

# SOPHIA



## SOPHIA

1a. edición                    Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson  
Casilla 17-12-719  
Telef: 2506-251 / 2506-247  
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267  
e-mail: editorial@abyayala.org  
[http://: www.abayala.org](http://www.abayala.org)

Universidad Politécnica Salesiana  
12 de Octubre 14-36 y Wilson  
Telf.: 2236899 / 2236175  
Quito-Ecuador

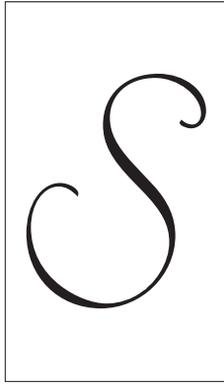
Diagramación:            Ediciones ABYA - YALA

ISBN 10:                    9978-22-621-4

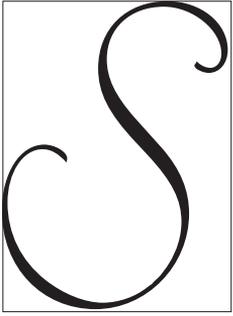
ISBN 13:                    978-9978-22-621-6

Impresión:                Producciones Digitales Abya - Yala  
Quito - Ecuador

Impreso en Quito Ecuador, junio 2006



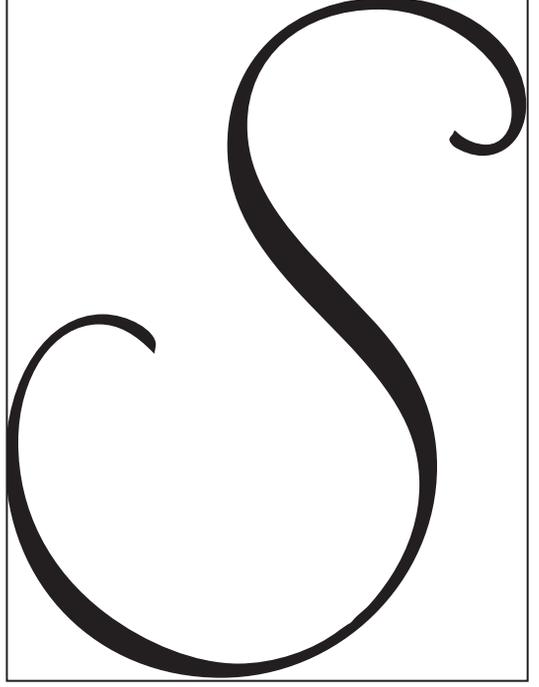
Epistemología de la  
Filosofía de la Educación

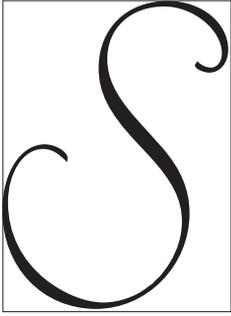


# SUMARIO

Presentación	
Rómulo Sanmartín, sdb.....	8
Introducción	
Alejandro Saavedra, sdb.....	12
Las ciencias humanas y la filosofía de la educación	
Alejandro Saavedra, sdb.....	18
Fundamento metafísico de la educación	
Rómulo Sanmartín, sdb.....	46
Relación entre filosofía y educación	
Freddy Alvarez.....	82
La filosofía de la educación como saber pedagógico	
Julio Perelló, sdb.....	128
La filosofía de la educación como saber filosófico	
Mauricio Leyme, sdb .....	140
El lugar de la psicología en la filosofía de la educación:	
Superando la visión behaviorista de la psicología	
Ximena Andrade.....	154
La educación y la cultura: una lectura y propuesta	
desde la filosofía de la praxis	
Luis Herrera.....	186
Educación en positivo	
Mario Peressón, sdb .....	234







# PRESENTACIÓN

El desarrollo de la educación está en auge, por un lado, desde el punto de vista estratégico-táctico y práctico, que se plasma en una dinámica del fin de la educación, bajo la denominación del “para qué”, con énfasis en los resultados y, por otro lado, desde la administrativa-institucional, enfatizando la gestión educativa, lo cual refuerza el aspecto del “cómo” y de las metodologías; sin embargo, en las dos perspectivas, se está hipotecando demasiado el aspecto fundamental de la educación, aquello que se denominaría el “qué es” educativo.

Para saldar esta deficiencia, se ha recurrido con mucha frecuencia a justificar la acción de la educación, por una parte, en la estructura social con las llamadas sociologías y políticas educativas, que, sin desmerecerlas, cumplen con las debidas contextualizaciones sociales y culturales, pero terminan forzando el candado de la diferencia o de la igualdad o de la estructura, es decir codifican el hecho educativo en los márgenes de la comunidad o de los intereses del estado o dentro de los conceptos de multiculturalidad o interculturalidad o dentro de las estructuras cerebrales, anulando el gran aporte que puede dar el proceso histórico. Por otra parte, se ha querido proyectar la educación desde la psicología con las llamadas psicologías educativas o psicopedagogías, que no obstante el aporte certero de la experiencia y sistematización psicológicas, se presenta la educación condicionada desde el campo anímico experiencial-estimativo, descuidando la historia común y las comprensiones antropológicas esenciales.

Las ciencias humanas han localizado el saber desde sus necesarios objetos, sin embargo no se puede circunscribir la comprensión y acción educativa y, por lo tanto, definirse (el humano) en función de los formatos de las singulares ciencias, que dará lugar a un formato de un singular humano desde el objeto de cada ciencia. Por





lo tanto, sin anular el aporte científico, la filosofía pretende sintetizar racionalmente los datos de la psicología, de la sociología y de la gestión educativa en un núcleo “filosofía de la educación”, cuya misión será entender y explicar la experiencia (lo psicológico) y la operación (lo estratégico-táctico) desde el criterio aproximadamente universal de la razón. Así tanto la psicología, como la sociología y la administración estratégica de la pedagogía quedan unificadas en una visión antropológica-filosófica, esto es lo que llamamos el “qué es” educativo, y de éste parten tanto los elementos teleológicos intencionales (finalidad) y los metodológicos.

“SOPHIA: colección de filosofía de la educación” se convierte en la plataforma de opinión, reflexión, investigación y divulgación del arte de pensar la educación en los marcos amplísimos del saber filosófico, que no son más que las fronteras de la comprensión y operación humana. La consistencia de la educación no viene dada por la cohesión del humano a partir de la exterioridad, que termina categorizado desde la circunstancia, ocasionando una educación frágil. Su consistencia y resistencia está dada desde la interioridad humana, por ello el afán de esta colección es trabajar para hacer una revolución copernicana en la educación.

Estimados lectores/as les deseamos una buena lectura, formación y discusión en filosofía de la educación desde SOPHIA. Como corresponde a toda publicación filosófica-pedagógica, estamos abiertos al diálogo y a la crítica.

**Rómulo San Martín G.**

Director Carrera de Filosofía y Pedagogía - UPS





# INTRODUCCIÓN

La perspectiva desde la que nos movemos, en este primer volumen de la Colección Sophia, es que la filosofía de la educación emerge como el deseo impostergradable de lograr un mundo más humano. Estamos en un debate de “cambio epocal” que conlleva a la vez grandes esperanzas e inquietantes puntos interrogativos. ¿Cuáles serán las consecuencias de los espectaculares cambios que actualmente se están produciendo? ¿La competencia económica llevará a la humanidad hacia una estabilidad mayor o, por el contrario, se volverán más equitativas las relaciones entre los Estados? ¿Sobre qué construir la vida y la ciudad? ¿Sobre qué verdades, qué valores éticos, qué motivaciones vitales se puede plantear el hecho educativo?

En este ámbito inquietante y provocador, la meta de la educación no consiste en tallar al estudiante para una función, o modelarlo a un conformismo, sino madurarlo y amarlo lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación que es su propio ser y el centro en donde se reúnen sus responsabilidades de hombre. El desarrollo debe apuntar no sólo al mayor bienestar de todas las capas sociales, sino también al **ser más humano**, al valer más de cada persona, de cada ciudadano. El aumento de bienestar puede interpretarse como un simple aumento de confort. El **ser más**, noción más o menos filosófica, implica la realización óptima de las potencialidades humanas.

Por tanto, el cometido de la filosofía de la educación es fundamental en el proceso de humanización del hombre actual, tanto más que los nuevos naturalismos de distintas tendencias y cataduras tienden a achatar la densidad humana de la educación. Desde esta inquietud, el presente volumen pretende analizar críticamente la epistemología de la filosofía de la educación en amplio diálogo con las ciencias humanas sobretudo con la psicología, biología y sociología.





Precisamente, aquí emerge la novedad de la presente investigación. No es un texto más de filosofía de la educación. Se enfrenta el “hecho educativo” desde su justificación filosófica, pero en diálogo epistemológico, sobre todo, con las ciencias humanas. Este “hecho educativo” no es simplemente un “hecho neutral”, ni un “hecho reflexionado fríamente desde la razón” sino que exige ser enfrentado tal cómo se presenta actualmente para buscar científicamente una estructura filosófica que le permita “ser justificativo” para todo proceso que quiera llamarse “educativo”.

La epistemología estudia las relaciones entre las diversas ciencias, entre los diversos métodos de conocimiento, entre los diversos lenguajes en los cuales se expresan los conocimientos adquiridos. Luego, la filosofía de la educación entra, en el presente texto, en relación sobre todo con la psicología, biología y sociología, sin ignorar el ámbito cultural actual que interpela y cuestiona toda la educación. Naturalmente, no es necesario no confundir la “ciencia”, que es siempre una experiencia intelectual de conocimiento, con el “arte”, que es una realización de la intuición poética en la obra y con la virtud relacionada al comportamiento ético de la persona, al bien de la persona. Esta precisión es tanto más importante cuanto la ciencia no tiene un carácter “neutral” para con la persona, valor central de todo el proceso educativo.

Para tal cometido, partimos desde la misma reflexión epistemológica de la filosofía de la educación, de *Las ciencias humanas y la Filosofía de la educación* (Alejandro Saavedra) y *Fundamento metafísico de la educación* (Rómulo Sanmartín), *Relación entre filosofía y educación* (Freddy Alvarez), para luego pasar el alcance de la filosofía de la educación *La Filosofía de la educación como saber pedagógico* (Julio Perelló), *La Filosofía de la educación como saber filosófico* (Mauricio Leyme), *El lugar de la psi-*

*ciencia en la filosofía de la educación* (Ximena Andrade) y, finalmente llegar a las proyecciones fundamentales *Cultura y Educación* (Luis Herrera), y, *Educación en positivo* (Mario Peressón).

Evidentemente, estos bloques temáticos convergen en una aproximación fundamental al estatuto epistemológico de la filosofía de la educación, complementándose mutuamente para una comprensión creciente del “hecho educativo” en perspectiva filosófica en diálogo con las ciencias humanas sobretodo con la psicología. Por eso, se entrelazarán las reflexiones y, a veces podrían resultar reiterativas. Para reducir posibles reiteraciones hemos tratado de insistir en el ángulo específico de cada tema y desde allí constituir una reflexión sólida unitaria.

Desde esta temática podemos afirmar que el fundamento teórico de una educación personalística y de una política democrática, no puede ser sino el reconocimiento del valor de la persona humana, considerada como un “todo” superior a la naturaleza y a la sociedad. Estructurar mentalmente al ser humano, orientar su vida hacia su plena realización, ayudar a desarrollar su capacidad de elección, todo ello no es sino permitirle acercarse cada vez más al verdadero sentido de la vida persona y social, no es sino hacer florecer la sensibilidad de un ser humano para el bien, lo justo y lo bueno, tratándole como un ser que tiene valor por sí mismo y muy por encima de las cosas; un ser que desarrolla cuanto más vive y dialoga con sus semejantes, siente la necesidad de transmitir vida. Por eso es necesario para él una jerarquía de valores en su vivir cotidiano. En cierto modo, sólo hay vida en los seres humanos cuando vive los valores, dejando de lado la añoranza, el pasado, el rencor como algo muerto, a beneficio de un porvenir que ya está presente y en el que todo es posible.





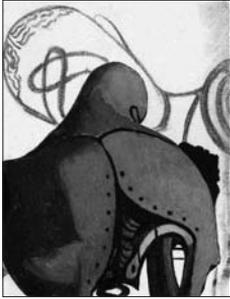
La educación, descriptivamente y justificativamente, se apoya en la potencialidad de la persona humana, por el hecho de ser persona, y en la potencialidad de los pueblos, por el hecho de desarrollarse en la historia. La persona puede aspirar incluso a más de lo que ella es capaz de ofrecerse a sí misma. También los pueblos pueden aspirar a más de lo que tienen en materia de paz, bienestar y justicia. Es que la persona -los pueblos no son sino sociedades de personas- es capaz de darse a los demás, obrar con justicia y amor, solidarizarse y comprometerse con la sociedad.

Las ciencias antropológicas positivas, en nuestro caso, la psicología de la educación y la sociología de la educación, no pueden, fundamentar el discurso educativo, porque su contribución y aporte, indispensable para conocer el sujeto educando, no puede agotar el conocimiento del hombre y tanto menos indicar los fines del proceso educativo. La educación es un saber que implica la ontología el conocimiento del significado último de la vida humana. Y, es aquí en que entra a tallar la filosofía de la educación, sin separarse del hecho concreto humano pero buscando de darle al mismo fines y metas, significado humano y orientación, que no pueden jamás agotarse en la simple descripción explicativa, sino postular a una justificación.

Que esta investigación aporte a crear un mayor espacio de diálogo educativo y filosófico en la construcción de una casa común en la sociedad y que la disposición de la misma nos oriente a una sola lengua, la lengua de la comprensión educativa, en la que todo acuerdo educativo encuentre un asidero fundamental y vivificante.

Alejandro Saavedra, sdb





# LAS CIENCIAS HUMANAS Y LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*P. Alejandro Saavedra, SDB  
Pontificia Academia Romana de Filosofía (Roma)  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*



Uno de los planteamientos más insistentes al inicio del tercer milenio es la “humanización de la cultura actual” que se plasma en la búsqueda de dar “un rostro humano a la política”, “una humanización de la globalización”, “una justicia de la persona en la generación y aplicación de las leyes” y “una mayor humanidad de la economía”<sup>1</sup>. El temor que surge es que estas declaraciones sean más “por conveniencia política” que por convicción profunda que lleve a un compromiso con el hombre actual<sup>2</sup>.

En el trasfondo del problema se encuentra la función esencial que deben desempeñar las ciencias humanas y sobre todo la filosofía de la educación. Las primeras, para tratar de realizar un análisis acucioso cultural, sociológico y psicológico; y, la segunda, para intentar dar una plataforma de base sobre la cual se pueda asegurar real e históricamente la “humanización del mundo actual”. Prescindir del aporte científico de estas ciencias es ocasionar irremediablemente un deterioro o peor un empeoramiento de la situación actual<sup>3</sup>.

En este ámbito la filosofía de la educación debe tener la inquietud fundamental de lograr un mundo más humano. Estamos iniciando una “nueva época” que conlleva a la vez grandes esperanzas e inquietantes interrogantes: ¿cuáles serán las consecuencias de los espectaculares cambios que actualmente se están produciendo? ¿La competencia económica llevará a la humanidad hacia una inestabilidad aún mayor? O, por el contrario, ¿se volverán más equitativas las relaciones entre los Estados? ¿Podrán beneficiarse todos de las riquezas del planeta y tendrán todos finalmente la posibilidad de gozar de la paz? ¿Sobre qué construir la vida y la ciudad? ¿Sobre qué verdades, qué valores morales, qué motivaciones vitales? El problema de cómo vivir juntos en este pequeño planeta Tierra, nuestro



lugar común, se ha vuelto realmente una preocupación fundamental para mucha gente.

Desde esta perspectiva tendremos que adentrarnos para abrir camino a la filosofía de la educación con sus respectivas repercusiones e incidencias imposterables. No hacerlo sería privarnos de un aporte clave para el proceso de humanización de nuestro mundo. Sin duda, teniendo en cuenta el ámbito de las ciencias humanas.

## 1. El contexto epistemológico de la filosofía de la educación en las ciencias humanas

La epistemología estudia las relaciones entre las diversas ciencias, entre los diversos métodos del conocimiento, entre los diversos lenguajes con los cuales se expresan los conocimientos adquiridos. En este sentido no hay que confundir la “ciencia” que es siempre una experiencia intelectual del conocimiento, con el “arte” que es una realización de la intuición poética en la obra referida en sí misma al “bien de la obra”, y con la “virtud” que es referido “al bien de la persona”.

El objeto del conocimiento científico, de la intuición estética y de la conciencia moral es la misma realidad captada en la unidad de su ser, tal como es alcanzada por la inteligencia humana mediante los instrumentos del conocimiento, del comportamiento y de la fruición o deleite. El hombre construye la ciencia e intuye la sabiduría, encuentra el valor ético de su comportamiento y a ellos se adecua libremente, y goza produciendo y recreando la belleza. Todo ello, jamás agota su subjetividad personal en los tres ámbitos: del conocer, del obrar y del apreciar la inagotabilidad del ser<sup>4</sup>.

Desde esta distinción, tenemos que contextualizar la filosofía de la educación en el ámbito epistemológico-

co de las ciencias humanas. Estas últimas describen el “hecho humano” pero no pueden asumir el “acto humano”, porque el “acto humano” está impregnado de la libertad y la libertad es novedad y es de un nivel superior a la experimentabilidad.

Así tenemos que la psicología y la sociología pueden describir la experiencia, pero no pueden justificarla. Se trata no solamente de garantizar moralmente la unidad en el sujeto, según la capacidad de cada uno, ya que esto sucede en realidad en la dimensión existencial de cada hombre, sino de garantizar también epistemológicamente la unidad de las ciencias. Es necesario que las ciencias encuentren sus relaciones y sus relaciones connaturales. No hay biología sin la química, pero la química no es la biología; tampoco hay filosofía de la educación sin ética, pero la ética no es filosofía de la educación. En el fondo se trata de encontrar esta unidad en la distinción.

Para aclarar este planteamiento, podemos distinguir tres niveles del conocimiento que originan tres niveles de ciencia:

- Las ciencias que estudian la realidad tal como se manifiesta (ciencias *descriptivas*: *psicología, sociología, antropología cultural, comunicación, ingeniería*).
- Las ciencias de la “idealidad” que estudian la realidad como debería ser o como habría podido ser (ciencias *normativas*: *ética, moral*).
- Las ciencias que hacen de anillo de conjunción entre las ciencias descriptivas y las ciencias normativas, consideradas como ciencias *prescriptivas* (la política, la pedagogía, el derecho y la poética) y que permiten que cada uno se regule según su propia conciencia pero teniendo en cuenta sus principios y valores.





Adentrémonos en las *ciencias prescriptivas*. Evidentemente, no se trata de negar la existencia de una “norma-valor”, pero la “norma-valor” se convierte en “norma-guía” cuando en la concretez de la acción “aquí y ahora”, se encarna en el juicio práctico. Las ciencias prescriptivas, por tanto, toman en cuenta el “hecho humano” pero en cuanto es orientado por el “valor” que responde a la identidad del hombre, para ser aplicado “aquí y ahora”, en determinadas circunstancias y en determinados momentos.

Es aquí, que emerge la **filosofía de la educación** como la ciencia que reflexionando sobre el “hecho educativo” como tal y en complejidad social, cultural y psicológico, lo orienta, por medio del valor de la persona humana, para tomar “en el camino” decisiones que permitan el crecimiento humano de la persona en determinadas situaciones culturales.

No se trata, pues de una filosofía “para” la educación, casi como si fuera una reflexión meramente filosófica sobre la persona para ser “aplicada” a una realidad cultural. Tampoco es una simple reflexión sobre el “hombre en el ámbito de cultura” para dar propuestas educativas. Se trata de una filosofía *de* la educación, en cuanto profundizando sobre el hecho educativo, la orienta en base al valor humano de la persona para hacer propuestas educativas injertadas en su cultura pero iluminadas por una correcta visión antropológica, de carácter filosófico.

Las ciencias antropológicas positivas, en nuestro caso la psicología de la educación y la sociología de la educación, no pueden fundamentar el discurso educativo, porque su contribución, sin duda indispensable para conocer al educando y al educador, no pueden agotar el conocimiento del hombre y tanto menos indicar fines del proceso educativo. En este sentido, la filosofía de la edu-

cación tendrá que recurrir más a la antropología filosófica para llegar a tener un fundamento que permita establecer el significado último de la vida humana, el sentido existencial de la vida<sup>5</sup>.

Por consiguiente, la educación no puede disolverse en una “psicología aplicada”; tampoco puede constituirse en una “educación experimental”, ni mucho menos situarse como “educación autónoma” independiente de los valores que la sustenta y cuyo “eje fundamental” es el valor de la persona humana, tomada en su totalidad y unidad (*vertiente filosófica*) y, en sus aplicaciones concretas culturales, sociales y psicológicas (*vertiente del hecho educativo*)<sup>6</sup>.

Ciertamente que la psicología es una de sus bases fundamentales, pero el conocimiento del sujeto no es más que un presupuesto de la ciencia de la educación. Así tenemos, por ejemplo, que el educador debe adecuarse al niño, pero la educación propiamente dicha no comienza sino cuando el niño se adecua al educador, a la cultura, a la verdad, a un sistema de valores que tiene la misión transmitir<sup>7</sup>.

Hay que evitar dos prejuicios que podrían deteriorar la educación:

- El primero, de pretender fundamentar la educación solamente sobre la práctica empírica. Ciertamente la experiencia práctica es necesaria, pero ésta no se comprende a sí misma sino en razón de los principios que la orientan y dirigen.
- El segundo, de pretender reducir la educación a la sola metodología pedagógica, es decir a aquello que es el material de la pedagogía. Métodos, programas, organización, técnicas educativas, son importantes pero permanecen a un segundo nivel.





Lo que es primero es la verdad de la cual el educador es testimonio, el tipo de vida que guía su inteligencia y su personalidad<sup>8</sup>. Por tanto, la educación no puede reducirse a meramente “praxis”, o limitarse a la “metodología”, porque es una ciencia, más aún una “sabiduría” que engloba el plano de los valores, el “plano del deber ser”. La noción de filosofía de la educación debe ir más allá de una simple psicología educativa o de una pedagogía independiente. Y dado que, en el “orden práctico” son los fines que se desempeñan como principios, será solamente que enganchándose a la filosofía que la educación podrá adquirir el carácter de una ciencia auténtica. En esta línea, el positivismo y el neopositivismo solamente le permitían ofrecer a la educación una desilusionante caricatura científica y, consiguientemente le quitaban a la educación su fundamento filosófico.

La educación no es una “ciencia neutra”, independiente de una sistema de valores. Tampoco está empeñada solamente en el ejercicio de las diversas actividades educativas para hacer funcionales los comportamientos humanos. Al contrario, debe comprometerse en “finalizar” los comportamientos humanos, en orientar la conducta del educando y finalmente en dar un sentido a la vida<sup>9</sup>.

La educación es, por consiguiente, “filosofía” implicada y comprometida. Debemos intentar situarla en el contexto de la filosofía porque no puede identificarse con la gnoseología y con la lógica aunque educar exija una aproximación al origen del conocimiento y a la organización de las ideas. Tampoco puede identificarse con la ética y la política, aunque toda forma de conducta humana implica la moral e interesa a la vida social. Y tampoco puede identificarse con la metafísica porque no se trata de un ser dado sino de un ser que hay que desarrollar, que

depende de su naturaleza humana pero que es también un desarrollo y una promoción de su naturaleza humana. Será necesario distinguir entre “qué cosa es la educación” es decir la *teoresis*, “en qué modo se hace la educación” es decir la *poiesis*, y finalmente “el hacer educación” es decir la *praxis*.

La filosofía de la educación tendrá que identificar con precisión la naturaleza de la relación educativa: fines que sirven de principios y sustento a la educación en consonancia con la naturaleza humana. Naturalmente, distinguiéndose del saber plantear una correcta relación educativa que corresponde a la educación propiamente dicha. Pero dado que el hombre concreto, objeto y fin, de la investigación educativa, no es solamente relación con la naturaleza (ciencias naturales) y con la sociedad (ciencias sociales), se deberá también implicar en esta reflexión, la relación del hombre con el Absoluto (ciencias teológicas). Éstas últimas, las ciencias teológicas en el cristianismo, significan referirse a los datos de la revelación o manifestación de Dios al hombre, en cuanto tocan el fin último de la vida humana<sup>10</sup>.

Sin embargo, la educación no solamente debe relacionarse con la filosofía y la teología, sino también con la psicología y la sociología, pero teniendo en cuenta que, en cierto modo, depende de ellas, pero no deriva de ellas, dada la autonomía de su investigación en relación a sus propios fines. La psicología, la biología, la sociología, no son suficientes para constituir una educación completa. Cuando conocemos a la persona, su psique, su cuerpo, su relación con la naturaleza y con la sociedad, nos encontramos en el umbral de la educación. Pero, hay que distinguir que la educación se mueve entre dos polos: el “ser” y el “deber ser”. Conocer al hombre en sus características físicas, psíquicas, naturales, es solamente conocer el “ser”,



ocurre conocer también el “deber ser”. Esta es la argumentación por la cual la educación debe ser sustentada y, en cierto modo ser “filosofía de la educación”<sup>11</sup>.

## 2. La distinción de niveles: el especulativo y el práctico

En el trasfondo de esta distinción es fundamental partir de la diferenciación entre el análisis empirológico y el análisis ontológico. Esto significa que los problemas del conocimientos pueden ser tratados según criterios metodológicos diversos en cuanto se puede considerar el aspecto ontológico o el aspecto fenomenológico. El científico y el filósofo, el psicólogo y el moralista, el técnico y el artista afrontan los mismos problemas pero desde puntos de vista diversos, en relación al nexo entre los medios y los fines y entre aquello que aparece y aquello que es. Se tiene así un doble movimiento: el ascendente que va de lo sensible a lo inteligible, y el descendente que va de lo inteligible a lo sensible.

El criterio ontológico del filósofo lleva a la búsqueda de los primeros principios, de los fines últimos; mientras que el criterio empirológico del científico lleva a la consideración de lo particular, de los condicionamientos físico-psíquicos y socio ambientales del comportamiento humano; los dos criterios son indispensables para el saber humano y por tanto son complementarios para la acción humana.

La filosofía trata de alcanzar el ser de la realidad en su totalidad, de conocer los fines últimos de la vida humana, de captar la belleza en su pureza inteligible; la ciencia estudia el ser en sus determinaciones particulares, los medios inmediatos de la acción humana, las condiciones materiales de la obra de arte. De este modo, el hombre es



sujeto y objeto de los dos procesos de conocimiento, de valoración y de expresión. La antropología constituye el centro de la reflexión filosófica pero también puede ser abordada desde la reflexión científica. El filósofo llegará a lo que significa el ser hombre en su totalidad y unidad<sup>12</sup>. El científico afrontará al hombre en sus características fenoménicas mediante la observación y el cálculo. Ambas se complementan<sup>13</sup>.

No obstante la esencial diversidad epistemológica, se puede establecer una cierta continuidad o solidaridad entre la parte específicamente racional y la parte específicamente experimental del saber. Nos encontramos ante dos tipos del saber: uno de constatación, propio de las ciencias, y uno de justificación fundante, propio de las filosofías. En este sentido la psicología y la sociología son conocimientos descriptivos que explican pero no justifican el comportamiento humano, mientras que la filosofía es conocimiento valorativo, ontológico, en cuanto valoriza el comportamiento humano y lo justifica.

Desde esta distinción empirológica y ontológica, surge con fuerza el estatuto epistemológico de la filosofía de la educación: por un lado asume el hecho educativo tal como se presenta (empirológico) pero por otro lado busca fundamentarlo, bajo una perspectiva antropológica y llegar a justificarlo como esencial en el hombre (ontológico).

Sin embargo, debemos ir más allá, porque de la distinción del análisis anterior surgen dos niveles importantes, desde el punto de vista epistemológico: el nivel especulativo y el nivel práctico. En estos dos niveles, tanto las ciencias como la filosofía convergen para crear dos movimientos complementarios:

- El movimiento especulativo que tiene por objeto el conocimiento de la realidad en cuanto tal para llegar a una visión más totalizante.





- El movimiento práctico que tiene por objeto algo que hay que hacer o algún comportamiento que se debe asumir para ponerlo en acción.

Lo que hemos de aceptar es que tanto lo especulativo como lo práctico difieren característicamente desde su origen: el primero se levanta hacia lo intemporal para llegar a la contemplación; el segundo, volviendo hacia el tiempo según un flujo continuo de pensamiento, llega a la acción que puede ser enfocada desde distintos puntos de vista: la construcción de la sociedad (política), la administración de los bienes de la sociedad (economía), la regulación de las relaciones interpersonales (jurisprudencia), el crecimiento humano de la persona (educación), modos y costumbres de vivencias (cultura), conductas y actitudes (psicología). De esta manera, en ambos movimientos se produce un diálogo que bien podría ser promovido por la filosofía de la educación.

Decimos esto, porque es precisamente la unidad del espíritu humano, aún en la pluralidad de sus manifestaciones que debe garantizar, por medio de la conciencia filosófica, la unidad de los conocimientos y de los comportamientos humanos en sus relaciones con la realidad y la sociedad<sup>14</sup>.

Las ciencias humanas, aun manifestándose en distintos niveles, pueden ser profundamente animadas por la sabiduría filosófica. Se puede dar una especie de unidad de integración; por ejemplo, entre la filosofía del arte y los diferentes artes y los géneros críticos correspondiente; entre la filosofía moral y las disciplinas inductivas concretas, como la sociología y la etnología.

Esta búsqueda de unidad de orden, indudablemente, no siempre ha sido respetada en la historia de la filosofía porque se ha tratado de hacer prevalecer ya una, o ya otra forma de conocimiento, o de comportamiento o

de expresión, en una especie de imperialismo científico. Sería una gran conquista para el espíritu humano poner fin a estos intentos de imperialismo que conllevan daños graves para asegurar así sobre las bases de la libertad y la autonomía, la armonía vital y la relación recíproca de las grandes disciplinas cognoscitivas, a través de las cuales la inteligencia del hombre se esfuerza para llegar incansablemente a la verdad.

El orden de las ciencias y de la filosofía, de las técnicas y de las artes es una exigencia fundamental para la armonía y la coherencia del espíritu humano, aun respetando los diversos campos del conocimiento y los diversos métodos de investigación y de expresión.

Desde esta distinción de niveles podemos llegar al orden de la especificación y al orden del ejercicio. El primero se refiere a la realidad objetivamente considerada en su estructura esencial como ciencia, moral o arte; el segundo se refiere a las condiciones existenciales de operabilidad en las cuales se encuentra subjetivamente el hombre, a causa de los condicionamientos físico-psíquicos, ético-religiosos y socio ambientales.

Estos dos órdenes son importantes para evitar, sobre el nivel de la praxis, el amoralismo de quien no refiere su comportamiento a los principios éticos que lo regulan y el hipermoralismo de quien no reconoce las condiciones objetivas de operabilidad de la acción política que se desarrolla en la concreción de las situaciones humanas. Así tenemos que el derecho de la educación es inalienable en modo absoluto, pero su ejercicio está sometido a las posibilidades concretas de una determinada sociedad, aun reconociendo que toda reivindicación a la educación para todos permanece legítima.

Sobre el plano de la reflexión, la filosofía procede con sus métodos de investigación que dependen intrín-





secamente del esfuerzo racional y de la crítica racional. Pero en las condiciones subjetivas del filosofar, en la personalidad subjetiva del filósofo, en su estado existencial depende (no deriva) de las condiciones de ejercicio, según las convicciones del filósofo, según el clima de cultura y civilización en la cual históricamente se desarrolla. Es aquí que el aporte cultural, sociológico y psicológico es necesario para poder contextualizar dicha reflexión filosófica.

Sobre el plano de la creatividad artística, juega también un rol importante la distinción del orden de especificación y de ejercicio, en cuanto la obra de arte tomada objetivamente es obra de arte teniendo por regla los criterios de la belleza; pero en la existencialidad concreta de los procesos de creación y de gusto, es enjuiciada por los criterios del artista y del espectador.

De todo ello se desprende que la unidad de integración de las ciencias y de la filosofía, de las técnicas y de las artes, no es solamente una unidad objetiva, epistemológica en relación a los diversos objetos de conocimiento, de intuición y de deliberación, sino que es también una unidad subjetiva, psicológica, en la espiritualidad del hombre. Se trata del orden mismo del espíritu en el cual todos los otros órdenes más visibles: sociales, político, económicos adquieren un nivel distinto.

Entonces surge una nueva perspectiva que no es solamente epistemológica (objetivos y métodos) sino la búsqueda de una integración en el espíritu humano que condiciona el desarrollo de las mismas ciencias. Es importante considerar para nuestro estudio esta perspectiva para poder entender el tipo de unidad en el hombre que confiere la filosofía de la educación. Se trata de una unidad que va desarrollándose a medida que va creciendo humanamente el hombre y no simplemente de una unidad objetiva que tiende a sacrificar la variabilidad<sup>15</sup>.

En la unidad dinámica de la vida del espíritu humano, al final del proceso de concretización, la ciencia se convierte en virtud, la sabiduría en prudencia; la distinción entre objeto y fin, distingue sin separar el plano del conocer y del obrar. Nuevamente una correcta filosofía de la educación debe llegar a convertir la ciencia de la educación en virtud, la sabiduría del educar en prudencia y el arte de educar en apertura hacia el otro. Esta óptica resulta sumamente interesante si la filosofía de la educación acogiendo la subjetividad de la persona, sobre todo psicológica y sociológica, pudiera plasmar con claridad un tipo de persona que quiere educar, es decir se apelaría a una correcta visión de la persona humana.

Desde ahí pretendemos hacer entrar en relación la filosofía de la educación con las ciencias humanas para proponer la construcción humana del hombre.

### 3. La “construcción humana” del hombre

No pocas veces, la educación es confiscada por la idea de la enseñanza como aprendizaje de conocimientos, habilidades y capacidades instrumentales, en función de la competencia que requiere una determinada sociedad. Se entiende y se valora desde las prestaciones que es capaz de ofrecer. Se pone su destino en la formación como preparación a la competencia en la sociedad de mercado. No cabe duda, en efecto, de que todos los que desempeñan algún papel en la formación de los jóvenes tienen que acompañarlos, apoyarlos y alentarlos, para que puedan insertarse en el mundo del trabajo. Un empleo será el mejor reconocimiento de sus capacidades y esfuerzos. Pero no se agota la educación ni en la instrucción ni en la preparación para el trabajo, aunque la situación actual crea una inmensa demanda al respecto. Educar no es





solamente instruir e informar. Inculcar, no es ya el saber. Educar es despertar el potencial innato del ser humano; forjar actitudes de entendimiento, dotar a los individuos de los medios para dotar su propio destino. De ahí se desprende que la “educación es la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”<sup>16</sup>.

Este hombre, en cuanto hombre, constituye el centro fundamental de la reflexión filosófica. Se trata de desarrollar la identidad del hombre en sus elementos constitutivos para poder llegar a plantear una sólida meta-antropología sobre la cual se deberá construir la reflexión de la filosofía y la educación. Desde la meta-antropología a la filosofía de la educación podremos alcanzar una correcta relación educativa en cuanto a su naturaleza, ya que en cuanto al modo de hacerse esta relación educativa corresponderá a la ciencia de la educación<sup>17</sup>.

Tratemos pues de indicar los elementos constitutivos<sup>18</sup> de este hombre en cuanto hombre para poder asegurar una correcta visión de la educación respecto a sus principios:

- La inteligencia como capacidad para poder alcanzar la verdad. Se trata de llegar a la misma realidad en lo que es para poder entenderla y ponerla al servicio del hombre. No es simplemente una capacidad racional para poder relacionar pensamientos o ideas, sino una capacidad de entendimiento para encontrar soluciones a los problemas existenciales de la vida humana.
- La trascendencia no solamente estructural sino también situacional del hombre; estructural, porque el hombre supera la simple materialidad de las cosas para entenderlas y elevarlas a un nivel superior en su espíritu; situacional, porque el hombre

supera a los otros existentes infrahumanos (minerales, vegetales y animales) para asumirlos en sus valores ontológicos y darles una mayor dignidad, es decir los eleva a su condición humana para que desde allí pueda humanizar el mundo.

- La espiritualidad entendida no como opuesta a la materialidad sino como un asumir la materialidad para darle un nivel superior. El hombre, cuando entiende las cosas, no solamente les da una mayor categoría, sino que las cosas son como espiritualizadas en su capacidad intelectual. De ahí que podemos hablar de una espiritualidad humana para todo hombre, creyente o no.
- La libertad y la responsabilidad asumidas en su conjunto, porque no hay libertad si no hay responsabilidad y no hay responsabilidad si no hay libertad. La libertad como la capacidad del hombre para actuar en el bien y la verdad; y, a su vez, este bien y esta verdad, repercuten en la humanidad de quien los obra. La responsabilidad como la capacidad para reconocer los propios actos no solamente en sus consecuencias positivas sino también en sus consecuencias negativas.
- El amor y la socialidad, en cuanto el amor es el valor que impulsa al hombre a su plena realización social que en el lenguaje actual se denomina la creación de espacios de solidaridad. Naturalmente que el amor conlleva a la posibilidad de crear fraternidad y amistad, sin los cuales sería imposible toda sociedad.

Desde estos elementos constitutivos podemos entender, con mayor precisión el alcance de lo que significa el crecimiento de la humanidad en el hombre, en una época de tanto crecimiento externo (crecimiento en pres-





tigio, en dinero, en bienes materiales de todo tipo, en comodidades); este crecimiento interior de la humanidad parece fallar. Sin embargo, lo que de verdad importa es crecer en humanidad. Ahí está la tarea principal de un sólido planteamiento de la filosofía de la educación para la existencia humana. No es cuestión de ser mejor o peor, sino de ser auténticamente hombre<sup>19</sup>. La educación integral abarca todo el hombre y sus actividades<sup>20</sup>. Nuestro primer objetivo, pues es ser hombre: hombre adulto, maduro y responsable. Durante toda la vida el hombre irá creciendo en madurez intelectual, afectiva y moral. Por eso se desarrollarán las aptitudes, se educará la afectividad, se formará el carácter y se cultivará la libertad. Para ello la filosofía de la educación deberá entrar en diálogo epistemológico con las ciencias humanas para poder desarrollar el ser hombre.

Una aptitud es aquella cualidad esencial que posee la posibilidad de manifestarse en una capacidad especial para actuar, sobre el medio ambiente, las cosas y las personas. Los sujetos que no poseen determinadas aptitudes no pueden lograr los rendimientos específicos: un individuo poco inteligente no puede transformarse en un individuo inteligente. En cambio los que ofrecen posibilidades reconocidas están en condiciones de recabar de ellas el mayor beneficio posible. El problema de las aptitudes cobra especial importancia al tratarse de la orientación profesional y laboral<sup>21</sup>.

En la construcción del hombre, la educación de la efectividad desempeña un papel tan insuperable como imprescindible. En cuanto especies concretas de la afectividad se vienen distinguiendo las emociones, afectos, estados de ánimo y sentimientos. Igual que en otros muchos comportamientos humanos, la paradoja de la expresión afectiva consiste en dominarla y retenerla el



tiempo suficiente como para que no sea intempestiva y molesta. Pero inteligencia y afectividad deben ayudarse mutuamente. La inteligencia instruye y eleva; la afectividad brinda sensibilidad y corazón. Sin inteligencia, no se sabría hacia donde orientarse; sin corazón seríamos como robots, sin ternura ni emotividad. Solo a través del corazón nos volvemos más humanos<sup>22</sup>. Es que la dimensión afectiva es de una utilidad e importancia decisiva en las relaciones humanas interpersonales. El aprecio y calor no pueden ser sustituidos por objetos o dinero que puedan darse al otro. “Es necesario que el hombre como tal hombre, se entregue a sí mismo al otro ser humano, que le entregue su tiempo, sus sentimientos y pensamientos. El hombre en sí, con sus sentimientos no es reemplazable por cosas”<sup>23</sup>.

El término carácter deriva del griego *karassein* = rayar, sellar. Dentro del uso actual del lenguaje, cabe señalar dos significados: el de rasgos distintivos de una persona u objeto y, el de hechos típicamente psíquicos que se transparentan a través de la expresión<sup>24</sup>. Deducimos el carácter de un hombre por sus modos de comportamiento y sus reacciones; diferenciamos las diversas disposiciones caracteriales. Son el fondo de disposición del ser<sup>25</sup>.

La educación del carácter afirma en el desarrollo de la personalidad un seguro dominio moral y una capacidad de acción responsable y autónoma. Por eso la educación debe tener presente que su objetivo fundamental es la formación de la personalidad según los valores morales. Así tenemos que muchos defectos de carácter parten del egoísmo, del afán de hacerse valer, la alegría del mal ajeno, la libertad de poder y la pasión de mandar.

La última tarea en la construcción del hombre es la libertad. Para expresar esta ineludible dinámica ética, el término libertad ha de ser completado por el de li-



beración. La libertad es indiferencia pero indiferencia activa. Indiferencia significa no predeterminación; indiferencia activa, es decir, orientada a autodeterminarse y hacerse libre, en orden al proceso nunca acabado de humanización.

- En un dinamismo acertado de humanización consiste la dimensión ética y filosófica de la libertad. De ahí que el valor moral de la libertad pueda ser identificado con todo el conjunto del empeño moral intrahistórico. La ética de humanización se identifica con la ética de la libertad, en continuo proceso de liberación. En otras palabras, la persona es libre, pero tiene que hacerse libre; la meta es conseguir una libertad liberada. Ahora bien, para liberar la libertad, es preciso transformar al mismo hombre, más aún construir a un hombre nuevo<sup>26</sup>. Esto implica:
- Asegurar la integración de la personalidad, fomentar la propia estimación, desarrollar el recogimiento y la apretura; tales son las tres metas que se pueden perseguir en la formación del hombre<sup>27</sup>.
- Promover el desarrollo de una personalidad armónica. El niño es distraído, inestable; el adolescente se ve sometido a multitud de llamadas inciertas y atracciones dudosas. Los padres y maestros deben ayudarlo a superar la acumulación de los hechos y el caos de puntos de vista diversos y a veces opuestos. La integración es búsqueda de la humanidad interior<sup>28</sup>.
- Fomentar la propia estimación. La propia estimación es la actitud valorativa emocional que un individuo tiene hacia su propia persona. Es el aprecio y la estima que una persona siente por sí misma, experimenta hacia su propio yo. Significa en

parte, lo mismo que conciencia de la propia valía o que sentimientos, experiencias o actitudes positivas hacia sí mismo le permiten construirse. Tiene una enorme significación para la persona en cuanto a su conducta social, afectiva e intelectual. El aprecio o menosprecio de un individuo hacia sí mismo se desarrolla esencialmente por la experiencia obtenida durante el período de su maduración psíquica al ser tratado con estima o desprecio por sus padres, maestros, condiscípulos, hermanos<sup>29</sup>.

- Desarrollar el recogimiento y la apertura. Todos sabemos que la persona es presencia a sí misma y presencia a los demás. Necesita pues recogimiento y apertura. El recogimiento es reconocimiento de sí mismo, silencio interior, pausa antes de la acción. Permite dominar las inclinaciones, hacerse dueño de sus hábitos, luchar contra el aturdimiento. Por otra parte, padres y maestros pondrán cuidado en estimular el sentido de la apertura. El niño acostumbrado a escuchar está pues invitado a ponerse en el caso de su interlocutor, a despertar su imaginación para que capte lo que al otro se le escapa. Esta apertura es fundamental para evitar la clausura de sí mismo y poder participar con los demás<sup>30</sup>. Estas tres metas constituyen el nervio central de la formación del hombre y en las cuales las ciencias humanas juegan un rol fundamental en cuanto pueden ser integradas para un mayor conocimiento del hombre. Sin embargo el aporte de la filosofía resulta básica para poder comprender la justificación de estas tres metas. Tal es el caso del personalismo que ofrece los medios acertados para alcanzarlas.





#### 4. Hacia la superación de los reduccionismos de las ciencias de la educación y de la filosofía de la educación

Centrándonos específicamente en el hecho educativo desde las ciencias de la educación y de la filosofía de la educación, tenemos que deslindar algunos reduccionismos. En efecto, en los últimos años las ciencias de la educación se han ocupado intensamente de las cuestiones metodológicas, han avanzado en medios didácticos y han ampliado los modos de aprendizaje. Cuando se estudian los problemas que hoy plantea la educación, uno se encuentra generalmente frente a innovaciones numerosas e interesantes, que presentan, sin embargo, una grave laguna: la ausencia de reflexión fundamental en lo que se refiere a su finalidad. Nada o poca profundidad en cuanto a la intención, al horizonte, a las finalidades de los sistemas educativos propuestos, a partir de los cuales se determinaría una serie de objetivos<sup>31</sup>. Una reflexión sobre las finalidades de la educación sufre una cierta amnesia. Se ha progresado más en didácticas que en lo que es educar, más en los modos de utilizar la inteligencia que en el mismo sentido de pensar y vivir. Con el olvido de los fines, la educación anda hoy más ocupada por cuestiones técnicas que por los objetivos de la educación; más preocupada por las recetas de aprendizaje que por los objetivos de la enseñanza; más desvelada por criterios de rendimiento que por el lado personal de la educación.

En resumida cuenta, asistimos a tres grandes reducciones:

- a.- El predominio del saber instrumental, frente a las humanidades: se trata de una formación humana básica no solamente en el colegio sino en la universidad. Corremos el riesgo de formar excelentes pro-

fesionales pero personas fracasadas en sociedades que no ofrecen alternativas. Luego se funcionaliza la educación pero no se toma en cuenta el carácter humano de esta funcionalización.

- b.- La centralidad de la competencia técnica frente a la realización personal. Se trata de llegar a una persona integrada que poco a poco, no solamente controla todas sus fuerzas vitales, físicas, espirituales, sino que las asume plenamente, haciéndolas suyas: fuerzas humanizadas de una persona humana, en vez de fuerzas animales; fuerzas personalizadas de una persona única y no de cualquier hombre; y fuerzas unificadas de todo el hombre, posiblemente arrastrado antes en todos los sentidos por las exigencias de deseos contrarios e incluso a veces roto en pedazos<sup>32</sup>.
- c.- La obsesión por la especialización, frente a la sabiduría de la vida. Por eso la educación debe orientarse claramente cada vez más a la promoción humana, proporcionando un ambiente no solamente formal de enseñanza sino de formación humana integral.

El presupuesto clave de la filosofía de la educación es que el hombre vive desde una concepción del mundo: una concepción que se vive, por una parte y, por otra parte, una concepción a la cual se aspira. La vida del hombre se caracteriza por un movimiento que eleva las capacidades que posee hacia las que debe alcanzar. Este proceso es el resultado de la influencia de la tarea educativa y nace de la visión del mundo, del hombre y de Dios, visión más o menos unitaria que da sentido a una vida y una conducta.

La ciencia, por sí sola no logra dar esa unidad a la vida humana porque es conocimiento parcial del uni-





verso: es el mundo visto desde el exterior, mientras la concepción del mundo abraza en la intimidad, la unidad total. Con sus variadas contribuciones, las ciencias aportan conocimientos biológicos, psicológicos y sociológicos sobre el hombre. A éste le corresponde el mundo de la cultura, de los ideales y de los valores. Puede decirse que educar es concebir al hombre para formarlo de acuerdo con el modo como es pensado. En su proceso educativo, el hombre está sometido a las fluctuaciones de lo que es y de lo que quiere ser. En este proceso, participan lo que él es por obra de su naturaleza y lo que él aspira ser, según un determinado sentido de la vida.

Podemos decir que en el orden de la finalidad -misión de la filosofía de la educación- la educación debe promover la perfección humana, la completez humana mientras que en el orden del objeto debe promover el desarrollo completo del hombre para realizar su propio destino y el de la sociedad. En la educación, las ciencias de la educación deben tener presente la personalidad integral del hombre que vivirá en sociedad: la física, la intelectual, la moral y la espiritual. El hombre deberá desarrollar su inteligencia para conocer las cosas del mundo, de sí mismo y para adaptarse al medio en que vive; debe desarrollar su carácter para hacer gravitar su persona en la sociedad y no ser un juguete de los demás, debe desarrollar iniciativas propias para su progreso; debe asumir habilidades manuales para luchar por la vida y debe conocer y aplicar sus deberes y obligaciones de ciudadano de la democracia.

En tal sentido, la educación se vuelve imposible sin presupuestos axiológicos firmes, sin una jerarquía de valores para el crecimiento de la persona. Se trata de una educación que es teleológica en cuanto responde a fines que actúan constantemente como puntos de mira y de

orientación. En el fondo todo programa político y económico, todo programa educacional debe estar al servicio de la promoción humana de la persona sin desviarse hacia otros objetivos que destruirían la educación.

## Notas:

- 1 Bástenos considerar cuanto afirma el premio nóbel de economía STIGLITZ J., *El malestar de la globalización* (Madrid 2001) 234-256. En esta línea muchos notables economistas como KAHNEMAN J. insisten en la aproximación inevitable entre la economía y la ética de la persona.
- 1 Las propuestas emanadas de la Reunión del Grupo de los 8 en Berlín, junio del 2000, para celebrar el inicio del tercer milenio, considero que se siguen quedando más a nivel de propuestas que a nivel de proyectos concretos sociales de desarrollo.
- 2 Es cuanto insisto en una anterior publicación SAAVEDRA A., *Formación de la conciencia en valores* (Quito 2005, 3era edición) 34-67.
- 3 Conocer, obrar y gozar estéticamente es un trinomio fundamental para poder diferenciar los aportes propios de cada ciencia. Puede verse, SAAVEDRA A., “Perspectiva para una meta-antropología”, en *Doctor Communis* (Roma 1990) 12-22.
- 4 El “sentido de la vida” se podrá establecer desde una correcta antropología filosófica que permita emerger una experiencia ética: formación de la conciencia humana en base a una correcta jerarquía de valores. Es la insistencia de FRANKL V., *El hombre en busca de sentido* (Barcelona 1989) 34-67.
- 5 Cf FRANKL V., *La idea psicológica del hombre* (Madrid 1965) 23.45-78.
- 6 Cf VECCHI J., *Proyecto Educativo Pastoral* (Lima 1993) 34-56.
- 7 Cf ROGERS C., *El proyecto de convertirse en persona* (Buenos Aires 1975) 123-134.





- 8 Es interesante constatar que diversas corrientes educativas tienen la tendencia a tener un propio “dios” que les dé sentido y significado: Spencer, la naturaleza; Comte, la “humanidad”; Rosseau, la libertad; Freud, el sexo; Dewey, la sociedad; Emerson, el individuo; Wundt, la cultura.
- 9 Desde el punto de vista filosófico, la posibilidad del conocimiento sobre Dios es viable metafísicamente, mientras que desde el punto de vista teológico cristiano todo se resuelve en la revelación de Dios al hombre, en la manifestación dialógica de Dios al hombre.
- 10 Cf TEXIER R., *Antropología y filosofía de la educación* (Asunción 2001) 12-23. FEROMOSO P., *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica* (Barcelona 1985).
- 11 Aquí hay que distinguir los tres enfoques filosóficos fundamentales del ser hombre: desde la naturaleza (Aristóteles), desde el ser (Santo Tomás de Aquino) y desde la autoconciencia (Kant). Habría que considerar también al hombre como ente histórico (Heidegger).
- 12 Si bien es cierto que el científico no compromete su persona en un descubrimiento o teoría, también es verdad que su persona adquiere relevancia científica por tal o cual teoría.
- 13 No es para nada la aceptación del positivismo de Comte sino es la búsqueda filosófica de encontrar una relación que permita establecer una interdisciplinaridad entre la ciencia humanas y la filosofía.
- 14 Este es un campo importante de reflexión posterior: unidad epistemológica y unidad en la espiritualidad del hombre. Dado el carácter de la filosofía de la educación no se puede eludir ambas unidades.
- 15 SANTO TOMAS DE AQUINO, *Suma Teológica, I-II*, c.8, a.1.
- 16 Cf HUSEN T. *La Escuela a debate* (Madrid 1979) 72-78.
- 17 Remito a mi obra *Formación de la Conciencia en Valores*, 18-27.
- 18 Cf MESSER A. *Filosofía y Educación* (Buenos Aires 1969) 24-39.

- 19 Es importante tener en cuenta que lo integral, desde un punto de vista filosófico, que es lo que nos interesa es la totalidad y la unidad del hombre que se alcanza solamente en el ser hombre; es decir, en el desarrollo auténtico de su identidad. Véase nota 14.
- 20 Cf ARNOLD W. *Persona, Caracter y Personalidad* (Barcelona 1975) 400-402.
- 21 Cf BESTARD COMAS J. *Crecer por dentro* (Madrid 2000) 24.
- 22 TAUSCH R-TAUSCH A. *Ser hombre* (Madrid 1999) 126.
- 23 Cf ARNOLD W. O.c., 165-166.
- 24 Cf Ib., 195.
- 25 Estamos bien distantes del planteamiento de Sartre quien reduce al hombre a la simple libertad. Al contrario es el hombre que es libre y que se hace libre sin poder jamás prescindir de su ser hombre.
- 26 Cf MOUNIER E., *La revolución personalista* (Buenos Aires 1974) 36-66.
- 27 Cf ROGERS C., *Libertad y Creatividad en la Educación* (Buenos Aires 1978) 114-137.
- 28 Cf IDEM, *Psicoterapia y Relaciones Humanas* (Madrid 1971) 86-112.
- 29 Cf MARCEL G., *El Misterio del Ser* (Buenos Aires 1971) 14-32.
- 30 Cf OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, *Finalidades de la educación* (París, UNESCO 1981) 9.
- 31 Cf QUOIST M., *Construir al Hombre* (Salamanca 1999) 67-68.









# FUNDAMENTO METAFÍSICO DE LA EDUCACIÓN

*P. Dr. Rómulo Sanmartín, SDB  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

## Introducción

La educación la entendemos aquí como un eje transversal que con sus procesos confluye en algo. El eje de la educación es el ser humano, que tramite por medio del proceso pedagógico sale de la indiferencia, dotándose de una identidad original. Si es el ser humano la sustancia educativa, entonces hay que demostrar que algunas posiciones que no lo toman en su totalidad, sino por facultades, por ejemplo, la experiencial o la racional o volitiva, terminan parcializando el resultado educativo poniendo énfasis en la circunstancia, en el para qué, en el cómo; a esto lo hemos llamado educación casuística, la cual no tiene fundamentación ontológica sino representativa y ésta es la negación del ser. Igual de representativa es también la educación informativa y orientadora de las experiencias, que son las concentradas en el sujeto psíquico, haciendo de la educación fronterizada en los límites de la salud psicológica; pero similar puede ser también una educación en los marcos sociales, que sería los contornos de la sociología de la educación. De estas dos últimas no trato.

¿Cuál es nuestra propuesta educativa? Tomamos al ser humano como una unidad de ser. A partir de ésta se construye la experiencia, después el conocimiento intelectual-comprensivo y por fin la unidad de la práctica. Esta es lo que llamamos la posición esencial de la educación. La realización de este modelo se remite a la inquietud heideggeriana de trasfondo de ser, en el que se lo toma, - al ser- como el eje transversal, que atraviesa toda experiencia, intelecto y acción. Pero para no hipotecar demasiado este ser, hemos creído conveniente procesar el trasfondo de ser, en el que sin poner criterios axiológicos, se constata la necesidad de la actividad experiencial que llega a un cuello de botella sin solución, para continuar en la activi-





dad intelectual con implicación más semántica-simbólica, llegando a otro cuello de botella que pedirá la solución por una nueva facultad, la actividad volitiva práctica (este último punto no se trata en esta investigación). De este modo no se sacrifica la educación ni sólo a la psicología, ni a la biología, ni a la sociología ni a la ética. La que permite un enfoque global-integral de la educación lo hará la filosofía, no porque quiera imponerse a la fuerza, cuanto porque su fundamento es el ser humano.

Como fundamentación metafísica de la educación, es necesario presentar una metodología, la cual sigue la continuidad del ser, arriba propuesta. Esta metodología es analítica y sintética, que aquí se lo pone, de manera aplicada a la metafísica, en términos del programa newtoniano.

## Posiciones representacionistas y esenciales

Para un encuentro más cercano a la realidad, sin duda alguna, habría de partir de datos más objetivos, contemplados críticamente, a fin de tener una asimilación real de ellos y una solución moderada al problema de ella. Habría que partir de una comprensión del ser humano, para luego aserir, y partir de reales cosas juzgadas. El problema del acercamiento a las cosas desde el punto realista hay que ponerlo bajo dos puntos de vista:

El primero es la deconstrucción del mundo presuntamente real por medio de una reducción de los contenidos mentales a contenidos reales. Ello significa una relación inversa en el conocimiento en el que se va de la representación a la presentación; más todavía, es la reducción de la operación al conocimiento y de éste, al ser arquitectónico. Esto lleva consigo un trabajo de restauración, en el que la intención es des-operar los elementos

que han sido acomodados a la condición original; pero no únicamente se des-opera, en el sentido de quitar lo recomendado, sino igualmente un trabajo de purificación por medio de análisis, lo que llamaríamos catarsis por medio de la des-elaboración. Restaurar, por lo tanto, es la des-adequación de lo que ha puesto el espíritu del tiempo, la colonización cultural, el apareamiento de nuevos paradigmas tecnológicos y, por fin, hasta de la academia, etc. quedándose con el modelamiento genético. El tratamiento restaurador no solamente lleva consigo la sustracción de lo accidental, o de algo que está por demás, sino que es también el sacrificio de una solución que por cálculo se encontraba fuera y desentonante del conjunto, es decir que no se restaura para conservar, sino también que su esfuerzo tiene que dar cabida al desprendimiento, y esto de algo que es importante, por lo tanto el efecto restaurador quita también lo importante. El proceso es parecido a la separación de los siameses, que muchas de las veces implica el sacrificio de una de las partes, para la supervivencia de la otra. El conocimiento, en cuanto proceso constructivo, en realidad, no implica, en mucho de los casos, una estructuración ordenada y orgánica, bajo una taxonomía que dé razón de los componentes, de los términos; muchas de las cosas se dan por simple adición, más matemática que gramática, en el caso de las construcciones conceptuales, o más gramáticas que aritméticas, en el caso de las síntesis matemáticas.

Este conocimiento, víctima de las conformaciones no pertinentes, sin duda, termina representando síntesis imposibles para la afirmación, es decir imposibles de resistir al análisis lógico, en el caso de las concepciones en palabras, o al análisis matemático en el caso de los números. Sin embargo no por la debilidad lógica o matemática, el conocimiento es carente de poder para representar;





pues aún en la miseria lógica y numérica es representable y, como de un falso cualquier cosa es posible, como lo sostiene Aristóteles, ese sigue ejecutándose falsamente en la operatividad a través de la tecnología, de la instrumentalización de la palabra, del discurso y de la tradición. En realidad la representación por sí misma no tiene la garantía de autenticidad, la cual es producto de la capacidad de juzgar, sino que es una simulación operativa, que a fuerza de las martilladas temporales terminan conformando como la modalidad posible, la más efectiva, de ser. En este caso el quehacer cosmológico, teológico y antropológico es una suerte de teatro sin competencia, pues no hay alternativa de elección; Shopenhauer lo plasmó esto en el mundo como voluntad y representación.

Ahora bien, siendo que todo es representación, entonces al ser no se lo puede presentar, sino hacerlo sonar, similar a lo que es la persona, en el que no hay el ser humano, sino la persona figurando la máscara del mundo, del tiempo, de la psicología, de la ciudad, de la economía, figurando en fin el contexto en el que le tocó vivir o heredar; del mismo modo, en el ser no hay sino la estructura versátil que es concomitante al tiempo y al espacio, testigo eterno de todas las modalidades del cosmos, de Dios, del ser humano.

Esto orienta a ver no el ser y su auténtica presentación, nos predispone a ver el ser intencionado y a la colaboración para actuarlo. Se despierta un sobreentendimiento de lo que es y, desde nuestra acción común, todo lo sobreentendido es ya dado y a partir de esa se puede hacer algo de sobreestructura. Dar por sobreentendido algo es dejarlo como la génesis de lo posterior. Si sometemos a la crítica, lo representado, es intencionado y dirigido en el que el primer criterio es la dirección por la intención de algo que quiere dirigir la escena, de modo que la maqui-

nación del material es posterior al uso normativo-assertivo que se lo puede dar. La representación puede hacer cambios hasta de género, en el que aunque sea un género humano, puede simular ser animal, y aunque sufra o goce en su interior tiene que reír o sufrir en la manifestación, aunque uno esté vivo, tiene que representar la muerte. Además aprovecha de la información para hacerlo sinfonía de una obra elocuente, planificada y ordenada pero, por representada y muy racionalizada, se desvirtúa de lo que es. Más aún, en la representación hay apropiación, es decir la alienación y extrañamiento del ser figurado en otro fondo y, de seguro, el fondo que no le corresponde y por lo mismo se lo ha esforzado. La incorrecta síntesis de los datos esfuerza, corrompe e ideologiza, en modo que se llega a niveles de comprensión parcial, pero imposible de verificarlos, pero no por ello no influyente en los campos de elecciones personales y en operaciones en el mundo como, por ejemplo el auge, la decadencia y el fracaso de sistemas políticos puramente fundado en ideologías en modo tal que organizan el estado sin la figura de la naturaleza humana y su operación social y lo fundan en acciones humanas productivas y fundamentalistas; similar suerte es la que tienen las mismas tecnologías que operan en la ideología del mecanicismo y reducen el conocimiento y libertad humana, contaminan el mundo y crean un “deus machina”. En realidad sistemas políticos sin garantía pública, los económicos absolutizando el mercado, las estructuraciones estatales a partir de la religión, la ponderación del ordenamiento del ambiente por la tecnología, los paradigmas de cura médicas homeopáticas, etc son representaciones del ser que no resisten a definiciones ni criterios de verdad.

La lectura hermenéutica que hacemos a raíz de este abuso representativo es que se instrumentaliza la ca-





pacidad interpretativa de los datos, dando significados estrictamente simbólicos según la conveniencia de lo que se pretende representar. Aquí no se objeta la enucleación simbólica, sino el rompimiento de lo semántico con lo sintáctico, por un lado, dando demasiada extensión a la semántica, sin recurso a la garantía ontológica necesaria para todo simbolismo; y, por otro lado, reduciendo la extensión sintáctica a casi un nivel unilateral del significado con el significante. En este último caso, no es la instrumentalización de la hermenéutica, sino su anulación.

La representación interpretada ontológicamente es sin el ser, en el que se tiene el fenómeno construido de manera demasiada controlada, reprimiendo la real potencia de los datos (Lonergan acerca de la Potencia) que causará a la larga una explosión y real potenciación de lo que es, o una estructuración demasiado fenoménica de la realidad ocultando lo esencial. La mucha representación ocasiona pérdida ontológica. M. Heidegger, en un seminario sobre Heráclito, dice que ser es aquello y no pertenece a los seres; aquello que no es accesible a la representación y significados directos; el ser sería el trasfondo genuino<sup>1</sup>.

La pérdida ontológica, por abuso de la representación, generará un apofatismo del ser en su estructura divina, del cosmos y del humano. Esto es el hecho de decir y hacer actuar las tres estructuras desde lo que no es, dando lugar a desfiles muy programados de Dios, del cosmos y por fin del ser humano; sabemos que en todo desfile la aceptación o rechazo la da el público, de modo que habrán tiempos de aplauso o de silbatinas a Dios, al cosmos y al ser humano. La explicación de las realidades desde lo que no es, implica la reclusión en un telón de fondo de nada, el escenario, apareciendo las realidades como desfilantes en la estructura impávida de la nada y

justificando las anormalidades reales detrás de los telones, es decir el ser mismo. Es claro que si está una interpretación instrumental del ser, dicho más claramente del uso el ser como un medio versátil adecuado a todo, se le quita cualquier significado de referente y lo que define la mutabilidad es el telón de la negación y la libre interpretación; entonces, el ser es una “zona franca” libre de todo impuesto interpretativo, semántico, comprensivo, electivo ético coherente, pero eso sí permanece como lugar de encuentro para cualquier tipo de transacción y acuerdo convencional y argumentativo<sup>2</sup>, en el que si no se puede forzar y exigir por la potencia del ser, sí se puede por la potencia de la convención y si ésta no surte efecto queda la reserva de la fuerza. El caso más típico de esta representación es cuando no rige la fuerza del derecho, el cual de modo procesal quiere que emerja las naturales respuestas jurídicas, sino que queda para dirimir el derecho de la fuerza, cuyas respuestas son realizadas por la violencia y la exagerada coacción, o también cuando la política discursiva y argumentativa, analítica propositiva a la vez, se rinde a la demagogia populista extrañada de los procesos regulares del mundo político, y como no decir aquella de la economía evasiva que en lugar de someterse a la rendición de cuentas y pago de impuestos necesarios para la correcta marcha de la colectividad, esto es políticas económicas, termina entusiasmado y sacrificado a las llamativas propuestas de los paraísos fiscales, en que la economía se privatiza y sigue el puro curso del bienestar individual. Pero no se extraña de este modo de pensar y actuar representativo, aquella práctica en la que las políticas estatales a largo plazo se han sacrificado por la contingencia de las presiones sociales, arrojando en simple discurso la consolidación estructural-institucional del estado. Esta manera apofática, en suma, deja en la mera hipó-





tesis el ser, entonces ya no hay nada que lo justifique; armada la artimaña de ausencia de ser ya no hay razón para hablar y poner fundamentos.

El problema ahora lo ponemos pedagógicamente. Toda postura representacionista no es connatural al humano, es más una cuestión de paquete instalado e intencionado para hacer de figura con la incerteza del fondo. El trámite sigue los pasos de obviar la pregunta mediante la distracción informativa.

Aquí también viene bien la representación no existente y la prioridad de lo racional, como también la anulación de la ética desde la perspectiva del deber, dejando simplemente como una ciencia positiva. Ahora bien, en este círculo constatamos la dificultad de deconstruir la representación, dado que en el momento que la efectuamos hacemos reducción simbólica semántica a niveles sintácticos, los cuales no nos permite, porque entramos en un campo interpretativo que no fue tenido en cuenta en la construcción representativa del conocimiento; esto quiere decir que reducir representativa a la presentativa, debe partir desde una perspectiva original y no desde la los sistemas construidos.

Aquí surgiría que pedagógicamente hay que eliminar el apofatismo, para ir a los fundamentos, esto es las retaliaciones irán hacia las posturas de mecanización del pensamiento o de corrientes puramente comprensivas.

El segundo es una construcción esencial a nivel de presentación. En este apartado argumentaremos desde la filtración de la experiencia hacia la actividad intelectual, dando fuerza a la originalidad de la palabra, para dejar en la posteridad (en el sentido de sensitivo e informativo) la cosa, el cuerpo, la fusión en entidades las cuales las consideramos consecuencia antes que originarias. Este enfoque nos invita a ver desde el fondo, sin figura.

No será la tragedia ni el mito, como en el mundo griego antiguo, la que nos postula el ser, que como demostramos anteriormente ha terminado siendo una hermenéutica concentrada en los símbolos, sino desde el ser a la tragedia, si es que existe tal drama; tampoco es la pragmática, ni la semántica los márgenes de comprensión; pondremos en su lugar la sintaxis lógica y matemática la definición de las cosas. Tampoco es la explosión del cosmos, ni la construcción divina la que nos da las pistas de una esencia, sino la interioridad antropológica. Esto lo haremos a través de la aplicación del método de la física newtoniana que aplicó a los cuerpos celestes<sup>3</sup>, aplicándolo a la interioridad humana cognoscitiva, poniendo entre paréntesis los datos sensoriales, pero sin anularlos, y sometiendo a un proceso de inquisición racional, de modo que así como el sistema newtoniano se muestra coherente en la física de grandes magnitudes, también sea coherente, aplicado en su forma, desde el interior, a la metafísica y desde ésta a la estructuración pedagógica. En este sentido el primer momento de la representación, que está en los sentidos, es desacreditado; en efecto los sentidos son los primeros en representar el mundo debido a su condición de sintéticos; ello hace que se confunda percepción sensorial interna o externa como la realidad inicial y arquetípica; entonces, pensando que el mundo es sensorial, inmediatamente está sosteniéndose que el mundo es representación. No por nada, tan pronto como posible entró en crisis la psicología sensorial, básicamente la conductista-sensista<sup>4</sup>, precisamente por sintética, cediendo el paso a una posición más analítica, cuyo estudio y esfuerzo investigativo termina cristalizándose en datos que ni próximamente tienen representación sensorial, aunque por vía colateral esquematizan la conducta, el pensamiento y la acción humana.





La percepción sensorial en su momento, sobre todo en la astronomía y biología, era el criterio de verdad que terminaba adecuándole a la razón, haciendo de ésta una razón sensada (del verbo sentir)<sup>5</sup>, lo que podríamos llamar el dar sentido a la razón o una justificación de los contenidos racionales por la presentación de datos sensoriales. En una versión esencial, la razón justifica los datos de los sentidos, pero si no resisten se los margina como material incierto pues la justificación no es el grado supremo del conocimiento humano, sino la verificación. Por lo tanto el núcleo es el definidor de sus manifestaciones posteriores, haciendo un proceso inverso de aquel de los fenómenos, es decir en lugar de ser los fenómenos los que explican el núcleo, éste es el que da razón de los fenómenos. La explosión fenoménica no tiene la fuerza necesaria para recogerse, en un grado de involución esto es de regresión, por ello cualquier figura mental estará definida por el fenómeno, cuyo resultado estará para la progresión.

Ahora, ¿cómo proceder para que la razón se desfenomenalice, que los sentidos reduzcan su campo de acción? La solución, aunque de manera aproximativa, ya vino dada desde el cartesianismo en la clásica cuestión de las cualidades primarias y secundarias<sup>6</sup>, que después orientará toda la reflexión filosófica moderna hasta Kant. Descartes, sin embargo hace un buen intento por salir de la representación, dando a la física autonomía, esto es dejarla libre de injerencias subjetivas; el mundo físico es reducido a lo esencial: la extensión y el movimiento. Si bien la física resulta fundada, el ser humano, en donde confluyen las cualidades primarias y secundarias, abre un abanico de posibilidades que pone en cuestión la misma naturaleza de la ciencia puesto que tiene que distinguir entre ellas y debe conocer las cosas tal cuales son; pero ahora ¿quien le dice que no está equivocado?<sup>7</sup> La solución mo-

derna de las cualidades primarias y secundarias fue una solución no del todo satisfactoria ya que en realidad se relativizó la ontología sea desde la solución empirista como de la racionalista; el mismo Kant puso énfasis en la crítica con el imperativo categórico, al punto de realizar una ética formal, reduciendo los aportes de la vía experiencial-comprensiva, aunque no se pueden relativizar fácilmente la fundamentación metafísica que viene con la Crítica de la Razón Pura y que después se hace práctica.

Con el fin de dar una solución más satisfactoria consideramos, aún con las mejoras y la abierta crítica que se le hace, el método para una reducción de lo puramente fenoménico a algo más sustancial pero sin anular lo que es para nosotros, es el programa de Newton (cf. La nota 2 del programa de Newton en Principia). En realidad, las posiciones posteriores no son sino referencia a ese modelo, en donde pueden variar hasta el orden, por ejemplo pueden partir de los axiomas, más el referente constante será el análisis y la síntesis, independientemente del orden que se lo quiera dar. El método ha sido tan importante que no sólo los físicos posteriores han querido presentarlo como un modelo, por ejemplo Ernest Mach y M. Planck, aún en su realismo físico el primero y el fenomenalismo el segundo, por lo tanto más inductivo Mach y el más deductivo Planck; independientemente de cómo lo consideren al objeto, como “cosa en sí” en Mach; o, como un fenómeno a interpretar en Planck, siempre tendrán que contar con el objeto vaciado, descrito, generalizado, aplicado y limitado, sino también los filósofos han incluido en su programa la diferenciación objetiva, como lo ha hecho Kant y, como hemos dicho arriba, la física, como método, ofrece una manera de hacer metafísica, en el que si para la primera se pone los cuerpos, sus relaciones y sus componente en general, haciendo la necesaria separación





y explicación del mundo físico, para la metafísica, sin anular la extensión de los objetos físicos, tenemos que identificar y aislar su objeto, analizando el escenario sensorial, deconstruyendo la percepción y postergando la figuración, separando los datos de la memoria y dando razón de la fusión de los contenidos, entendiendo, juzgando y aplicando. Procedamos así, primeramente presentando como datos, para luego comprenderlos, trámite la formalización de la actividad intelectual. En este sentido, las sensaciones, las percepciones y la memoria responden a los datos del objeto experiencial.

Las sensaciones constituyen lo que podríase llamar el átomo de la experiencia<sup>8</sup>; por lo tanto, es el *arché* de lo que existe, de los cuerpos; con esto, invierte nuestra manera de entender, dado que no es el cuerpo el que produce sensaciones sino la sensación produce cuerpo, en efecto el cuerpo es una representación de las sensaciones interrelacionadas. Compañero inmediato de las sensaciones es el lenguaje, que lleva consigo la permanencia de la sensación, pues mientras que lo sensorial es un *Ahora*, excluido de pasado y sin futuro, por lo mismo sin continuidad, el lenguaje le saca de la pura inmediatez. El mismo cuerpo o la cosa pueden hasta pasar, no estar, pero se mantiene la palabra como el receptáculo permanente de actualidad, es el recurso económico. De este modo, el lenguaje viene a ser la cristalización de lo secundario en cualidades primarias. La realidad así no es fenoménica sino que la sensación es lo real, y el lenguaje su permanencia, por lo que mientras permanece la palabra habrá la realidad, mientras que por más cosas que hayan, si no hay la palabra, prácticamente no hay realidad. Dentro de la metafísica, la sensación es el objeto central a partir de lo cual aparece el satélite lingüístico, que por medio de combinación de términos estructuramos la realidad corporal en su conjunto.



En cuanto a las percepciones, aunque no podemos intervenirlas reflexivamente debido a su condición de material informativo, sin embargo hay que tratarlas como material que nos permite diferenciar el fondo de la figura, que se convierten como en los residuos de una totalidad pasada, que permanece inconsciente, por un lado; por otro lado, incluye la intención de la síntesis, que no se circunscribe al sólo progreso racional -científico, sino que es anterior en la progresión, por medio de poner juntas las sensaciones, haciendo de los sentidos sintetizadores no lingüísticos de los residuos. Tengamos igualmente en cuenta, que los procesos de entendimiento y racionalización son tardíos, en razón de la plataforma lógica, en el caso de la gramática, y numérica, en el caso de la aritmética; pero esto no sucede en la configuración perceptual, proyectando de inmediato la premisa de que la percepción es orgánica. Una estructura vital-orgánica no ES por la separación de los componentes, sino por la síntesis implicativa de aquellos. Desde el punto de vista intencional, la percepción no es un fin en sí mismo, sino que es tensada a la concepción que constituye la primera formalización de los datos de consciencia no refleja. La percepción, por no corresponder al carácter racional - conciente reflejo, no es representación, es presentación, aún en su estructura temporal, pues no hay temporalidad ni espacio en ella, es un *ahora*. De todo esto hay que deducir que la percepción es un dato, no un principio para la aplicabilidad, y por lo mismo requiere una separación como objeto de estudio aislado, pronto para las síntesis inteligibles.

En cuanto a la memoria, es el baluarte de la identidad que hay que purificarla y sintetizarla a través de la explicación de los datos; así se evita cualquier copia de identidad. La facilidad con la que se intersacan los datos en la memoria, aún en su posibilidad de guardar la dife-



rencia, no permite distinguir entre lo propio y lo ajeno, lo cual termina llamándose identidad propia, aquella que no es sino copiada y alienada en el ambiente<sup>9</sup>. En el programa metafísico, sin duda hay que reforzar la facultad de la memoria, para evitar demasiado trabajo con analogías; pero nada se refuerza si no se la separa, de allí la necesidad hasta de una clarificación biológica-neurológica, para conocer la misma estructura mnémica y posteriormente ver el funcionamiento, el significado temporal, la construcción del pensamiento y por fin nuestro comportamiento<sup>10</sup>. El mundo de la memoria definirá la vida individual y colectiva hasta sostener que nuestra capacidad de haber llegado hasta aquí es por acudir a recuperar las experiencias que mejor han operado para nuestra adaptación. Si a la memoria le añadimos el lenguaje, ya se está iniciando la demostración que el lenguaje no es sólo una vestidura del pensamiento de índole simbólica y, por lo mismo, no es sólo semántico, sino referente de identidad y por tanto es condición interna para entablar acercamientos ontológicos<sup>11</sup>. Además la memoria ayuda para comprender el sentido, personal y colectivo, en efecto el sinsentido, esto es la pobreza de significado de algo, no es dado por la cosa o los fenómenos de los cuales se está hablando, sino por las múltiples relaciones que terminan dando sentido y comprensión<sup>12</sup>. El olvido se torna como una pérdida de sentido y al mismo tiempo el lugar propicio para la alienación, identificada como la ideología. Ésta, en realidad, es el extrañamiento de los actos no reflejos en conceptos, es decir la extracción de los datos de su lugar natural, para hacerlos violencia y presentarlos extremadamente cuidados, demasiado ingeniados. Ella se sostiene no por la fuerza de los datos bien orientados, sino por la propia, particularísima y colectiva, interpretación. Está claro que la memoria, aquí se presta como una plataforma hasta de deforma-

ción de la comprensión, que terminará defraudada por la crítica, pues no resistirá a los criterios de verificación. En base a todo esto, la memoria en cuanto datos para la interiorización metafísica, son originarios y fundamentales, pero son datos abiertos, de carácter informativo, que los lleva a ser versátiles para síntesis correctas e incorrectas y por ende ambiguos y figurados de analogía del ser. Estamos convencidos que un mayor orden en los datos mnésicos, menos conjuntivos y más implicativos, permitirá mayor transparencia ontológica; por esta razón se ha impuesto una forma de decir que el descubrimiento de quien soy y quienes somos, dependerá de una catarsis ontológica, entendida como purificación de la memoria.

Hasta este momento hemos hecho el trabajo experiencial, necesario para la estructuración biológica y psicológica, por tanto, material propicio sea para la adaptación como para la estimulación y respuesta. A esta condición la podemos llamar actividad de experiencia, cuyo punto nuclear son los marcos sensoriales, perceptivos, estimativos, nemotécnicos e imaginativos. Por su carácter fronterizo entre el mundo-ambiente y el sujeto, pues quedan en el desconocimiento las dos partes constituyentes; es más hay un conflicto de límites, precisamente por lo intrincado entre datos y órganos de los sentidos, por lo que no se distingue su especificidad. El fin *-telos-* está dado a partir de la exterioridad, por lo que esta actividad es *ex-teligente*, contraria al *in-teligente*. A partir de este momento inicia la actividad intelectual humana<sup>13</sup>, cuyo punto central es la comprensión el descubrimiento y la afirmación.

En este nivel intelectual-comprensivo se satisface metafísicamente el programa newtoniano: se identifica y aísla el objeto, ya no bajo sus componentes sensoriales, aún como reserva mnésica, sino en su sustancia, esto es la





reducción adjetiva casual en el que se encuentra, reducción de la multiplicidad de situaciones y circunstancias, desconjugación tanto de la acción como del caso; se queda con el objeto, no con la cosa<sup>14</sup> ni cuerpo. El mismo Lonergan es explícito en esto en su estudio de la comprensión humana. En segunda instancia lo experimenta, aquí con la variante que no es la experiencia, la que experimenta al objeto en vía ascendente, sino el sujeto que lo lleva a casos diversos de la casual experiencia dicha más arriba, de modo que está sacándose a relucir la resistencia del objeto en ámbitos de intelecto, no de ambiente. En tercera instancia se generaliza extrayendo principios abarcativos del objeto más allá del ambiente natural, haciéndolos originarios no concluyentes; este es el punto de mayor trascendencia, pues se deja la inmanencia de la experiencia<sup>15</sup>. Por ahora no presentamos la aplicación del principio y las limitaciones del mismo.

Con todo este constructo teórico lo que queremos dejar en claro es que no hay que hacer separaciones innecesarias entre la experiencia y el conocimiento, sino que la unidad de éste tiene su fundamento en la unidad de la experiencia humana, lo que da también a entender que la unidad del ser es el fundamento de la unidad de la experiencia humana y ésta a su vez del conocimiento y éste de la unidad de la práctica (cfr la nota anterior).

Concluyendo, este bloque de la perspectiva esencial, pues no hemos querido dejar sin piso la experiencia humana con su aporte necesario para el conocimiento. Anular la presencia de la experiencia sería, en cierto modo, trabajar con representaciones mentales-axiomáticas, libres de la información y comprensión, que daría pie a relativizaciones y por lo mismo a mecanizaciones del axioma en proceso aplicaciones algorítmicas, y aquello no es más que la anulación del ser, sea en sus di-

ferencias divinas, humanas y cósmicas. Es obvio que allí no hay metafísica, pero tampoco física, ni biología, ni psicología, lo que quedan son únicamente procesos mecánicos. Si podemos hablar de física o psicología o biología o química como ciencia no es por la pura aplicación en campos tecnológicos y técnicos, sino por la actividad de comprensión (intelección) del objeto de cada una de ellas, objeto que a su vez puede sintetizarse en otras realidades, dependiendo del aislamiento y la experimentación que se haga del objeto. En suma, si es ciencia no es por la profesionalidad, es decir del *para hacer* (pro-facere), sino por el conocer intelectual-comprensivo. ¿Cuál es el paso que damos para solucionar la metafísica? Si la tecnología, la técnica y la misma artesanía y los oficios están lejanos de la ciencia, es lógico que la ciencia es más cercana para la metafísica; una técnica que se desvincule de la investigación científica preocupa porque no habrá creación ni imaginación, sino pura repetición de lo que se ha hecho; a un técnico le falta toda la estructura de la ciencia. Un científico que se desvincule de la metafísica, terminará absolutizando sea el objeto sea el sujeto y no trabajará en la unidad de conocer y experiencia y nunca se felicitará por descubrir, por decir EUREKA (he encontrado).

Ahora la dimensión esencial, metafísica, no ha sido una especie de alquimia pasada; antes bien la hemos visto como el proceso de no extrañarse el ser humano de un mundo, de un Dios y de sí mismo que tiene, sino en convertirse en eje de comprensión, se diría que mientras hay ser humano, Dios no está en paz, no tanto porque religiosamente Dios le inquieta, sino porque el humano no le deja en paz a Dios; del mismo modo el cosmos está intranquilo porque hay el humano que le quiere robar el ser, y por fin ni él mismo está sereno y se mantiene en miedo porque se deja en paz. Una perspectiva esencial ha sido,



por un lado, sacar el sumo (lo esencial) al mundo de la experiencia, librándole de todas las cargas accidentales; por otro lado sacar el sumo al mundo de la razón, a fin de que sintonice con la unidad de la experiencia humana. De la fusión de estos condimentos tenemos todas las síntesis y antídotos posibles.

### El proceso pedagógico que se construye desde la metafísica

64



Hay la institucionalización de un lenguaje pedagógico que da lugar a una estructura reflexiva y operativa que viene a resultar normal para la construcción de propuestas educativas. Ese lenguaje se expresa en proposiciones tales como “educación en procesos” y “el acto educativo” o también en educación de preposiciones con las partículas “*de, para, con, donde*” terminando en modalidades de pertenencia o posesión o complemento presentado en estas expresiones: “educación para el amor, para la libertad”, “educación de calidad para el progreso” o “educación con los mejores profesionales”; esto bien se lo puede llamar una educación “*del caso*”, teniendo en cuenta las declinaciones del respectivo sustantivo y la acción del verbo. Por tanto se estaría institucionalizando y acreditando una educación casuística, que tendría los criterios de construcción y estaría de frente a similares críticas a las que un tiempo estuvo sujeta la moral religiosa casuística, que terminó siendo no una moral sino los casos de comportamientos que tienen afinidad con la moral donde, de igual modo, la educación casuística termina siendo no una educación, sino igualmente un caso de la educación; nunca una teoría educativa. Así pues estamos delante de dos modelos educativos sean desde la proposicional y preposicional.

En cuanto al primer referente proposicional. Lo ponemos ante todo como una cuestión de dos entidades distintas, las cuales, aunque no tengan familiaridad ontológica se ha podido hacer construcciones lógicas, lo argumentaremos brevemente bajo el criterio de inteligencia ilustrada.

En cuanto perspectiva preposicional. El caso, en su componente nuclear, implica la evasión de lo sustancial; aquí los componentes esenciales no son sensados (del verbo sentir) ni comprendidos ni afirmados, aunque son dados en posesión o son intencionados como complementos. El carácter de pertenencia o complementario contempla el atributo como definidor del sujeto, pero hace que la ignorancia del sujeto, que es el sustancial, quede aunque se lo conoce por sus efectos o pertenencias o ubicaciones; el caso termina implicando al sujeto en la circunstancia y el contexto; en este sentido, el sujeto se convierte en un caso de la circunstancia. En términos reales educativos se hacen procesos pedagógicos sin sujeto, sin eje, sin sustancia; el sujeto es una línea transversal en la pedagogía. Este ocultamiento del sustantivo igualmente entiende conocerse por su eclipsamiento. La ocasión del eclipse ha permitido hacer estudios de lo nuclear sin el núcleo evidenciado, sino oscurantado, similares a los estudios que se hacen del sol cuando la luna lo cubre. Sin embargo, aún en la eficacia del eclipse de la sustancia, que permite un conocimiento por sus efectos, no por ello es la vía óptima para conocer el núcleo, puesto que la pregunta que queda rondando en las mentes es acerca de lo absurdo del conocimiento de la sustancia precisamente cuando se la oculta. La consecuencia de tal procedimiento es, por un lado, el desconocimiento del centro, que permitirá darlo por sobreentendido, en el mejor de los casos, teniéndolo como fundamento a partir del cual se





construye o, en el peor de los casos, a postergarlo y por fin hasta olvidarlo. Por otro lado, viene la indefinición nuclear que hace que la ciencia, o el evento o el campo de interés aumente y progrese por los añadidos casuales, muchas de las veces irreflejos, y al mismo tiempo el trabajar estos mismos campos de saberes por la adjudicación de propiedades, antes que por la reducción de esas. La indefinición se prolonga toda vez que se añaden accidentes a las sustancias, sin considerar la idoneidad de ésta, aunque pueda calzar accidentalmente, tal como se dijo anteriormente, por pertenencia o complementariedad o hasta por costumbre.

De entre las preocupaciones anteriores, motivo de reflexión aguda ha sido, sobretudo a partir de Heidegger, el descuido del ser, el olvido del ser<sup>16</sup>. Considérese que el ser es portador de identidad, o con mayor propiedad es la identidad, hasta el punto que pueden quitárselo a un elemento, puede ser hasta una cosa, los adjetivos, aquello que se predica de ello secundariamente, y no lo afecta, dado que el satélite adjetivo necesita del soporte sustantivo. Ahora bien, las heridas abiertas a las modalidades del ser no son incurables, pues en cuanto son añadidos, no se afecta radicalmente. Por lo tanto, el ser soporta el olvido de los adjetivos y la identidad no resulta marginada. En realidad al ser humano apárte de los componentes sensoriales, de la estatura, del ambiente, de la cultura, hasta de la historia, aunque se vea perjudicado, sin embargo puede ser sustituido lo contingente (no digo que el efecto es únicamente psicológico, dado que ridiculizaríamos la necesidad de la psicología); lo contingente será olvidado, es común hasta olvidarse de los detalles, pero el tronco no debe serlo; cuando eso sucede, y hemos tenido cuatro siglos de olvido del ser, la construcción humana ha tenido, por un lado, un predominio del ser sin reflexión o, por otro la-

do, desde la reflexión sin el mucho ser, lo que ha llevado a un encantamiento de la modernidad. En realidad el olvido del ser predispone a utopías, a proyectos racionalistas pero no racionales, a psicologismos, biologismos y, sin duda, a pedagogismos.

Ahora preguntémosnos: ¿cómo ha influido el olvido del ser en la teoría y práctica pedagógica? De plano en pedagogías sin la unidad de la experiencia o en pedagogías demasiado analíticas, o en pedagogías que separan la experiencia del conocimiento y de la práctica.

Las pedagogías que ausentan el ser hacen que el sujeto no evoque sensorialmente la cuestión, lo que conlleva a la ausencia de la admiración, que es necesaria para la expresión concreta de la pregunta<sup>17</sup>. El efecto es la actitud y comportamiento tácito de frente a la cuestión; esto implica la pobreza de preguntar, lo que más adelanta generará la incapacidad para solucionar las cuestiones, que comúnmente se los llama problemas. La pregunta inicial, la cual es muy simple al inicio, está dada por el impacto que sufren los sentidos; esto es, que la información abundante receptada por ellos termina en la pregunta y la ausencia de información imposibilita la interrogación.

Ahora, aunque el sujeto podría no ser totalmente desinformado, es decir no hay autismo absoluto, también el exceso de información, en ocasiones de un solo sentido por ejemplo en la audiovisión, satura la facultad, ocasionando la reducción de la multiplicidad a la unidad visual-auditiva, realizando el “*homo videns*”<sup>18</sup>. La concreción pedagógica sumergida en lo auditivo visual estructurará procesos educativos cuyo núcleo consistirá en la implementación de los instrumentos visuales auditivos, cuya parte nuclear será la inteligencia sensada inversamente proporcional a la inteligencia ilustrada.





Una inteligencia sensada, del “homo videns”, implica la uniformización de la mente con los datos sensoriales, en modo que no se distinga el pensamiento, y por lo tanto la acción, por la crisis sensual, sino por el oscurecimiento del principio regulador de la ciencia y de la realidad profunda del ser humano. Desde este punto de vista no es la inteligencia que también es sintiente, sino la sintiente inteligencia, así los aspectos intelectivos, comprensivos, afirmativos, operativos electivos son predicados de los sentidos, y por lo tanto, la antropología es una forma manifiesta de la sensibilidad, siendo el fundamento el sentir, para que posteriormente vengan los demás constructos. La conducción por la vía sensorial se convierte en una información del mundo al sujeto y en la proporción de los medios necesarios para tenerlos al alcance, lo que hará que se habiliten y se dispongan de los medios necesarios para estar alcanzador por el mundo. Los paradigmas educativos serán entorno a la calidad de entronque con la sensibilización del ambiente, sea por la naturaleza o por la experimentación.

Una inteligencia ilustrada, en cambio, comporta el adecuado análisis de los componentes hasta someterla a crisis en modo que no llegue a conformarse la inteligencia al aporte del material de la parte, sin duda importantísimo, cuanto el análisis termine codificando adecuadamente para ilustrar los contenidos mentales. El acto de ilustrar consiste en el sometimiento deconstructivo de los aportes de los datos de los sentidos para lograr construcciones mentales y operativas cada vez más racionales, con el aporte importante de los sentidos. Si ilustrar es sacar lustre, pues ello se da con la eliminación de la escoria, entonces algo es ilustrado cuando hipotetiza los datos de los sentidos, haciendo de ellos material en función de las planificaciones científicas, por ende hasta de los procesos pedagógicos.

La mejor presentación de la inteligencia ilustrada, sin embargo, puede favorecer a pedagogías proposicionales-positivistas, que tradicionalmente terminan desdenando de la inclusión real de la experiencia en la comprensión, pero efectivas para la mecanización, es decir son aplicativas, sin ser comprensivas. Una pedagogía proposicional, aún en su análisis minucioso, resulta ser demasiado simbólica, lo que sigue siendo una representación lingüística del ser, pero no con el trasfondo de él.

Ahora bien si rechazamos el modelo empírico de pedagogía, como también el proposicional, es necesario perfilar una estructura pedagógica acorde a la unidad, aún en la multiplicidad, del ser humano. La solución pedagógica que proponemos es aquella incrustada en la base metafísica, aquella que quería también Heidegger, por lo mismo responde al modo esencial de conocimiento.

Partamos de esta metáfora: del agua se dice que es incolora, inodora e insípida; si la adjetivamos la tenemos de todos los colores, olores, gustos posibles. Más aún se la puede corromper haciendo que ni parezca más lo que es, como es por ejemplo su contaminación. Tanto se la denigra que no tiene uso y con razón las llaman aguas muertas, porque se las ha quitado el oxígeno, y queda cualquier cosa líquida. En realidad tanto se la ha contaminado que se le ha quitado lo que es y se ha sintetizado con otros elementos. Los procesos de purificación del agua, por ejemplo el de desalinización, son realmente quitar los adjetivos experienciales, no anulando los adjetivos, sino dejando lo que es sustancial del agua, a fin de hacerla apta para el uso humano. Muchos procesos no se dan por intención humana, así el proceso de desoxigenación, que es la contaminación del líquido vital, es robar el ser poniéndole adjetivos. Ahora bien, si hay procesos intencionados de purificación también los hay de contaminación, pero





también hay no intencionados para los dos. La unidad del ser, metafóricamente el agua, es el fundamento de la experiencia humana, que vendría a ser el proceso de contaminación, por lo tanto de conjunción con otros elementos de la periferia. Esto quiere decir que el ser es contaminable (presencia del ser en la multiplicidad sensorial y cosista), con el peligro de terminar absorbido por lo que no es. A éste le sigue, a fin de salvar el ser y dejar lo básico experiencial, el camino de purificación a través de la reducción de los condicionantes, permaneciendo con los elementos necesarios, por lo tanto universales, pero al mismo tiempo con la adquisición y permanencia de los condicionantes que no denigran del ser primario.

Si esto pasa con los elementos naturales, aún con las limitaciones de la metáfora, se puede explicar la amplia red de conocimientos cotidianos y científicos, culturales-sociales y políticos, pero al mismo tiempo nos da la plataforma para teorizar la pedagogía esencial-existencial-práctica y pragmática. El proceso es implicativo, de manera que el siguiente paso no se dará si no han incluido los inferiores.

El ser humano, en la plataforma metafísica, inicialmente es afectado por la extraordinaria afluencia y recepción de información, con una capacidad potente del cerebro para almacenarla y asimilarla. Este acto ni siquiera es dirigido pedagógicamente, a lo máximo hoy llegamos a la llamada estimulación temprana de los bebés, lo que implica una capacidad que no necesita dirección para tener información. El cerebro tiene mecanismos de selección natural de la información a través de los órganos de los sentidos, lo cuales son estimulados sensorialmente. Esta información no es simbólica, es de signos, diríase de referente y signo, en el que a cada sensación hay un estimulante. Mientras mayor es la in-

formación receptada mayor éxito tiene el desempeño orgánico, pero aquello no es planificado, el plan lo pone el órgano en reacción a otro órgano; así, por ejemplo, a las sensaciones visuales pronto le siguen la auditiva, fortaleciéndose en algo un incipiente lenguaje de balbuceo, el efecto es tan inmediato que regularmente el sordo es mudo, pero no ciego. Estas sensaciones se sintetizan en percepciones; es la inauguración sensual de que el mundo no son sensaciones aisladas, sino conjugadas, en realidad; la memoria no es el receptáculo de sensaciones aisladas, de manera atómica, sino configuraciones conjugadas de sensaciones; en efecto, se recuerdan olores, sabores, figuras, texturas, estimaciones los cuales son identificados a la presentación del estímulo. Desde el punto de vista experiencial no existe un mundo sin las sensaciones y su sustancia es eso, tener síntesis para los sentidos, percibidos trámite las percepciones. La satisfacción sensorial es decir de manera vivida “he sentido”. Ahora, este material ya completo desde la experiencia, sería terminado si no fuésemos reflexivos; en efecto, no se podría pretender más allá si nuestro horizonte fuera sensorial y, hasta del punto de vista de efectividad para la acción, es pues preciso, pues tiene que ver con las necesidades de sobrevivencia: comer, generar, protegerse y algo del género lúdico. La orientación educativa desde este punto de vista no puede sino ir a la información, crear la máxima posibilidad de estímulos para las sensaciones. En la metáfora del agua, aunque no es contaminación como ensuciar, en relación a la actividad experiencial, la información y primera figuración por la percepción es como colorar, saborear, etc el ser, que a fuerza de costumbre termina pues creando opiniones, pero no verdades o aproximaciones a esa. No estamos sosteniendo que el ser no sea también sensorial, decimos que





es también sensorial y puede ser engañoso, porque aún es formable.

Este material de actividad sensitiva es interpretado en otra dimensión por la actividad intelectual, sería semejante al proceso en el que de pronto una realidad sensorial se transforma en entidades lingüísticas y numéricas, es decir más simbólicas: imaginemos una máquina, similar al detector de metales, en la que se envía un queso por la entrada y la máquina, en el proceso de ruedo, lo ha desintegrado en fórmulas teniendo al fin, en la salida, una síntesis no material del queso, sino simbólica. Delante de ese fenómeno, inexplicado, porque los sentidos ya no lo sienten, viene la pregunta: “¿*Por qué?*” considerada la pregunta pura<sup>19</sup>. Esta pregunta antes que ser expresión reflexiva, parece ser un enojo y admiración delante de la seguridad del mundo sensible que hasta un momento hace era definitivo, más ahora desborda. Todo *Porqué* presupone experiencias e imágenes; en la metáfora del agua sería el agua, incolora, inodora e insípida.

El *Porqué* se coloca en el umbral, entre la experiencia y el conocimiento, si permanece allí, pues no tendrá respuesta, o se acomodará a los ídolos de la plaza o del teatro que llamaba Bacon y no se empeñará en la búsqueda de respuestas propias al cambio. Este paso de dar respuestas es el más difícil y, peor aún si no hay el refuerzo pedagógico en el entrar con empeño en la actividad intelectual. La respuesta la más original, así como el *he sentido* pasado, es “¡Eureka!”: “he descubierto” “he encontrado”, en el que se encuentra la causa, se la explica, en fin, dar razón de la simbolización. La indagación recluye en una tensión hasta que se distiende con el Eureka; la respuesta aparece como una intuición, fruto de la sintetización interna, no es producto de las circunstancias externas<sup>20</sup>.

Si tratamos de pedagogía fundada en una metafísica, para el logro de estas dimensiones de preguntar, responder, juzgar y aplicar, hay que esforzarse en métodos simultáneos de análisis y síntesis; es decir, de regresión y progresión, no bastan los métodos inductivos y deductivos. Un método inductivo es propicio para el dominio de los datos de la experiencia, por vía repetitiva, pero sin hacer las reducciones y transformaciones de la actividad experiencial a la actividad intelectual; en cambio un método deductivo es incomprensivo, por lo que no da cuenta de la estructuración de los conceptos ni de las palabras, sino las toma como dadas, y sólo queda la aplicación. Sin duda los dos métodos son sin metafísica, por ello fácilmente han servido para alienaciones científicas; por ejemplo, el caso de la aplicación deductiva en la tecnología o, en el caso de la inducción, la configuración de la ciencia en acción-reacción. La petición de un método sintético analítico, en cambio, da razón de la unidad de la experiencia humana que permite la unidad del conocimiento y por tanto de la aplicación, sin duda por esta vía, la filosofía y la ciencia y la técnica crecen, porque tienen la pregunta y respuestas creativas. Por tanto, hay necesidad de un proceso pedagógico que dé prioridad no a la información ni a la aplicación sino que la información termine en la pregunta, desde la cual crezcan los conceptos, las palabras; pero al mismo tiempo que por actividad intelectual se motive a buscar respuestas que descubran.

Podríamos hablar de los beneficios éticos y morales que comporta este tipo de pedagogía, pero ese es otro capítulo.





## Notas:

- 1 Cf. M. Heidegger, un seminario sobre Heráclito, en *Gesamtausgabe*, vol 15.
- 2 “(S)in poder contar ya con el respaldo de visiones religiosas o metafísicas del mundo resistentes a la crítica, las orientaciones prácticas sólo pueden obtenerse ya en última instancia de aumentaciones, es decir, de las formas de reflexión de la acción comunicativa misma. La racionalización de un mundo de la vida se mide por el grado en que los potenciales de racionalidad que la acción comunicativa comporta...” Haabermas, *Facticidad y Validez*, 163.
- 3 El programa científico de Newton sigue estos pasos:
  1. identificar y aislar los objetos que se pretenden estudiar para poder ir hacia la experimentación.
  2. Realizar los experimentos con esos objetos.
  3. Llegar a principios generalizadores.
  4. Aplicar ese principio a nuevos fenómenos: extensión el campo de aplicabilidad.
  5. Reconocimiento de las limitaciones de los principios que se han propuesto.  
 Todo esto se resume en la aplicación de un método analítico (procedimiento regresivo) y sintético (procedimiento progresivo). Newton, en efecto, toma los objetos los separa, quita las condiciones y va hacia lo incondicionado y posteriormente, va por el procedimiento progresivo hasta llegar a un nivel en el que se da razón de las partes en el todo. Cf. I. Newton. *Principios matemáticos de la filosofía natural*, Alianza, Madrid, 1987, 2 vols., especialmente el prefacio y el escolio general. Véase también. Roger Penrose, *La mente nueva del emperador: entorno a la cibernética, la mente y las leyes de la física*, FCE, México, 2002, especialmente el capítulo del “Mundo clásico”. Ian G. Barbour, *Religión y ciencia*, Trotta, Madrid, 2004.
- 4 En la inauguración del positivismo conductista en 1913 con J. Watson establece su programa de acción: evitar la

especulación y lo metafísico, en cambio poner fuerza en lo concreto y pragmático. Es consecuencia natural que se evade el sujeto, por lo mismo cualquier carácter introspectivo, y se concentra en la conducta observable y predecible. Cf. John B. Watson, "Psychology as the Behaviorist Views It", *Psychology Review* 20 (1913): 158-77). Teniendo en cuenta este eje, pues hay que decir que los encuentros de la filosofía con la ciencia serán más frecuentes, mientras se desarrolla una psicología del sentido común, para nada metafísica, en línea de continuidad aparecen posiciones filosóficas vinculadas al empirismo positivista llamado el positivismo lógico que no se pronuncia sobre la naturaleza del mundo sino que se concentra en análisis de la lengua y lógicos, pero debidamente referenciados, por lo tanto están trabajando bajo el mismo esquema de representación. El positivismo lógico fue proclamado como movimiento por Otto Neurath, Hans Hahn y Rudolf Carnap en su "*Concepción científica del mundo*" del Círculo de Viena

- 5 Recuérdese la cosmología que dominó en la antigüedad y en la época medieval. El más notorio es el sistema geocéntrico de Ptolomeo con una astronomía errónea, la cual se transmitió a las formas del pensar común, tales como la biología y la misma medicina. La influencia de los sentidos en la razón fue tan ponderada que era normal, hasta el día de hoy, hablar del "Buen sentido" del "tener sentido común".
- 6 Las nociones cualidades primarias y secundarias fueron precedidas por Galileo: las primarias son de índole más físico y biológico, de carácter externo, en cambio las secundarias con de la interioridad humana, como sensaciones externas e internas. Desde esta distinción puede Descartes hacer la división, hoy clásica, separación de mente y cuerpo o materia y mente: la materia es extensa, independiente, está en el espacio, en cambio la mente es la sustancia pensante inextensa. A partir de la materia, Descartes construyó el paradigma de "ideas claras y distintas". Cf. R. Descartes, *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*, ediciones del Orto, Madrid, 1998.





- 7 EL hombre es el único ser donde confluyen las cualidades primarias y secundarias y puede conocer ambas a la vez, llegando a la naturaleza última del mundo real. Cf. R. Descartes, *Meditaciones metafísicas*. Véase los primeros cuatro capítulos.
- 8 Mach es el iniciador de esta creencia, sin embargo, aún en su fortalece y poder de convicción, no se salva esta posición del instrumentalismo y de la reducción de lenguaje como una manera versátil, sintético explicativo de algo que quiere presentarse accesible. Entones el lenguaje no es realidad, sino representación económica de esa. Véase: E. Mach, *El análisis de las sensaciones*. Cf. W. H. Newton - Smith, *La racionalidad de la ciencia*, 42 y 192.
- 9 “La identidad personal es, probablemente, una de las más trascendentales y visibles creaciones de la memoria. Cuando la memoria sufre un daño severo, la identidad se desintegra, el individuo pierde sus referentes personales y sociales y todo el mundo personal queda desgajado de un “Yo” vacío. Gracias a la memoria somos lo que somos, sabemos quienes somos y nuestra vida adquiere el sentido de la continuidad”. JM. Ruiz-Vargas, “¿cómo funciona la memoria? El recuerdo, el olvido y otras claves psicológicas” en *Claves de la memoria*, 121-151.
- 10 “¿Qué es la memoria? En los últimos años, las distintas disciplinas interesadas en la explicación de la memoria están consiguiendo avances extraordinarios, pero unificar todos los hallazgos sigue siendo algo muy complicado... el conocimiento de los todavía enigmáticos mecanismos de la memoria así como de su funcionamiento solo será posible haciendo converger programas de investigación de distintos niveles de análisis y opiniones e ideas procedentes del más amplio abanico científico y cultural -nosotros añadiríamos filosófico”. En *Claves de la memoria*, véase la introducción.
- 11 La memoria tiene además otras dos funciones: complementariedad con el lenguaje, puesto que se construye la memoria si se construye el lenguaje, por untado, por otro lado, es el lenguaje portador de la memoria colectiva y el



- motivo para el apareamiento del espacio y el tiempo, por tanto tenemos cuatro componentes mutualidades: la memoria, el lenguaje, el espacio y el tiempo. Cf. Amalio Blanco, “Los afluentes del recuerdo: la memoria colectiva”, en *Claves de la memoria*, 83-105.
- 12 “Los hombres que viven en la sociedad usan palabras de las cuales comprenden el sentido: esta es la condición del pensamiento colectivo. Así, cada palabra (comprendida) se acompaña de recuerdos, y no hay recuerdos a los que no podamos hacerles corresponder palabras. Hablamos de nuestros recuerdos antes de evocarlos; así es el lenguaje, y así es todo el sistema de convenciones que le son solidarios, las cuales nos permiten a cada instante reconstruir nuestro pasado”. M. Halbwachs, *Los marcos sociales de la memoria*, 279.
- 13 B. Lonergan *Insight*, en particular véase la primera parte. Aquí Lonergan, sostiene que el punto nodal del paso es la Pregunta ¿Por qué? que es anterior a las palabras, conceptos, aunque presupone experiencias e imágenes, a partir de la cual nos admiramos.
- 14 “...la cosa es un constructo sintético básico del pensamiento y el desarrollo científico. Integra en una unidad concreta una totalidad de datos que son espacial y temporalmente distintos. Posee como cualidades y propiedades suyas los conjugados experienciales que pueden ser determinados mediante la observación. Está sujeta a cambio y variación, en tanto sus datos difieren de los datos de otro. Mediante observaciones de sus cualidades, las cosas son clasificadas por sus semejanzas sensibles. Mediante mediciones de cambios, se obtiene las leyes clásicas y las frecuencias estadísticas. Tales leyes y frecuencias están sujetas a revisión, y la revisión se efectúa mostrando que la visión previa no satisface completamente los datos de la cosa en cuanto descrita. En fin, no sólo los conjugados experienciales, los conjugados explicativos y las probabilidades de los eventos son verificables; el constructo de la cosa es también verificable...” B. Lonergan, *Ibid*, 308.



- 15 La Crítica de la Razón Pura constituye el primer sistema y testimonio de esta reducción al núcleo; allí pues demuestra que hay “una gran cadena del ser” (Kant cita a Poe) y de esta es que aparece la unidad de la experiencia humana y al mismo tiempo del conocimiento humano. Cuando en realidad se separa ser, experiencia y conocimiento y se hacen especulaciones comunes, se termina estructurando el conocimiento humano sólo con el ser, pero sin la experiencia, o viceversa experiencia desvinculada del conocimiento humano pero vinculada al ser. Esta investigación de la Crítica de la Razón Pura es lo que fundamenta el llamado giro copernicano en el conocimiento, fundando su unidad en la actividad de la razón y no en la naturaleza de los objetos que tiendo que hipostasiar. Cf. Kant. *Crítica de la razón pura*.
- 16 Cf. M. Heidegger, *Ser y tiempo*. También: *Introducción a la metafísica*.
- 17 Lonergan dice que cuando un animal no tiene nada que hacer se pone a dormir, en cambio el humano no tiene nada de hacer -nosotros añadiríamos que cuando es presionado por los ambientes a los cuales tiene que dar solución-quizás se le ocurra preguntar. Preguntar lo entiende como: “liberación del dominio del impulso biológico y de las rutinas de la vida diaria. Es el surgimiento eficaz de la admiraación, del desero de comprender”. Cf. *Insight*, 44.
- 18 G. Sartori, *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.
- 19 El *Por qué* es anterior a todo acto de intelección, a todo concepto y a toda palabra; pues los actos de intelección, los conceptos y las palabras tienen que ver con las respuestas, pero antes de que busquemos las respuestas, las deseamos; tal deseo es la pregunta pura”. B. Lonergan, *Ibid*, 44.
- 20 Lonergan explica que el acto de intelección hacia el “he descubierto” se realiza de este modo:
- 1) Llega como una liberación de la tensión de la indagación.
  - 2) Adviene súbita e inesperadamente.

- 3) No ocurre en función de circunstancias externas sino de condiciones internas.
- 4) Gira entre lo concreto y lo abstracto.
- 5) Para a formar parte del talante habitual de nuestra mente”. B. Lonergan, *Ibid*, 38.









# RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

*Dr. Freddy Javier Álvarez González  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*



Filosofar no es una acción que goce de buena reputación dentro de una sociedad que se conduce por dos tipos de racionalidad: la racionalidad instrumental y la racionalidad del mercado. Este acto de mala reputación en lugar de inhibir la filosofía, por el contrario, hace necesario el filosofar en tiempos de globalización. Châtelet decía que la acción de filosofar descansaba en la condenación de la filosofía<sup>1</sup>.

Filosofar, ¿sobre qué? El hecho de que el poder esté en medio de todo lo que decimos hace que aparezcan nuevas relaciones y que tengamos que mirar permanentemente la ciudad. En el Menon de Platón la preocupación por el poder y la virtud política se dirime en el conocimiento y el *areté* de un solo hombre que asegura el bien de sus amigos, el mal de sus enemigos y evita todo mal: el filósofo. Para Platón el juicio a la cité está en el origen de la decisión de todo filosofar<sup>2</sup>. Pero, no es porque filosofamos que hacemos el juicio sobre la ciudad. Es porque hacemos el juicio sobre la ciudad que podemos filosofar.

Filosofar, en la tradición platónica, será, colocarnos no solo en contra de las opiniones y sus contradicciones, sino en contra de esa certeza que se pretende verdadera. El gran problema es que la *doxa* es certeza de sí. A causa de sus intereses y sus pasiones, no puede evitar la fascinación que se ejerce sobre la mayoría. Por lo tanto Chatelet afirma que “el primer momento de la filosofía consiste en psicoanalizar la opinión”<sup>3</sup>.

En las siguientes páginas intentaremos pensar la relación entre filosofía y educación como un asunto de la cité por lo que el juicio aparece como inevitable.



## 1. Las líneas de fuga de una relación entre filosofía y pedagogía

¿Qué es educar? Pueden existir muchas respuestas a esta pregunta, sin embargo el ser de la educación se nos escapa. El ser no está en el olvido sino en aquello que no puede ser definido. Sabemos cómo llegamos a la educación pero no sabemos por qué llegamos y aunque lo supiéramos eso puede ser del orden de aquello que no se puede decir debido al inconsciente o porque está más allá del lenguaje.

Meirieu dirá que “lo inconfesable es lo esencial”<sup>4</sup> Todo lo que se puede decir no es lo importante. El sentido último de la educación, si es que este existe, no es atrapable porque todas las respuestas que podamos dar no pueden explicar qué es la educación. Sí, ésta es una de las mayores dificultades del ser de la educación que podemos esperar de la pedagogía. En consecuencia, no es extraño que la pedagogía sea reducida a una tecnocracia, sin lograr salir del campo de lo despreciable.

¿Por qué es tan difícil saber lo que es la educación? Porque a pesar de hacer todo para que el otro aprenda, la decisión de aprender no depende de nosotros sino de ellos y su decisión depende de muchas otras cosas que suelen escapar a cualquier voluntarismo. No por ello, la educación puede abandonar su finalidad de suscitar la libertad del otro, “aunque esa libertad coloque en riesgo al educador”<sup>5</sup>.

Pensar la relación que existe entre la filosofía y la pedagogía no es nada nuevo, sin embargo cada vez que lo hacemos nos percatamos que hay diferencias en las concepciones de la filosofía, entre un pensador y otro, entre una escuela y otra, entre un espacio y otro. Lo mismo nos sucede con la pedagogía. Las diferencias son las parti-

cularidades más generales. No todas las diferencias son oposiciones, por lo que la dialéctica solo nos serviría para analizar una pequeña parte de la realidad.

Si las diferencias son múltiples siempre podemos hacer precisiones que consisten fundamentalmente en ubicar las singularidades y destacar esa divergencia que se sustenta en el campo abierto e infinito de la alteridad. Decimos abierto porque la diferencia difiere no necesariamente en la oposición sino en lo múltiple, e infinito porque la alteridad no puede ser sino irreductible.

En consecuencia podemos hacer tres tipos de preguntas sobre esas diferencias que difieren: ¿de qué filosofía y pedagogía hablamos? ¿quién lo dice? y ¿para quién? Pero sobre todo ¿cuál es el lugar desde el cuál se enuncia el discurso?

Sobre el *qué*, no hay un tipo único de filosofía ni de pedagogía. La pedagogía y la filosofía no son únicas ni para comprender el acto educativo ni constitutivas de lo único. Lo único solo existe desde la singularidad pero jamás desde la universalidad. El único de la universalidad tiene una carga colonizadora y hegemónica. Además, el *qué* vive fracturado en su interior pues una cosa es la filosofía hasta el siglo XIX y otra la que se constituye en el siglo XX. La pedagogía de igual manera no posee un discurso único. El pasar de las teorías sobre el progreso y la humanidad al despliegue de métodos que vayan de la mano con el desarrollo de la inteligencia implicó cambios muy profundos en sus discursos y sus prácticas. En consecuencia se trata de un *qué* multiplicado horizontalmente y fracturado verticalmente. Qué filosofía y qué pedagogía entran en relación, en qué términos, solo epistemológico, didáctico y ético?

El *quien* y el *para quien* hacen parte del poder que gobierna los discursos. Quien hace la filosofía y la pe-





dagogía o como dicen los pensadores postcoloniales: desde qué idiomas y lugares y con qué autores. Resulta extraño que solo podamos consumir filosofías y pedagogías que vienen de otros lugares, en determinados idiomas y de ciertas nacionalidades, los cuales nos recuerdan de manera directa y clara que la única posibilidad para pensarnos es a través del pensamiento de los otros que no tienen que ver con nosotros pero que sí tienen la capacidad intelectual para pensarnos. El *quien* sólo llega a ser uno mismo *IPSE*, cuando no hay sino un quienes que escuchan y repiten.

El *lugar de enunciación* no es solo un lugar, es otro tiempo en el que se manifiesta el ser, pues allí aparece bajo la simulación de las apariencias y la fuerza de las apariciones. Los *lugares de enunciación* son una deriva de la verdad. La verdad ya no proviene de un lugar determinado. Ella puede devenir de todos los lados y de ningún lado. Necesitamos hablar de nuestros discursos que no necesariamente son verdades pero que indispensablemente sí pasan por la justicia para poder ser enseñadas como los explicitaremos más adelante. La justicia es un poder decir, no como un poder, sino como un derecho que se constituye en el poder.

El *qué*, el *quien*, el *lugar de enunciación* conforman una ontología, una antropología y una epistemología que en sentido bergsonianos comprende al tiempo y a la temporalidad de Heidegger, pues las diferencias más que espacialidad son temporalidad que constituyen la presencia del presente. El ser es un ahí de una presencia que no puede ser captada por la ontología, que requiere de otra epistemología, de una nueva ética y de una antropología que escapa al relativismo del estructuralismo.

Por consiguiente, los pensamientos sobre la relación entre filosofía y pedagogía están inscritos en líneas

de fugas que, de entrada, se traducen en diversas relaciones, diferentes maneras de relacionarse y hasta no - relaciones, pues las mismas prácticas nos pueden indicar que la pedagogía puede escapar de la filosofía y viceversa, sin necesidad de considerar, debido a ello, la desvalorización de las disciplinas. No obstante, en el pensar sobre la relación entre filosofía y pedagogía, el pensar no es el dirimente neutro pues caeríamos en la trampa de Descartes; por lo tanto, la pregunta sobre la relación entre filosofía y pedagogía se transforma en una vuelta a la manera de un movimiento de serpiente que se muerde la cola pues podemos pasar del pensamiento de la relación a la pregunta sobre el pensar que supone pensar la relación.



## 2. En la educación no hay por qué sino para qué

La pregunta, *¿por qué* pensar la relación? es una pregunta dirigida por una geometría de las causas o de los orígenes que como bien explicitaba Husserl, al final nos confunden cuando intentamos colocarlos como un fundamento que hará parte de la transcendentalidad Kantiana o el inicio de todos los inicios de la Física Aristotélica. Dicha geometría es como una flecha que lanzamos hacia atrás para descubrir lo que pasó en el comienzo. Resulta una paradoja extraordinaria que nada de lo que sucede pudiese entenderse por sí mismo sin lo sucedido. En cierta forma lo que se dice ahora no depende tanto de lo no dicho o el entrelíneas de lo dicho, sino de lo dicho. Por lo que aunque no todo sea una repetición exacta, nada es una novedad absoluta, o, aunque no estemos en el Eterno Retorno de manera absoluta, no podemos salir de él. Ir hacia atrás, al pasado para entender el presente, pues lo que acontece no se explica sino con ra-



zones y fenómenos que acontecieron antes. Sin embargo, en aquello que sucedió y no necesariamente está en la memoria, podemos encontrar más que explicaciones. Las discontinuidades están allí porque hasta la detección de lo discontinuo existe en la tensión de los extremos que nos permite entender que el presente sigue dependiente en cierta forma del ayer.

La geometría del ayer en el *por qué* se puede prestar para la fábula, o el mito. En efecto, muchas veces ha acontecido de esta manera. El *por qué* en lugar de explicaciones finales siempre podrá tener un *por qué* que hace del supuesto final un comienzo o la fatiga insoportable de la explicación. No hay nada acabado por lo que la explicación puede desembarcar en el mito que la detiene por un instante hasta que el *por qué* logre ser desencadenado del relato mítico por la razón o el mismo se libere en un movimiento inesperado del no-poder.

El *por qué* también puede ser una ilusión. Cuando preguntamos sobre el *por qué* de los fenómenos no solo que podemos evadir la *ataraxia* griega del sabio o la actitud del guerrero que no cae en las trampas de la razón. El mismo Hume presentaba el argumento de la imposibilidad epistémica de la causalidad pues el *por qué* es un *como* que se camufla en una vieja tendencia metafísica. No hay sino el *como* o descripciones ya que la pregunta del *por qué* nos saca del empirismo. Mejor aún, nunca podemos responder a la pregunta de *qué* o del *por qué*. Solo sabemos *cómo* suceden los fenómenos, *cómo* se articulan y estas son las únicas explicaciones que tenemos. Pero el gran peligro es que los fenómenos no son solo productos de la empiria ya que éstos se constituyen en otras cosas de diferente índole como en el inconsciente Freudiano, el Apolo criticado de Nietzsche o la economía de Marx. También podríamos advertir sobre la desarticulación de

una disciplina que rompe con la causalidad y que deja las cosas en un estado de mera constatación sin llegar, por ejemplo, a imputar una determinada responsabilidad puesto que la prioridad estructural anula al sujeto como lo afirma Ricouer. Esta conexión entre causalidad y el *por que* dentro de los actos sociales y políticos advierte sobre la existencia de algo más que hechos que se conectan al servicio de la comprensión. En efecto Kant hace una brillante crítica a Hume en *la Crítica de la Razón Pura* desde el argumento de los *a priori* y las categorías de la intuición puesto que el dato empírico requiere de datos que anteceden pero que no aparecen sino a partir de la experiencia. Sin embargo, la crítica al *cómo* de Hume, no bastaría para fundamentar la pregunta del *por qué*.

Quizás la pregunta del *por que* se pueda contestar con otra pregunta: *para qué*. En la evasión podemos responder de manera directa. El *para qué* no va en la misma dirección del *por que*. Mientras el *para qué* se dirige hacia adelante, el *por que* gira hacia el pasado. Las respuestas de antes están adelante, afirma el *para qué*. Lyotard<sup>6</sup> nos da una gran lección sobre esta vacilación cuando, por otras razones, reemplaza el *por que* por el *para qué*.

Si optamos por esta nueva manera de preguntar iniciaremos con una pregunta revestida de una aparente ingenuidad y que permitiría una respuesta no necesariamente especializada: *¿para qué educar?* Esta pregunta nos permitirá articular la filosofía a la pedagogía, relación poco evidente actualmente. Sin embargo, aunque todos puedan responder a esta pregunta, nos interesa la respuesta del filósofo, no por un asunto de inteligencia, puesto que nuestra opción nos es más inteligente que otras. El pedagogo piensa el acto educativo quizás mucho más que el filósofo. Tampoco lo hacemos por pertinencia, puesto que de igual manera este criterio nos





reenviaría a la pedagogía. Nos interesa el punto de vista del filósofo por inquietud: por saber qué se piensa desde la filosofía de tal relación. Adelante encontraremos más respuesta a este comienzo arbitrario y lleno de sentido, cuya justificación la encontraremos solo la final de nuestro itinerario reflexivo.

Las finalidades, los intereses, los motivos, en un primer momento, están llamados a visibilizarse por medio del *para qué*. Pero el *para qué* puede contener la trampa de la utilidad como indicador absoluto. En todo caso, lo que puede ser dicho y aquello que ni siquiera puede ser nombrado es inquietado. Por supuesto que pudiésemos preguntar si aquello que no tiene un *para qué* tiene razón de existir o aunque no logremos explicitar el *para qué*, lo no explicitado puede ser constituyente del educar. La educación no tiene un *para qué* totalmente explícito y quizás el único para que pueda estar en lo que Meirieu explicita con el mito fundador: hacer a un hombre<sup>7</sup>.

El *para qué* educar lo responderemos desde la filosofía, -como ya lo indicamos anteriormente-, por tal motivo nos dirigiremos a *La República* de Platón, no porque nos interese determinar un deber ser de la relación, ni porque consideremos que allí están todas las respuestas a la relación. Es evidente el anacronismo del relato. Además creer que hay un relato filosófico del que podemos tomar las concepciones claves para el presente, como si hubiese un pensador que explicara toda la realidad, sería hacer de la filosofía una religión, la cual sería la peor de las contradicciones para el filósofo. Básicamente nos interesa develar algunas posturas que desde la filosofía nos parecen importantes cuando ella se pregunta por la educación. Ni un texto nos da la totalidad de las respuestas ni puede tampoco convertirse en la fuente absoluta pues seguiríamos prisioneros de la onto-teología

Hegelian. En suma, el quién pregunta está implicado en la respuesta pues la modifica desde en su acercamiento hasta en sus resultados.

No le preguntamos al educador sino al filósofo que educa y lo hacemos a través de los textos y con el gesto de la de-construcción de Derrida, es decir, no guardándonos ninguna reverencia para el texto como la mejor manera de respetar al autor.

### 3. **¿Se pueden obtener respuestas entre quienes tienen un oficio de esclavos -pedagogos- y quienes ejercen una profesión inútil -filósofos?**

91



Antes del ¿para qué educar? existe la acción de educar. El sentido es posterior a la acción. El cuestionamiento sucede después de la práctica. Teorizamos sobre lo que ya es un hecho. Sin embargo el sentido puede ir más allá de la definición de la acción lo mismo que la teoría lo puede hacer. La teoría y la acción no se corresponden con exactitud. El acto en que se juntan solo puede aparecer como un agujero. Por el contrario, para Platón son las ideas las que anteceden a la acción y a la realidad. Esta visión idealista desvaloriza las acciones puesto que sin teoría daríamos *palos al viento*. En tal sentido, la preponderancia del lenguaje en nuestros tiempos se constituye en un neoplatonismo.

En medio de esta disputa surge un tercer elemento más contemporáneo y es aquello que pensamos y hacemos desde nosotros mismos. El poder decir *esto es para mí o para nosotros* es colocarnos no en el centro sino en el significado, y siendo prácticos, lo que interesa es el significado. Esta visión, que proviene, de la Pragmática, ya



no se pregunta por la verdad sino que queda atrapada en el efecto de los signos y la manera como ellos, al afectarnos, transforman la realidad. La transformación de la realidad se puede realizar con criterios funcionalistas, de ceguera e impotencia. Bajo esta tercera postura, el acto educativo solo tiene sentido en la medida que produce efectos y ellos se pueden medir. El hacer comienza a deambular bajo los criterios del mercado y las tecnologías. La visión y la misión ocupan un puesto más esquizofrénico dentro de nuestros planes. Todas las disciplinas que ocupaban algún contenido teórico comienzan a desaparecer o a ser tratadas como las cenicientas. En consecuencia la pedagogía, como la mayoría de carreras, deviene un conjunto de tecnologías manejadas por los parámetros de la pragmática. La objetividad recobra más fuerza a pesar de los fuertes cuestionamientos.

Las objetividades del educar están cruzadas por las motivaciones personales. La preocupación por la *Polis* es una postura objetiva de la educación en *la República* y la anterior condición de esclavo de Platón, es el dato subjetivo que antecede a la construcción de la Academia. Objetividad y subjetividad son inseparables. No porque algo sea subjetivo deja la objetividad a un lado ni porque algo sea objetivo, no implica connotaciones subjetivas. Los dos aspectos los encontramos en todos los argumentos y cuando se intenta aducir solamente una objetividad pura, el interés de fondo es dominar. La relación íntima no nos lleva a confundirlas hasta el punto de creer que lo objetivo es subjetivo y que lo subjetivo es objetivo. El argumento de la subjetividad es utilizada para deslegitimar a alguien o algo. Aparece como una condenación. En una educación marcada por la herencia Positivista no puede haber razones subjetivas; éste es el gran relato subjetivo y manipulador de la educación.



En educación, la objetividad suele estar del lado de los discursos humanistas, del deseo de cambiar la sociedad y de la formación de nuevas personas. La subjetividad tiene relación con los discursos que ni siquiera pueden ser mencionados. Educar por negocio, o educar por pura frustración, educar para hacer un hombre, educar porque no tenemos otra opción o educar porque es la mejor manera de realizarnos, todo esto puede ser posible. Hasta podemos querer educar porque no resistimos que haya diferencias. La educación, en consecuencia, es la manera más antigua de *blanquear la sociedad*. En cierto sentido, la educación no es ni un relato romántico ni tampoco podemos creer que se trata de una pesadilla aunque así lo parezca en muchas ocasiones. Así, las objetividades de la educación quedarían en el aire si no logramos hablar de lo innombrable y lo innombrable seguirá moviéndose en nuestros proyectos y devastándolos si no logramos visibilizarlos dentro del ámbito de las objetividades.

No renunciamos en la educación a objetividades aunque éstas no sean reales. Por ejemplo, aunque estemos de acuerdo con que la educación está condicionada por la sociedad y que su posibilidad de cambiar la sociedad es mínima, no educamos sino bajo el mito de creer que todo lo que hacemos en el aula tiene la posibilidad de transformar la sociedad y de cambiar al individuo. Aunque la educación no lo cambie todo podemos educar cambiando algo sin dejar de pensar que lo cambiamos todo cuando educamos. Por consiguiente la realidad educativa difícilmente desmonta una objetividad ficticia.

La *Academia* es la primera universidad filosófica de la Antigua Grecia. Se crea un lugar educativo para garantizar la vida de la *Polis*. Su creación sucede después de un tiempo de esclavitud. Por supuesto, Platón no fue un esclavo, fue alguien que vivió en el exilio y en la esclavitud.



vitud en determinados momentos de su vida. A pesar de ello, la preocupación anterior es la de alguien que ha experimentado vivir como un esclavo. Experimentar *vivir como* no es lo mismo que *estar en condición*. Una es un momento del ser, la otra es una forma permanente del ser. La primera es un accidente, la segunda es un destino fatal. Pero lo cínico es que quizás el *estar en la condición* de esclavo no nos dé la posibilidad de pensar la educación, por el contrario, el *vivir como* si puede ser un motivo para querer construir un mundo en el que las formas de gobierno no generen esclavos y en el caso de Platón, esclavos que no lo sean “por naturaleza”.

Un gobernante o un aristócrata ven y piensan a la educación desde un lugar muy diferente al lugar de los esclavos, personas excluidas de cualquier tipo de educación. El gobernante y el aristócrata preparan la educación para los futuros gobernantes y aristócratas. De esta manera la educación aparece como un sistema privilegiado, dirigido a los privilegiados y que institucionaliza y naturaliza los privilegios tal como los viera Bourdieu.

En educación tenemos muchos lugares de enunciación, algunos generados por la misma educación y otros que la atraviesan como las líneas de fuga de Deleuze o las oblicuidades de Derrida. La diversidad de los puntos de vista no es la pluralidad. La pluralidad de la diferencia no implicaría directamente la creación del consenso sino el cuestionamiento de la educación a partir de los que no tienen ningún poder o de esas líneas de fuga. Por supuesto, el cuestionamiento no pertenece a la verdad o, no es porque tengamos la verdad que nosotros podemos cuestionar la educación puesto que en cierta forma la verdad siempre ha estado dentro de la educación. Si la verdad la defiende quien gobierna, el esclavo no nos desplaza hacia otra verdad o se apropia del lugar de la única verdad,

pues si así lo hiciera, parecería que no hay ningún cambio. El esclavo reclama un derecho a hablar en un nuevo escenario donde la verdad ha caído en la incertidumbre y lo que reivindicamos son lugares de enunciación. Sin embargo el acercamiento a la verdad es diferente; mientras el poder tiene necesidad de acomodar su verdad a sus intereses más que de una verdad como acomodamiento entre pensar y realidad, el esclavo no tiene necesidad de verdad sino de justicia por tal motivo, la palabra del esclavo tiene que ver más con la vida de otros y de sí.

El filósofo y el pedagogo son personas sin ningún poder dentro de la educación. Su no-poder obedece a la no-esencialidad en la que supuestamente habitan. La pedagogía es trabajo de esclavos y el filósofo aparece con un oficio inútil. Del filósofo se puede prescindir para gobernar tal como se dice en *la República* y el pedagogo no es quien constituye el saber ni la educación sino es alguien que nos conduce hacia él. El saber lo hacen “los elegidos” y el pedagogo sirve para algo, pero bajo la condición de esclavo. Conducir al saber y conocer el saber son oficios diferentes. Estos bajos mundos de la filosofía y la pedagogía nos indican de antemano que la pregunta por la relación entre la filosofía y la pedagogía es una pregunta que aunque tenga sentido, no tiene mayor importancia para el ejercicio de la educación ni para su institucionalidad.

Si aparecen tan intrascendentes el filósofo y el pedagogo, ¿por qué a ellos preguntar sobre para qué educar? Mejor sería preguntar a los que saben o a los que creen que saben; por supuesto, allí no están por ningún motivo los estudiantes pues ellos son los que menos conocen de la educación, pues *si conocieran no necesitarían de ella*, tal como lo afirma Philippe Meirieu. Por una parte, el gobernante cree saber más sobre educación pues él tiene que hacer las leyes y tomar las decisiones para conducir a





la *cité*. El puesto del gobernante mira de arriba hacia abajo. De abajo hacia arriba no se ve del mismo modo. Mirar de abajo hacia arriba es no mirar o dejar de mirar o estar impedido de mirar. Mucho más difícil es mirar hacia los lados cuando todos estamos en una horizontalidad de situación. Por lo tanto, el panóptico es una invención del poder. Por otra parte, el aristócrata cree representar al máximo modelo de la educación ya que más que saber, él es su exponente, por tal motivo a él le podemos preguntar sobre cómo llegar allí y una de las primeras respuestas que podemos esperar es que solo la educación nos puede asegurar el arribo al éxito.

Desde las creencias que abundan en la educación, las respuestas no son iguales ni de iguales. Una cosa piensa el gobernante, otra el aristócrata, otra el que sabe, otra el esclavo-pedagogo y otra el filósofo-inútil. Podiéramos decir que lo importante es elaborar acuerdos entre todos; sin embargo, los diferentes puntos desde el poder se erigen a partir de la exclusión de los otros puntos de vista y la negación de otros lugares de enunciación. Entonces, a alguien se le puede ocurrir que bastaría o con crear métodos o con instaurar algunas reglas para hacer consensos; sin embargo, se olvida que las formas de pensar son inseparables de las construcciones éticas y que estas formas de pensar no desaparecen con otros métodos y que sus éticas excluyentes no se abandonan simplemente por implementar nuevas formas de comunicación.

#### 4. La educación como un diálogo para llegar a verdades que preexisten o dialogar para construir verdades

La práctica educativa, sobre todo en la universidad, ha estado marcada por la magistralidad. Por los co-

rredores de estos establecimientos deambulan personas cargadas de títulos y saberes, personas que “merecen” la escucha de los estudiantes con el fin de graduarse. La transmisión de saberes y de saberes/hacer es la peculiaridad de la educación. Los estudiantes van a las instituciones educativas porque allí hay algo que ellos necesitan. Discutir sobre esto, no tendría mucho sentido. De este modo la pedagogía solo puede existir como objeto en el ambiente universitario. En efecto la pregunta pedagógica solo se establece en los sitios que enseñan la pedagogía a los futuros docentes de lo contrario lo demás es una diversión o hasta una pérdida de sentido del saber. Por tal motivo, la educación universitaria descansa con mayor fuerza en la enseñanza que el aprendizaje. En consecuencia el diálogo socrático puede aparecer como una versión romántica de la educación o como un ruido que nos lleva quizás a situaciones imposibles de adoptar.

Pero ¿es posible escapar a esta cultura educativa de la transmisión de saberes? Miremos el significado del diálogo Socrático<sup>8</sup>. El diálogo es un ahondamiento por la palabra que se despliega de acuerdo con una investigación que en caso de Platón está ligada a la búsqueda de una verdad atemporal e inmutable, aunque en una lectura actual de Sócrates puede verse más desde el relativismo, por lo tanto, de una indagación que no termine en la verdad. En todo caso, se puede dialogar aunque haya una verdad y no necesariamente el diálogo se cierra con su existencia por lo que no es una condición indispensable para dialogar que no haya verdad.

Para qué dialogar? De hecho podemos dialogar para convencer, el vencer, manipular e imponer, educar, formar, fortalecer carácter. También podemos dialogar para aprender, conocer, cuestionar sin imponer, cambiar sin recurrir a la violencia. El diálogo platónico parte de





una definición propuesta por un interlocutor, Sócrates finge asombro, extrae algunas conclusiones y luego se produce un cambio casi inesperado: se llega a una conclusión que contradice el punto de partida. Algunas veces no se pretende llegar a una conclusión definitiva. Por lo tanto, el diálogo transforma algo y ese algo tiene que ver con los elementos del punto de partida. Desde este punto de vista el diálogo es fundamental porque no es un simple diletantismo, sino que hay aspectos que se transforman a medida que vamos avanzando a través de él.

Educar dialogando es una propuesta muy osada pues todo en la educación está dado para no dialogar sino para transmitir, lo cual también significa: para que hablen los que tienen títulos y los demás escuchen. Dialogar para buscar juntos implica personas con interés por la indagación. Por lo tanto, dialogar nos exige un tipo de educadores diferentes a los que crea la cultura de la Ilustración con una actitud de reconocimiento del otro-estudiante como un interlocutor válido.

Cuando a la educación solo le importa la enseñanza de verdades, no tiene necesidad del diálogo; simplemente los estudiantes callan mientras que los conocedores de la verdad hablan a fin de que todo esto sea aprendido por intermedio de la escucha. Solo se pregunta para asegurar que lo dicho ha sido memorizado. Hasta los saberes más liberadores pueden seguir esta tendencia. La verdad no está más allá, ni allá, solo los educadores tienen la verdad. Si pedagógicamente se introdujera el diálogo se haría básicamente con el sentido de mejor aprender una verdad. Luego el diálogo puede ser la mejor manera de aprender verdades pre-existentes y no verdades que se construyen colectivamente. En consecuencia, la definición anterior de la verdad hace que la educación circule en una repetición sin fin, por lo que dentro de la educa-

ción necesitamos docentes con la ignorancia socrática, capaces de convertir el aula en auténticos lugares de investigación e indagación.

La pregunta que emerge es saber si la educación puede desprenderse de la antigua relación con la verdad. ¿Existe una educación que no enseñe verdades? Profesores que no se crean dueños de verdades que les sirven a los otros independientemente de su cultura, su historia, su lugar geográfico? Alumnos que no se matriculen para recibir verdades que se guardan en las universidades? Sociedades y culturas que no estén convencidas que la verdad se encuentra en la educación? Parecería que esta unión entre universidad y verdad no se pudiese romper porque inmediatamente traería consigo el colapso de la educación, además porque estas verdades son pensadas como indispensables para alcanzar la humanidad o para la apropiación del mundo. Esta situación se complica mucho más porque las supuestas verdades en la educación no pueden ser cuestionadas sino memorizadas y aprendidas sin más.

Contestar una verdad con otra verdad no provoca un cambio sustancialmente pedagógico. Podemos combatir el dogmatismo con otro dogmatismo lo cual nos sitúa en lo mismo. Por tal motivo, Jacques Rancière<sup>9</sup> propone *enseñar lo que no se sabe*. Pero, ¿cómo se puede enseñar lo que no se sabe? Cuando aprendemos podemos decir que no sabemos y éste es una iniciación, pero el paso hacia la emancipación en la que nos encerró el *aufklärung*, es *enseñar lo que no sabemos*. Esta posición genera grandes resistencias porque la validación de la institución educativa sucede con actores que supuestamente sabemos algo que los demás necesitan. De esta manera la educación se siente en riesgo. Sin embargo este no es un giro copernicano porque no es que los profesores no sepan y los alumnos sean los que saben o como pensaría Freire que los estudiantes y los





alumnos conozcan de diferente manera. No, enseñar es entregar lo que no se sabe, con todo el escándalo que tiene esta afirmación. Los docentes damos aquello que no tenemos y los estudiantes reciben algo que nosotros no le damos. Es más, la educación da lo que no necesitamos y los alumnos aprenden lo que no les sirve. Adoptar esta postura es emancipar intelectualmente. Los docentes que enseñamos lo que sabemos no podemos emancipar a los estudiantes. Solo emancipamos con el no saber de los docentes, de lo contrario, los saberes emancipatorios se convierten, paradójicamente, en una nueva cadena. Así, el dominio sobre los saberes es un no dominio que nos lleva a renunciar al poder que nos da la educación a partir del conocimiento. Por consiguiente, en el fondo lo que queremos señalar es que la única emancipación posible es la que sucede no por el saber sino por el no-poder, que implica no-saber, lo cual nos coloca en una actitud de una profunda vulnerabilidad y diferencia.

Este no-saber que se traduce en un no-poder es el comienzo de algo que podemos llamar *el aprender por igual*<sup>10</sup>. Cuando se sabe nos complacemos con el poder de que el otro repita lo que nosotros le damos. Cuando partimos de este no-saber del docente, entonces todo es posible. Porque no sabemos nos preparamos y no tenemos el derecho a tratar a los estudiantes como ignorantes ya que nosotros estamos en la misma condición. Nuevos poderes aparecen cuando los estudiantes se reconocen como iguales y otras prácticas se generan. En consecuencia, son dos las mentiras de la educación, la primera es proclamar que nosotros decimos la verdad en tanto que docentes<sup>11</sup>, y la segunda, que los alumnos crean que ellos no pueden decirlo o que la verdad es algo que está allí para ser memorizada.

El poder del saber es consustancial en su extremo a un yo no puedo. Por tal motivo, la única verdad fac-

tible es: *yo enseño aquello que ignoro*. Hablamos y nos callamos para rectificar aquello que hemos hablado: “hablamos indefinidamente puesto que siempre tenemos que rectificar más o menos aquello que acabamos de decir”<sup>12</sup>. La ignorancia nos permite volver sobre lo que decimos, revisarlo para volver a decir sin poder tener jamás la seguridad de saber que aquello que decimos es la verdad absoluta.

Esta ignorancia central en la educación es el inicio de una doble postura ambivalente: callar para decir y decir sin parar. Nos callamos porque la ignorancia nos libera de la equivocidad del saber. Pero todo lo podemos decir porque el saber no se libera de la ignorancia. Así, los hombres y las mujeres no son grandes pensadores sino personas con grandes expresiones. ¡Ergo, callar y hablar no son opuestos a la ignorancia!

Somos iguales cuando enseñamos lo que no sabemos a personas que saben que no sabemos. Pero la inteligencia que aparece en estos momentos de igualdad no es una inteligencia colectiva. *La inteligencia solo está en los individuos y no puede estar en la reunión*, afirma Ranciére<sup>13</sup>. Sin embargo el origen de la inteligencia en la individualidad no es un argumento en contra de la igualdad. Quererlo presentar de esta manera es abrir el campo de la de-razón propio de la voluntad pervertida que se apasiona por la desigualdad.

Podemos enseñar solo aquello que ignoramos como la mejor manera de devolver a la educación su perspectiva emancipadora. En consecuencia, el objetivo de la educación no es preparar genios, sino romper con ese tipo de prácticas educativas que se erige con el desprecio de los otros. En otras palabras el objetivo de la educación es preparar sujetos emancipados y emancipadores los cuales aprenden a vivir de manera igual en una sociedad desigual





ya que no se puede devenir humano sino bajo la condición de reconocer la igualdad. A esta igualdad solo accederemos por medio de la práctica.

Sócrates se descubre en la *República* como alguien que aprende de los demás y que vive agradecido con ellos: “tienes razón Trasímaco, en decir que yo aprendo de los demás”. Se puede enseñar algo en educación porque todo es aprendizaje. La enseñanza es una sola parte de la educación y quizás la menos relevante. Nosotros educamos para que otros aprendan o porque los otros aprenden, nosotros podemos enseñar algo. Pero la enseñanza no es el acto que provoca directamente el aprendizaje. Sabemos cómo enseñamos pero no sabemos cómo el otro aprende. El aprendizaje es “la caja negra” del acto educativo. Además, podemos educar porque aprendemos y cuando creemos que solo podemos enseñar, en ese momento está truncado el acto educativo. La enseñanza es auténtica cuando quien enseña sigue aprendiendo y quien aprende es alguien potencialmente apto para enseñar.

Trasímaco le increpa a Sócrates por utilizar solo preguntas: “¿A que viene toda esa palabrería? ¿A qué ese pueril cambio de mutuas concesiones? ¿Quieres saber sencillamente lo que es la justicia? No te limites a interrogar y a procurarte la necia gloria de refutar las respuestas de los demás. No ignoras que es más fácil interrogar que responder”<sup>14</sup>. El problema no es solamente lo que se enuncia sino el modo cómo se hace, y el modo no es independiente de lo enunciado. La conclusión de Trasímaco es falsa. Lo más fácil no es hacer preguntas; lo más fácil es dar respuestas. En educación, creemos, tener que dar respuestas a los estudiantes para que ellos puedan responder mejor a sus futuras profesiones; sin embargo, la educación está llena de preguntas, no tanto como el mundo de cosas que atraviesan de manera permanente nuestra acti-

vidad, preguntas que no se dicen, otras que pueden aparecer y se pasan rápidamente, preguntas sin respuesta y preguntas que pueden no ser importantes sino para un pequeño grupo de personas, a pesar de su relevancia.

La pregunta es algo incómodo dentro de la educación pues tiene una carga desestabilizadora que preferimos evadir. Quien pregunta coloca al otro en una situación insegura; por tal motivo, los educadores preferimos hacer las preguntas. Preguntar, ¿para qué? Si ya están las respuestas, sería para movilizar a los estudiantes hacia ellas, para buscarlas. No obstante, se puede preguntar sin que medie la búsqueda de las respuestas. Preguntar y preguntarse establece una relación con el conocimiento que necesariamente no tiene que llegar a un fin. Las preguntas pueden permanecer aunque aparentemente lleguen a puerto seguro.

Ante la persistencia de Trasímaco por una respuesta sobre ¿qué es la justicia? Sócrates le hace ver que la pena que le está destinada, si hay una verdad, es la que tienen todos los ignorantes, es decir, “aprender de los que son más hábiles que ellos”. Las respuestas son las que nos inmovilizan, mientras que la persistencia de las preguntas son las que nos hace sabios. El hecho de que unos creen saber, genera la ignorancia. Reconocer nuestra ignorancia y vivir en la pregunta es el principio de la auténtica sabiduría.

## 5. No se puede educar si no nos preguntamos por la cité, o la mediación de la pregunta por la justicia

Lytard en *La Condition Postmoderna* (1979) se pregunta sobre ¿cuál es la condición del saber en las sociedades desarrolladas? y después de un interesante recorrido llega a la conclusión que el saber se ha convertido en





una mercancía, por lo que la información tiene una mayor valoración para el poder: “la cuestión del saber en la edad de la información es más que nunca la cuestión del gobernar”<sup>15</sup>, por lo que no nos podemos cuestionar sobre el conocimiento sin preguntarnos por el poder en el sentido abierto por Foucault.

¿Quién legitima hoy el conocimiento? Si en tiempos de Platón la legitimación estaba dada por el legislador y esto nos permitía definir lo justo, hoy la legitimación se hace en los juegos de lenguaje y lo que importa es la pertinencia, la eficiencia, hasta *la bondad sonora y cromática*, dice Lyotard. El desafío no es que sea justo, sino que sea aplicable; no es que logre hacer preguntas, sino que coloque respuestas; no que sea abstracto, sino que sea concreto e instrumental. Increíblemente la tendencia hacia la exclusividad de la pragmática colaboró de manera performativa para que fuera cuestionada la teoría. De este modo, las carreras se han ido llenando de técnicas, tecnologías, modos de hacer, que se interesan, o muy poco, por los análisis y las reflexiones. El reto del saber hoy es convertirse en un saber hacer que ya no se interesa por colocarse mayores preguntas sobre la *polis* y la justicia.

Hoy en día la educación es más un negocio que cualquier otra cosa. Educar es una buena manera de hacer dinero. Por supuesto, no es que los que confiesan que no les interesa el dinero hagan una mejor educación que aquellos que sí se atreven a confesarlo. Colocar de antea la los fines y los ideales humanistas no impide el cuestionamiento a la educación. Muchas de las nuevas instituciones educativas son máquinas que producen billetes bajo el lema humanitario. Nos preguntamos si se educaría aunque no hubiese dinero y esto resulta improbable, porque la falta de recursos es la que sirve de justificativo para implementar un sistema de mediocridad académica, que de-

fiende los ilegales contratos y al mismo tiempo reduce la investigación, haciendo que las universidades se parezcan más a colegios donde se imparten cursos de formación en orden a la profesionalización y nada más que eso.

En *La República* la pregunta por la educación está enmarcada en una gran pregunta y es saber ¿qué es la justicia? Nos llama la atención que la definición de la educación no puede ser resuelta sino a partir de preguntarnos por el mundo *-weltanshaung-*. La educación no puede responder a partir de sí misma. Educar no sería nada si pasamos inmediatamente a la pedagogía sin preguntarnos sobre el mundo que queremos y el mundo en el que habitamos. Porque existen ciertas condiciones en el mundo que nos afectan y que queremos construir; por ese motivo, existe la educación y la filosofía.

Dentro de la educación hay muchas visiones de mundo y éstas se encuentran en conflicto. La Red Nuevo Paradigma (2005) afirma que el Cambio de Época hoy es debido a otras visiones del mundo que emergen, como la cibernética y la mercadológica, las cuales se colocan en conflicto con la visión contextual. En la visión cibernética el mundo aparece como una máquina con una racionalidad instrumental donde se privilegia la tecnociencia como solución a los problemas complejos: “a través de esta metáfora mecánica, todo lo que entra en la máquina es etiquetado como recurso y todo lo que sale es percibido como producto”<sup>16</sup>. En la visión mercadológica, el mundo aparece como un mercado auto-regulado: “...la racionalidad económica privilegia el mercado como solución para todos los problemas complejos. A través de esta metáfora económica, todo lo que entra en el mercado es etiquetado como capital y todo lo que sale es percibido como mercancía”<sup>17</sup>. En la visión contextual el mundo es una trama de relaciones entre diferentes formas y modos de vida:





“esta visión crea un discurso cuya racionalidad comunicativa privilegia la interacción consciente, negociada y ética como forma de resolver problemas antropogénicos”<sup>18</sup>. En consecuencia, el proyecto educativo aunque se inscriba en la justicia tiene que preguntarse sobre la visión del mundo en que se inscriben sus prácticas. El educador trabaja a partir de visiones del mundo en donde habita y por las que opta a través de sus prácticas. Así, el cambio de la educación no se entiende sino a partir de las visiones de mundo en las que nos encontramos y por la que hacemos la apuesta.

La visión de mundo en la que estamos tiende a coincidir con la visión de mundo por la que optamos, pero no es indispensable que ocurra esta coherencia. El educador puede romper con la visión en la que habita y no bajo una perspectiva que vaya de peor a mejor. En breve, las visiones de mundo no están porque haya un discurso que la sustente; sino que, existen prácticas educativas que van revelando su emergencia y su persistencia. Por tal motivo, no basta con tener una visión de mundo en nuestros planes estratégicos. Necesitamos revisar las prácticas de nuestras instituciones. Los reglamentos, los énfasis, la manera de administrar el poder, los diálogos, los exabruptos, etc, son más reveladores de la visión de mundo en la que se inscribe la institución. De esta manera podemos enunciar la justicia, pero ¿qué entendemos por justicia? Y ¿qué prácticas de justicia se instauran en los niveles pedagógicos, administrativos, jurídicos y morales de la cotidianidad institucional?

¿Qué se piensa sobre la justicia? Es una pregunta importante para Platón. Creer que la justicia es *dar a cada uno lo que se le debe*, según la máxima de Simónides, nos hace caer en una serie de contradicciones: “Por consiguiente, si alguno dice que la justicia consiste en dar a

cada uno lo que se le debe, y si por esto entiende que el hombre justo no debe más que mal a sus enemigos, así como bien a sus amigos, este lenguaje no es el propio de un sabio, porque no es conforme a la verdad, y nosotros acabamos de ver que nunca es justo hacer daño a otro”<sup>19</sup>. Así, la pregunta de *para qué educar* no es extraña a la pregunta sobre la justicia y la pregunta sobre la justicia nace en la pregunta por *la polis*. No hay educación sin un juicio al mundo en el que se inscribe y sin un mundo por el que apuesta en el que las nociones y las prácticas de justicia están presentes. Esto no significa que la educación sea una teoría de la justicia, sino que la justicia no es extraña a la propuesta educativa que nosotros hacemos en las instituciones en las que trabajamos.

Para Sócrates, la teoría de lo que entendemos por justicia no legitima la injusticia y por lo tanto no huye de su juicio a la falsa reciprocidad. Resultaría una grave contradicción que la justicia provocara injusticias. Privilegiar la justicia recurriendo a la injusticia hace parte de la concepción moderna del Estado de la que hablará Weber<sup>20</sup>. Además, una justicia que anula toda reciprocidad ya no puede ser un acto justo. No se trata del monologismo solipsista, Kantiano pero sí de las condiciones de una universalidad que se basa en la reciprocidad. Si el Estado no lo puede justificar todo, por el contrario, la educación puede justificarlo todo. El que haya injusticias puede ser propio de la educación porque el gobierno está obligado a actuar justamente.

Sócrates insistirá en la conversación con Trasímaco que las profesiones nos llevan a buscar el bien de los demás por encima del interés propio y esta tarea se evidencia en el bienestar del más débil y no del más fuerte: “Los sabios no quieren tomar parte en los negocios con ánimo de enriquecerse porque temerían que se los mirara





como mercenarios, si exigían manifiestamente algún salario por el mando, o como ladrones convertirían los fondos públicos en su provecho”. Para Platón, la unión entre saber y bien es evidente. Pero, más que erigir una determinada figura sapiencial lo que interesa es el bien de los *más débiles*. En cierta forma, para Platón no existe una institución que se pretenda sabia y que al mismo no tenga un proyecto que busque el bien de los más débiles. Pero no por el solo hecho de estar comprometida con los más débiles, por ese motivo es sabia. Los débiles pueden llegar a ser el pretexto del proyecto de enriquecimiento.

La cercanía estrecha entre el saber y el bien conduce a Platón a considerar la posibilidad del gobierno del filósofo: “el mayor castigo para un hombre de bien, cuando rehusa gobernar a los demás, es el verse gobernado por otro menos digno; y este temor es el que obliga a los sabios a encargarse del gobierno, no por su interés ni por su gusto, sino por verse precisados a ello a falta de otros, tanto o más dignos de gobernar”. El saber es el más apto para gobernar, pero también lo es para tiranizar. El tirano no se conforma en el poder, se forma sobre todo en el saber.

La ética es la razón última de la educación por encima del saber. La idea del bien es la que gobierna sobre todas las demás. Sin embargo, nosotros no educamos gentes para el bien solamente porque formemos buenos profesionales tal como lo en señalará Lévinas. El gesto del conocimiento no es igual al gesto de la construcción de la paz. Para Sócrates “los hombres de bien son mejores, más hábiles y más fuertes que los malos; que éstos no pueden emprender nada en unión con los otros, y cuando hemos supuesto que la injusticia no les impedía ejecutar en común algún designio, esta suposición no descansaba en la verdad, porque si eran injustos, emplearían mutuamente la injusticia los unos contra los otros” En consecuencia, la fuerza, la idoneidad, el respeto de una institución descan-

san en la justicia aunque el éxito o las congratulaciones no sean frecuentes en su medio.

Convencer no es un juego de palabras o de poder; es un asunto de no - poder, es decir, de ética radical. No es posible ser ético en o desde el poder. El convencimiento sobre algo no descansa en quien tiene la palabra: “Yo querría -Sócrates- convencerlos realmente si esto estuviera en mis manos”. En todo caso, la pregunta es saber si se puede ser más feliz en la justicia que en la injusticia: “Se dice que es un bien en sí cometer la injusticia y un mal el padecerla. Pero resulta mayor mal en padecerla que bien en cometerla”.

La conversación del filósofo se dirige a la discusión sobre ¿qué educación debe ser dada a los hombres y mujeres que conforman la sociedad? ¿Qué formación dar a las diferentes personas de la sociedad con tal de que se tenga una sociedad justa? Preguntarnos sobre esto es responder a la pregunta: *¿para qué educar?* ¿Por qué vivir en una sociedad justa? ¿Por qué increpar a la educación sobre la justicia de la *cité*? La pregunta clave es: *¿Qué educación conviene a una sociedad para que sea justa?* En consecuencia, no dudamos de la ética en la educación.

En Platón la ética se queda atrapada en la relación Estado/Educación. El yo puede vivir cautivo de sí mismo. La ética es definida de acuerdo al interés de la Polis. En cierta forma el genio maligno de Descartes, nunca es conjurado. Sin embargo, la ética puede ir más allá del legislador y la legislación, más allá de la mismidad del ciudadano; por tal motivo, puede incidir en los métodos, y en las finalidades propias de la educación. Por ejemplo, no nos está permitido en la educación ningún tipo de domesticación para que se puedan crear las condiciones en las que el otro se pueda constituir como otro, radicalmente otro, de tal manera que pueda esca-



par, a la vez, a nuestro poder y a nuestros sistemas de interpretación.

Para lograr educar en la alteridad hay una exigencia insoslayable y es renunciar a todo saber sobre el otro con el fin de no imponer lógicas de dominio: “cuando nosotros no podemos renunciar a todo saber sobre el otro, arriesgamos siempre a estar aspirados por el deseo de dominio”<sup>21</sup>. Pareciera que la condición para que existiera un verdadero encuentro es que dejemos un lugar para el imprevisto y lo inesperado. Cuando creemos saber todo sobre el otro, en ese mismo momento la relación educativa deviene una relación de violencia. Por consiguiente una educación emancipadora debe permitir al sujeto emanciparse de la educación que se recibe.

Este tipo de ética no se puede ni siquiera programar, al contrario de lo que pretende Platón, puesto que como dirá Lévinas, el comienzo de lo humano es pura eventualidad: “propiamente hablando, lo humano comienza por una eventualidad pura...Esta ruptura con la indiferencia es la posibilidad de lo uno por lo otro que es el acontecimiento ético”<sup>22</sup>.

## 6. La cultura como Paideia y la ambigüedad de la formación del alma con respecto a la afirmación

Para Platón la cuestión de la educación es fundamental para la vida del Estado, tal como lo hemos señalado. En esta cuestión se inscribe la pregunta por la educación. En tal medida el conocimiento del bien se concibe como un arte político tal como sucede con el *Protágoras* y con el *Gorgias*; por consiguiente, la pregunta sobre la cultura, no queda fuera del cuestionamiento a la educación.

Un primer elemento que nos llama la atención de *La República* es que se puede hablar del Estado sin hacer referencia a un pueblo histórico existente y desde allí se decreta lo que puede ser la educación. Un segundo elemento es que las diferentes formas de gobierno pueden aparecer como diversas actitudes y formas del alma. De esta manera, Platón logra hacer coincidir la teoría de las partes del Estado con la teoría de los tipos de alma. Jaeger dirá al respecto que: “En última instancia, el estado de Platón versa sobre el alma del hombre”<sup>23</sup>. Por lo tanto, no solo que el Estado requiere diversos tipos de almas sino que el Estado es formador de almas. Por tal motivo la *Politeia* y la *Paideia* se encuentran unidas, pues el Estado prepara las almas que necesita; la educación prepara a los gobernantes que velan por el alma de los ciudadanos. Así, el sentido profundo de la *Paideia* es la *Politeia*. En consecuencia, la crisis de la política es una crisis de la cultura y los vaivenes de la cultura inciden en la crisis de la política. El descuido de la pedagogía es un descuido que repercute en la política y en la vida de la cité.

La educación es la formación del alma y ésta apunta no hacia un buen estado sino hacia el estado perfecto. La justicia es la virtud política por antonomasia y ésta no corresponde con la ley. Al respecto Jaeger afirma: “El derecho se convierte así en una mera función del poder, que no responde de por sí a ningún principio moral”<sup>24</sup>. Por consiguiente existe una lucha perenne entre el poder y la educación en torno al alma del hombre. En efecto, Trasímaco representa a Calicles, y éste al poder sin escrúpulos. De este modo, la justicia tiene que ser el resultado del alma y no una variable del poder.

La educación de la República no se queda solo en la definición de los fines, sino que también interviene en la pedagogía y en la cultura. La pedagogía ayuda a ha-





cer la selección, por ejemplo, de los guerreros: se pide agudeza en la percepción y energía en la lucha.

Para Platón la educación al *logos* inicia por la música y esta educación en el *logos* está orientada a saber lo que es verdad o mentira. Colocarse contra la poesía es colocarse contra mentira. El mundo del *areté* es la premisa de la auto-determinación del yo a partir del conocimiento del bien y no de un conocimiento simplemente de las cosas. La *paideia* es la lucha contra todo fatalismo que nos condena al destino que imponen los dioses. Los dioses de la poesía encerraron a los griegos en el círculo trágico; ahora, con la educación podemos hacer una apuesta diferente.

Para que haya educación se requiere de un buen ambiente del Estado, no solo porque la educación requiere de leyes sino también porque *el Estado es el aire que respira el individuo*, afirma Jaeger. Por lo tanto, cuando este medio no es el mejor, la educación se contamina. Así, la educación requiere de la relación con el Estado para su sana existencia.

La educación inicia por el conocimiento y los valores se encuentran al final del proceso. De esta manera el alma adquiere los valores que aspira a conocer. No hay valores sin conocimiento y tampoco los hay por el solo conocimiento. Los valores son el nivel más alto de la educación<sup>25</sup>. Por consiguiente, el bien no es algo puramente conceptual: “el conocimiento del bien se desarrolla en el hombre en la medida que se va haciendo realidad y va cobrando forma en él mismo”<sup>26</sup>. Por lo tanto, la educación del conocimiento lo que busca es la educación del carácter. La misma educación corporal tiende a la formación del ánimo. Una consecuencia de la formación del carácter a través de la *Paideia* es lograr que la intervención de las instituciones sea mínimo, casi superfluas dentro del Esta-

do<sup>27</sup>. El sabio no necesita de las leyes, las leyes solo son requeridas por los hombres sin sabiduría.

La manera más sabia de garantizar en el Estado una permanencia de sus políticas y de sostener el carácter de los individuos es por medio de educar a los educadores y de hacer que gobiernen quienes alcanzan la mejor educación, es decir, los filósofos. Admitir que no todos pueden gobernar es señalar que el carácter no queda presupuesto en la consideración de una educación mecánica y uniforme sino en la diversidad de la naturaleza individual. El Estado ideal es el gobierno de los mejores. Los mejores tienen que ver con el principio de selección y por lo tanto con el tipo de educación que han de recibir los guardianes escogidos. Los mejores tienen que ver con la educación y esto exige las mejores actitudes naturales. Esta concepción puede servir a equívocos con la aristocracia, sin embargo no se trata de educar a una nobleza existente con el areté de la nobleza “sino formar una nueva élite mediante la selección de los representantes de la suprema areté”<sup>28</sup>.

El bien supremo es la unidad del todo. Por consiguiente los fines no son la prosperidad económica ni la acumulación ilimitada. Todo tiene que servir a lo que Jaeger llama la unidad social interior. Pero ¿qué hacer para crear esa unidad nacional? Uno de los recursos de la educación tradicional son los héroes. Estas personas aparecen en todos los países con objetivos más o menos parecidos: mantener una unidad nacional. Sus vidas suelen llevar a grandes discusiones sobre la mentira y lo ideológico que hay tras estos mitos nacionales. Su función representativa puede estar más allá de la mentira pues están colocados allí en una labor de distorsión de la realidad, dirá Žizek<sup>29</sup>. La distorsión de la realidad no es una mentira, porque en toda distorsión encontramos una parte de verdad en algún contenido particular.





A través de la particularidades de una cultura se construye lo típico de una cultura, sus imaginarios, devociones, encuentros, ritos, etc. Estas formas típicas y nacionales funcionan de acuerdo al esquematismo trascendental kantiano, donde el vacío del universal es llenado por las formas típicas que pretenden suplantar lo real. Así, el hecho real se construye al través de lo típico. Zizek llamará a esta relación entre el universal y el particular, una operación de sutura.

Otra forma que aparece esencial para la educación a la cultura es la integración de la negación en la afirmación. No es que somos y por tanto no somos otra cosa, sino porque no somos algo, por eso somos. La negación es constitutiva de la soberanía. Ese algo que somos y a lo que le llamamos identidad no deja de ser abstracto y aquello que hace parte de la oposición, supuestamente es concreto. De esta manera la negación se convierte en un símbolo de la identidad. Así, no existen grandes identidades sin negaciones casi imperecederas. Por consiguiente, el odio al extranjero se le convierte en símbolo nacional, el discurso sobre lo propio es más un rechazo a lo ajeno. El universal vacío es llenado por lo que creemos que somos, que en realidad es igual al odio frente aquello que creemos, no nos deja ser lo que queremos ser.

Con las visiones nacionalistas de la cultura se logra decir aquello que todos queremos escuchar. Por lo tanto el problema no es mentir sino el asentamiento de la hegemonía que se consigue a partir de la distorsión de la realidad y la negación de la totalidad.

Esta negación propia de una cultura nacional no se presenta como tal. En efecto, la mejor negación se suele encontrar en la afirmación; es decir, cuando le decimos a alguien para evadirlo: “sí mi amor, tú tienes toda la razón”. Tras lo que se afirma, está el sentido profundo que

es igual a la negación. Dentro de las negaciones existe todo un trabajo ideológico. Si la negación está transportada por la afirmación quiere decir no solo que lo que cuenta es la práctica sino el mismo discurso. Por el ejemplo, el líder del partido político puede decir que lo más importante es el país. Su particularismo pretende llenar la universalidad de la Politeia.

No es tan fácil descubrir las negaciones que se esconden en la afirmación de una determinada identidad o en la enunciación de una determinada política. Todorov dirá que el descubrimiento de este doble juego no es fácil por una razón básica y es que a la simbología del mal solo llegamos desde la simbología del bien; por lo tanto, no podemos ver que algo se nos oculta cuando se comienza desde el bien afirmando que no se va a ocultar nada. En consecuencia, significantes de la política mundial, como la honestidad, la ética, la igualdad, hacen parte de una simbología del bien que transporta todo una ética del mal. Todos estos significantes se repiten como si estos fueran posible. Lo único que no se puede olvidar de repetir son estos significantes. Por ejemplo, se habla de transparencia como si algo pudiese ser transparente, de honestidad como si hubiesen personas honestas. Olvidamos que quizás la más grande deshonestidad es pretender aparecer como honestos o éticos.

Negamos para dominar; por tal motivo, lo que importa no es lo que queda fuera con la negación sino lo que está adentro, tal como lo señalaba Foucault. Zizek mencionará este fenómeno como *el quiebre desde adentro del discurso*<sup>30</sup>. En consecuencia, dependemos de la negación para la hegemonía. Por lo tanto, no es extraño que la adherencia a tratados abiertamente injustos como los TLC ocurra en las posiciones más críticas que podamos imaginar. Así, la vida de los pueblos depende de lo censu-





rado, pues el goce pende de ese movimiento morboso en el que va ocurriendo la hegemonía, colocando a su servicio la censura ya que dependemos de lo censurado para hacer nuestras morales, pues nuestra bondad depende del mal en los otros y de los otros. En breve, en lo que se afirma encontramos la verdadera negación y esa en nuestra frustración<sup>31</sup>.

Aunque podamos horrorizarnos con la negación, en el fondo la aprobamos. Qué aburridos serían los noticieros si no nos presentarían el horror. No solo que nos acostumbramos al horror sino que somos una humanidad que requiere del horror para salir de esta cotidianidad *maquínica* del trabajo y de la vida organizada alrededor del consumo. Necesitamos del espectáculo del horror pues éste nos ayuda a verlo como el “buen horror”. En la negación estamos negando la trasgresión. Así, vivimos en una obscenidad cotidiana constitutiva de la cotidianidad. Por tal motivo estamos bajo los impronunciables, con el discurso de la ley y de la moral pero escondiendo la aceptación de la lógica del capital o de la aceptación del autoritarismo y de la injusticia.

## 7. Se puede ser filósofo, siendo pedagogo y la desimanación de una filosofía ya no hecha solamente por filósofos

Hasta el siglo XIX la pedagogía hacía parte de la filosofía<sup>32</sup>. La pedagogía será una de las disciplinas que descienden a la calle para tener aplicaciones en la vida cotidiana. Este desprendimiento hace que todo hombre o mujer que intente cambiar algo en el mundo, en la vida de los hombres y las mujeres, ingrese en la filosofía. Este desprendimiento le ha servido de manera increíble a la filosofía y a las ciencias que dependían de ella puesto que la disemina-

ción hace aparecer una diversidad de actividades. En efecto, para Foucault toda actividad que logre hacer aparecer un objeto nuevo para el conocimiento o para la práctica es filosófica. Por consiguiente la filosofía no es ningún esencialismo, ella ha ido cambiando dentro de la historia de acuerdo al poder, puesto que la filosofía no se libera de la manipulación, ni de la ideología y mucho menos del poder.

La filosofía ¿es un saber como la pedagogía? Tal vez sí, pero eso no es todo. Estos son saberes que tienen que ver con no saberes. En tal sentido no es un saber puro. La filosofía y la pedagogía son saberes que invisibilizan otros saberes. En consecuencia, su relación como saber no está analizado y su análisis es algo que tiene mucha importancia. Morin dirá que lo filosófico tiene que ver con lo no filosófico dentro de una perspectiva de interdisciplinariedad. La educación depende también de lo no-educativo. Nosotros no nos iremos por la línea de la interdisciplinariedad, no porque no sea interesante hacer este análisis, pues de hecho la filosofía se enriquece con las otras ciencias hasta el punto que las otras ciencias no escapan a las nociones filosóficas, sino que nos situaremos más en la línea que Foucault (1976) trabajaba, es decir, los saberes no son independientes de los no saberes y los no saberes no se encuentran en una relación dialéctica con los saberes, pues éstos no se encuentran suprimidos ni superados a la manera del *aufhebung*. Por el contrario, los no-saberes juegan un papel importante en la definición de los saberes y sus prácticas. En consecuencia, la filosofía y la pedagogía no son disciplinas completamente puras ni autónomas. Nociones pedagógicas dependen de lo estrictamente no pedagógico: poder, sicología, cultura, etc.

Filosofar no es pensar tal como señalara Deleuze en su libro escrito con Guattari sobre *Qué es filosofía*.





Todas las ciencias piensan, el pedagogo piensa, lo mismo que el artista. Filosofar es una forma peculiar de pensamiento y esa forma de pensamiento consiste en pensar a partir de conceptos. Más allá de estar de acuerdo con esta definición, filosofar es una forma de pensamiento que no tiene la exclusividad del pensamiento.

La forma de pensamiento -pedagógico y filosófico- cambia de una época a otra. No sólo que es un pensamiento que cambia sino que se vincula a otras formas de pensamiento de su época. Por ejemplo, la pedagogía dependió a inicios del siglo XX del discurso del desarrollo; hoy depende más de las ciencias neurobiológicas. La filosofía ha estado unida a la ironía griega, a las meditaciones cartesianas, a la crítica Kantiana, a la dialéctica hegeliana y a la manifestación marxista. No nos interesa aquí la discusión entorno a saber cuál de estas formas es la más original y auténtica pues es imposible definirlo. Lo cierto es que, siguiendo la línea de Foucault, hoy el pensamiento filosófico ha estado intentando separarse de la dialéctica como en el caso de Deleuze, Badiou, Derrida, Lyotard, Ranciere, Poulain. La filosofía tiene necesidad de separarse de la dialéctica que la rigió durante todo el siglo XIX y una buena parte del siglo XX. ¿Qué significa escapar de la dialéctica? Foucault decía que es no seguir pensando a partir de las oposiciones; Derrida afirmaba que se trata de romper con las binariedades; Deleuze hablaba del pensar en la torsión. El escape de la dialéctica sucede en el escape del lenguaje o en lo que podría ser la desaparición del hombre en el lenguaje.

Si la pedagogía y la filosofía dependen del no saber, y es importante escapar de la dialéctica, el no saber no es el opuesto a estos saberes, puesto que ellos están allí alimentándolos, definiéndolos, creando consistencia. De hecho, la filosofía y la pedagogía no son lo concreto sin caer

inmediatamente en el viejo problema entre la teoría y la práctica. Por el contrario, las categorías de lo concreto, lo vivido, la totalidad pertenecen al reino del no-saber. Esta visión abre una herida al pensamiento dialéctico quien pretendió juntar el concepto con lo real. Desde entonces, el concepto está perdido y no puede tener relación ni con la imagen y mucho menos con la realidad. Nietzsche fue quien abrió esta herida en el lenguaje filosófico. Desde entonces la reflexión filosófica tiene un campo extremadamente rico en el ámbito que no hacía parte de la reflexión filosófica. Por consiguiente, los etnólogos, los lingüistas, los sociólogos, los psicólogos, los pedagogos pueden *cometer* actos filosóficos. Luego, podemos hacer filosofía sin ser filósofos, mientras que es muy difícil cometer actos pedagógicos sin ser pedagogos.

El *cometimiento* de actos filosóficos y actos pedagógicos los podemos encontrar hoy por varios caminos. En el caso de la filosofía que ya no pretende llegar a lo real existen caminos del pensamiento al estilo de Heidegger, o quienes juegan al rol de la arqueología y estudian el espacio en el que se despliega el pensamiento. Como consecuencia de esta última, se estudia *la geo-política del conocimiento* en América Latina. En consecuencia, la diseminación de la reflexión no tiene un parámetro que permita determinar que algo no es filosófico mientras otras reflexiones sí.

El pedagogo abre agujeros en los relatos educativos tradicionales. Cuando una pedagogía emerge lo hace como si hubiese encontrado el único camino, a diferencia de la pedagogía diferenciada que admite que no es posible la exclusividad de lo uno. La invención de la pedagogía irrumpe en escenarios que la dejan pasar de largo con la moda y que paradójicamente se sostiene con la resistencia. El filósofo también abre enormes agujeros allí donde



antes estamos perdidos. El problema es que no siempre estamos conscientes de estar perdidos ni nos damos cuenta de los agujeros que abren los filósofos y los pedagogos. Para abrir un agujero se requiere de una escritura que nos lleva hasta los límites; de este modo, llegamos hasta los lugares que no han sido franqueados. En consecuencia, una escritura que vaya hasta los límites no puede evitar la desmoralización de la época.

El logos filosófico y pedagógico están obligados a utilizar el lenguaje; pero, hay dos sospechas que se colocan en medio. Una es la sospecha en que el lenguaje no dice exactamente lo que dice. Por lo tanto el sentido que tomamos y que es inmediatamente manifestado no es sino el mínimo de los sentidos el cual protege y transmite otro sentido. Otra es la sospecha que el lenguaje puede desbordar su forma propiamente verbal y que hay otras cosas en el mundo que pueden hablar y no hacen parte del lenguaje.

Desde Nietzsche sabemos que el sentido ahora es no tener sentido. No hemos sido tocados en lo que nos rodea sino en lo que nos constituye. Pero eso que nos constituye no se encuentra al interior sino que hace parte de la epidermis. *La profundidad no es más que una invención de los filósofos*, afirmaba Nietzsche. Esa profundidad implica la resignación, la hipocresía, la máscara. Intentar ser profundos es la mejor manera de manipular. En realidad, el mundo si es profundo pero su profundidad no es más que un juego de niños. En consecuencia, desde ahora filosofar es una tarea infinita. Los signos están unidos en cadenas que no se terminan nunca tal como lo descubriera Saussure. Lo que encontramos es una apertura irreducible. La interpretación se encuentra en suspenso a partir de sí misma. En cierto sentido, el acercamiento a la interpretación es también el acercamiento a su ruptura. Ella no

deja de desplegarse sin que tenga el poder de acabarse nunca. En el caso de la pedagogía, la confrontación sucede a nivel de la alteridad. Podemos enseñar todo lo que queramos, pero nunca podemos saber cómo el otro aprende, pues sería tocar el núcleo mismo de la libertad humana. Así, la alteridad es el campo infinito de la pedagogía, al mismo tiempo que es su máximo límite debido a la irreductibilidad del otro.

Si nunca podemos dejar de filosofar y la pedagogía no puede ingresar en el campo del aprender sino a la manera de una simulación, la gran tragedia no es que estemos condenados a la interpretación sino que no hay nada para interpretar pues no existe lo primero que deber ser interpretado. Cada cosa es un signo en sí mismo y no una cosa que se ofrece para ser interpretada. Luego, nosotros no interpretamos signos sino que nosotros interpretamos interpretaciones. Nosotros no enseñamos a personas sino a saberes educativos que nos dicen quien es el otro sin que podamos tener seguridad de sí eso que se dice es constitutivo o no.

Sí la filosofía no es más que un juego de interpretaciones y la educación es una apuesta en el mejor de los sentidos de Pascal, hay dos consecuencias que podemos sacar de esta situación: la primera consecuencia es que nos preguntamos sobre ¿quién ha puesto la interpretación? y ¿quién hace la apuesta? En otras palabras, ¿qué poder esta detrás del saber? Cuando elaboramos un pensum, ¿qué poder se juega? Cuando enseñamos las matemáticas, ¿qué poder queremos instaurar? a favor ¿de quién? La interpretación o la apuesta no es otra cosa que el intérprete o el apostador. La segunda consecuencia es que la interpretación tiene que interpretarse a ella misma. En oposición al tiempo de los signos que es un tiempo del intercambio y el tiempo de la dialéctica que es un tiempo





lineal, la interpretación es el tiempo circular y la apuesta es un tiempo que depende del tiempo en el que otro decide aprender.

Ante la tragedia de la interpretación podemos recurrir al sentido. Hoy el filósofo rompe con la idea de Husserl según la cual existe sentido por todas partes que nos envuelve y nos enviste antes de que nosotros comencemos a abrir los ojos y a tomar la palabra. El sentido ya no está en las cosas, ni siquiera es algo que se pueda construir como pretendiera Sartre. Hoy nos preocupa la manera cómo el sentido puede desaparecer, ser eclipsado por la constitución del objeto. La desaparición de los sentidos sucede en todas las sociedades que se legitiman por una serie de sistemas de oposición entre el bien y el mal, permitido y defendido, lícito e ilícito, criminal y no criminal, pensaba Foucault, pues todas estas oposiciones se reducen a la simple oposición entre lo normal y lo patológico. Estas oposiciones no son auténticamente hegelianas pues aunque el mundo occidental puede ser más permeable a la filosofía hindú, o la espiritualidad oriental, no deja todavía más de accidentalizarse. Es decir, aquí no cabe la paradoja sino ubicarnos de manera diferente en la occidentalización.

Ni la filosofía ni la pedagogía pueden decir una verdad definitiva válida para todos por todos los tiempos. Por tal motivo, tenemos que inventar nuestras propias verdades e inventarnos dentro de ellas pero sobre todo, no dejar de pensar el presente, de diagnosticarlos en sus discursos y prácticas: “yo busco diagnosticar, realizan un diagnóstico del presente, decir lo que nosotros somos hoy día y saber qué significa hoy lo que nosotros decimos”<sup>33</sup>.

## 8. A manera de conclusión, el trabajo complementario entre la pedagogía y la filosofía

A partir del estudio anterior podemos afirmar que ni la filosofía es un discurso sobre la pedagogía ni la pedagogía es una suma de métodos que inventamos para hacer comprender los saberes. No hay duda que la pedagogía se ha visto como algo despreciable<sup>34</sup> sobre todo en el ambiente universitario. En realidad, el pedagogo no es un tecnócrata sino alguien que puede ayudar a aprender y a crecer. La filosofía puede ayudar a pensar los pensamientos de la pedagogía y la pedagogía ayudar a concretar la filosofía.

Si la sociología y la filosofía descubren que la escuela hace parte de la maquinaria social que reproduce las desigualdades y se va contra las personas más desfavorecidas, la pedagogía puede vencer con ese fatalismo a la que la condenó Althusser con lo que se llama el efecto-educador o el efecto-institución. Nosotros los educadores somos parte activa de los procesos de selección escolar y podemos actuar dentro, haciendo que los estudiantes puedan reivindicar el derecho a la cultura y a la dignidad.

El pedagogo puede determinar las etapas, el filósofo sus orientaciones. Cuando enseñamos, y nos metemos en el trabajo de que el otro aprenda, sabemos que un conocimiento no es una cosa que se vende o se compra, es una realidad mental que se construye a través de operaciones cognitivas complejas. El pedagogo tiene la responsabilidad de instalar la operación mental que se requiere en el corazón del trabajo. Es indispensable preguntarse sobre aquello que el estudiante debe aprender y él, saber sobre qué pasa en la cabeza para que el otro aprenda. No





podemos determinar sólo los conocimientos sino también los actos mentales necesarios para adquirir los conocimientos y los actos mentales que se producen con los conocimientos que se adquieren. En consecuencia, el pedagogo nos ayuda a entender que la educación no puede ser banalizada por las lógicas del mercado; pero, para llegar a esto requiere de la epistemología. La filosofía actúa a partir del juicio que se realiza a la cité.

En el fondo, el discurso pedagógico es un discurso que hace práctica la inteligencia de cosas educativas haciendo tomar partido sobre las prácticas y aportando los medios de construir escenarios que sirvan a los estudiantes. El verdadero aporte de la pedagogía a la educación es que me permite leer lo real para que pierda su condición extranjera, a fin de que devenga algo suficientemente cercano y familiar que el otro se la pueda apropiar. La pedagogía es la que nos enseña que todavía algo es posible cuando la filosofía puede caer en el fatalismo y creer que ya nada se puede hacer; en tal sentido, el pedagogo es el que contesta los interesantes descubrimientos de Piaget: no se trata solamente de aprender a partir del desarrollo sino de aprender para desarrollar.

El pedagogo se coloca en un tarea que es imposible pero que hace parte del sueño fundamental de la educación: “hacer advenir la humanidad en el hombre”. El pedagogo no es el maestro sobre la humanidad, tampoco el filósofo; por tal motivo, se necesitan los dos para lograr repensar la humanidad desde la justicia y los miserables de este planeta.

Freddy Javier Álvarez González  
Quito, febrero del 2006

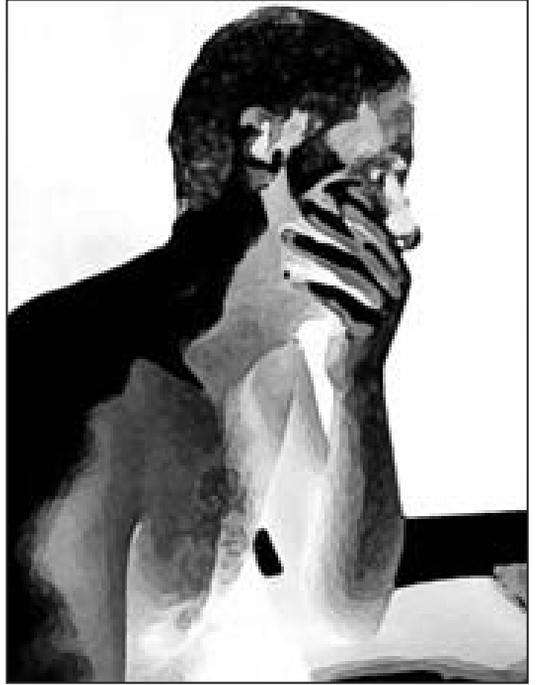
## Notas:

- 1 Francois Chatelet, *Platon*, Gallimard, Paris, 1965 p.41
- 2 Chatelet afirma : “Porque si debemos filosofar es porque la política tal como es practicada se conduce de una manera ineluctable hacia la violencia, el mal y la injusticia” *Ibid.*, p. 82
- 3 *Ibid.*, p. 85
- 4 Philippe Meirieu *l' Envers du Tableau*, ESF Editeur, Paris, 1993
- 5 *Ibid.*, p.71
- 6 Jean François Lyotard, *Pour quoi Philosopher?*
- 7 Philippe Meirieu, *Frankenstein, Pédagogue*, Paris, Editions Seuil, 1997
- 8 La principal voz de los diálogos es Sócrates, salvo en *las leyes*, donde no figura, y en el *Parménides*, *El Sofista* y *El Político*, donde no tiene el papel principal.
- 9 Jacques Rancière *Le Maître Ignorant, Leçons de l'émancipation intellectuelle*, Editorial Fayard, 1933.
- 10 *Ibid.*, p.95-99
- 11 *Ibid.*, p. 97
- 12 *Ibid.*, p.109
- 13 *Ibid.*, p.128
- 14 Platón, *Obras Inmortales, La República* Editorial EDAF, S.A. Madrid., 1993 p. 743
- 15 Lyotard, *Ibid.*, p.20
- 16 Álvarez Freddy et. al. 2005 *El arte de cambiar las personas que cambian las cosas*. Editorial Silva, Quito, p. 25
- 17 *Ibid.*, p.25
- 18 *Ibid* p. 26
- 19 Op., cit., Platón p. 742
- 20 La única violencia legitima es la del Estado, piensa Weber.
- 21 Meirieu 1993 Op. cit., p. 72
- 22 Emmanuel Lévinas, *Entre Nous, Essais sur le penser a l' autre*, Grasset Paris, 1991, p.100
- 23 Wegner Jaeger *Paideia* Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1992, p.593





- 24 Ibid., p.595
- 25 Ibid., p.624
- 26 Ibid., p. 624
- 27 Ibid., p.625
- 28 Ibid., p.644
- 29 Slavoj Zizek, *Estudios culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Barcelona, 1988
- 30 Michel Foucault, DITS ET ECRITS. p.146
- 31 En tal sentido, ir a los cabaret no es signo de machismo sino de frustración.
- 32 “La sociología, la sicología, la pedagogía hacían parte algunos décadas de la filosofía” en *Michel Foucault*, 12 abril 1967 Ibid.
- 33 Ibid., p., 634
- 34 Philippe Meirieu dice: “Ustedes los pedagogos con sus perpetuos problemas de conciencia, ustedes no son más que curas arrepentidos, ustedes no fueron capaces de superar vuestras crisis de adolescencia y viven en la ilusión permanente de una comunicación plena con los niños y las niñas que en el fondo ustedes deprecian” en Op cit, 1993, p.78





# LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO SABER PEDAGÓGICO

*P. Dr. Julio Perelló, SDB  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

La palabra “Pedagogía” significa conducción del niño. Etimológicamente se refiere a la “acción educativa” que se ejerce sobre el niño como formación o instrucción. Con todo, hoy se entiende por Pedagogía el saber referente a la educación. Con más exactitud la pedagogía es considerada como Ciencia de la Educación. Hoy no se pone en discusión que la Pedagogía sea considerada como ciencia. Las opiniones divergentes se refieren más bien al “concepto de ciencia” que depende de determinadas orientaciones.

### **Orientación experimentalista**

La pedagogía es ciencia solamente si se construye sobre datos “científicos” del conocimiento positivo y experimental de la naturaleza del niño y de las leyes de su desarrollo, de su aprendizaje y de su formación. En esta misma línea, si bien en forma menos rigurosa, se encuentran los cultores de la Pedagogía Experimental, como R. Buyse<sup>1</sup> y E. Planchard<sup>2</sup>.

### **Orientación idealista**

La Pedagogía es posible como ciencia, sólo a condición de que se le identifique con la Filosofía. Esta consideración, común al idealismo, ha sido formulada explícitamente por G. Gentile<sup>3</sup>. Otros pedagogistas, aun aceptando la importancia de la contribución de las ciencias empíricas para una metodología educativa, participan también de esta orientación, como L. Stefanninni<sup>4</sup> y N. Petruzzellis<sup>5</sup>.

### **Orientación fenomenológica**

Todavía no existe, rigurosamente hablando, un sistema fenomenológico de Pedagogía. Con todo, las in-





fluencias de la fenomenología inciden en forma notable en las ciencias de la Educación. Esta incidencia ha ido creciendo principalmente en estos últimos años -aceptando hipótesis fenomenológicas sobre la estructura de la personalidad- en la organización de una metodología educativa como Rogers y otros<sup>6</sup>.

## Orientación realista

La Pedagogía se funda sobre la constatación de que existe un objeto material y formal específicos para la realidad pedagógica, susceptible de examen; reflexión e investigación según objetivos y métodos propios del saber científico. Todo esto forma un conjunto unitario de conocimientos sistemáticos, originando así una verdadera ciencia.

El afirmar que la pedagogía es una ciencia completa en sí misma no implica que deba ser absolutamente independiente y desligada de otras ciencias; antes bien, presupone una previa elaboración conceptual de otras ciencias que le preparan su objeto propio<sup>7</sup>.

Nace de esta manera el concepto de ciencias “fuentes de otro saber”, en cuanto que ofrecen aspectos que la ciencia “subalterna” desarrollará con independencia y unidad internas. De aquí que la Pedagogía sea ciencia “en sí misma” y no parte de otra ciencia<sup>8</sup>

El objeto material de la Pedagogía es el hombre. Por eso toda ciencia que estudia al hombre podrá contribuir con su aporte específico a la ciencia de la Educación. Como ser:

- ciencias bio-sico-pedagógicas.
- ciencias filosóficas
- ciencias teológicas

A estas ciencias las llamamos “fundamentos científicos *remotos* de la Pedagogía” o en otros términos *fuentes remotas de la Pedagogía*.

Si consideremos al hombre desde el punto de vista de su “educabilidad” (objeto formal de la pedagogía), entonces podemos encontrar en las ciencias “fuentes remotas”, aspectos y elementos que interesan directamente a la educación del ser humanos.

Reunidos estos aspectos de cada “ciencia fuente remota”, podemos hablar de:

- Bio-sico-sociología de la Educación
- Filosofía de la Educación
- Teología de la Educación.

A estas ciencias las llamamos “fundamentos científicos *próximos* de la Pedagogía” o, en otros términos, *fuentes próximas de la Pedagogía*.

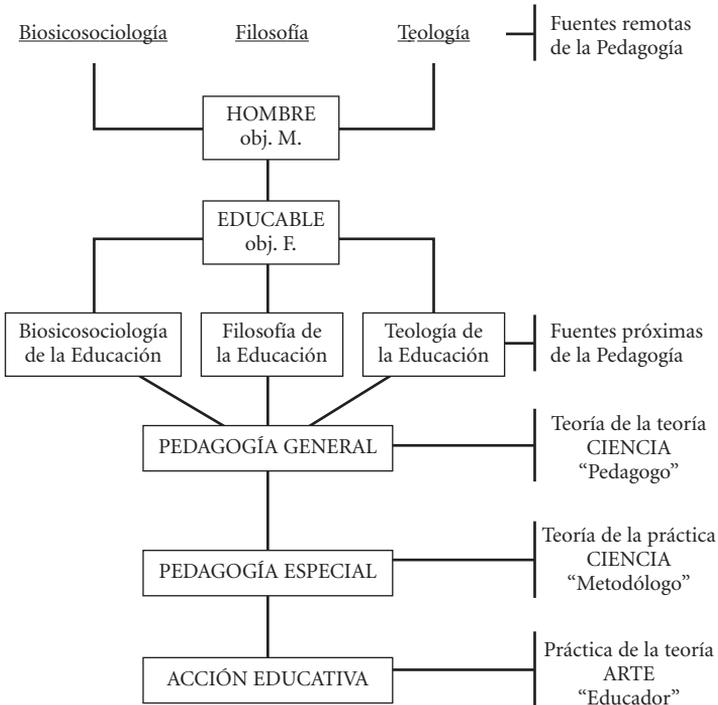
De estas ciencias próximas de la Pedagogía, la Pedagogía General saca sus fundamentos científicos inmediatos que elaborará en forma sistemática, de acuerdo a una metodología rigurosa. A esta luz, la Pedagogía General considera la realidad educativa, los factores de la educación y las características de encuentro educativo.

La *Pedagogía Especial* (o metodología educativa) nace, en cambio, de la necesidad de determinar los principios, las normas y los métodos educativos, considerando las estructuras de la personalidad, sus distintos sectores de maduración, teniendo en cuenta factores y situaciones concretas por parte del educador y del educando.

La *Acción Educativa* (o praxis educativa, o la llamada educación en acto) es la relación educador-educando “aquí y ahora”: con este educador, con este educando y en esta situación.

Concretamente pasa a ser la “práctica” de los principios elaborados de la Pedagogía General y de la Metodología elaborada por la Pedagogía Especial.





A modo de ejemplo, desde el punto de vista de la Filosofía, quiero indicar dos aspectos: la naturaleza de la realidad educativa y el significado de la educación.

### Naturaleza de la realidad educativa

- \* La educación es una realidad que pertenece al *devenir* cósmico y humano. Pero no todo devenir es educación, ni siquiera todo devenir humano. No es educación la creación del hombre (paso del no-ser al ser), el proceso evolutivo de la vida humana, ni cualquier paso de la potencia al acto.



- \* La educación es un devenir en forma de *desarrollo*. Desarrollo de un ser que inicia su existencia en un estado germinal, actuando luego sus potencias mediante la asimilación vital de nuevas realidades. Es un despliegue de energías a través de un proceso de maduración interior.

Pero la educación no se identifica con cualquier desarrollo, sino que éste debe poseer las características de “perfección” (desarrollo perfectivo). Llamamos “perfecto” a lo que nada le falta para ser lo que debe ser según la finalidad indicada por su propia naturaleza. El crecimiento, la maduración, el aprendizaje constituyen un desarrollo perfectivo, un perfeccionamiento.

- \* La educación debe considerarse como desarrollo perfectivo de un ser humano y, por lo tanto, de acuerdo a las exigencias de su naturaleza. Y su naturaleza humana exige *conocimiento* de los fines, de los medios, de los actos en el obrar; pide además una adhesión *libre* de la voluntad en su actuación. Si en todo desarrollo el principio activo es interior, en la educación este principio obrará “conociendo” los fines y los medios, y se “autodeterminará” hacia la consecución de tales fines y de tales medios.

Concluyendo, la educación por su propia naturaleza es un desarrollo perfectivo conciente y libre<sup>9</sup>. La adhesión conciente de la voluntad a los valores es el modo característico que hace de todo desarrollo perfectivo un proceso educativo.

Conclusión de lo afirmado hasta aquí, no podrá hablarse de educación cuando no exista conocimiento o autodeterminación en el sujeto, ya sea por inmadurez (infancia), por imposición psicológica (anormalidad) o por actitudes negativas (mala voluntad o rechazo).



## Definición filosófica de educación

Para mejor comprender la definición sobre educación creemos necesario distinguir entre educación posesiva y educación dativa. La educación puede considerarse como ya terminada o poseída (posesiva), o como un proceso dinámica para adquirirla (dativa).

- Educación posesiva indica la educación ya adquirida por parte del sujeto: aquellas cualidades por las cuales llamamos “educado” a un individuo. En cambio, la educación dativa se refiere a la acción del educador hacia el educando por la que tiende a conferirle (“a darle”) dichas cualidades<sup>10</sup>.
- Desde el punto de vista “operativo”, la educación dativa precede a la posesiva; pero desde el punto de vista “cognoscitivo”, la precedencia la lleva la educación posesiva. En realidad, sólo conociendo qué se entiende por educación posesiva se podrá estructurar qué debe hacerse para llegar a tal resultado.
- Lógicamente, el concepto de educación posesiva cambiará según las orientaciones científicas o prácticas sobre la realidad, el hombre y la vida. El concepto de educación posesiva es de naturaleza prevalentemente filosófica, pero deberá integrarse con la contribución que dan las ciencias antropológicas y positivas.

Aclarados estos puntos pasemos ahora a deducir la definición de educación desde la vertiente filosófica o metafísica.

El concepto de fin del hombre (metafísica) es el punto de partida del cual próximamente deriva y se desarrolla la ciencia de la educación<sup>11</sup>. Ahora bien, si el hombre tiene fines que alcanzar, por educación entendemos la presión de la capacidad para alcanzarlos. Sintéticamente: educar es capacitar al hombre para alcanzar su fin último.

Por otra parte, la *ética* indicando las exigencias teleológicas del obrar humano, exige al hombre una “acción” (conjunto de acciones) por la cual se dirija hacia su fin. Hacer al hombre capaz de esta acción es el deber de la educación. Sintéticamente: educar es capacitar al hombre para alcanzar su fin último mediante determinadas acciones.

Considerando luego la acción con la que el hombre tiende a su fin último, vemos que ésta debe ser “libre” (antropología); de aquí que, determinando mejor la definición de educación, podemos afirmar sintéticamente: educar es capacitar al hombre para alcanzar libremente su fin último.

La ética afirma que la acción que actualmente dice relación con el fin último es la acción moral (moralmente buena); podemos ahora especificar mejor el concepto de educación afirmando sintéticamente: educar es capacitar al hombre para alcanzar el fin último mediante acciones libres y moralmente rectas.

Y como toda acción recta y libre conduce al hombre a la consecución de su fin último; y educar es dar esta capacidad en modo permanente, podemos concluir:

- Educación en sentido posesivo es “poseer la capacidad habitual de obrar rectamente con libertad”.
- Educación en sentido dativo es “formar la capacidad habitual de obrar rectamente con libertad”.

Algunos afirman que la educación no conoce límites en la vida del hombre; es decir, que la acción educativa inicia con el neonato y termina con la muerte. Nos preguntamos ¿es cierta esta afirmación? De cuanto hemos reflexionado hasta aquí nos parece que esta afirmación no es válida.

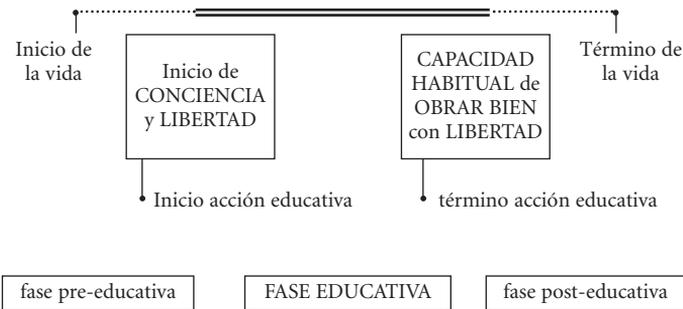
Siendo la educación un desarrollo perfectivo “conciente y libre” (proceso interior e intencional) no po-





dreemos hablar de ella en los primeros años del infante en que, por su estadio de inmadurez, no pude querer consciente y libremente. En este período deberíamos hablar más bien de adiestramiento. Este primer momento debería llamarse “pre-educativo”, pero no “educativo”.

Por otra parte, la educación es un proceso intencional llamado a formar un estado de maduración psicológica y ética “instrumental-intermedio” en relación a la perfección final o fin último, y que hace al hombre relativamente autónomo en el uso “recto” (ética) de la “libertad” (psicología)<sup>12</sup>. De aquí que, cuando el sujeto de educación sea capaz de asumir la iniciativa y la dirección se su propio desarrollo, cuando sea capaz de tomar definitivamente la responsabilidad de su propia vida, entonces habrá salido ya del proceso educativo<sup>13</sup>. De hecho, el educando puede alcanzar un grado de desarrollo perfectivo tal, que pueda ser capaz de obrar habitualmente con rectitud moral y con libertad<sup>14</sup>.



## Notas:

- 1 BUYSE, R. *L' experimentation en Pédagogie*, 1935
- 2 PLANCHARD, E. *La Pédagogie scolaire contemporaine*, 1948. *L' investigation pedagogique*, 1945.
- 3 GENTILE, G. *Sommario de Pedagogía como ciencia filosofica*, 1913.
- 4 STEFANNINNI, L. *Il rapporto educativo*, 1932.
- 5 PETRUZZELLIS, N. *Il problema della Pedagogía como ciencia filosofica*, 1955.
- 6 ROGERS, C. *On becoming a Person*, 1961; *Freedom to learn*, 1969; *Rogers on Personal Power*, 1977. ZAVALLONI, *Educazione e personalitá*, 1968.
- 7 BRAIDO, P. *La teoría dell' educazione e i suoi problemi*, p 195 ss.
- 8 CORALLO, G. *Pedagogia I*, p. 108
- 9 SCIACCA, M.F. *El problema de la Educaci3n*, p. 43
- 10 CORALLO, G. *La pedagogía della liberta*, p. 33
- 11 Ibid, p. 32
- 12 BRAIDO, P. *Educare I*, P. 29.
- 13 CORALLO G. *La pedagogía della liberta*. p. 87 y ss.
- 14 CORALLO, G. *Pedagogía I*, p. 406









# LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO SABER FILOSÓFICO

*Lic. Mauricio Leyme, SDB  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

Callias, si tuvieses por hijos dos potros o dos terneros, ¿no trataríamos de ponerles al cuidado del un hombre entendido, a quien pagásemos bien, para hacerlos tan buenos y hermosos, cuanto pudieran serlo, y les diera todas las buenas cualidades que debieran tener? ¿Y este hombre entendido, no debería ser un buen picador y un buen labrador? Y puesto que tienes por hijos hombres ¿Qué maestros has resueltos darles? ¿Qué hombre conocemos que sea capaz de dar lecciones sobre los deberes del hombre y del ciudadano?

*Apología de Sócrates.*

Reflexionar sobre el ser humano es reflexionar sobre el sentido de la existencia del mismo, el lugar ocupado por él en medio del cosmos; reflexionar sobre el hombre es preguntarse, encontrar y transformar su propia existencia; pero es, sobre todo, buscar su perfección, la cual se realiza en la realidad y en contacto con los otros seres humanos.

En el presente trabajo se presenta de manera breve, rasgos de las disciplinas más influyentes dentro de la educación, como es el caso de la biología, psicología, pedagogía y filosofía, siendo vital el unificarlas, pero surge la gran pregunta ¿cómo y en quien? la respuesta se la irá dando en el desarrollo del trabajo.

La biología tiene la gran virtud de hacer una gran explicación del ser humano y llegar a sus bases genéticas, pero esta descripción resulta incompleta al momento de comprender el hecho educativo pues lo hereditario no agota al ambiente o lo cultural; de hecho, una de las fallencias de la biología es ignorar lo cultural.

Del mismo modo la psicología hace su aporte considerando el proceso de desarrollo del ser humano, ayudando de este modo a establecer diferencias en los procesos de aprendizaje y modos de aprendizaje, puesto que un niño que vive en la calle no poseerá las mismas facilidades de aprendizaje que uno que vive en un hogar





bien conformado; su punto frágil está en quedarse en el análisis de los comportamientos y la historia personal que “condicionan” el proceso de aprendizaje.

El trabajo de la filosofía es arduo pues debería buscar el modo de enlazar las ciencias, teniendo en cuenta el que se busca ayudar a dar un sentido a la vida; es, sobre todo mostrar que la vida vale la pena ser vivida, en este sentido se da importancia a la operación pues es la parte perfectible del ser.

## La educación desde la Biología

### 1.1 El hombre como naturaleza

Empecemos haciendo un recuento de lo que significa el término naturaleza desde su etimología: es aquel ámbito en el cual unas cosas nacen de otras inacabablemente; para Aristóteles es aquello que dispone de un principio interno del acontecer; en este sentido, la naturaleza, será cosmos que significa armonía.

Para Galileo la naturaleza es concebida como un conjunto de relaciones cognoscibles matemáticamente, entonces “la noción de la naturaleza se convierte en el correlato del conocimiento de las leyes que objetivan a los movimientos astrales como terrestres”<sup>1</sup>. Para Descartes la palabra naturaleza designa a la propia materia y no sólo a lo físico-químico, sino a cuanto es extenso. De estos modos de concebir la naturaleza vemos una clara oposición a la libertad, aunque es sensato cree que el ser humano no puede relacionarse a la naturaleza, pues el hombre es más que un pedazo de *Physis* a pesar de ser un ser de la naturaleza.

De esta manera el hombre no puede trascender la naturaleza, tal vez es la herencia que hemos recibido de los griegos, pues la naturaleza nos atrapa y nos quedamos prisioneros dentro de ella.

## 1.2 Insuficiencia de la Biología

La especie humana es el resultado de filogenia<sup>2</sup>, pero cada individuo humano se explica desde su ontogénesis<sup>3</sup>; en este sentido cualquier educando trae consigo conductas filogenéticas de millones de años pues la herencia se transmite a través de los genes<sup>4</sup>; la herencia genética de un individuo se objetiva en el cerebro humano<sup>5</sup>, el cual otorga mayor importancia a las capacidades cognitivas que a las sensoriales y a las motoras, en cierta manera podemos decir que el proceso educativo pasa por el sistema nervioso (gracias a él, se pueden percibir los cambios en el medio interno y externo, reaccionar ante los estímulos y realizar todos los trabajos que necesita el organismo para funcionar) del educando y del educador.

En esta línea el hombre “es organismo psicobiológico que se entiende a través de la evolución, de la genética, del sistema nervioso y de la endocrinología”<sup>6</sup>.

La herencia asegura la acción, pero jamás determina qué acción; es decir, la cultura, la técnica ayudan al hombre a ser hombre; de este modo la biología influye en la herencia pero no totalmente en ambiente, pues lo biológico no descifra totalmente el hecho antropológico, además ninguna ciencia tiene derecho sobre la vida, pues la biología considera al hombre como un conjunto de células, sobre las cuales se puede intervenir.

## La educación desde la Pedagogía

### 2.1 Procesos educativos

El proceso de educación forma parte de la antropología, por ende el ser humano no puede menos que educarse, pues la herencia biológica no nos dicta del todo





lo que tenemos por hacer, se necesita también lo social y solo entrando en sociedad se entra en la historia; tengamos en cuenta lo siguiente: “el código genético es disponibilidad para la educación socializadora”<sup>7</sup>; de lo que se trata en educación, en cierto sentido, sería transmitir civilización creada por el grupo humano; el aprendizaje se lleva a cabo proporcionando informaciones precedentes de la civilización, buscando de este modo despertar actitudes y facilitar aptitudes.

La diversidad aparece al querer explicar el proceso educativo; han existido tres modelos: innatista, receptivo y apriorista.

- *Receptivos*: tiene como base el empirismo, considera que somos una página en blanco al momento de nuestro nacimiento, somos un contenedor que necesita ser llenado de información proveniente del exterior, se encuentran en esta línea el ruso Pavlov y el norteamericano Skinner.
- *Innatista*: tiene como base el racionalismo, se da privilegio a los conocimientos que viven con nosotros al nacer; aquí se encuentra Platón, San Agustín, Descartes; se sostiene asimismo que el desarrollo humano se encuentra en la influencia que ejerce el componente hereditario.
- *Apriorista*: arrancan de la filosofía de Kant, del cual vale tener en cuenta la siguiente afirmación:

“Si bien es cierto que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, esto no prueba que todo él provenga de la experiencia...Podrá suceder que todo nuestro conocimiento...esté compuesto por lo que percibimos...y por aquello que pone nuestra capacidad de conocer”<sup>8</sup>; con esto se quiere decir que existen dos formas de conocer: por el intelecto y por

los sentidos, Kant une las dos maneras: “A través de los sentidos, los objetos nos son dados, mientras que a través del intelecto son pensados”<sup>9</sup>.

## 2.2 Insuficiencia de la pedagogía

Resulta difícil hacer una explicación de la complejidad humana sólo con el funcionamiento de la razón, o de la biología, pues no se deja de lado los contenidos morales y más aun la obligación moral. El saber, el hacer no son todo dentro de la educación; la sola razón no señala el sentido de la existencia del hombre.

Quizás la pedagogía se ha centrado demasiado en la relación enseñanza-aprendizaje, cayendo en el modelo receptivo; creer que el niño es “hoja en blanco” es dejar de lado la potencia de la inteligencia; en cierto sentido, los actos primeros no necesitan ser aprendidos; entonces a veces el proceso de aprendizaje del niño precede al proceso de enseñanza aprendizaje.

## La educación desde la Psicología

Al llegar a este punto, es necesario tomar en cuenta los diferentes aportes que ha dado la psicología hacia la educación, mediante las orientaciones de diferentes escuelas psicológicas.

### 3.1 Los Estructuralistas

Sostenían que las complejas experiencias mentales eran en realidad estructuras edificadas con estados mentales simples. “Se basaban en la creencia de que la misión primera del psicólogo era explorar la estructura de la conciencia y formular las leyes de su formación”<sup>10</sup>; es decir, busca los elementos del acontecer psíquico para actuar





sobre el comportamiento para luego modificarlo y comprenderlo.

### 3.2 Los funcionalistas

No estaban de acuerdo con el énfasis estructuralista sobre los estados mentales, éstos se preguntaban: ¿para qué es la conciencia? ¿Cuál es su función? La pedagogía se enriqueció y por primera vez se explican algunos procesos como el aprendizaje, la educación, el olvido, la memoria y las modificaciones de su comportamiento.

### 3.3. Los psicoanalistas

Nacen hincapié en el proceso mental del inconsciente, pues era allí donde debían buscarse las fuentes primarias de conflictos y desórdenes mentales; su mayor representante fue Freud.

### 3.4 Los conductistas

Sus técnicas de estudio son utilizadas en primer lugar con animales, pero luego son transferidas al estudio del proceder del hombre; se inclinan marcadamente hacia la fisiología y su mayor aporte para la psicología es el trabajo sobre los reflejos condicionados.

Podemos ver que el estudio acerca del ser humano se parcializa; en algunos se toma en cuenta el entorno; en otros no; en otro, se da prioridad a los sentidos, pero de una u otra forma se intenta dar un aporte, y de hecho que la psicología ha ayudado a describir al ser humano, pero quizás sólo se ha quedado en la explicación de sus comportamientos los cuales se originan en el cerebro.

## La filosofía de la educación

Uno de los mayores problemas filosóficos y se podría decir pedagógicos por el hecho de centrar su reflexión sobre la persona humana y buscar la humanización de la misma, es el saber si la vida merece ser vivida, es decir, ¿qué sentido tiene nuestra vida? Sería ésta la línea de de la filosofía de la educación. “Ser educado significa estar ajustados a la vida, tener mayor capacidad de apreciar lo que es la vida, lo que ella puede ofrecer y lo que la persona, puede a su vez, ofrecer a la toda la sociedad”<sup>11</sup>.

La educación, tiene que llevar a la interiorización, a rescatar lo humano de la persona; es descender a lo íntimo de nuestro ser, pero la historia nos muestra que existe un gran inconveniente, la ciencia actual no nos permite hacer una reflexión acerca del sentido de la vida<sup>12</sup>, dado que cada vez deja de lado al hombre; pero quizás no sólo las ciencias sociales han caído en este error, tal vez las ciencias humanas también han sucumbido en la confusión de hablar sobre el hombre sin saber qué es el hombre o hacer una reflexión del ser humano sin el ser humano.

Del breve análisis realizado tanto a la biología, psicología y pedagogía, es necesario reflexionar sobre cuál debería ser el aporte de la filosofía de la educación dentro del proceso de humanización de la persona; esto equivale a hacernos la pregunta que reunía el ámbito científico, ético y religioso, ¿qué es el hombre?, se trata de una pregunta esencial dentro del desarrollo filosófico y pedagógico, pues no se puede hacer ninguna aplicación sobre aquello que no se conoce por los menos en sus dimensiones básicas.

No se trata solamente de una pregunta que conceptualiza o describe, sino que se trata de buscar unicidad, pues la persona es unidad sustancial, y de hacer una sín-



tesis, de las disciplinas analizadas; se sigue entonces que la educación debe tener un sustento antropológico (con bases de la metafísica) pero no se debe menospreciar el valor de la ciencia, hay que dar entonces un sustento científico a la educación.

Veamos a continuación cuáles son los elementos constitutivos de lo específicamente humano.

#### 4.1.1 Capacidad intelectual

Vendría a ser la facultad humana para penetrar en la realidad, llevándonos al conocimiento de la verdad; nos ayuda a situarnos, pero el “el acto de intelección no es tan solo una actividad mental, sino también un factor constitutivo en el conocimiento humano”<sup>14</sup>, el acto de intelección organiza y a su vez da una aprehensión de relaciones y significados; en síntesis, el acto de intelección es un factor constitutivo del conocimiento humano.

#### 4.1.2 Libertad

Es uno de los valores más importantes dentro de la formación de la persona, la comprensión inadecuada de la libertad hace de la persona un ser supremo e independiente; de esto resulta que es necesario realizar una visión metafísica del hombre, como ya lo mencionamos anteriormente, y de las cosas. La libertad reside propiamente en la voluntad, pero sin conocimiento de la verdad no hay libertad, en síntesis la libertad debería tener en criterio de autodeterminación, pues sujeto es el que proyecta y define sus acciones.

En conclusión, si la libertad reside en la voluntad, que es por naturaleza un apetito obediente de la razón, síguese que la libertad misma ha de versar, lo mismo que la voluntad, acerca del bien, conforme con la razón.

La libertad se ejercita en las relaciones con los seres humanos:

“La persona se manifiesta esencialmente como un ser único irrepetible, dotado de interioridad -autoconciencia y libertad-, y destinado a la comunión, es decir, es un sujeto que existe corporalmente con otros en el mundo, para realizarse con ellos en la historia... comprometiéndose libremente frente a los valores, frente a las demás personas y sobre todo frente a Dios”<sup>15</sup>.

#### 4.1.3 Trascendencia

La persona, mediante su inteligencia, puede salir de sí misma y superar los niveles infrahumanos, es decir, superar la naturaleza pero no para despreciarlos o considerarse ajena a ellos; los trasciende, pero para darles mayor valor y sentido, en cierto sentido la trascendencia se debe tratar en referencia al hombre, pues es un nivel íntimamente vivido. Se hace necesario pues la exigencia de lo Trascendente, pues se siente una insatisfacción, la insatisfacción implica la ausencia de algo o Alguien, pero que es exterior a mí, aunque pueda asimilarlo y hacerlo mío.

La exigencia de Dios no es otra cosa sino el auténtico rostro de la exigencia de la trascendencia; en síntesis la educación nos debe ayudar a trascender al ser Trascendente, pues cada ser humano lleva dentro de sí el deseo hacia el ser Supremo, de allí que una educación que no proponga al Trascendente, es una educación incompleta.

#### 4.2 El fin de la educación

“Cuando se inquiere la finalidad de la educación, hay que preguntar esencial y primordialmente por el





fin de la educación misma”<sup>16</sup>; puesto que la reflexión no va desapegada del hombre se infiere que la educación debería estar unida hacia el fin del hombre; dicho de otra manera a la “perfección del hombre”; o sea, a la posesión de sí mismo. Pero la perfección del hombre, tal como lo señala Santo Tomás, es doble, pues la primera es perfección en cuanto la cosa en su sustancia es perfecta, y la segunda es el fin lo que se va construyendo; es decir, la persona es perfecta pero también es perfectible, la perfección segunda solamente se consigue por medio de la operación, pues está unida a lo más íntimo de la sustancia: *Operari sequitur esse et modus operando modum essendi*<sup>17</sup>, el hombre operando se perfecciona porque actualiza sus potencias. Éste debería ser uno de los fines de la educación: actualizar o formalizar las potencias del que realiza el acto del aprendizaje, pero no sólo eso sino también que se debe ordenar al buen ejercicio de las operaciones, pues hay operaciones que en vez de perfeccionar al hombre lo van destruyendo; no hay que dejar de lado que las operaciones incluyen la racionalización de la experiencia; entonces, el otro fin de la educación sería buscar los medios para que las operaciones sean humanas.

La actividad educativa tiene por finalidad la formación cristiana del hombre o, para ser más exactos, la formación del hombre cristiano, es decir, el fin de la educación es cooperar con la gracia divina para formar al verdadero y perfecto cristiano.

Podemos decir también que una propuesta educativa sin un ser trascendente es incompleta, pues es por naturaleza que el ser humano tiene el deseo de un ser trascendente en el cual se encuentran todas las perfecciones y sobre todo en quien está el bien supremo, pues ningún ser trascendente va en contra de la dignidad del ser humano; al contrario, lo ayuda, para dignificarse y humanizarse.

Para llegar a dicho ser se requiere de interioridad; en este sentido, la filosofía de la educación está llamada a despertar al ser humano, sobre todo en sus aspectos esenciales de la vida; no se trata de caer en un espiritualismo, sino de alcanzar una armonía con el cosmos y una integración con los demás seres de la naturaleza.

## 5. Conclusiones

- Tanto la biología, la psicología, la pedagogía son ciencias que han aportado en el proceso educativo; sin embargo, a pesar de haberlas analizado separadamente en el acto educativo se encuentran unidas en el ser humano, pues es él quien realiza el hecho educativo.
- La concepción enseñanza aprendizaje ha aportado en el desarrollo educativo, pero parece que sería tiempo de cambiarlo; hay que hacer un giro copernicano en la educación, deberíamos pasar a comprensión y explicación, sería rescatar la disponibilidad de la mente para el aprendizaje.
- El fin de la educación es la perfección de la “perfección segunda”, esto equivale a decir: la educación es la encargada de perfección al ser humano. Entonces, no sólo se trata de llenar vacíos en el intelecto o actualizar conocimientos pasados, sino de humanizar la vida del ser humano.
- El personalismo nos ayuda en dos sentidos: llegar hacia el ser trascendente lo cual provoca fidelidad y compromiso, pues acercarse al misterio es salir de las esferas del “espacio tiempo”; pero se lo realiza dentro del espacio y el tiempo; el segundo sentido es que recupera el valor central, la persona como la que ejecuta el proceso de operación para llegar a la humanización.





## Notas:

- 1 FULLAT, Octavi, *Antropología filosófica de la Educación*, Pág. 33.
- 2 Sucesión de formas orgánicas emparentadas secuencialmente por relaciones reproductivas. Y los cambios experimentados a lo largo de la filogenia constituyen el cambio filogenético o evolutivo. MATURANA, Humberto, *El Árbol del conocimiento*, Pág. 69.
- 3 La historia de cambio estructural de una unidad sin que ésta pierda su organización. *Ibíd.* Pág. 49.
- 4 Cf. MARCUS, Gary, *El nacimiento de la mente*, Pág. 17.
- 5 Para una explicación más detallada y profunda puede verse en AYLLON, José Ramón, *Filosofía Mínima*, Págs. 122-124.
- 6 FULLAT, Octavi, *Op. Cit*, Pág. 39.
- 7 Cf. MARCUS, Gary, *Op. Cit*, Cap. II.
- 8 FULLAT, Octavi, *Op. Cit*, Pág. 95.
- 9 REALE, Giovanni, *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Pág. 737.
- 10 SPERLING, Abraham, *Psicología simplificada*, Pág. 21.
- 11 MATTALDI, Luis María, *Juan Pablo II, Cultura y Evangelización I*, Pág. 174.
- 12 Para profundizar puede verse la obra de GRONDIN, Jean, *Del sentido de la vida*,.
- 14 LONERGAN, Bernard, *Inight*, Pág. 12.
- 15 GASTALDI, Ítalo, *El hombre un misterio*, Pág. 169
- 16 GONZÁLES, Angel, *Filosofía de la Educación*, Pág. 137.,
- 17 El obrar sigue al ser y el modo de obrar al modo de ser.





# EL LUGAR DE LA PSICOLOGÍA EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN:

SUPERANDO LA VISIÓN  
BEHAVIORISTA DE LA PSICOLOGÍA

*Dra. Ximena Andrade*  
*Psicóloga clínica*  
*Universidad Politécnica Salesiana*  
*Diplomada en docencia universitaria*

## Introducción

La relación entre filosofía, pedagogía y psicología ha sido y sigue siendo debatida, sobre todo parece ser que el vínculo con la psicología resulta menos legible entre quienes hacen filosofía dando lugar a inquietudes como: ¿tiene cabida la psicología en la Filosofía de la Educación? ¿Cuál es el lugar que ocupa? Interrogantes que permiten evidenciar la duda sobre el aporte que esta ciencia puede brindar en este campo, entonces, por qué relacionarlas? Precisamente este artículo se orienta a brindar aportes para la reflexión, como escenario que permitirá al lector construir la respuesta a estas inquietudes a partir del análisis de diversas temáticas que se interrelacionan, tener claro que resulta absurdo la formación del filósofo de la educación desligado de la comprensión del comportamiento desde una perspectiva científica del actor que posibilita el hecho educativo “el ser humano” y, visualizar la identidad que distingue a la filosofía de la educación, claro que en esta ocasión desde la mirada de la psicología y en relación con ella.

155



## Educación, psique y contexto mundial

“Las cosas se han subido a la silla y cabalgan  
sobre la humanidad”  
Emerson

Hablar de Filosofía de la Educación, nos sumerge en un hecho tan delicado como humano, “el educativo”. El aporte del filósofo de la Educación, desde mi entender, debe orientarse al planteamiento de elementos que permitan reflexionar este campo, entendido como un acto netamente humano, de tal manera que pueda vincularse y responder a las necesidades que la sociedad presenta y a



las que será necesario crearlas<sup>1</sup> y/o recrearlas para propiciar su transformación.

Nadie duda que para hacerle frente a los nuevos retos del actual contexto mundial, sea adaptándose o resistiéndose, la educación (formal y no formal) es un campo estratégico, por tanto, no solo para los soñadores, sensibles, críticos y utópicos seres humanos que quieren resistirse a la corriente en la que intenta y/o sumerge el mundo globalizado y neoliberalmente ideologizado, sino, que paradójicamente, también para las visiones hegemónicas, quienes hasta el momento le han sacado mayor provecho al hecho educativo que por su naturaleza cala en la subjetividad de las personas y por tanto se han valido de él para apuntalar las actuales condiciones sociales.

Así, la educación, está muy lejos de ser un hecho neutral, sin direccionalidad, intencionalidad e influencia en el comportamiento individual y colectivo, claro está que esa intencionalidad, direccionalidad e influencia depende de la ideología con la que es asumida y trabajada. Así, en líneas anteriores afirmaba que se constituye en campo estratégico, logrando el sistema neoliberal calar profundamente en el psiquismo de los sujetos generando comportamientos que lo sostienen y que se reproducen en la cotidianidad.

Somos protagonistas y lectores de una realidad que lacera la construcción saludable de la personalidad, siendo en muchos casos lo que podemos ser y no lo que queremos ser, construyendo en el individuo, de forma perversa, el imaginario de libertad y respeto a la individualidad, en una sociedad en donde se nos permite movernos con “libertad” hasta los límites donde no se afecte el orden social establecido.

En el actual contexto mundial, el ser humano es prioridad en la medida en que dinamiza y sostiene la cul-

tura de mercado y para ello se lo prepara, pero aún en este caso es la lógica del mercado quien le permite ubicarse como un ser de prioridad, en tanto y cuanto funcione para ella, es decir su sola condición de humano no le garantiza ese privilegio, construyéndose desde este contexto subjetividades alienadas y por tanto deshumanizadas, encontrándonos en el diario vivir con muestras abundantes de egoísmo, explotación, desconfianza, corrupción y peor aún de intensa desilusión y desesperanza que raya en la diselpidia<sup>2</sup>, siendo éstas, algunas de las secuelas que produce el neoliberalismo al penetrar en la profundidad del psiquismo, configurando nuevas formas de comportarse, que en términos de Rebellato, son el resultado de la capacidad que poseen los modelos neoliberales para “penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana, los valores que orientan nuestros comportamientos en la sociedad”<sup>3</sup>.

La educación en el término más amplio y la de tipo formal de manera más específica se constituye en el camino elegido para configurar subjetividades adaptables al sistema, parafraseando a Habermas, dando lugar a subjetividades colonizadas, y con ello también a la manifestación de nuevas patologías psíquicas, que lamentablemente por estar tan ancladas en la cotidianidad son asumidas como “naturales” constituyéndose en lo que Fromm plantea como defecto socialmente modelado o en sus propios términos validado consensualmente y expone:

“Hoy nos encontramos con personas que obran y sienten como si fueran autómatas; que no experimentan nunca nada que sea verdaderamente suyo; que se sienten a sí mismas tal como creen que se las considera; cuya sonrisa artificial ha reemplazado a la verdadera risa; cuya charla insignificante ha sustituido al lenguaje comunicativo; cu-



ya sorda desesperanza ha tomado el lugar del dolor auténtico. De esas personas puede afirmarse dos cosas.

Una es que padecen un defecto de espontaneidad e individualidad que puede considerarse incurable. Al mismo tiempo, puede decirse que no difiere en esencia de millones de otras personas que están en la misma situación. La cultura les proporciona a la mayor parte de ellas normas que les permiten vivir con un defecto sin enfermarse. Es como si cada cultura proporcionara el remedio contra la exteriorización de síntomas neuróticos manifiestos que son resultantes del defecto que ella misma produce”<sup>4</sup>.

Este breve párrafo de un interesante y extenso análisis que realiza el autor sobre el defecto socialmente modelado en relación con la salud mental, resulta oportuno y aún vigente a pesar de haber transcurrido alrededor de 50 años de haber sido planteado, pues podemos evidenciar que vivimos una sociedad que se ha encargado de producir patologías socialmente aceptables o por lo menos defectos que ya no molestan, ya no incomodan, ya no interpelan, ni a los individuos ni a la sociedad que la conforman, (al menos no a la mayoría) llegando entonces a primar uno de los criterios que aplicado a la salud mental es considerado desde posturas críticas, atomista y hasta peligroso, como es el criterio estadístico, en el que se plantea que patología se podría considerar exclusivamente a la manifestación que se desvía del promedio, de la norma; en otras palabras, si la mayoría presenta un síntoma o patología, ésta se anula o se convierte en un malestar que no perturba e incluso en un referente en la construcción de subjetividades; así, por ejemplo, la codicia, la competencia desleal, la carrera por alcanzar el “éxito” en términos económicos en detrimento de los afectos y lazos familiares, la

rivalidad, el individualismo, etc, se manifiestan en forma cotidiana en los diferentes estilos de vida y se propician como manifestaciones saludables del perfil de las personas que el mundo actual en su mayoría requiere, es decir “personas competitivas”.

Las nuevas patologías se evidencian también (a pesar de que lo expuesto en líneas anteriores ya es violento) a través de la llamada “cultura de violencia”. La caricia, que al tener la connotación de “invasiva” en tanto no deseada, se torna violenta y maltratante (el beso “robado” a un niño o niña en contra de su voluntad, como ejemplo más benévolo), en ubicar al otro como sujeto de burla, en la exclusión, pero también en la reclusión; es decir, para los que están en la vereda de enfrente, esa minoría no excluida económicamente hablando, pero que no puede vivir con libertad, al menos no con la libertad que da la interacción humana espontánea, porque su posición de privilegiado le hace sentirse constantemente amenazado; así pues, viven una reclusión para privilegiar o salvaguardar sus bienes. Por ello Ferrara plantea que la tensión no es ya exclusión-inclusión, sino exclusión-reclusión, siendo ambas resultado de la violencia social, la misma que se manifiesta hasta en los actos aparentemente “bien intencionados” como el educativo: al estigmatizar, al “educar” sobre la base del miedo y la culpa, generando sumisión como manifestación del poder y la autoridad que se estructura en toda relación humana y, muy evidentemente en la mayoría de relaciones en el campo educativo, dejando en muchas ocasiones huellas dolorosas en el proceso de formación de la personalidad, como es el caso de la educación tradicional, que por su naturaleza es violenta por que se sustenta en la “enseñanza” jerarquizada, basada en el miedo como ejercicio de un poder mal entendido.





Así, el miedo, deja de ser esa alarma natural que posee el ser humano para actuar frente al peligro, para convertirse en forma cotidiana de actuar, cuya implicación más dolorosa es la sumisión y el control; por tanto, la educación, si se la puede llamar así o talvez es más apropiado hablar de instrucción basada en el miedo y que no es cosa del pasado sino que se manifiesta actualmente, construyendo subjetividades enajenadas, pues al ser el miedo una expresión emocional y de acuerdo a la intensidad con la que se manifiesta, bloquea los procesos intelectuales, lo que a su vez profundiza la estigmatización al estudiante y nuevamente se expresa la violencia como manifestación de poder, tornándose un círculo vicioso mediado y sustentado por el silencio. “El miedo congrega una multitud de sentires que finalmente encierran al ser humano en sí mismo, limitando o paralizando su capacidad de acción”<sup>5</sup>, acción que no solo tiene connotaciones individuales sino sociales; así, las secuelas de la represión rebasan los límites del aula y al penetrar en la subjetividad de las personas desde la infancia, etapa evolutivamente clave, en la conformación de la personalidad, el miedo se enraíza en el psiquismo y se expresa en las formas de ser y hacer de las personas; así, la represión ha hecho un buen trabajo, minando la actoría social de los sujetos que ante el miedo hecho carne, se ha tornado pasivo y conformista, lo que ratifica que la educación no es un acto neutral.

Es posible entonces, que el miedo se haya convertido en otro defecto socialmente modelado; la exclusión construye miedos: a no ser aceptado socialmente, a no sobrevivir, a no triunfar, entre otros, pero también la reclusión genera miedos: a ser atacado, a ser perseguido, a ser invadido, a ser despojado de sus bienes e incluso a la interacción humana.

La competitividad es entonces miedo al fracaso; el individualismo es entonces miedo al otro o a lo que el otro puede hacer mejor que nosotros; la cultura del silencio no es más que otra manifestación del miedo.

El miedo es entonces una construcción de la violencia, pero también violencia en sí mismo; una educación sobre esta base, no es otra cosa que un acto de humillación en oposición a lo que debe ser la educación y que muy claramente lo propone Daniel Prieto Castillo ¡un acto de dignidad!.

La violencia se manifiesta en la cotidianidad del mundo globalizado, como expresión de la competitividad, pues como manifiesta Rebellato, “se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante: “sólo los paranoicos sobrevivirán”, dicen los neoliberales (queriendo referirse al hecho de que en el mercado, sólo quien ve a los demás como amenazas, puede competir)”<sup>6</sup>.

Sentencia digna de resistencia: “El hecho de que millones de personas compartan los mismos vicios no convierten esos vicios en virtudes; el hecho de que compartan muchos errores no convierten a éstos en verdades; y el hecho de que millones de personas padezcan las mismas formas de patología mental, no hace de esas personas gentes equilibradas”<sup>7</sup>.

Esta es la reflexión a la que pretende contribuir la psicología en relación al campo educativo, pues el ser humano es un ser complejo bio-psico-socio-cultural y es necesario conocer sus múltiples dimensiones, ya que el acto educativo afecta a cada una de ellas. La educación no es atemporal, pues responde a un momento histórico determinado, es por ello que no se puede obviar la actual realidad mundial y sus consecuencias para analizar la educación, pues este contexto determi-





na lo que muchos autores llaman la construcción de nuevas subjetividades, vinculado por tanto a la salud mental de los involucrados.

En medio de esta realidad afortunadamente hay esperanza para crear, para transformar, para compartir, para confiar, para construir subjetividades humanizadas en oposición a las amenazadas; y es también el campo educativo, nuevamente, la estrategia, pero desde una visión antihegemónica, crítica, solidaria, desde una educación renovada y promotora de salud mental, una educación que priorice al ser humano y le devuelva la dignidad y la confianza en los demás, una educación que nos libere de miedos y por tanto de culpas, pero no de responsabilidades, sobre todo, la de construir un proyecto saludable y solidario de vida, una educación posicionada políticamente en oposición a una educación funcional, utilitaria y por tanto a-crítica.

“Estamos en el terreno de un proyecto pedagógico. Toda asignatura, toda carrera, toda facultad, toda institución universitaria, debería serlo. Proyecto en acto, no en aspiraciones expresadas en las capacidades volcadas a borbotones a la hora de presentar el perfil del egresado. Proyecto en acto significa prever los conceptos y las prácticas de aprendizaje que les darán algún sentido. Maravilloso saber; y ahora ¿qué hago con él? Los educadores tenemos el derecho a lograr con nuestros estudiantes experiencias pedagógicas decisivas, entendidas, como un profundo encuentro entre seres humanos que arrojan resultados de aprendizaje ricos en producción intelectual y en crecimiento personal”<sup>8</sup>

Si he planteado la relación educación y salud mental, no puedo dejar de hacer referencia a la afectividad. Existe la necesidad de contribuir para desarrollar una educación que promueva la manifestación de los afectos, que permita su expresión y además podamos respetar la

de los demás; una educación que nos enseñe a leer y escribir las palabras pero que no nos convierta en analfabetos de los sentimientos, una educación por tanto que despierte la sensibilidad, que nos duela el dolor propio y ajeno, sin que eso signifique desesperanza, que no nos lleve a ocultar lo que sentimos y a ser seres indiferentes. Una educación que permita recuperar la estima no solo en relación con los estudiantes, sino también la del educador, una educación sensible y humana.

Una educación que no promueva la violencia, la corrupción, sino el respeto en la relación interpersonal.

Una educación que nos enseñe a enfrentar las dificultades, a posicionarnos frente a los retos, que nos permita aprender de los errores, que parta de la aceptación del otro, una educación que promueva la construcción de personalidades saludables, que sea parte de la construcción de auto conceptos positivos, que se refleje en seres humanos que se saben capaces, útiles, fraternos.

La especie humana supo crear la ciencia y el arte: ¿por qué no ha de ser capaz de crear un mundo de justicia, fraternidad y paz? La especie humana ha producido a Platón, Homero, Shakespeare y Hugo, Miguel Angel y Beethoven, Pascal y Newton, héroes humanos todos cuyo genio no es más que el contacto con las verdades fundamentales, con la esencia recóndita del universo. ¿Por qué no ha de poder la misma especie producir directores capaces de conducirla a aquellas formas de vida en común más próximas a las vidas y la armonía del universo?

Léon Blum.

Entonces, podríamos también decir que, si la educación desde la ideología dominante, ha tenido la ca-





pacidad de promover el deterioro de la salud mental, ¿por qué no ha de poder la misma educación desde una mirada humanizada y humanizante (antihegemónica), preservarla y fomentarla?

El reto está planteado; la psicología, por tanto, no está divorciada del proceso educativo pues he analizado cómo éste implica construcción y manifestación de subjetividades e inter-subjetividades. ¿Cómo podemos entonces pensar la educación, si desconocemos los elementos psicológicos que en ella se ponen en juego? Conocimiento entonces que se justifica, para hacer del proceso educativo un espacio de permanente reflexión desde una mirada interdisciplinaria.

## Aporte de la psicología a la filosofía de la educación

Si se ha planteado que la educación es una opción política, por lo que es necesario posicionarse frente a él, tampoco es posible asumir la psicología indiscriminadamente, pues también es necesario un posicionamiento frente a ella, que permita contribuir a la formación del filósofo de la educación como un profesional crítico y sensible ante el hecho educativo.

Los ámbitos de la escuela y del aula, muy a nuestro pesar no han sido y no son al menos en la mayor parte de instituciones educativas, los espacios de desarrollo integral, saludable, propiciador de aventuras creativas, de autenticidades, al menos no en sí mismos; si esto se ha desarrollado en ciertos estudiantes ha sido como producto de su propia capacidad de resistir las frustraciones, antes que por méritos del proceso educativo, constituyéndose entonces en espacios que propician, mantienen o desencadenan psicopatologías, pues como



dice Clemencia Baraldi para que un sujeto este fuera del mundo “solo basta expulsarlo del campo de la cultura o someterlo compulsivamente a él”<sup>9</sup>, las experiencias educativas por tanto se convierten en experiencias de vida y dan forma a nuestra personalidad; sin embargo, este aspecto es subordinado a favor del conocimiento o más específicamente del aprendizaje que se constituye en el factor de enlace o “vertiente subjetiva por el que el ser humano se instala en este campo llamado de la Educación”<sup>10</sup>. No es mayormente preocupante que progresivamente se desmorone la estima personal de un estudiante, pero sí lo es si no alcanza el rendimiento académico promedio, entonces es común pensar que presenta algún “trastorno de aprendizaje” (es decir es un problema del Otro) lo que le libera al docente de responsabilidad, en una tendencia cotidiana a realizar atribuciones externas y no a enfrentar el reto educativo en su complejidad y, de esta manera, el síntoma se tornó en problema y las implicaciones más profundas quedan anuladas.

Por estas razones es necesario y responsable el estudio de la psicología desde una opción de superación de visiones funcionales, para lo cual el eje psicológico permite la familiarización con diversas visiones, no de manera ecléctica sino holística para propiciar en el estudiante una visión crítica del aporte psicológico.

Para clarificar lo dicho es necesario introducirnos en un breve análisis de los principales enfoques psicológicos y autores que permiten identificar el aporte de la psicología como disciplina científica a la filosofía de la educación, desde una opción que se orienta por la construcción de una educación antihegemónica y por tanto humana.

Los enfoques que a continuación se presentan y de los cuales se extraerán algunos postulados generales y

se analizará su relación con el ámbito educativo, no han sido elegidos al azar, sino por ser grandes referentes psicológicos de los que es necesario identificar los pros y contras que ofrecen en su relación con la filosofía de la educación.

## El Conductismo

166



Este sistema psicológico, como es conocido, responde muy bien a la visión positivista de la ciencia, centra su objeto de estudio en la conducta por considerar que le concede a la psicología la categoría de ciencia al ser objetiva, observable, experimentable y hasta cuantificable. Para esta visión la conducta no es más que la respuesta a los estímulos ambientales lo que permite entender por qué sus concepciones teóricas las elabora a partir del binomio clave E-R; todo lo que no responde al terreno de la objetividad queda desplazado de la concepción behaviorista como objeto de estudio, desinteresándose así de la dimensión afectiva y cognitiva, aspectos que ya en párrafos anteriores analicé su importancia como eje fundamental de la comprensión psíquica, pues no considerarlos equivale simbólicamente a mirar al ser humano con cuerpo pero sin cabeza y sin corazón diría alguien más.

Es propio del ambiente educativo hablar de “aprendizaje”<sup>11</sup>, término que tiene fuerte connotación conductista; casi todas las teorías que lo explican provienen de dicha corriente. Esto lleva a analizar las implicaciones que tiene. Así, desde esta concepción, constituye un proceso no mediado por la cognición y factible de construirse de forma idéntica tanto en los animales como en los seres humanos, pues es el resultado exclusivo de la manipulación externa, sea por la selección de los estímulos, la introducción de refuerzos o la elección y presentación

de modelos que facilitan la construcción de aprendizajes que serán visualizados en la conducta, pues es lo que se puede evidenciar desde Watson hasta Bandura, reflejando el conductismo una cómoda forma de hacer ciencia “Prefería por una parte, la exactitud de lo manifestable y por otra, la operatividad de lo modificable, manipulando el ambiente exterior”<sup>12</sup> pero también al ser humano. Aquí radica una de las fuertes críticas que ha recibido esta visión pues es claro el denominado “peligro behaviorista” porque anula las libertades individuales y la posibilidad de concebir al ser humano más allá del mecanicismo, como un ser creativo, constructor y cognoscente. El peligro se instaure, además, en el énfasis que le da al desarrollo de la motivación extrínseca en menosprecio de la intrínseca, que es hacia donde debe apuntar el proceso educativo renovador. “El refuerzo constituye el núcleo de las técnicas de la modificación de conducta y, por lo mismo de las aportaciones más importantes que el modelo conductual proporciona a la educación”<sup>13</sup>.

No se trata de reducir a nada la visión conductista, es decir, anular algunas de sus propuestas como las del refuerzo que Hernández resalta como positivo, pues éste es entendido como la posibilidad de incrementar o instaurar una repuesta deseada; pero sí, de advertir que no es ni la única, ni la más saludable manera de construir aprendizajes y de forma más trascendente, conocimientos y saberes, pues excluye el uso de funciones psicológicas importantes como la voluntad, afectividad, pensamiento y mecaniza, centralizando la capacidad de generar aprendizaje o cambios en el agente externo (sujeto manipulador) y no en el sujeto que aprende; por ello no es casual que esta visión defina a la psicología como la ciencia que permite predecir y controlar la conducta, pues ¿quién garantiza que lo que un individuo se proponga hacer de otro



sea saludable?; es entonces donde esta visión debe ser mirada críticamente para superar la tendencia funcionalista, dominante, utilitaria y pragmática que aun predomina en la educación, si queremos ser sujetos que aportan a la transformación de un contexto que no responde a las necesidades de las personas en términos humanos sino exclusivamente económicos, pues al sistema dominante le interesa modelos como éstos que les permita adiestrar y por tanto controlar la psiquis de los sujetos.

“Si la planificación de la enseñanza -concretamente la determinación de los objetivos instruccionales y el análisis de la tarea -, representa la actividad preliminar, y la evaluación la actividad postrera, el control de los antecedentes y consecuentes de la conducta del alumno, en cambio, constituye la actividad central del proceso didáctico.

El control del refuerzo por parte del profesor es la operación que puede proporcionar un incremento de las conductas deseables y un decremento de las no deseables. Se entiende por conducta tanto el comportamiento social como la ejecución de habilidades psicomotrices y cognoscitivas.

En la intervención psicoeducativa, la tarea primordial consiste en precisar cómo utilizar los refuerzos. Previamente deben determinarse los tipos de refuerzos, e incluso esclarecer qué es lo que se entiende por refuerzo”<sup>14</sup>.

Esta es una propuesta para ser aplicada en el trabajo pedagógico que la encontramos en un texto de psicología de la educación, y que es la tendencia de otros tantos, como si adiestramiento fuera el sinónimo de educación. Por el contrario, ésta debe propender a la construcción de

seres humanos creativos, afectivos, con voluntad propia y concientes de su realidad; es decir, pasar de una visión netamente instruccional a una propuesta verdaderamente educativa, que se sustente en el aporte psicológico sí, pero desde una visión que supere los atomismos.

Generar procesos de aprendizaje donde primen las acciones manipuladoras y controladoras para lograr el objetivo que la sociedad desde una visión dominante típicamente quiere alcanzar al introducirse fuertemente en los diversos aspectos que componen el acto educativo es contribuir a la construcción de seres humanos inauténticos, manipulados y con tendencia a manipular, inseguros, controlados y por tanto coartados en su libertad.



## Psicología cognitiva

Para la psicología cognitiva la conducta deja de ser el punto de referencia para centrarse en la actividad, lo que permite asumir al individuo constructor, influido e influyente. Para entender esta visión analizaré básicamente a dos autores que han tenido trascendencia y que desde enfoques diferentes le dieron un giro al acto pedagógico como son Jean Piaget y su epistemología genética y Lev Vygotsky y su teoría histórico-cultural, para ambos según afirma Sánchez-Barranco Ruiz, el pensamiento y el lenguaje ocupan un lugar de privilegio generando desde enfoques diferentes, un giro en la concepción pedagógica.

### Jean Piaget

Biólogo y epistemólogo, representante de la denominada “epistemología genética”, su teoría se centra en explicar el desarrollo del pensamiento lógico; para ello, manifiesta que deben considerarse tres influencias básicas:



La maduración: “la aparición de los cambios biológicos que están genéticamente determinados en cada ser humano desde la concepción”<sup>15</sup>, es decir el pensamiento surge en la medida en que existe un proceso biológico que alcanza niveles complejos de funcionalidad, no puede existir desarrollo del pensamiento sin un mínimo nivel de madurez en relación al período evolutivo por el que cursa el individuo.

La actividad: la madurez física, facilita el despliegue de actividad del sujeto en el entorno, para Piaget, la actividad es importante ya que permite que el niño explore su entorno lo que influirá en el desarrollo cognitivo, esto facilita identificar la trascendencia en la propuesta de Piaget al señalar que es esta actividad exploratoria la que le permite construir el conocimiento.

La transmisión social: que permite aprender de los demás, es decir plantea que el desarrollo cognitivo no es exclusivamente un acto biológico, sino también social; aunque no haya dejado de reconocer este factor, no lo prioriza en su explicación de la construcción del pensamiento como es el caso de la teoría de Vygotsky. Estas influencias trabajan simultáneamente para incidir en el desarrollo cognoscitivo, sin que una de ellas tenga primacía sobre la otra.

Para Piaget el objetivo clave de la inteligencia es permitir la adaptación, la misma que se logra a partir de los procesos de asimilación y acomodación. En el primero la nueva información se ajusta a los esquemas mentales existente, para luego realizar el segundo proceso que implica modificar o ampliar los esquemas previamente establecidos para dar lugar a un nuevo conocimiento.

Otro análisis clave que realizó Piaget fue en relación al concepto de equilibrio que se define como “la



búsqueda del balance mental entre los esquemas cognoscitivos y la información del medio”<sup>16</sup>; “es la acción que el sujeto realiza para compensar las perturbaciones ocasionadas por el entorno”<sup>17</sup>; el valor sustancial de este proceso de equilibración está en que al lograrlo, el conocimiento se construye y/o se transforma; por tanto, ha surgido un nuevo momento con mayor desarrollo cognitivo en relación a lo que sucedía en el momento previo al desequilibrio, ya que el equilibrio no es entendido como la vuelta al estado previo a la perturbación sino que se convierte en un equilibrio más complejo o superior. Para autores que han analizado la teoría de Piaget, como Fernández, Craig, Prieto Castillo, entre otros, este proceso de búsqueda del balance es lo que explica los cambios en la cognición. Así, “Piaget asumió que las personas continuamente ponen a prueba lo adecuado de sus procesos de pensamiento para lograr ese balance”<sup>18</sup>.

Los análisis de Daniel Prieto son muy clarificadores en relación al proceso de equilibración por lo que es necesario acudir a una parte de ellos:

“Nos interesa ver que el sujeto busca la equilibración, la que es cada vez más móvil. Esto nos indica cual es el rol del entorno, algo muy importante porque, cuando hablamos de educación, nos estamos refiriendo a una acción del entorno. Para Piaget, el entorno no figura sino como un “objeto de conquista”, pero que no tiene un rol de causalidad formadora. Por lo tanto el medio (y la educación en consecuencia) no es causa de la forma que toma el desarrollo cognitivo, es decir, no determina el cómo transcurre el proceso de desarrollo cognitivo. Solo tiene un rol de servir como objeto de conquista, es decir obliga al individuo a una acción de conquista, y es esta acción la que va a desarrollar al sujeto”<sup>19</sup>.



Este constituye un planteamiento innovador para la educación, pues permite considerar al sujeto constructor de sus capacidades cognitivas y no mero sujeto asimilador y reproductor, de aquí la necesidad de que el sujeto explore el medio y actúe sobre él.

Piaget plantea que el desarrollo cognitivo pasa por 4 etapas, en las que se visualiza su esfuerzo por explicar la psicogénesis de la inteligencia humana como “un proceso -como a él le gustaba decir- endógeno, natural y espontáneo en el sujeto”<sup>20</sup>.

Así lo entiende también Hernández “El pensamiento no es innato y tampoco se modela pasivamente con la influencia de los estímulos ambientales. Se construye, lo elabora el sujeto en su relación con el mundo”<sup>21</sup>; planteamiento que se opone a la visión conductual de aprendizaje no solo en su concepción, sino también en su intencionalidad, pues como afirma Baraldi: “Como se ejerce la práctica deviene de cómo y desde dónde se la conceptualiza”<sup>22</sup>.

Piaget ha permitido visualizar otra forma de construcción del conocimiento más respetuosa del ser humano, procesual y activa que permitió entender que el pensamiento del niño “tiene diversas fases y que es distinto del pensamiento adulto, ya que se sigue por principios y regulaciones especiales”<sup>23</sup>.

Las aplicaciones de la teoría de Piaget que pueden realizarse al campo psicoeducativo, constituye otro de sus aportes, aunque hay que aclarar que no fue su intencionalidad. “Para el autor, los conocimientos que la psicología produce no pueden ser directamente aplicados a la educación; no pueden servir de argumento directo para ella porque la psicología estudia el desarrollo cognitivo como un proceso natural, como un proceso espontáneo. Por tanto, no se puede aplicar directamente a la

práctica pedagógica pues esta última, no es un proceso natural.”<sup>24</sup>.

A pesar de lo expuesto y precisamente por no ser un proceso natural, la teoría de Piaget permite direccionarla hacia el aprendizaje significativo en oposición al repetitivo y memorístico, y también hacia el aprendizaje innovador producto de la exploración y el descubrimiento.

## Lev Vygotsky

Vygotsky representa a la escuela rusa de psicología pero, a diferencia de Pavlov, que también la representa, nos legó la llamada visión “histórico-cultural”. Los postulados Vygotskianos, están siendo retomados fuertemente en la actualidad, pues su teoría representa una visión que destaca la importancia del ser social y por tanto de la relación comunicante entre los seres humanos, por ser la fuerza impulsadora del desarrollo cognitivo.

Han sido varios los aportes significativos realizados por Vygotsky, pues sus postulados “producen, curiosamente, un impacto a nivel de la psicología y a nivel de la educación. Tanto es así, que Vygotsky es hoy una figura central en la teoría moderna del currículum”<sup>25</sup>, planteó la necesidad de estudiar los procesos psicológicos superiores por ser considerados específicamente humanos. Pero uno de los aportes primordiales que realizó el autor en este campo, y que a mi juicio, si queremos construir reflexiones y propuestas que generen transformaciones educativas significativas, innovadoras y respetuosas del ser humano, no podemos obviar, es la denominada Zona de desarrollo próximo, que al decir de Prieto Castillo, es un “descubrimiento fundamental que ha cambiado la manera de concebir tanto la inteligencia, como el desarrollo y la educación”<sup>26</sup>.





Constituye “el área en la que el niño no puede resolver solo el problema; pero, con la ayuda de un adulto o en colaboración con otro niño más avanzado lo puede hacer”<sup>27</sup>.

Tryphon indica que “es la distancia entre el nivel evolutivo en acto (del niño), tal como lo determina la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, tal como se determina en la resolución de problemas con orientación adulta, o en colaboración con pares más capaces”<sup>28</sup>.

En este planteamiento de Vygotsky, se puede comprender que el conocimiento surge como aporte de la cultura, en la medida que la cultura será siempre la manifestación de un otro u otros que hacen sociedad y en relación con el momento histórico en que a cada ser humano le toca vivir.

Vygotsky señala que la zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el desarrollo potencial, en el primero se manifiesta todo lo que el individuo hace sin ayuda y el segundo se alcanza con la intervención de un Otro que es quien le ayuda a dar el salto (cognitivo), es decir se convirtió en un mediador del conocimiento “Vygotsky sostenía que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros es incluso más indicativo de su desarrollo mental de lo que pueden hacerlo solos”<sup>29</sup>.

El sujeto logra dar el salto cognitivo si es capaz de aprovechar en el mejor sentido de la palabra la ayuda que le brinda el otro, siempre y cuando este otro se encuentre mejor capacitado para ayudar a dar el salto, es decir para mediar y lograr que se produzca el conocimiento.

“A esta ayuda Vygotsky la llama mediación”, siendo éste el punto clave de sus aportaciones, a partir de la cual propone un giro al trabajo pedagógico, pues cam-

bia ciertas rotulaciones cognitivas que se han venido manejando típicamente en el campo educativo, por ejemplo: “no son capaces de aprender”, “no dan más”, “es incapaz”, etc., pues lo que habría que reflexionar es si somos capaces de mediar. Así, la dificultad para dar el salto está en el agente de mediación quien debe encontrarse mejor capacitado; de lo contrario, no hay mediación y por tanto no hay salto.

“La tesis del desarrollo próximo, involucra un cambio radical en la psicología y en ciencias humanas; una concepción distinta de la inteligencia, una concepción distinta de la educación y una concepción distinta en lo que es desarrollo humano”<sup>30</sup>.



## Psicoanálisis

Las ideas psicoanalíticas no se encuentran descajadas del ámbito educativo como podría suponerse; para explicarlo me remitiré a la figura de Freud y a uno de sus argumentos centrales donde plantea que el psiquismo humano se desarrolla por la presión ejercida por la cultura en el individuo. “Presión ejercida por una cultura que se orienta fundamentalmente a una inhibición de las pulsiones sexuales y a una transformación de las pulsiones humanas en general, a partir de la influencia de las relaciones con otros y de las diversas instituciones culturales. Esto lleva a una transformación del psiquismo que, como veremos, sigue una trayectoria específica desde el punto de vista individual”<sup>31</sup>.

La educación se convierte en un factor importante para someter las fuerzas pulsionales al poder de la razón.

Así cuando nacemos, somos Ello puro, es decir prima en nosotros la búsqueda del placer, la necesidad de satisfacer nuestros impulsos agresivos y sexuales, que en



favor de la convivencia social deberán ser reprimidos por la acción de las normas, reglas o leyes interiorizadas en cada sujeto, es decir, a través de la represión, mecanismo por el cual se gesta la patología. En este sentido la educación cumple un rol determinante, sobre todo si tomamos en cuenta que la educación formal y no-formal en nuestro contexto es altamente represiva, siendo fuente de neurosis, pues no permite el fortalecimiento del Yo y por tanto del Sentido de Realidad; sin embargo, hacia allá deberá apuntar la educación. “Como dice el autor, reforzar el Yo dentro del psiquismo implica un trabajo de cultura, lo que implica como resultado el desarrollo del intelecto, de la razón y, por ende de un dominio sobre los impulsos inconcientes”<sup>32</sup>.

La represión no hace más que atenuar las manifestaciones de las exigencias pulsionales, pero no las canaliza, de ahí que la educación tiene una función difícil, pues debe contribuir a la estructuración saludable de la personalidad de los sujetos, debe tender a fortalecer la capacidad de razonamiento, permitirle al sujeto decidir, reflexionar y actuar, en conexión con su realidad; es decir, una educación que promueva la reflexión y la crítica en oposición a una educación altamente represiva deberá conocer, cuándo, cuánto y cómo interiorizar la norma social.

## Psicología humanista

El enfoque humanista surge como una tercera alternativa para comprender el comportamiento humano. Se opone a los dos referentes psicológicos anteriores a éste, como son: el conductismo y el psicoanálisis, por su visión y por considerar que poseen una visión reduccionista y determinista del comportamiento humano; así, en el primer caso, hacia la conducta y en el segundo hacia el inconsciente y el pasado.

Tiene como punto de partida una visión positiva del ser humano, considera que su naturaleza es la bondad, la misma que se expresa o se anula de acuerdo a los contextos en los que los individuos nos desarrollamos; así, ambientes que ofrezcan condiciones psicológicas saludables, favorecerán la expresión de esa bondad, contextos desfavorables darán lugar a comportamientos opuestos a su naturaleza.

Son cinco los principios que rigen la visión humanista que fueron plantados por Bugental (1963) y que permiten comprender las propuestas desde esta visión:

- “1. En su condición de ser humano el hombre es, más las sumas de sus partes.
2. La existencia del hombre se consume en el seno de las interrelaciones psicosociales que establece.
3. Una característica esencial del hombre es su porción de vida consciente, lo que constituye la base para la comprensión de su existencia.
4. El hombre tiene capacidad de elegir y decidir con libertad desde los contenidos de su conciencia.
5. El hombre es intencional, viviendo orientado hacia metas, en función de razones, intereses, creencias y valores”<sup>33</sup>.

Es decir, la psicología humanista resalta que el ser humano es un ser integral, que se construye como persona en la interacción humana, consciente, con capacidad de decidir y elegir en libertad y orientado al crecimiento personal.

Estas características permiten visualizar al ser humano como constructor y actor, pues quien elige y decide en libertad está construyendo su proyecto de vida y es capaz de asumirlo con responsabilidad; a su vez, estas características tienen incidencia en el ambiente educativo,

especialmente como base de las propuestas transformadoras y liberadoras de la educación.

## Carl Rogers

Constituye una de las figuras más representativas de la psicología humanista llamada también “tercera fuerza”, son reconocidos sus aportes en el ámbito educativo, en el año de 1969 publica el ensayo Libertad y creatividad en la educación, “donde se habla acerca del aprendizaje, pero no del aprendizaje pasivo, memorístico y mecánico, sino del aprendizaje vivencial, en el que se da una fuerte connotación de compromiso personal (cognoscitivo y afectivo), saturado de libertad y responsabilidad, completamente de espaldas a la tradicional instrucción -enseñanza”<sup>34</sup>.

El análisis sobre la importancia del elemento afectivo en la relación profesor-estudiante es uno de sus principales aportes que se plasma en su planteamiento de la educación centrada en el estudiante, lo que permite identificar el giro que propone en el ámbito educativo al dar prioridad a la persona y no a los contenidos u otros aspectos, lo que no significa ignorarlos, pero prioriza sobre todo las relaciones humanas como base del proceso educativo lo que se puede evidenciar en el siguiente enunciado que realiza

Rogers citado por Hernández: “el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia para la persona total”<sup>35</sup>

La visión del ser humano como ser integral es trascendente para la educación, pues de alguna manera este enfoque propone que la educación no se reduzca al factor intelectual, social, cultural, sino que considere





también la dimensión individual y personal, se opone a una educación que centre sus objetivos en la adaptación del sujeto a la sociedad, para trascender hacia una educación integral que le permita a la persona alcanzar la autorrealización.

Otro aporte en la teoría de Rogers y que se liga con la experiencia educativa, es el de auto concepto, el mismo que se construye también en el entorno sociocultural, específicamente en la relación interpersonal, en todo ser humano existe la necesidad de ser aceptados por los demás, aunque para lograrlo, muchas personas renuncian a su autenticidad, haciendo uso de lo que Rogers llama máscaras sociales “se suprimen las acciones y sentimientos que son inaceptables para los otros, que son importantes para la persona (los otros significativos) en lugar de utilizar las propias percepciones y sentimientos espontáneos como guías de conducta”<sup>36</sup>; es decir, evidenciamos que somos aceptados en la medida en que dejamos de ser nosotros para ser lo que quieren de nosotros y esto genera la vivencia de la incongruencia lo que hace que el individuo cuestione su accionar, se incomode, no se acepte, lo que incide en la probabilidad de formar un sí mismo, o autoconcepto frágil y negativo.

En la formación del auto concepto intervienen dos aspectos fundamentales:

1. Lo que los otros dicen de mí; y,
2. La valoración que realizo de las consecuencias de mis actos y/o experiencias.

Rogers plantea la importancia de propiciar procesos educativos que se desarrollen en un marco de respeto, valoración personal, y de riqueza experiencial, que desarrolle la **empatía**, que implique **aceptación incondicional** y promueva la **autenticidad**.



“Rogers está más interesado en conseguir un individuo autorrealizado, con confianza, en sí y en el otro, que en aumentar el bagaje de conocimientos y en acceder al aprender a aprender y no a la instrucción tradicional”<sup>37</sup>

Las propuestas realizadas por la visión humanista no dejan de ser interesantes, innovadoras y profundamente cálidas. Sería ilógico no aceptar incluso por sentido común el valor del respeto, de la autonomía, de la empatía en el proceso educativo; sin embargo, no podemos dejar de ser críticas y críticos frente a esta visión, pues no alcanza la buena intención para contribuir a una educación renovadora, afectiva pero crítica. Se requiere, insisto, posicionarse políticamente frente a ella.

No se trata de reducir el aporte de la psicología a las teorías citadas, pero sí constituyen grandes e influyentes visiones psicológicas que permiten comprender cómo la educación, en el amplio sentido del término, está íntimamente vinculada con el desarrollo integral de la persona, sea facilitándolo u obstaculizándolo, por tanto incide en el desarrollo cognitivo y la construcción de la personalidad, y esto exige entrar en el conocimiento psicológico para aportar a la reflexión de la educación desde una visión holística y crítica.

El introducirnos en el conocimiento de los enfoques psicológicos pretende que podamos reconocer el lugar de la psicología en la filosofía de la educación, a partir de identificar cómo las vivencias del proceso educativo penetran en el psiquismo y configuran la personalidad.

Inicié el presente artículo preguntado si era posible pensar, reflexionar y generar propuestas en la educación sin comprender el comportamiento desde una perspectiva científica del actor que posibilita el hecho educativo, “el ser humano”, y concluyo esperando que lo

expuesto, haya permitido visualizar la importancia del conocimiento de la dimensión psicológica para comprender las ventajas, desventajas, posibilidades y limitaciones que el acto educativo puede generar en ese ser humano y por tanto, la vinculación de la psicología con la filosofía de la educación.

## Notas:

- 1 La sociedad refleja necesidades evidentes, que en ocasiones por ser tan cotidianas ya no incomodan, ya no molestan, ya no le movilizan al ser humano, tornándole un ser pasivo y conformista; es en estos hechos, donde propongo que habrá que crear o recrear necesidades, como las de vivir dignamente, combatir la corrupción, exigir el derecho a la educación, a manifestar nuestros afectos, etc.
- 2 Diselpidia.- la expresión extrema de la desesperanza y el sin sentido de la vida
- 3 REBELLATO, José Luis, En: "La globalización y su impacto educativo-cultural". El nuevo horizonte posible, pág. 1
- 4 FROMM, Erich, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, Hacia una sociedad sana*, 9na. Reimpresión, Ed. Lito Ediciones Olimpia S.A., México, 1971, pág. 25-26.
- 5 VASCONEZ, Belén, *La construcción social del miedo*, Ed. ABYAYALA, Serie Magister, Vol. 59, Quito, 2005, pág. 15.
- 6 REBELLATO, José Luis, En: "La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible, pág.2.
- 7 FROMM, Erich, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, Hacia una sociedad sana*, 9na. Reimpresión, Ed. Lito Ediciones Olimpia S.A., México, 1971, pág. 24
- 8 PRIETO CASTILLO, Daniel, Memorias del Seminario "en torno a la formación de educadores universitarios",pág.20, Quito, 2005.
- 9 BARALDI, Clemenciam aprender: La aventura de soportar el equívoco, 3ra. Edición, Ed. HomoSapiens, 2002. pág. 47
- 10 Idem. Pág.43
- 11 Tómese en cuenta que hablo de teorías del aprendizaje, no teorías cognitivas.
- 12 HERNANDEZ, Pedro, *Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas*, Ed. TRILLAS, 1991, pág.97
- 13 Ibid, pág.129





- 14 Ibid,pág. 129
- 15 CRAIG,Crace y WOOLFOLK, Anita, *Manual de psicología y desarrollo educativo*, tomo III, Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1990, pág.54
- 16 Ibid, pág.57
- 17 PRIETO CASTILLO, Daniel y MOLINA, Víctor, *El aprendizaje en la universidad módulo II*, cuarta edición, Mendoza - Argentina, 2003, pág. 72
- 18 CRAIG,Crace y WOOLFOLK, Anita, *Manual de psicología y desarrollo educativo*, tomo III, Ed Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A MEXICO, pág. 57.
- 19 PRIETO CASTILLO, Daniel y MOLINA, Víctor, *El aprendizaje en la universidad módulo II*, cuarta edición, Mendoza - Argentina, 2003, pág. 72
- 20 bid. pág. 69
- 21 HERNANDEZ, Pedro, *Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas*, Ed. TRILLAS, 1991, pág.152
- 22 BARALDI, *Clemenciam aprender: La aventura de soportar el equívoco*, 3ra. Edición, Ed. Homo Sapiens, 2002. pág.43
- 23 HERNANDEZ, Pedro, *Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas*, Ed. TRILLAS, 1991, pág.161
- 24 PRIETO CASTILLO, Daniel y MOLINA, Víctor, *El aprendizaje en la universidad módulo II*, cuarta edición, Mendoza - Argentina, 2003, pág.75.
- 25 Idem. Pág. 76
- 26 Ibid.
- 27 CRAIG,Crace y WOOLFOLK, Anita, *Manual de psicología y desarrollo educativo, tomo III*, Ed Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A MEXICO, pág. 73.
- 28 TRYPHON, Anastasia, Piaget-Vygotsky, *La génesis social del pensamiento*, Ed. Paidos Eucado, México, 1996, pág.192
- 29 TRYPHON, Anastasia, Piaget-Vygotsky, *La génesis social del pensamiento*, Ed. Paidos Ecuador, México, 1996, pág.192
- 30 PRIETO CASTILLO, Daniel y MOLINA, Víctor, *El aprendizaje en la universidad módulo II*, cuarta edición, Mendoza - Argentina, 2003, pág.79.
- 31 PRIETO CASTILLO, Daniel y MOLINA, Víctor, *El aprendizaje en la universidad módulo II*, cuarta edición, Mendoza - Argentina, 2003, pág.79.
- 32 Ibid. Pág.85

- 33 SANCHEZ-BARRANCO RUIZ, Antonio, *Historia de la psicología, sistemas, movimientos y escuelas*, Ed. Pirámide, 1996, Madrid - España, pág.408
- 34 Ibid. pág. 418
- 35 HERNANDEZ, Pedro, *Psicología de la educación, corrientes actuales y teorías aplicadas*, Ed. TRILLAS, 1991, pág.366
- 36 GROSS, Richard, *Psicología, la ciencia de la mente y la conducta*, Ed. El manual moderno, 1996, pág. 807.
- 37 SANCHEZ-BARRANCO RUIZ, Antonio, *Historia de la psicología, sistemas, movimientos y escuelas*, Ed. Pirámide, 1996, Madrid España, pág.









# LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA:

UNA LECTURA Y PROPUESTA DESDE LA  
FILOSOFÍA DE LA PRAXIS

*Master Luis Herrera*

*Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

*Master en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación,  
Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de  
Alicante, Universidad Carlos II*

*Lic. en Antropología Aplicada*

*Director de la Carrera de Antropología Aplicada - UPS*

## Introducción

La ubicación adecuada y precisa del punto de encuentro entre educación y cultura es una tarea que conlleva dificultad por el significado amplio de estos dos conceptos. Trabajar el nexo en mención exige un análisis histórico no solo respecto a la definición conceptual sino a los procesos prácticos que contiene. Por tanto, un ensayo no es para nada suficiente en el propósito de abordar la complejidad de la presente temática, no obstante, se realiza una aproximación más de las ya trabajadas, que pretende ofrecer no las luces puntuales al lector, sino una reflexión filosófica en el continuo proceso de construir este complejo puente. No se expone solamente un análisis de textos, sino un diálogo con contribuciones y reflexiones propias; sobre la base, de aportes de varios autores, evidentemente.

Una reflexión que se expone constantemente es lo político como marco referencial de todo el análisis, es decir, tanto la cultura como la educación no pueden ser abordadas fuera de las relaciones de poder imperantes en su escenario social, por tanto, se rescata, en calidad de columna básica, la filosofía de la praxis propuesta desde corrientes marxistas de pensamiento. En tal virtud, se enfatiza permanentemente en la importancia de las clases sociales para una adecuada explicación, sobre todo, del contexto actual. Sin embargo, el enfoque que se propone no parte tampoco de la exclusividad analítica desde las clases sociales, lo que se recalca es su necesaria integración. Lo contrario significaría un retroceso en las visiones homogeneizantes lideradas por el socialismo como propuesta única de emancipación del mundo.

En adición, se trabaja en tres conceptos que reiteradamente se los destaca como los sostenes de la pro-





puesta filosófica política presente. La contra hegemonía, la democracia radical y la confluencia de estrategias, como instancias en permanente interdependencia; sin con esto, desconocer el valor que puede conllevar el multiculturalismo y la interculturalidad en los enfoques educativos de diversos currículos y programas académicos, pero tampoco sin puntualizar los límites en sus perspectivas en lo político y educativo.

Este ensayo se lo expone en tres partes principales, una en torno al análisis conceptual de la cultura y la educación, otra respecto a la problemática de la educación y la cultura en la modernidad; y, otra en referencia a propuestas articuladas desde un enfoque político sobre la base de la filosofía de la praxis, integrando aportes de autores que no necesariamente son marxistas.

## 1. Una aproximación conceptual a la cultura y a la educación

### La cultura y su tratamiento conceptual

Como cultura es relevante el aporte de Zygmunt Bauman, para quien la cultura es una totalidad que combina tres dimensiones básicas; el concepto, la estructura y la praxis. Se invita, en esta perspectiva, a profundizar el texto “La Cultura como Praxis”, obviamente, en este trabajo partiremos de una síntesis que puede pecar de excesivamente reduccionista, pero que intenta contribuir en la visualización y comprensión del puente antes propuesto. Bauman considera que el concepto cultura ha conllevado históricamente una ambigüedad enorme por la gran diversidad de enfoques teóricos como de definiciones. Obviamente, no se pretende detener el análisis en esa gigante producción y reproducción de conceptos, pero si recal-

car la interdependencia “entre el plano contextual y el plano del significado”<sup>1</sup>. En esta perspectiva se puede sintetizar el concepto en tres acepciones; lo jerárquico, lo diferencial y lo genérico.

En la primera acepción se clarifica la cultura como un resultado social, por ende, como un producto en relación a la fuerza o posición de los actores dentro de un escenario en la sociedad. Lo jerárquico, entonces, contiene las visiones de diversa índole respecto al rol social que los actores realicen. En este aspecto no se hace referencia con exclusividad al poder de clase, sino a escalas de jerarquía que las culturas mismas generan. Por ejemplo, esta tendencia se puede identificar en propuestas contra hegemónicas, cuando se postula una cultura popular repleta de virtudes y claridades en contraposición de aquellos dominados por las redes ideológicas de un sistema. Para algunos resulta algo inadecuado esto de jerarquizar, por contener elementos que atentan en contra del derecho a la equidad. No siempre la existencia de jerarquías implica dominación y opresión, como no siempre el poder contiene elementos de negatividad. El fin está en ofrecer una de las constantes en el estudio del concepto. El postulado, quizá mal entendido, de ciertas corrientes posmodernas de considerar la inexistencia del progreso y el desarrollo histórico debe ser también relativizado. Los procesos de aprendizaje, sí marcan progresos respecto a situaciones previas, no desde la óptica evolucionista, pero sí desde la consideración de que la cultura implica procesos dinámicos con sus correspondientes etapas de ruptura y acumulación diferenciadas, que en la práctica marcan jerarquías.

La reciente argumentación invita a tratar la acepción diferencial. Este es el campo donde la antropología ha enfatizado desde el surgimiento del particularismo de Boas y sus discípulos, quienes en oposición radi-



cal al evolucionismo consideraron que no existe un desarrollo unilineal de los procesos culturales, ya que éstos, no pueden ser asimilados y concebidos como un único, el prototipo biologista, sino que cada uno obedece a dinámicas distintas. Otra de las características de esta acepción diferencial, puntualizadas en el texto de Bauman, es la contraposición a definir la cultura desde parámetros de universalidad, aspecto éste que constituyó una gran ruptura teórica respecto a esas tendencias modernas de identificar verdades homogéneas para un conjunto sumamente heterogéneo de pueblos. Los argumentos a favor de la acepción en análisis, recibió un refuerzo significativo en las corrientes posmodernas de las ciencias sociales, al argumentarse que no existe un propósito universal del devenir de la humanidad, sino que este está abierto a un variedad de posibilidades de proyección sumamente plurales, reforzando la perspectiva de relatividad y multiplicidad de los procesos sociales.

Ante este tipo de reflexiones que profundizan la innegable existencia de la diversidad de culturas, surgen preguntas alrededor de pensar también a la humanidad en su conjunto y, por tanto, de contar con una visión totalizante, capaz de definir a la cultura humana. Bajo esta tónica, las prioridades teóricas han estado en considerarla como un tejido, donde las particularidades se articulan dentro de estructuras. Cabe rescatar la referencia que realiza Bauman de Piaget, al recalcar que el ser humano es una criatura que genera estructuras y se orienta a partir de ellas<sup>2</sup>. Una de la constantes en todos, los procesos humanos, está cabalmente en puntualizar dos características inherentes a todo ser humano; la creatividad y la dependencia, aspectos que además se complementan mutuamente.

Con el concepto genérico de cultura es posible emprender el análisis de la segunda característica; la cul-

tura como estructura. El propósito teórico principal es la comprensión de la cultura como un ente ordenado y sistémico. En tal sentido, la estructura puede definirse como una red de comunicación dinámica, que genera reglas y procesos de interacción e interdependencia de elementos. Evidentemente, que este enfoque sobre la cultura no se sostiene en la identificación de datos por medio de la experiencia, sino en comprender la misma desde la capacidad de abstracción teórica o por ubicar aspectos esenciales a la humanidad, en su conjunto. La pertinencia de la comprensión estructural, permitió explicar la humanidad y la cultura como generadoras y, a la vez, producto de múltiples relaciones sociales.

Al profundizar en la estructura bajo la dirección compartida por Bauman, es necesario destacar su significado epistemológico. Fue pues el estructuralismo la corriente que en las ciencias sociales propició una oposición radical al positivismo. En este caso, no se trataba tan solo de fijar fenómenos, como en las de la diversidad y relatividad cultural, sino de ir más allá de lo aparente. Probablemente, se dirá que ya la dialéctica hegeliana y el marxismo se adelantaron en ese propósito<sup>3</sup>; pero fue con el estructuralismo, cuando se incursionó en este marco referencial, al tratar la temática cultural. Considerar la realidad como una universo, tiene una profundidad inmensa como para desconocerla con argumentos simplistas, propios de ciertos discursos localistas en defensa de la diferencia.

En la actualidad se cuestiona fuertemente al estructuralismo como negativo en la comprensión diferenciada que requieren los procesos socioculturales, pero también se apuntan contundentes críticas a los enfoques teóricos que son víctimas de conclusiones demasiado particulares y específicas, que provocan una serie de aportes





que pueden conllevar mucha profundidad, pero también demasiada desarticulación de conocimientos, dentro de un escenario contemporáneo determinado por dinámicas de producción y reproducción de cultura cada vez más interdependientes. Probablemente, el concepto de universalidad sea el que incomode fuertemente por las connotaciones políticas que conlleva, pero esto no puede llevar al extravío que implica la demasiada fracturación del conocimiento de los procesos de generación de cultura.

Se propone, en consecuencia, que la cultura sea concebida como diferencias en contacto, es decir, diferencias generando encuentros y tejidos o un gran encuentro y/o tejido sociocultural; conviene rescatar, al respecto, algo del materialismo dialéctico: la unidad de lo diverso. En consecuencia, se plantea el totalizar más que el universalizar, aunque conceptualmente casi se los ha considerado como sinónimos. La universalización no puede ser explicada fuera del significado de lo único como generalidad, en cambio, la totalidad puede comprender un conjunto con variables, por consiguiente, puede englobar diferencias con elementos confluentes, connotación distinta a lo universal, evidentemente.

Desde una visión más actual, con el advenimiento de los acontecimientos promovidos a partir de la globalización, la característica de trabajar el concepto cultura desde la óptica totalizante adquiere una base histórica innegable. El debate asume una importancia política de confrontación; una tendencia que lidera la homogenización cultural, que posiciona a la modernidad como único marco contextual válido para el conjunto de naciones, etnias y pueblos presentes en el mundo (Las estrategias sostenidas desde el Libre Mercado), mientras otra que sostiene la necesidad de innovar iniciativas de lucha política hacia la confluencia de pluralidades contrahege-

mónicas, donde se privilegia la búsqueda de consensos sin anular el respeto por la diferencias culturales (Foro Social Mundial).

En cuanto a la praxis, la última acepción que hace referencia Bauman, es relevante la interpretación que realiza de Znaniecki, en torno a que la cultura no solo es intersubjetiva, sino que también objetiva, pues los datos para este autor gozan de existencia propia, por tanto, se hunde profundamente en la experiencia humana y ofrece el fundamento de la subjetividad; “la cultura es subjetividad objetivada” (Bauman pg. 258-259). Sin embargo, Bauman también puntualiza la trascendencia del dato inmediato que brinda la experiencia privada; en este aspecto específico, se refuerza el análisis citando a Mészáros, para quien las actividades privadas están limitadas en tiempo y espacio, al contrario del género humano que trasciende estos límites<sup>4</sup>. En la perspectiva examinada, Bauman prefiere el concepto de comunidad, ya que el de género humano enfoca un significado como especie y el de comunidad la capacidad comprender al ser humano como un producto social específico.

Bajo la perspectiva analizada, es factible destacar que la cultura como praxis prioriza el contexto donde se producen una variedad de relaciones humanas, mismas que codifican las estructuras mentales de todas las comunidades. Dentro de esta dirección pueden identificarse dos corrientes principales; la de Durkeim y la marxista. Para la primera, propia de las tendencias funcionalistas en las ciencias sociales, se privilegia un orden general y universal para todos los seres humanos; en este caso, se retoma la postura más cercana a visiones que no produjeron puntos de diferencia respecto a la ciencias naturales en referencia al estudio del ser humano. Mientras que la segunda, se sostiene en procesos desde los actores sociales, de-



terminados por una realidad social conforme las relaciones de producción imperantes en la misma, pero también capaces de subvertir el orden establecido.

Con el propósito de clarificar mejor la importancia de la praxis, conviene detenerse en el significado del orden en la comprensión de la cultura. Es necesario partir del reconocimiento de que lo cultural es en estricto rigor la ruptura respecto a lo natural, Con esto no se intenta generar una interpretación antiecológica del ser humano, sino identificar el análisis más allá de las fronteras de la especie, es decir, trascendiendo los límites de la biología, especialmente. En otras palabras, los grupos sociales y étnicos han establecido su vivencia y convivencia, sobre la base de un orden que se define como cultura y que es prioritariamente en relación con la praxis; la cultura es, entonces, el orden que construyen los seres humanos en el establecimiento de sus relaciones cotidianas. En esa perspectiva, la cultura como praxis es la constatación y construcción dinámica del orden social. En este punto específico, es preciso reforzar el análisis con los aportes de Carlos Marx y Pierre Bourdieu. En el primer caso, se concibe que la vida social es esencialmente práctica y que es este campo donde se debe “buscar la verdad” y la “terrenalidad de su pensamiento”<sup>5</sup>. En el segundo, se recuerda que la realidad social está sustentada en la práctica y se caracteriza por un “sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes”. Este argumento se constata alrededor de la categoría de *habitus*, entendida como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones”<sup>6</sup>.

El orden, a su vez, connota una protección a la incertidumbre del no orden, del caos, de lo externo. Es así

que la praxis no puede ser asumida fuera de la importancia social de la norma; mecanismo óptimo con el que los diversos grupos humanos han consolidado sus relaciones al interno de su comunidad. El orden, en esta óptica, ha sido la base misma de la conformación cultural de los pueblos, sin este, difícilmente puede concebirse la convivencia entre diferentes individualidades, que deben compartir territorios, recursos y un ente representante de la vida política y el ejercicio del poder. Bauman, rescatando a Barthes, incluso destaca que el orden inicia desde el proceso comunicativo, desde la creación misma del lenguaje<sup>7</sup>.

Como complemento a la explicación realizada, el orden ha sido estructurado socialmente por medio de diversidad de elementos sacralizados. Dentro de esto, la utilidad de los mitos y los rituales ha sido innegable; al respecto, es conveniente explorar a Mircea Eliade. Sacralizar, en ese sentido, significa el predominio del orden sobre el caos, implica la necesidad humana de vivenciar sus costumbres, creencias, conocimientos, símbolos, en definitiva, la producción material e inmaterial dentro de un conjunto estructurado, que brinde un significado de cohesión a la praxis cotidiana. Claro que esta visión no fue preponderante en la elaboración teórica social durante décadas, pues estos elementos eran englobados simplistamente como parte del ámbito ideológico o de la alienación de conciencias. Evidentemente, para el marxismo el análisis se sintetizaba en la lucha histórica y progresiva hacia la emancipación del hombre, donde los aspectos mencionados no constituían más que partes de la dominación ideológica de clase.

El significado social del orden no puede, sin embargo, ser una constante inamovible e inmutable. El orden implica también contra órdenes en pos de un nuevo contexto, es decir, en la edificación e instauración de





un nuevo orden. El marxismo es sin duda la propuesta teórica filosófica de mayor envergadura en esta interpretación. Antonio Gramsci<sup>8</sup>, Adolfo Sánchez Vázquez<sup>9</sup>, entre otros, concibieron al marxismo, acertadamente, como la filosofía de la praxis. Los contenidos del marxismo, privilegiaron la condición revolucionaria de la praxis en detrimento de aquellas posturas teóricas que la propusieron como elemento de mantenimiento de estructuras vigentes<sup>10</sup>.

Resumiendo, la cultura implica un orden en permanente dinamismo, integrado por una diversidad de componentes en interacción, que se gestan y definen prioritariamente en la praxis. Dentro de esta dirección, la cultura constituye un tejido complejo que se estructura y desestructura permanentemente, es decir, que se ordena y desordena en pos de un nuevo orden. Por consiguiente, este tramado de diferencias en interacción dinámica, constituye la base de toda la producción y reproducción material e inmaterial generada por el ser humano en distintos escenarios y épocas históricas.

## Educación

En cuanto a la existencia también variada de teorías de educación, he seleccionado una que se expone en Internet:

“El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente un sentido espiritual y moral, siendo su objeto la formación integral del individuo. Cuando esta preparación se traduce en una alta capacitación en el plano intelectual, en el moral y en el espiritual, se trata de una educación auténtica,

que alcanzará mayor perfección en la medida que el sujeto domine, autocontrole y autodirija sus potencialidades : deseos, tendencias, juicios, raciocinios y voluntad.

La educación es el conjunto de conocimientos, ordenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión (Ausubel y colbs., 1990)<sup>11</sup>.



El aprendizaje y la enseñanza no son problemas técnicos de la sociedad, sino procesos por medio de los cuales se afina la comunicación y el conocimiento en todos sus matices. La combinación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, sí constituyen la columna medular que define a la educación en forma precisa y sin reducir su integridad. Para profundizar en lo sostenido, no puede dejarse de lado a Vigotski, para quien desde el aprendizaje del lenguaje, el individuo obedece a procesos de acumulado cultural. Bajo esta consideración, el individuo no se crea aislado de su entorno, por el contrario, se construye determinado por su contexto<sup>12</sup>. A diferencia de Piaget, Vigotski consideró que lo cultural precede a las estructuras psicológicas en todo individuo, inclusive, el escenario cultural constituye un marco de referencia permanente en la construcción psíquica. Según Vigotski, los conocimientos se transmiten y adquieren a consecuencia de la interacción social; incluso, llega a sostener que las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales interiorizadas.

Desde una definición propia, entonces, por educación se propone los procesos de enseñanza y aprendiza-



je emprendidos e institucionalizados por el ser(es) humano(os) en todos los escenarios históricos y socioculturales. Entonces, lo educativo se torna una necesidad humana para socializar aquel orden comprendido como cultura. Sin embargo, y rescatando enfoque dialéctico, la educación también influye en la generación y reproducción sociocultural, pues esta dinámica no se instituye sin un proceso de enseñanza aprendizaje, evidentemente. “Una cultura es la consideración de la conducta aprendida y de los resultados de esa conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad”<sup>13</sup> Como una invitación de refuerzo a la lectura dialéctica en torno a la relación del ámbito sociocultural con la educación, es pertinente retomar afirmado por Marx en la tercera tesis sobre Feuerbach, parte de la cual sostiene:

“La teorías materialistas de que los hombres son producto de las circunstancias y de la Educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una Educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”<sup>14</sup>.

En esa dirección, la realidad sociocultural no es concebida como un fatalismo que condena al ser humano a ser un ente pasivo en referencia a su contexto y a sus procesos educativos. Por el contrario, se propone una visión que comprende al hombre también como un actor con capacidad de influencia en su realidad, es decir, con la capacidad de transformarla y esto implica asumir la práctica dentro de parámetros revolucionarios. En esta perspectiva, debe también analizarse y entenderse la educa-

ción. Sobre los términos analizados, por tanto, la cultura crea la educación y la educación crea cultura

No obstante, los términos recientemente expuestos, es necesario retomar lo analizado como cultura, en referencia a ese concepto totalizante de la humanidad o humanidades. En el presente trabajo teórico es factible recordar lo jerárquico en el análisis realizado por Bauman; bajo ese enfoque la sociedad y la cultura son totalidades que abarcarían a la educación en calidad de componente prioritario. Al respecto, conviene analizar la categoría de sistema, que también lo contrasta Bauman, pero no en términos de educación. Para el efecto, se toma en consideración lo rescatado de Luhmann por parte de Antonio J. Colom y Joan Carles, al definir este concepto dentro de los significados de la complejidad, que hacen referencia a un conjunto interrelacionado de elementos de suma importancia para entender las estructuras sociales<sup>15</sup>. En esta perspectiva, consideran que la sociedad abarca múltiples subsistemas; uno de ellos es cabalmente la educación.

Adicionalmente, el enfoque sistémico prioriza sustentos que superan el enfoque de lo humano en los procesos teóricos. En esta perspectiva, lo sistémico ha contribuido en la reflexión teórica de la educación. “se ha logrado la abertura a la posibilidad científicista de la educación”<sup>16</sup>. Son conocidas las corrientes que han sostenido el no humanismo de la ciencia; en este contenido, se sostiene la educación desde lo sistémico, es decir, en afirmar que el objeto de conocimiento no es el hombre sino los sistemas y, por tanto, en el argumento lógico de abarcar la ciencia como una unidad, cabalmente por concebir a la realidad como unitaria y universal.

Desde un enfoque opuesto a la exaltación de la científicidad, la universalidad y la sistematicidad esto es,



en contradicción abierta a la propuesta de Luhman, para Foucault se trata de realizar arqueologías, mismas que no enfocan el saber como en la ciencia; su especificidad, son las prácticas discursivas y éstas se presentan en la sexualidad, la pintura o la política<sup>17</sup>. La arqueología es principalmente diagnóstico, como todo diagnóstico, sin ser ciencia, tiene relación con todas éstas. Adicionalmente, su orden no es el de la sistematicidad, no analiza estructura interna ni externa, ni se preocupa por pensamientos o filosofías totalizantes, por el contrario, se sostiene en la singularidad y multiplicidades; “la arqueología se propone subrayar los cortes, las fisuras, los hiatos, los umbrales, las rupturas y las transformaciones”<sup>18</sup>.

La deconstrucción del paradigma moderno, cientificista es un logro de enorme importancia en el mundo de la reflexión teórica. Sin embargo, no es permisible en los actuales momentos negarse a procesos que visualicen el problema más allá de las legítimas rupturas con lo moderno. En este caso, se plantea reconstruir un pensamiento totalizante, con capacidad de crear confluencias, abriendo puentes de reflexión entre postulados heterogéneos, sin negar existencia evidente de diferencias y pluralidad de enfoques, pero sin descuidar aspectos necesarios para un adecuado tratamiento de los problemas educativos y culturales que asechan a la sociedad actual.

Profundizando en la temática, es pertinente tomar en consideración los aportes de Basil Berstein al referirse a la práctica pedagógica como un transmisor de cultura. Al respecto, se recoge la propuesta analítica de la regla jerárquica, misma que explica el cómo se constituyen las funciones sociales de transmisor y de adquirente. En los dos casos, la persona debe aprender a desempeñar su función según la relación de poder en la que se encuentre. En este caso, el transmisor es el agente expositor y garan-

te del orden social, mientras que el adquiriente es quien recibe las directrices que permiten concretar dicho orden. Como ejemplos conviene señalar al docente y al estudiante; evidentemente el docente es el responsable de la transmisión, es decir, el agente que garantiza el orden o a través de quien la sociedad expone sus estructuras de funcionamiento, mientras que el estudiante cumple con su rol de recibir y asumir aquellas estructuras en sus valores, conocimientos y prácticas. En este caso, la jerarquía connota relaciones de dominación presentes en un contexto<sup>19</sup>.

Estas consideraciones Berstein las puntualiza para socializar que la educación es intrínsecamente una actividad moral e ideológica, que articula el dominio de clase. En ese sentido, las prácticas culturales son transmisores de la distribución del poder. Esto lo clarifica, más todavía, al trabajar la relación entre educación y control simbólico. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Esto es, este tipo de control alude a agentes y agencias que se especializan en contenidos y formas de dominación. En consecuencia, es a través de la educación que se edifican los discursos que atraviesan todo el tejido social. Esta cualidad se ha desarrollado con mayor énfasis en el mundo contemporáneo, donde los discursos hacen alusión a escenarios de funcionalidad sistémica en los variados campos de profesionalización y trabajo, pero también apuntan a un complejo tramado de simbologías que garanticen el control y direccionamiento de conciencias. La dinámica de la educación constituye el canal por el cual la sociedad instituye el dominio de clase en una complejidad de aspectos, que incluyen conocimientos, creencias y prácticas.

Los aportes muy claros de Berstein sobre el discurso pedagógico, como garante del dominio de clase, debe sin embargo ampliarse, pues el poder se reproduce en



diversas instancias de la sociedad que están más allá de la división clasista. Al respecto, y complementando lo expuesto, el poder está en diversas instancias del parentesco, del barrio, del mercado, del mismo sindicato, entre otros. Es importante lo que propone Foucault; si bien no realizó estudios específicos en referencia a la educación, es rescatable su visión sobre cómo un sistema educativo moderno prioriza el contrato social; es decir, la educación no se la diseña y ejecuta para la libertad, sino para tornar a la población en gobernable, como bien lo recrea Jame D. Marshall: “Quizá fuera necesario un estudio titulado: “Disciplina y castigo: el nacimiento de la escuela”, que proporcionara un análisis exclusivo del uso del perfeccionamiento del poder saber en la escuela moderna a favor de la causa de la gobernación”<sup>20</sup>.

La última referencia bibliográfica, pone sobre la mesa un segundo elemento básico para comprender la educación y su función sociocultural, la disciplina. Las tecnologías disciplinarias, aspecto que Foucault lo identifica a finales del siglo XVIII, como las que refuerzan la individualización, con el propósito de controlar, vigilar y adiestrar, es decir, hacer de los individuos y las colectividades entes “dóciles y útiles”, entes acoplados a “tecnologías de poder microfísico”, tecnologías que conllevan nuevos saberes e instituciones, nuevas relaciones saber-poder<sup>21</sup>. Bajo esta línea de análisis, la disciplina se torna un objetivo de los procesos educativos en la modernidad.

Un tercer elemento, trata respecto al examen, como ejercicio social de observación y vigilancia sobre el individuo. El examen es la tónica mediante la cual la educación concreta los resultados que espera de sus integrantes; es decir, la evaluación en torno al control sobre las subjetividades. En este aspecto, es de utilidad el concepto de panóptico, muy utilizado en escenarios carcela-

rios, como la herramienta social para concretar las relaciones poder saber<sup>22</sup>. En otras palabras, el poder del examen permite levantar una nueva identidad, la del hombre calculable.

Entonces, la disciplina y el examen se extienden por todos los rincones socioculturales de la vida moderna, está interiorizado en las creencias y prácticas discursivas tanto individuales como colectivas. La dependencia por estos elementos es notoria en multitud de instancias de encuentro comunicacional, de relaciones de poder, de convivencia pública y privada. Las fuentes teóricas que brinda tanto Foucault como los científicos especializados en sus textos, hacen de la modernidad la sociedad observada y analizada a fondo. El mundo contemporáneo no puede escapar del estudio de los aportes foucaultianos, peor aún la educación, que en la sociedad contemporánea es un mediador fino de ejercicios diversos de saber poder.

Lo mencionado por Berstein y Foucault, puede sin embargo, ser enfocado bajo un análisis que articule las dos propuestas. Según J Kewey, la constitución discursiva de la hegemonía gramsciana aporta un elemento importante, sin descuidar el poder de clase, puede también abarcar lo propuesto como poder saber por parte de Foucault. En el caso del concepto de hegemonía se privilegia la importancia de la cultura en los procesos de relaciones sociales, entendida como diversas fracciones de “dominancia como de subordinación”<sup>23</sup>. Esto es, el ejercicio del poder, si bien no es exclusividad de la clase dominante, se encuentra en íntima relación con ésta; es decir, el poder social no puede divorciarse de la conformación de clases.

En términos de educación la construcción de hegemonía se constata en la autoridad eclesial sobre el creyente, en la del hombre sobre la mujer y los hijos, en la





del docente sobre el alumno, que a su vez están y han estado atravesados también por discursos y prácticas sobre la base de la conformación de clases sociales. En consecuencia, no todo poder es clasista, pero el poder no puede comprenderse dissociado del dominio de clase. Ejemplos claros en la actualidad pueden visualizarse en el privilegio marcado que existe en torno a la educación privada respecto a la sumamente devaluada educación pública<sup>24</sup>; o, en el significado creciente en los procesos cotidianos de formación de valores y conductas, promocionados desde los medios de comunicación, a través de arremetidas publicitarias, de informativos seriamente sesgados -como la temible demonización a los pueblos árabes- y de programas que magnifican imaginarios en torno al estilo de vida de los países de la cultura occidental<sup>25</sup>.

## 2. La educación y la cultura en la sociedad contemporánea; reflexiones para el análisis

En torno al contexto contemporáneo, Antonio J. Colom y Joan Carles, analizan la actual sociedad como un relajo posmoderno, que ha sumergido a la educación en una tarea donde la dispersión, la funcionalidad y la falta de nortes hacia un ideal social de progreso, se encuentra difuminado en la economía de mercado. Actualmente, no interesa contribuir en objetivos comunes, aspecto que hace que la comunicación sea prácticamente nula, se ha extraviado la acción en metas muy parciales, totalmente dominadas por relaciones simplificadas en las redes virtuales. El haber puesto en crisis los pilares principales de la modernidad, ha puesto en crisis, a su vez, a la educación y a la sociedad<sup>26</sup>.

Henry Giroux, en cambio, realiza una lectura que destaca la capacidad del sistema empresarial de res-



ponder al nuevo escenario para dinamizar sus estrategias de venta. En esta misma perspectiva, considera la capacidad del poder para funcionalizar a la sociedad posmoderna. Es sumamente completa la referencia que se hace de la Compañía Benetton al usar ésta las diferencias étnicas en sus programas publicitarios<sup>27</sup>. La argumentación la refuerza cuando sostiene que “en el mundo del capital internacional, la diferencia es un concepto conflictivo y paradójico”, por el potencial de lucha política y el significado de ruptura que ésta conlleva; por tanto, se tornaba urgente una estrategia o conjunto de estrategias sesudamente elaboradas para despolitizar la diferencia y enmarcarla en el “dinamismo de reestructuración económica”<sup>28</sup>.

En términos más relacionados con la temática educativa, Giroux considera que la nueva pedagogía publicitaria posmoderna tiene como desafío principal el comprender la generación de identidades, conocimientos y valores dentro de una práctica que supera la realidad de las instituciones educativas. La lucha no puede reducirse al plano del currículo educativo, sino que debe insertarse en la política de consumo, es decir, en la política donde la versión de lo social se encuentre en franca armonía con la ideología amparada en el mercado<sup>29</sup>.

En adición a lo que Giroux analiza, la economía de mercado ha fijado el momento determinante para equiparar conocimiento con ganancia económica. Son comunes posturas que defienden la actualidad como la sociedad del conocimiento, la información y, por qué no decirlo, de la mediación comunicativa, características que la distinguen radicalmente de otras épocas. No se pretende sostener que antes no haya existido estos elementos, sino clarificar que son cabalmente la información, el conocimiento científico y los medios de comunicación, las principales fuentes de dinamismo empresarial en la actualidad. Bajo este marco



estructural, es que funciona el sistema educativo. La muy famosa sociedad red es el resultado acelerado de una sociedad que eleva a la ciencia, a la tecnología y a los medios de comunicación, como los estandartes principales de educación y cultura en el mundo contemporáneo.

En torno a lo recientemente señalado, debe comentarse que la actual crisis no puede ser ubicada sobre la base de la dualidad modernidad-posmodernidad. Los tiempos actuales son resultado de procesos históricos donde la modernidad mantiene el liderazgo. Lo contrario conllevaría a sostener que el capitalismo tenía los objetivos claros y que su desvarío se presenta en la actual etapa de desarrollo científico tecnológico. Por otro lado, la presencia y proliferación de grupos demasiado corporativos y locales son consecuencia de la resistencia cultural a la dominación colonialista, imperialista y globalizante del capitalismo, según la época, evidentemente. Continúa, por tanto, siendo importante la reflexión en torno a la resistencia que han tenido muchos sectores respecto a la dominación señalada, aunque ésta se encuentre extraviada por la carencia de estrategias globales y termine consolidando a la economía de mercado. No es del todo negativa la heterogeneidad de enfoques, por más aislados que éstos asomen; lo negativo está en la capacidad de dinamismo en el ejercicio hegemónico, pues los sectores que detentan el poder, han sido muy hábiles en producir diversas estrategias de mercadeo, donde la educación ha constituido el garante más eficiente en el propósito de acoplar la diversidad de resistencias culturales a las dinámicas de acumulación de capital.

Por lo sostenido y retomando a los autores últimamente analizados, se concuerda en que la educación actual ha priorizado la eficiencia en contraposición de la emancipación y el desarrollo, donde se privilegia una

postura de ganancia económica; pero la discusión, no puede restar responsabilidad al proyecto moderno y elevar idílicamente su utopía para el conjunto de la humanidad, como ingenuamente lo hacen Antonio J. Colom y Joan Carles. Es necesario afirmar que el excesivo peso otorgado al conocimiento científico, a la producción de tecnología y a los medios de comunicación, también son resultado directo del proceso histórico propiciado desde la modernidad. Por la misma ruta analítica, debe decirse que ese antivalor que se ha impuesto a todo aquello que escape a lo moderno, ya sea por considerarse anterior o posterior, son estrategias de dominación que no constituyen ruptura estructural con la modernidad. En consecuencia, las argumentaciones alrededor del caos posmoderno deben sustentarse con mayor rigor, pues sigue siendo la dominación capitalista -su desesperación por mantener y reproducir su orden sociocultural- el punto central de la agenda actual. Además, el escenario se presenta como un planeta saturado demográficamente, con serios problemas de pobreza, inequidad y con crecientes desastres ecológicos. Toda esta responsabilidad no puede excluirse del significado y existencia de la modernidad. ¿Cuál es la gran novedad o ruptura estructural para sostener una sociedad posmoderna?

En este trabajo se apela a la capacidad de innovar órdenes, por tanto, en esa necesidad de elevar la educación a procesos de emancipación tanto contextual como simbólica. Evidentemente que esta tarea puede ser ricamente contribuida desde la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación, si estos factores o herramientas culturales son rediseñadas desde parámetros útiles para procesos contra hegemónicos. Lastimosamente, en ese terreno el poder tiene algunos pasos adelante en su propósito de producir y reproducir ideología y dominación; pe-



ro, si se reflexiona desde un postura política, es peor si la lucha se desentiende de las instancias, que cuentan innegablemente con mayores niveles de convocatoria y persuasión. Por consiguiente, es con estos instrumentos que también se procede a emanciparse<sup>30</sup>. Este propósito solo puede concretarse a través de una radical modificación que inicia en el sistema de educación, mismo que abarca los espacios familiares y que se concreta más allá de los linderos de escuelas, colegios y universidades; es decir, su prioridad no es institucional sino social. En tal virtud, la afirmación de Giroux es totalmente oportuna:

“Lo que está en juego en este nuevo cruce entre el comercio, la publicidad y el consumo es la definición misma y la supervivencia de las culturas públicas críticas. Me refiero con ello a esas esferas de la vida diaria en las que la gente puede debatir el significado y las consecuencias de las verdades públicas, introducir una noción de responsabilidad moral en las prácticas de representación y luchar colectivamente para cambiar las relaciones dominantes de poder”<sup>31</sup>.

Además no es propósito del presente, dejar una sensación de víctimas a todos los que estamos por debajo del poder, sino de reflexionar en los niveles de corresponsabilidad que implica el consumo mecánico de procesos educativos deshumanizantes. Es necesario formular un nuevo concepto y estrategia de resistencia y construcción de un nuevo significado de poder, sin descuidar la evidente complicidad en nuestras prácticas de consumo. Para el efecto, se propone una aventura filosófica que comparta no una visión por seguir, sino varias corrientes de trabajo en torno a la educación y la cultura. Bajo este norte, se tratará las siguientes temáticas: 1) la educación como un cultura ciudadana y democrática; es decir, cómo construir una modernidad resignificada y renovada, 2) la educación

y los procesos interculturales y 3) la cultura crítica y la educación enmacipadora. Esta propuesta parte del reconocimiento implícito de que las alternativas no pueden ser mono culturales ni unidimensionales. La educación es una tarea cuya prioridad debe apuntar a la lucha política sin imponer contenidos ni desconocer el valor insurgente de las diferencias en pos de procesos confluentes; aspecto que no reivindica un único postulado o corriente, por muy radical que éste pueda asomar.

### 3. Educación como cultura ciudadana y democrática; modernidad resignificada y renovda

Es sumamente novedoso la interpretación que realiza Martha C Nussbaum en torno al pensamiento socrático como precursor clave de la democracia. Según la autora, Sócrates, a diferencia de Platón, no consideraba que el buen ciudadano deba ser un aristócrata y con experiencia científica y matemática. Por ejemplo, creía que un buen juez requiere tan sólo de una moral que la gente común tiene y utiliza en su cotidianidad. Para Sócrates es preferible la democracia a otro tipo de gobierno, debido a que se sostiene en decisiones que se comparten en colectivo. Bajo esta concepción consideró la educación como prioridad de la democracia, ya que sería sumamente irracional responsabilizar las prioridades sociales en personas con escasa educación. “Si sus hijos fueran potros o terneros, le dice a un prominente ciudadano, usted se aseguraría de encontrarles un adiestrador altamente calificado. ¿Por qué, entonces, descuida la educación de sus niños dejándola al azar en manos de cualquier embaucador?”<sup>32</sup>

En el ideal socrático prevalece la necesidad de un estudiante activo, que hace del conocimiento una





fuelle permanente de la búsqueda de libertad. Esto es, la educación hacia los ciudadanos, debe respetar a los estudiantes y propender en éstos, permanentemente, el camino de su libertad. En esta perspectiva, en el presente, se retoma tres principios expuestos por la autora sobre la educación socrática; educación para todos, educación según el contexto del alumno y educación plural. A la ciudadanía deben acceder todas las personas, no puede reducirse ésta a una élite, debe extenderse a los antes esclavos, a las mujeres, a los extranjeros y otros. Este principio descarta el hecho de que socioculturalmente la educación no puede ser ni exclusiva ni excluyente. El segundo, principio enfatiza la necesidad de reconocer a los alumnos dentro de parámetros de heterogeneidad de condiciones, ritmos diferenciados de aprensión, entre otros; en ese sentido, la educación debe utilizar métodos, técnicas y contenidos personalizados. Por último, la educación debe estar atenta a las diferencias culturales. La creencia de supremacía y homogeneidad, no contempla las propuestas socráticas y que para la actualidad sería algo impropcedente. Se debe por consiguiente, construir propuestas hacia el respeto a las diferencias, es decir, hacia la consecución de procesos multiculturales e interculturales de educación<sup>33</sup>.

Sobre la base de la inspiración socrática y siguiendo con Nussbaum, es posible y urgente considerar la ciudadanía mundial, como una sociedad basada en una cultura democrática, que dé sustento a propiciar en el estudiante un cultivo permanente de su condición ciudadana y de ser protagonista en la elección y ejecución de sus procesos de formación. Dentro de la ciudadanía mundial se debe generar, además, una sociedad no autoritaria, que promociene un sistema de educación sobre la base del reconocimiento de la libertad de cada individuo a asumir su derecho a educarse integralmente y no desde las imposi-

ciones de su maestro. Finalmente, la ciudadanía mundial no puede sostenerse en el desconocimiento del otro u otros, debe no solamente respetar al distinto, sino generar con este sinergias y empatías<sup>34</sup>. En esta dirección lo que se promueve, a través del cultivo de la ciudadanía, es el reconocimiento de una sociedad y cultura universales, que no desconozca las diferencias, evidentemente. Es claro como ha debido modificarse el lenguaje moderno; de evolucionista a multicultural<sup>35</sup>. Para muchos, éste es un ejercicio de funcionalizar un mundo heterogéneo en las nuevas estrategias de dominación capitalista, como ya lo hemos expresado. No se trata de negar total validez a esta crítica, pero con las puntualizaciones debidas.

Parecería que la inspiración en los fundamentos de la libertad, la igualdad y la fraternidad, pueden ser aún considerados como pilares contra hegemónicos, como lo fueron a su tiempo. Lo que es indiscutiblemente ingenuo es perder de vista que esos fundamentos contra hegemónicos se diluyeron con el advenimiento del poder burgués, provocando que la modernidad se torne en una sociedad que desconoció al otro mediante la colonización y la universalización actual de la economía de mercado, donde los discursos liberales son totalmente funcionales a la inequidad, el autoritarismo y la ausencia total de la fraternidad. En ese sentido, lo que debe platearse, es una resignificación de la democracia, vinculada con la conciencia del dominio de clase inherente al proyecto moderno de sociedad, que ha hecho de la educación un mero medio de producción de estudiantes y profesionales eficientes y funcionales a los intereses de clase, encubiertos con un amplísimo discurso de ciudadanía y democracia. Se debe urgentemente, considerar en un proyecto educativo, en escuelas, colegios, sindicatos, gobiernos locales, microempresas y universidades la radicaliza-





ción de la democracia, es decir, desde una visión contra hegemónica respecto al capitalismo.

Una propuesta similar de la modernidad la ofrece Habermas, cuando sostiene que el objetivo está en descartar la falta de profundidad, la enorme dispersión de pensamientos y la desconsideración teórica en torno al sujeto, provocados por la posmodernidad. La modernidad es un “proyecto inacabado”, que se sostiene en la importancia del sujeto tanto a nivel empírico como trascendental. Bajo lo expuesto, Habermas considera importante el rescate de Kant y Hegel en torno a la racionalidad que debe conllevar un proyecto social, propuestas que pueden identificarse en su teoría de la acción comunicativa.

La teoría de la acción social sostiene al sujeto no como un ente individual sino comunitario. En esa línea teórica, Habermas propone reflexiones sobre el carácter sociocultural de la comunicación hacia la generación de consensos, que desde el lenguaje asoma como el mediador en tal cometido. “El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con su mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión”<sup>36</sup>. Continuando con esta propuesta, sostiene que un entendimiento no puede surgir de la imposición de unos sobre otros; por tanto, el acuerdo no se matiza desde el éxito personal, sino por su relación con el otro, por medio de la cooperación<sup>37</sup>

En cuanto a la educación, sobre la base de los aportes de Habermas, en el texto “Después de la Modernidad”, se menciona a Car y Kemmis, quienes sostienen la primacía de la teoría sobre la práctica, debido a la necesidad de

una guía para la creación de conocimientos y para la puesta en práctica de una pedagogía. Sin embargo, la pedagogía es una tarea eminentemente práctica. En esta dirección los autores recientemente mencionados ofertan la investigación-acción-crítica. Su principal propósito es unir la teoría con la práctica y, bajo esta consideración, se oponen a posturas neutras; en consecuencia, la ideología no puede estar ausente de la investigación ni de los procesos educativos<sup>38</sup>.

Como una reflexión crítica, en términos prácticos, ¿qué consenso se está ejecutando? Esto es, si se hace referencia incluso al consenso entre grupos hegemónicos y contra hegemónicos, se está ignorando que los consensos implican relaciones de equidad entre los actores sociales participantes. La modernidad es un sistema basado en la inequidad, por tanto, lo aplicable apenas son procesos de negociación, mas no de consenso. Adicionalmente, considerar a la modernidad como la única preocupada por la humanidad en su conjunto, es una afirmación unilateral; se parte tácita y autoritariamente de la consideración de que occidente sigue siendo la cultura que sostiene la verdad, aspecto mucho más peligroso políticamente que las teorizaciones fragmentadas de los teóricos posmodernos. No se niega que en occidente también existe una franca lucha entre hegemonía y contra hegemonía; es con occidente con quien se debe decidir el futuro, pero eso dista mucho del hecho de proclamar que la modernidad constituya el deber ser universal. El propósito es la emancipación de la humanidad y eso no significa ser necesariamente moderno, pero tampoco significa su exclusión. En el análisis sociocultural la modernidad debe resignificarse no como el eje de la humanidad, sino como un componente más del consenso universal por concretarse, sobre la base irrenunciable y radical de propuestas con conciencia de clase.





#### 4. El multiculturalismo y la interculturalidad

A juicio de Gunther Dietz, partir de los hechos surgidos del gran mayo del 68, es posible detectar dos corrientes principales alrededor del multiculturalismo, la corriente teórica anglosajona “movilización de recursos” y la corriente de los nuevos movimientos sociales<sup>39</sup>. Respecto al primero, el autor concluye que se redujo a posiciones muy economicistas y que se descuidó un enfoque que dé cuenta de los significados simbólicamente constituidos, pero que motivó el estudio de los “componentes concretos de un movimiento” y no la visión individualizada de cada integrante. El segundo, en cambio, toma como referencia el posestructuralismo, que enfatizó mayormente en las características identitarias de los movimientos y, por ende, en su sostén para la confrontación política, contrapuesta a la asimilación homogeneizante de la modernidad.

En términos educativos, no cabe duda, que el multiculturalismo permitió trabajar académicamente la diferencia y los estudios étnicos, sobre todo en EEUU y el Reino Unido. También debe reconocerse que desde las manifestaciones de movimientos afro americanos, indígenas y chicanos, se logró diversificar, “multiculturalizar el currículum de varias ciencias sociales”<sup>40</sup>. Sin embargo, y pese a los cambios promovidos, el multiculturalismo lejos de propiciar una multiculturalidad transversal, en las disciplinas académicas, desplegó absolutismos étnicos y tendencias fuertemente particularistas. Cosa similar pudo constatare en lo referente a la escuela, el discurso priorizó la pedagogización del multiculturalismo, Dietz, recoge argumentos que observaron la exclusión del análisis de variables como clase social, origen, contexto laboral, entre otros, aspecto que conllevó reducir a la etnificación los conflictos sociales<sup>41</sup>.

Lo sostenido motiva el análisis de algunas críticas fuertes respecto el multiculturalismo; por un lado, se

sostiene la funcionalidad con los intereses del capital transnacional<sup>42</sup>; por otro, desde la poscolonialidad, se argumenta que el multiculturalismo en occidente analiza las diferencias culturales manteniendo concepciones de índole colonialista<sup>43</sup>. No se niega, tampoco, la contundencia de estas posturas críticas, pero la crítica no puede dirigirse a desconocer la multiculturalidad, sino a puntualizar que los enfoques, realizados desde la cultura dominante, están encubriendo sus intereses de dominación neocolonial y que las iniciativas de los movimientos sociales, sumamente fracturadas, están siendo fácilmente asimilables a las estrategias contemporáneas de acumulación de capital y ejercicio hegemónico. También puntualizan que la identidad no puede reducirse a campos estrictamente de la nación, sino que deben ser considerados más allá de los límites conceptuales de la nación y los particularismos culturales<sup>44</sup>.

Una de las características del multiculturalismo desde los movimientos sociales, conllevó también una corriente interesada en pedagogizar su discurso a través de la denominada “pedagogía intercultural”. Esto específicamente por la necesidad de brindar respuestas académico teóricas a personas de diferente identidad que, no obstante, comparten un mismo espacio. A estas iniciativas, Dertz, las analiza en cuatro bloques y cuestiona a cada uno de la siguiente forma. Un primero, por esencializar de diferencia intergrupal, equiparando las características individuales con las grupales y confundiendo lo *etic* y lo *emic*. Un segundo, por sostenerse en las visiones de las culturas industriales y/o empresariales, donde se propende a una perspectiva de encuentro armónico entre diferentes y se reduce a una sumatoria que encubre sus orígenes y conflictos respecto la cultura moderna. Un tercero, por reducir el encuentro intercultural en la dinámica co-



municativa, que parte de prácticas ideales de relación, supuestamente entre actores con poderes equiparables. Finalmente, un cuarto, donde se racionaliza la interculturalidad en diversas propuestas de encuentro filosófico que propone una confluencia entre culturas discretas, nunca “híbridas”<sup>45</sup>.

No es acertado desconocer que la realidad actual es multicultural, aunque se atravesase por un predominio globalizante bastante agudo o se privilegie románticamente encuentros conceptuales, empresariales y pedago-antropológicos, que ignoran o descuidan ingenuamente el dominio de clase. Esto es, se incita a comprender la interculturalidad, desde el enfoque que se opone tanto al determinismo idealista o conceptual, como a la promoción romántica de encuentros, que descuidan la importancia de las relaciones desde la praxis, por tanto, desde la vivencia misma de diversos conflictos de poder o dominación históricamente afincados. En esa perspectiva, los proyectos educativos deben relativizar los enfoques demasiado etnocentristas y culturalistas, y priorizar el hecho de que una real interculturalidad requiere integrarse dentro de un proyecto político contra hegemónico, también, con conciencia de clase. No se propone el socialismo ni la social democracia, se invita a no considerar la interculturalidad y la democracia fuera de las estrategias de dominación transnacional. Tampoco es concebible desconocer que el multiculturalismo y la interculturalidad también fueron bandera de lucha de movimientos contra hegemónicos, pero que el tiempo histórico exige superar fronteras de todo tipo, sin desmerecer las especificidades, pero sin obviar estrategias conforme el contexto histórico de lucha política, que deben incursionar en la emancipación para el escenario global.

## 5.- Cultura crítica y educación emancipadora

Es sumamente seductor la introducción a la temática cultural y educativa que realiza Henry Giroux en “Placeres Inquietantes”, donde expone con solvencia su conexión con calles de barrios obreros de Francia, de donde él proviene y donde concibe la educación más allá de las instituciones educativas. Giroux rescata la concepción de la pedagogía, no como una disciplina, sino como algo vinculado a la cultura popular; “es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial, la mayor parte de la educación que tiene importancia”<sup>46</sup>. En una visión similar, Antronio Gramsci considera, respecto al trabajo filosófico, que ésta no es una tarea exclusiva de la vida académica institucional; por tanto, se trata de demostrar que todo hombre es un filósofo, pero que debe definirse como una filosofía espontánea y que está contemplada en tres aspectos: en el lenguaje, al ser éste “un conjunto de nociones y conceptos” con sentido y no palabras vacías de significado, “en el sentido común y el buen sentido”, y en el sistema de creencias, supersticiones, maneras de ver y actuar<sup>47</sup>.

La filosofía, no obstante, debe constituirse como filosofía de la praxis, es decir, en un cuerpo teórico crítico para la transformación social; en esa perspectiva, lo medular está en la utilidad que ofrece la relación dialéctica entre teoría y práctica. El problema radica en la fuerte desconexión de estas instancias en la realidad; es evidente la enorme brecha que existe entre la masa y la intelectualidad, debido a la disgregación enorme de los intelectuales, distanciamiento que ni la universidad ha sido capaz de remediar por falta de una función unificadora. Sobre esta base, es necesario jerarquizar el conocimiento, constituyendo equipos de intelectuales surgidos del interior mis-





mo de las masas, capaces de representar un pensamiento colectivo emancipador. Se trata de generar élites de intelectuales desde los sectores populares, que faciliten la construcción de una filosofía crítica que supere al sentido común. Lo interesante es que Gramsci, acompaña esta propuesta con una medida didáctica: la repetición, que constituye el instrumento “más eficaz para actuar en la mentalidad popular”<sup>48</sup>. Éste es sin duda un planteamiento útil para un programa educativo que otorgue prioridad a la necesidad de construir una cultura política nueva desde los propios actores del proceso.

Una propuesta desde la pedagogía, sobre la base de lo expuesto recientemente, se puede constatar en argumentos de Henry Giroux, para quien la relación entre teoría literaria y práctica crítica, puede sintetizarse en cuatro aspectos básicos; definir a la teoría como un elemento fundamental para toda práctica pedagógica, debatir sobre el posestructuralismo y su significado en la práctica pedagógica, asumir la práctica pedagógica como un ente que articula la estructura disciplinaria del currículum con los estudiantes en dos aspectos: como sujetos insertos en escenarios sociales e históricos y como agentes de transformación; y, por último, extender el debate sobre cómo los educadores deben mediar entre su rol en la docencia con sus deberes en calidad de intelectuales públicos<sup>49</sup>.

En cuanto a la teoría como fundamento de la práctica, es necesario recalcar, a juicio de Giroux, la evaluación de la teoría frente a la práctica. Si se detiene en una tarea de evaluación de los discursos políticos, es común encontrar tendencias que desmerecen al trabajo teórico; muchas de las prácticas partidarias y de movimientos sociales han propiciado procesos de movilización con muy poca responsabilidad crítica, se obedece dogmáticamente a consignas contrarias al neoliberalismo desde un



evidente desconocimiento sobre sus limitaciones teóricas. Para Giroux, el propósito central está en generar los puentes adecuados entre la enseñanza de teoría y la práctica de la teorización. Es necesario construir no solo una pedagogía para la enseñanza de procesos teóricos, sino diseñar y aplicar una pedagogía que promueva en el estudiante un agente protagónico de dichos procesos. Bajo estos términos, teorizar, implica asumir condiciones para la construcción de pensamiento, es decir, lo que se sostiene es una propuesta de “insurgencia crítica” y no de asimilación pasiva de conocimientos<sup>50</sup>.

Lo que Giroux rescata de la corriente pedagógica posestructuralista, es su vocación por generar procesos de “resistencia”, donde se faciliten espacios para la construcción de nuevas teorías, liberadas de los obstáculos de propuestas, donde se instituye regímenes caducos de verdad, poder y autoridad. Adicionalmente, se plantea que el posestructuralismo tiene también por propósito el hacer que el estudiante lea sus propios escritos y comprenda y evalúe éstos, como legados histórico-sociales. Finalmente, la pedagogía posestructuralista propende a que el estudiante se inserte en el aprendizaje de textos complejos, entiendan sus contenidos y debatan, a partir de esto, constantemente la autoridad del docente<sup>51</sup>.

Los dos últimos aspectos de la práctica pedagógica tomados de Giroux anteriormente, se unifican en la pedagogía con compromiso político. En el primer caso, se incita que el educador y los trabajadores de la cultura, propicien diálogo abierto con sus estudiantes, sobre la base de reconocer el contexto sociocultural y cotidiano del estudiante o destinatario del mensaje cultural. Al respecto, se recomienda que el trabajo del aula sea reforzado con películas, música, y productos diversos de la cultura popular de donde procede el estudiante. En este aspecto, Gi-



roux, retomando lo de John Clifford, sostiene que la actividad de escribir es una oportunidad para el estudiante de reescribir los contenidos de una cultura dominante, bajo una óptica de “conciencia teórica afinada”, “como un acto de compromiso crítico”. Una perspectiva de este estilo pedagógico sirve sin duda para aumentar la capacidad de un discurso público que no únicamente se detenga en la resistencia, sino que promueva nuevas prácticas que “estimulen el coraje cívico y la ciudadanía radical y democrática en un mundo posmoderno y global<sup>52</sup>.

Es pertinente clarificar esto de generar procesos de crítica o cuestionamiento a la autoridad del maestro. La intención no radica en propender a una desobediencia sin causas o a un empate arbitrario entre el estudiante y el docente. El propiciar la crítica, implica emprender en un trabajo arduo y serio por el conocimiento, aspecto que requiere de una consideración especial por las instancias y los actores que facilitan este proceso. Tampoco se trata de idealizar la participación; en esta línea, es importante lo que afirma Francisco Vio Grossi al evaluar los procesos de investigación participativa y de educación popular, sosteniendo que se cometieron errores en referencia a los niveles de conciencia social que contemplaron los proyectos participativos; no se reflexionó suficientemente sobre los contenidos e ideología que sustentaron la participación, motivándose actitudes y resultados ajenos a los objetivos de emancipación que inspiraron dichos proyectos.

En la actualidad, reforzando el análisis de Vio Grossi, la moda de generar participación no contempla la calidad y el enfoque de sus contenidos; se promueven eventos sin el sostén de una conciencia crítica hacia la transformación social, provocando que los participantes se diluyan en consignas con escasa reflexión o en conductas clientelares e incluso corruptas. El cambio, implica

propuestas para la producción teórica, integrada con una rica práctica política; la educación en ese propósito, debe cumplir con una serie de etapas propias de un proceso responsable, donde el aprendizaje contemple el respeto a la autoridad legítima de quienes producen teoría y facilitan las destrezas para insertar al estudiante, como actor constructivo, en dicha producción<sup>53</sup>.

Consecuentemente, bajo el enfoque de la pedagogía crítica, se debe priorizar el bien público a los intereses particulares. No puede concebirse lo privado en detrimento del interés social; por tanto, debe recuperarse la vocación de prioridad que ha caracterizado a la educación en países que promovieron el Estado Socialista y el Estado de Bienestar. Sin embargo, no se plantea la estructura socialista, que por privilegiar lo público anuló la iniciativa privada; no se trata de ejercer un totalitarismo estatal, pero tampoco de condenar a las grandes mayorías de la sociedad actual a procesos educativos altamente autoritarios y deficientes. Cómo hacer que la educación sea una prioridad real, constituye un reto que debe recibir los esfuerzos teóricos y prácticos de actores e instituciones sociales. Intellectualizar a la sociedad, es una tarea que sin la responsabilidad pública no es factible concretarla.

Sobre lo recientemente expuesto, conviene mencionar algo tratado por Nietzsche, cuando reflexiona que la educación debe ser una actividad donde el individuo se juega sin compases por una cultura auténtica, por la creación de instituciones para la cultura y no para las necesidades de la vida; que es lo que se ha realizado con los procesos de formación de profesionales en Alemania de esa época. Esto es: el propósito, consiste en comprender la cultura como un proceso de emancipación y autenticidad del ser. En otras palabras, se trata de vivir fuera de la mecanicidad de la sobrevivencia, se trata





de construir y estimular en el ser humano una lucha constante en tal dirección<sup>54</sup>. Aunque en términos de Nietzsche no existe una utopía que vincule teoría y práctica, indudablemente es preciso también su integración en el discurso cultural y educativo, como un recordatorio a concebir la transformación y la auto transformación permanentemente. Evidentemente, que puede resultar un corte muy duro con lo anteriormente sostenido, pero conviene percatarse que los procesos de cambio no pueden ser trabajados como proyectos con inicio y fin, sino como una constante en pos de innovar el orden sociocultural y educativo de turno en la sociedad. Además han existido muchos especialistas en marxismo, supuestamente muy claros en su conciencia social, que han pactado o se han vinculado con grupos hegemónicos; el problema no solo es de manejo racional, sino de interiorización profunda de una conciencia nueva.

Es preciso aclarar, también, que ni la educación ni la cultura pueden ser reducidas a la labor racional, sino que debe incluir también elementos estéticos que pueden ser de utilidad a procesos de reflexión que contengan elementos para la construcción de un pensamiento crítico en referencia al control hegemónico. Esto puede muy bien gestarse desde el trabajo artístico<sup>55</sup>. Conviene, no obstante, puntualizar: un pensamiento crítico es una tarea muy seria, que no puede reducirse a simples actividades panfletarias; no se trata de hacer de la novela, la música, la pintura, el cine, el teatro, entre otros, ejercicios de consigna o propaganda. Se trata sobre todo, de propiciar procesos educativos que democratizen el conocimiento en todas sus especificidades, es decir, ampliar radicalmente los alcances de la ciencia, la filosofía y el arte, sin reducir su potencial técnico y sin propiciar facilismos. En el presente trabajo se está proponiendo a la asimilación y recrea-

ción de lo democrático en contraposición a lo masivo. Democratizar significa, arrebatar el conocimiento de su uso para el ejercicio de la dominación clasista, es romper con los privilegios que han matizado la calidad en el acceso a la educación. Masificar, en cambio, es mantener el proceso de hegemonía, es acoplar conciencias a la manipulación ideológica. Por este motivo considero, que los actuales escenarios políticos son procesos de masificación electoral, no de construcción de democracia.

## Conclusiones

El trabajo realizado, consistió en un abordaje de la cultura como un orden total dinámico, o pluralidad de órdenes en interacción, donde la praxis constituye un determinante importante y que atraviesa la creación material e inmaterial del ser humano y/o seres humanos.

Por educación, se consideró los procesos de aprendizaje, institucionalizados o no por parte de la sociedad o sociedades. En tal virtud, la educación es parte de la cultura, pero sobre la base de una relación dialéctica, es decir, la cultura crea educación y la educación crea cultura.

La necesidad de innovación se la analizó como mediada por la filosofía de la praxis, es decir, a través de una intelectualidad surgida no solamente del mundo académico, sino también de los propios sectores, pero comprometida con proyectos políticos contra hegemónicos, donde se articule una democracia radical y una propuesta intercultural o de consensos en el sistema educativo, sin descartar la importancia de la conciencia política de clase, sobre todo, para el mundo contemporáneo.

El trabajo intelectual no se lo reduce a una postura exclusivamente racional, sino que se la combina con





aspectos de índole estéticos y artísticos. No puede la reflexión filosófica partir sólo del conocimiento científico, sino integrar otros conocimientos que pueden ser de mucha utilidad para la insurgencia y capacidad de cambio que contengan los procesos.

El sintetizar en conclusiones, siempre resulta una tarea que puede simplificar mucho la profundidad con la que se trabaje los conceptos y contenidos. No obstante, se pretendió brindar una visión de conjunto entre cultura, educación y filosofía de la praxis. En esa dirección se intentó sostener que el presente ensayo contribuya en una invitación a recuperar, dentro del análisis filosófico, una propuesta social con enfoque político hacia la emancipación humana, sin descuidar la necesidad de enfocar la utilidad de lo contra hegemónico que implica un proceso de esta índole y que debe integrarse en el análisis de todo el universo o universos llamados educación. El reto está en seguir profundizando en la temática.

### Notas:

- 1 BAUMAN ZIGMUNT. La Cultura como Praxis. Ed Paidós Ibérica S.A. España. 2002. Pg. 101
- 2 Ibid. 168
- 3 Evidentemente que no se puede ignorar cuando Marx en la Introducción General a al Economía Política proponía l inapropiado de partir de un concreto en el conocimiento. Por el contrario sugirió que el conocimiento de lo real se dirige de lo simple a lo complejo, de lo abstracto a lo concreto. En consecuencia el concreto es el punto de llegada.
- 4 Ibid. Pg 260
- 5 MARX CARL. “Tesis Sobre Feuerbach”. C MARX F ENGELS OBRASA ESCOGIDAS. Editorial Progreso. Moscú. 1974. Pg. 7-9.
- 6 BOURDIEU, PIERRE. El Sentido Práctico. Taurus Ediciones. Madrid. 1991. Pg. 91-92



- 7 Ibid. Pg 265-266
- 8 La filosofía de la praxis se diferencia del sentido común, cabalmente por su falta de conciencia respecto a las estructuras de dominación. “Una filosofía de la praxis no puede por menos de presentarse inicialmente como una actitud polémica y crítica, como superación de un modo de pensar anterior y del pensamiento concreto existente. Presentarse pues ante todo, como una crítica del sentido común. GRAMSCI ANTONIO. Introducción al Estudio de la Filosofía. Editorial Crítica. Barcelona. 1985. Pg. 48.
- 9 Ahora bien, si la filosofía de la praxis se redujera a un cambio de objeto sin cambiar radicalmente su práctica, sería una más de las filosofías que “se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos” (Tesis XI sobre Feuerbach) y su supuesta revolución no pasaría de ser una revolución, por importante que fuera, en el campo de la teoría (de la filosofía como Interpretación del mundo). Pero tal situación no puede darse en una verdadera filosofía de la praxis que, por serlo, reclama necesariamente una nueva práctica de la filosofía”. SÁNCHEZ VÁSQUEZ ADOLFO. Filosofía de la Praxis. <http://www.geocities.com/filoscritica/paginas/Serieposicionamientos/PrimerNumero/filosofiadela Praxis.html>
- 10 Como una argumentación complementaria, Serena Nanda propone que el infante humano no es equiparable a una “tabla rasa” o un “trozo de arcilla” sobre quien la cultura imprime sus características<sup>11</sup>, sino que debe reconocerse al niño también con potenciales para crear cultura. NANDA SERENA. Antropología Cultural; adaptaciones socioculturales. Instituto de Antropología Aplicada. Quito. 1994. Pg. 115.
- 11 NAVARRO RUBEN EDEL. El Concepto de Enseñanza Aprendizaje <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- 12 “el momento más significativo en el desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la



- actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”. VIGOTSKI LEV S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Crítica. España.2000. Pg. 47-48.
- 13 MAESTRE. J. Alfonso. Introducción a la Antropología Social, España Madrid. Pág. 61
  - 14 Ibid. Pg. 8
  - 15 COLOM ANTONI. J. Y MELICH JAN CARLES. Después de la Modernidad; nuevas filosofías de la educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1997.Pg. 91-92
  - 16 Ibid. Pg. 96
  - 17 RASSAM JOSEPH- Michel Foucault. Las Plabras y Las Cosas-. Ed. CRÍTICA FILOSÓFICA. E.M.E.S.A. España. 1978. pg. 50 Además Michel Foucault, considera que la “práctica discursiva no coincide con la elaboración científica, ...el saber que forma no es ni el esbozo áspero ni el subproducto cotidiano de una ciencia constituida” en FOUCAULT MICHEL. La Arqueología del Saber. Siglo Veintiuno Editores. México.1976.Pg. 309
  - 18 Ibid. Cita realizada por Rassam a los argumentado por Michel Foucault. pg. 69
  - 19 BERSTEIN BASILE. La Estructura del Discurso Pedagógico; clases, códigos y control. Ediciones Morata. Madrid. 1994. Pg. 74-75.
  - 20 BALL J. STEPHEN, MARSHALL JAME D Y OTROS. Foucault y la Educación; Disciplinas y saber. EDICIONES MORATA. Madrid.1994. Pg. 27. Si se desea integrar más enfoques de importancia, Marshall enfatiza que el discurso liberal deja en tácito lo que Hobbes y Rousseau argumentaban como disciplina, la necesidad de grantizar la obediencia; por tanto, de lograr que las personas sean gobernables y no libres.
  - 21 Ibid. Pg. XII.
  - 22 “Como acertadamente señala Foucault, el examen se extiende por todas las ciencias humanas, desde la psiquiatría hasta la pedagogía, desde el diagnóstico de enfermedades hasta la contratación del trabajo, funcionando como un



- permanente intercambiador de saber desde el poderoso (maestro, médico, empresario) al impotente (alumno, paciente, trabajador); pero también en sentido inverso, cuando los sujetos han de darse a conocer, respondiendo a las preguntas planteadas en el examen, en esta pobre técnica, se encierre todo un campo de saber, una clase completa de poder” Ibid. Pg. 36.
- 23 BALL J. STEPHEN, KEWAY. J Y OTROS. Foucault y la Educación; Disciplinas y saber. EDICONES MORATA. Madrid.1994. Pg. 178.
- 24 Le educación pública, en el caso de las economías pobres, se la ofrece a toda esa gama de diversidad de sectores y grupos culturales; marginales urbano, indígenas, campesinos, comerciantes informales, negros, etc. Ésta es bastante deficiente.
- 25 Este último ejemplo sobre los medios, influye notoriamente en los procesos de migración hacia los países europeos, Canadá y Estados Unidos.
- 26 “La civilización posmoderna abre un cambio de rumbo en las consideraciones de la historia y las ciencias humanas contemporáneas de finales del siglo XX. El valor de las mayúsculas ha perecido a favor de las minúsculas. Lo nuevos sofistas han hecho su aparición transformando todo lo que encuentran a su paso. La apariencia devora al ser. Las grandes revoluciones modernas, los enormes mitos, las esperanzas en sociedades justas... todo ha concluido”.. “La cultura `posmoderna es la cultura del archipiélago. Nada es homogéneo. Es le triunfo de la heterogeneidad”. 28 COLOM ANTONI. J. Y MELICH JAN CARLES. Después de la Modernidad; nuevas filosofías de la educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1997.Pg. 52-53.
- 27 El lector puede disfrutar de lo bien escrito del texto y revisar los contenidos desde la página 21 hasta la 44. GIROUX HENRY. Placeres inquietantes; aprendiendo la cultura popular. Ed. PAIDÓS Barcelona. 1994.
- 28 Ibid. Pg. 30-31.
- 29 Ibid.Pg. 44-45



- 30 Actualmente existen muchos usos muy interesantes de las TICs; por ejemplo, las comunidades y foros virtuales articuladas a propuestas ecologistas, de respecto a los derechos humanos. Como también en los medios de comunicación pueden constatarse programas de crítica al sistema (Ejemplos para Ecuador puede ser Futurama, La Kombi, El noticiero La Clave, entre otros)
- 31 Ibid. Pg. 45
- 32 Martha C Nussbaum toma estos argumentos del texto de Platón Apología. Pg. 20AB. NUUSSBAUM MARTHA C. El Cultivo de la Humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Ed. PAIDÓS. Barcelona. 2005. Pg. 48-49.
- 33 Ibid. Pg. 52-56
- 34 Ibid. Pg. 98
- 35 En adición a esta propuesta, al autora en mención, considera que no es suficiente contar con un reconocimiento de las diferencias, sino que debe conocerse a profandidad las culturas no occidentales. Caso contrario, el propósito de la ciudadanía sería algo ilusorio. Conviene en este punto específico tomar en consideración lo que Nussbaum menciona: “..nuestra imperiosa necesidad de entender mejor las culturas con las que estamos en constante interacción, nos hace indispensable una formación académica que nos sirva de guía. Para estar informados y convertirnos en ciudadanos receptivos, no podemos confiar sólo en la experiencia personal como vehículo de todo lo que necesitamos saber. Sin embargo, este tipo de formación sólo será útil si resuelve bien las dificultades de la descripción intercultural. Una vez que establezcamos más detalladamente estas dificultades, y así comprendamos de manera más clara los defectos que presentamos al abordar culturas extranjeras sin una adecuada formación, seremos capaces de identificar los métodos de enseñanza que podrían dar buenos resultados, fomentando un tipo de ciudadanía lúcida, allí donde la lucidez es una necesidad urgente”. NUUSSBAUM MARTHA C. El Cultivo de la Humanidad: una de-

- fensa clásica de la reforma en la educación liberal. Ed. PAIDÓS. Barcelona. 2005. Pg 155
- 36 HABERMAS JURGEN. Teoría de la Acción Comunicativa. Vol I. Ed Taurus. Madrid. 1988. Pg.143
- 37 COLOM ANTONI, J. Y MELICH JAN CARLES. Después de la Modernidad; nuevas filosofías de la educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1997.Pg. 91-92
- 38 Ibid. Pg. 132-134.
- 39 DIETZ GUNTHER. Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica. Universidad de Granada. España. 2003. Pg. 16.
- 40 Ibid. Pg.50
- 41 Ibid. Pg. 54-60
- 42 ZIZEC, SLAVOJ y OTROS. *ESTUDIOS CULTURALES. REFLEXIONES SOBRE EL MULTICULTURALISMO Multiculturalismo, o la Lógica Cultural del Capitalismo Multinacional*. Editorial Paidós. México. 1998. Pg. 150-155
- 43 “La tarea consiste por tanto en provincializar la mirada occidental a la vez que se redimensiona y reterritorializa el mundo no occidental” DIETZ GUNTHER. Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica. Universidad de Granada. España. 2003. Pg. 45.
- 44 “Las identidades que se están generando en la época poscolonial no corresponden a los límites territoriales o a delimitaciones culturales. Los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales -occidentales, autóctonas y/o mestizas.”Ibid. Pg. 45
- 45 Ibid 69-75
- 46 GIROUX HENRY. Placeres inquietantes; aprendiendo la cultura popular. Ed. PAIDÓS Barcelona. 1994. Pg.12
- 47 GRAMSCI ANTONIO. Introducción al Estudio de la Filosofía. Editorial Crítica. Barcelona. 1985.Pg. 39.
- 48 Ibid. pg. 59-60
- 49 GIROUX HENRY. Placeres inquietantes; aprendiendo la cultura popular. Ed. PAIDÓS Barcelona. 1994. Pg.176-177
- 50 Ibid. Pg 183-185





- 51 Ibid. Pg.187-188
- 52 Ibid. Pg. 191-192.
- 53 VIO GROSSI FRANCISCO. La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos Problemas Relevantes.  
[http://64.233.179.104/search?q=cache:szetisLvnUgJ:www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/retablos%2520de%2520papel/RP10/grossi.pdf+Francisco+Vio+Grossi&hl=es&gl=ec&ct=clnk&cd=2](http://64.233.179.104/search?q=cache:szetisLvnUgJ:www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%2520de%2520papel/RP10/grossi.pdf+Francisco+Vio+Grossi&hl=es&gl=ec&ct=clnk&cd=2)
- 54 “En efecto, la cultura auténtica, desdeña contaminarse con un individuo necesitado y lleno de deseos: sabe escurrirse astutamente de las manos de quien quiera apoderarse de la cultura como de un medio para sus fines egoístas. Y, cuando alguien cree haberla apesado, para sacar provecho de ella, de algún modo, y, al utilizarla, satisfacer las necesidades de su vida, entonces aquélla se escapa súbitamente, con pasos imperceptibles y con actitud desdeñosa.  
 ‘Por consiguiente, amigos míos, no cambiéis esta cultura, esta diosa etérea, de pie ligero, por esa útil doméstica que a veces recibe incluso la denominación de “la cultura”, pero que no es sino la sierva y la consejera intelectual de las necesidades de la vida, de la ganancia y de la miseria. Por lo demás, una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia. Indudablemente, semejante indicación tiene una importancia máxima e inmediata para la gran mayoría de los hombres: cuanto más difícil es la lucha, tanto más debe aprender el joven y tanto más debe poner en tensión sus fuerzas.  
 ‘Pero nadie debe creer que las instituciones que lo incitan a esa lucha y lo capacitan para combatir, pueden considerarse como instituciones de cultura. Se trata de institucio-

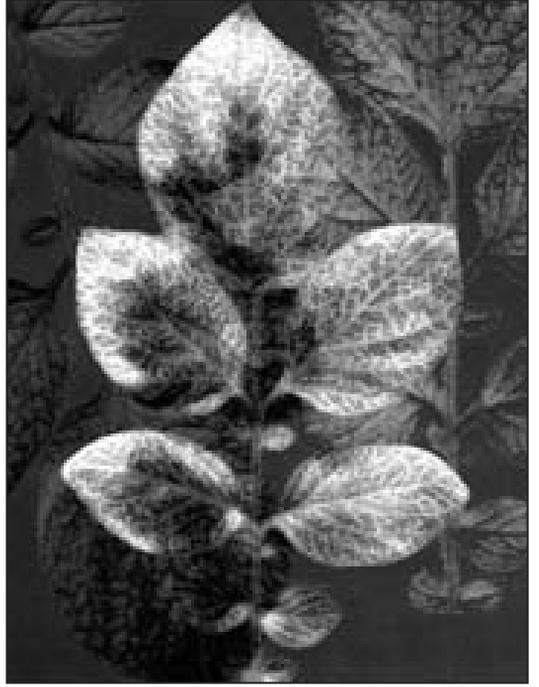
nes que se proponen superar las necesidades de la vida; así, pues pueden hacer la promesa de formar a empleados, o a comerciantes, o a oficiales, o a mayoristas, o a agricultores, o a médicos, o a técnicos. Sin embargo, en esas instituciones se aplican, en cualquier caso, leyes y criterios diferentes de los necesarios para fundar una institución de cultura: lo que en el primer caso está permitido, podría ser en el segundo caso un error delictivo”.

[http://www.nietzscheana.com.ar/cuarta\\_conferencia.htm](http://www.nietzscheana.com.ar/cuarta_conferencia.htm)

- 55 En este aspecto, son de notoria importancia los trabajos realizados desde la música contemporánea latinoamericana, que ha concebido fusiones rítmicas con el Jazz y el Rock y que promueven un creciente consumo de sus trabajos; por ejemplo, Cavas, Juanes, Fito Páez, Café Tacuba, entre otros. O diversas películas como el Cartero de Neruda









# EDUCAR EN POSITIVO

*P. Dr. Mario Peressón, SDB  
Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá-Colombia)*



El punto de partida de toda reflexión debe ser la comprensión y clarificación de los términos que constituyen el objeto mismo del enunciado del tema que se propone desarrollar, y especificar muy bien el punto de vista, o mejor el enfoque con que se quiere abordar el argumento, el qué y el cómo de la reflexión.

Por esta razón, aunque parezca obvio, comienzo por hacer una aproximación semántica de las palabras del enunciado, para precisar mejor su sentido.

## 1. La educación

La persona es un ser histórico en continuo crecimiento, que va articulando sus opciones libres a lo largo del tiempo. En cierto sentido “se va haciendo persona”, se va haciendo historia, se va personalizando. De la misma manera, una comunidad, un pueblo, son seres históricos, que se van configurando, creciendo y realizándose a lo largo del tiempo y en un espacio determinado. Van creándose y recreándose permanentemente como seres culturales en interacción permanente con la realidad que los circunda y de la cual forman parte.

La educación (e-ducere) significa conducir, guiar, acompañar des una realidad y situación, hacia una meta o ideal; o también crecer desde dentro, desarrollando todas las riquezas y potencialidades como persona y como comunidad.

La educación, puede, entonces, plantearse desde un doble dinamismo:

En primer lugar, como el proceso de crecimiento, desarrollo y realización como persona, del cual cada uno y cada una es el primer y principal responsable, sujeto y protagonista. Es prioritariamente un proceso endógeno, sin el cual cualquier labor pedagógica es inútil o fallida.



En segundo lugar, es una praxis social de acompañamiento, seguimiento y animación a las personas y comunidades que promueve y apoya los esfuerzos y búsquedas que están haciendo en su propósito de autogestión, autoformación. Es el componente exógeno, que se induce desde afuera como coadyuvante al esfuerzo que se genera desde dentro.

La educación es posible, entonces, mediante la conjunción de los dos dinamismos cooperantes.

A partir de ahí se puede comenzar a desarrollar el proceso educativo que debe tener las características de la gradualidad e integralidad; es decir, la realización de las personas y de la comunidad en la totalidad de sus dimensiones.

Para que sea lo que debe ser y cumplir sus fines de manera integral, la educación debe inducir una cuádruple dimensión.

- Como un proceso de PERSONALIZACIÓN, entendida como una tarea de conocerse de sí mismo, de valorarse adquiriendo una adecuada auto-estima, como el desarrollo de las propias cualidades, talentos y aptitudes, de formación en los valores que inspiran y guían toda la vida, como la formación para la libertad.
- Como el proceso de SOCIALIZACIÓN, tomando conciencia de pertenencia a una comunidad: familiar, escolar, ciudadana, eclesial, étnica, laboral,... para poder participar en ellas de manera crítica y renovadora y recreándola desde dentro. Se trata de adquirir y desarrollar la conciencia ciudadana, como miembro de la sociedad civil, colaborando activamente en el desarrollo social con miras a la construcción de una sociedad justa y equitativa que garantice una vida digna para todos.



- Como un proceso de LIBERACIÓN de todas aquellas formas de alienación, antiguas y nuevas, y de las múltiples maneras de exclusión; sociales, políticas, económicas, culturales, étnicas, de género, religiosas, que impiden la realización a la que cada persona y cada comunidad en su conjunto tienen derecho.
- Como proceso de CULTURIZACIÓN, mediante el cual, se valora y se promueve el desarrollo creativo de la propia cultura, reconociendo la pluriculturalidad y la interculturalidad desde una identidad propia, para neutralizar los dinamismos generadores de etnocidios o de homogeneización cultural y de imposición del pensamiento único, la racionalización de la vida.

La UNESCO, después de 10 años de reflexión, a nivel mundial ha logrado plasmar en el sugestivo informe coordinado por Jacques Delors: “La Educación encierra un tesoro”, los cuatro pilares que deben orientar la educación en el siglo XXI: la educación está llamada, afirma el informe, “a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él”<sup>1</sup>.

Estos cuatro pilares en torno a los cuales debe estructurarse toda la educación son:

### Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados y mucho más al dominio de los instrumentos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana.

En cuanto medio, consiste, para cada persona, en aprender a comprender el mundo que le rodea. Como

fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.

El “aprender a conocer” lleva a que un número cada vez más creciente de personas aprecie las bondades del conocimiento y de la investigación individual, a despertar la curiosidad intelectual, que es la madre de toda ciencia, y a convertimos para toda la vida en “amigos de la ciencia”.

238



### Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son en gran medida indisociable. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional. ¿Cómo aprender a poner en práctica los conocimientos y al mismo tiempo cómo afrontar el aprendizaje en un mundo en vertiginosa transformación en el cual el futuro del trabajo no es totalmente previsible, dada la sustitución del trabajo humano por las máquinas, haciendo de él algo cada vez más inmaterial? A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales -como el mando de máquinas, su mantenimiento, su supervisión- y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más “inteligentes” y que el trabajo se “desmaterializa”. Al mismo tiempo se está dando un viraje, una evolución cuantitativa y cualitativa, en esta tendencia de “desmaterialización” del trabajo hacia el sector de los servicios, como por ejemplo, peritajes, supervisión, asesoramiento tecnológico, servicios financieros o administrativos, servicios sociales de enseñanza, salud, bienestar, recreación, tiempo libre, etc.

Desde esta óptica rápidamente se está pasando de la noción de calificación profesional a la de competencia personal.

## Aprender a vivir juntos - Aprender a vivir con los demás

La convivencia constituye, sin la menor duda, una de las principales empresas de la educación contemporánea. La violencia creciente, la intolerancia, la xenofobia, las múltiples formas de exclusión, el abismo creciente en el mundo, creado por la acumulación de la riqueza en poquísimas manos, contradice la esperanza que se había creado en el progreso de la humanidad. Es impresionante el extraordinario potencial de auto destrucción que ha creado la humanidad en el siglo XX.

La educación tiene el gran reto de coadyuvar a convivir en el reconocimiento del otro, evitando los conflictos y ayudando a solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y de espiritualidad.

La atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. De hecho esa competitividad está dando lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre poseedores y desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerban las rivalidades históricas.

La educación tiene la doble misión de conocer y valorar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las similitudes y la interdependencia entre todos los seres humanos, particularmente en medio de este proceso vertiginoso de globalización, que si por una parte puede convertirse en un huracán de la exclusión y el enfrentamiento agresivo, puede también llegar a ser una oportunidad y desafío para globalizar la esperanza y la solidaridad.





## Aprender a ser

La educación debe contribuir al desarrollo de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Más que nunca, la función esencial de la educación es la de conferir a todas las personas la libertad de pensamiento, de sentimientos, y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

La educación es un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad de cada uno y cada una. Es aquí donde la educación en valores, encuentra un lugar destacadísimo, que tiene que ocupar la primacía de la educación y en la prevención.

El informe concluye llamando la atención de que los cuatro pilares que deben caracterizar la Educación en el siglo XXI no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un sólo lugar. Es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación de manera tal que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar un contexto educativo en constante enriquecimiento.

## 2. Educación y prevención

Visualizada la educación en sus raíces etimológicas y antropológicas y en sus fines y tareas estratégicas, pasemos ahora a hacer una aproximación al segundo elemento de nuestro tema: **la prevención desde la óptica educativa.**

Cuando se trata de plantear la prevención en educación se encuentran tres enfoques, que lejos de ser excluyentes, se integran y se complementan recíproca-

mente, a tal punto que si se toman aisladamente pueden ser muy limitados y hasta ineficaces

## 2.1. Preparación y disposición para actuar anticipadamente

Una primera acepción del término prevención indica la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo o una situación que se considera socialmente problemática. Es impedir que algo suceda o se manifieste proveyendo adecuada y anticipadamente cuanto sea oportuno para evitarlo.

Esta concepción de la prevención se asocia a otros términos tales como: prever, presentir, predecir, precaver, evitar, impedir, eludir, dificultar.

En este sentido se habla de medicina preventiva, de prevención de desastres, de prevención social ante un sin número de situaciones que nos dejan perplejos, desconcertados y hasta nos hace sentir derrotados. Fenómenos como el aceleradísimo crecimiento de la pobreza y exclusión social, la aparición y rapidísima expansión de enfermedades como el SIDA, el aumento incontrolable del consumo de la droga y otros estupefacientes, el alcoholismo y el consumo del cigarrillo en los jóvenes, el desbordante fenómeno de los niños arrojados a la calle y habitantes en la misma, el desempleo galopante, el fracaso escolar, la violencia, especialmente juvenil, que alcanza proporciones hasta ahora inimaginables, nos dejan perplejos y hasta con la sensación de sentimientos desbordados y aplastados.

¿Qué hacer? La respuesta parece lógica y única, la prevención: La conciencia popular lo ha expresado en su sabiduría refranera: “Más vale prevenir que lamentar”, “Soldado precavido vale por dos”, “Soldado avisado no muere en guerra”, “El que da de primero da dos veces”.





Se trataría en este caso de evitar esas situaciones límite haciendo desaparecer o neutralizar las causas o factores generadores de las mismas.

La Prevención es **un actuar e intervenir antes de**, planteando la prevención en la educación de los niños y de los jóvenes se trataría, en primer lugar, de la voluntad y el propósito de evitar en ellos la aparición de experiencias negativas, que podrían comprometer sus energías y herir de tal manera su personalidad, que se requeriría luego largos y penosos esfuerzos de recuperación, a veces muy difíciles de lograr.

Sería pedagógicamente equivocada la idea, planteada al menos implícita o permisivamente por padres y educadores, de permitir y hasta favorecer que un joven tenga prematuramente ciertas experiencias negativas, para las cuales no está preparado para afrontar, debido a que “quemarían” al joven, afectándolo profundamente y tal vez sin posibilidades de recuperación.

En esta concepción de la prevención, caben varias actitudes que de hecho se han venido presentando:

Se trataría entonces de vigilar, cuidar, proteger, evitar, salvaguardar, amparar, resguardar, custodiar, guardar... Todos estos términos pueden tener un carácter represivo, porque indican una vigilancia física exterior para que no aparezcan las situaciones negativas, o se dé la violación de la ley o la trasgresión de las normas. Se da en la familia, en los centros educativos, en la sociedad. Fuera de que va degenerando en una actitud policíaca y hasta represiva, genera hipocresía, esquizofrenia social, una vida anfibia y la doble moral.

- a. Una bastante frecuente, negativa y contraproducentes es aquella que se reduce a un intervenir desde afuera.



- b. Otra actitud es aquella que parte del reconocimiento del protagonismo juvenil como sujeto de su educación y lo acompaña, lo asiste (de ad-asistere = estar al lado de) en su camino y proceso de crecimiento y personalización, ayudándolo durante todo su desarrollo psicológico. No se trata tanto de una presencia física y visual, de vigilancia continua, cuanto de una **presencia empática** basada en la cercanía y la relación personal. Consiste en un acompañamiento, como amigo o amiga, compañero/a, hermano/a, padre, madre; en él prevalece la afectividad, la simpatía, la empatía. El gran educador San Juan Bosco subrayaba permanentemente que la educación es un acto de amor y cuando se ama se obtiene todo de los jóvenes. Prevención, no como vigilancia sospechosa, casi policiva, que impide al joven tomar conciencia de sí, de aceptarse y aprender a usar sus propias fuerzas y su libertad.

La prevención así concebida es una presencia activa, amistosa, dialogante, motivadora, que apoya, estimula y ayuda al joven y a la joven en su proceso de crecer y madurar, ejerciendo su libertad y haciendo uso de sus propias fuerzas. Consiste en brindar al joven y a la joven el apoyo necesario para que se prepare para la vida fortaleciendo positivamente su voluntad y su libertad para que él mismo esté en capacidad de afrontar, resistir u oponerse a las situaciones negativas, hoy cada vez más numerosas y atrayentes, y, por el contrario, escoja todo aquello que le ayudará a su crecimiento personal y comunitario.

Hacemos prevención integral cuando enfrentamos estos problemas, actuando sobre los factores causales de los mismos.



Con todo, no se puede establecer a priori, por pura intuición, sino que deben ser objeto de una oportuna y adecuada investigación que permita establecer en cada situación, los mayores factores que inciden en las situaciones -problema.

- c. Como un desarrollo y profundización de esta primera comprensión de la prevención se ha hecho el planteamiento pedagógico de la prevención integral como un plan global de atención a situaciones socialmente problemáticas. Me inspiro en el Trabajo de Carlos Arturo Carvajal García. “¿Qué es la prevención integral?”

Es oportuno que recordemos algunas de las características más sobresalientes de esta propuesta y sobre las cuales existe un gran consenso.

- Prevención integral es actuar en, y sobre el contexto social en que están inmersas las personas, antes que sobre ellas como “potenciales víctimas” de los problemas objeto de la prevención.

Precisamente por eso se llaman problemas sociales, no sólo por el número de personas involucradas en el problema o por las repercusiones que trae para el conjunto de la población, sino, y sobre todo, porque el principal factor generador es el tipo de sociedad y modelo económico, político y social el que está a la raíz de la mayoría de los problemas, sin querer aplicar el principio de “reductio ad unum”. No queremos con ello negar cuanto acabamos de señalar en el punto anterior de la multicausalidad, pero sí señalar el factor preponderante.

Nos encontramos delante del factor político pero también de la participación ciudadana en acciones desde dentro y desde debajo de la sociedad, promoviendo la

socialización de conocimientos y experiencias, fortaleciendo la cooperación; fomentando la organización y participación comunitarias y, dentro de ellas, el liderazgo, propiciando la coordinación institucional; con todo ello se contribuye a crear ambientes sociales constructivos, saludables, esto es, favorables a la consecución del objetivo social de la prevención.

Aquí toma particularmente importancia lo local como contexto primordial de la prevención y dentro de él la organización y participación comunitaria.

La política de prevención debe pensarse de cara a contextos específicos, promoviendo el desarrollo social que tenga como fin la promoción de la población en su conjunto.

- Prevención integral es centrar la atención en las potencialidades de las personas tanto individual como colectivamente, en sus fortalezas y capacidades antes que en sus carencias y debilidades. Estimulando las capacidades naturales de las personas, sus intereses y sus habilidades, se estará no sólo evitando la aparición de distintos problemas, sino que se está promoviendo desarrollo tanto individual como colectivo que les permitan hacer frente de manera proactiva y no reactiva a eventuales problemas, o resolverlos y superarlos con mayor claridad, fortaleza y eficacia.
- Prevención integral es oponer a los factores socio-culturales de los problemas objeto de la prevención, unas condiciones de desarrollo cultural alternativo. A la influencia perniciosa o nociva de la televisión y nuevas formas de comunicación, oponer el uso creativo del tiempo libre; a la pérdida de la identidad cultural, la creación de grupos de interés;





a los modelos foráneos, el fomento de las expresiones autóctonas; al autoritarismo y el individualismo, esquemas alternativos de relación horizontal; a la insolidaridad y la apatía, nuevas formas de solidaridad y servicio a la comunidad.

- Prevención integral es la acción colectiva y co-responsable de todos los actores posibles que pueden estar involucrados en la solución del problema: la comunidad, los padres de familia, el centro educativo, las instituciones especializadas, los profesionales, etc.

Problemas tan complejos y con una multicausalidad sólo pueden abordarse eficazmente, hasta cierta medida, con la intervención coordinada de quienes pueden y deben intervenir en el marco de una relación horizontal, esto es, basada en el diálogo e investigación -acción- participativa, antes que en la acción discursiva y normativa de expertos o figuras de autoridad, o decisiones de instituciones externas a la comunidad.

La participación, la investigación -acción- colectiva, el diálogo, son los principios básicos del trabajo preventivo, que facilitan la asimilación, la apropiación y aplicación de políticas comunes.

- La prevención integral afronta la problemática social de la población y sus soluciones desde una perspectiva global, totalizante, integral en la que, en consecuencia han de concurrir diferentes saberes; es decir, una visión y una práctica interdisciplinaria.

La vida familiar, la convivencia comunitaria, el crecimiento personal, la salud, la educación, el trabajo, las condiciones económicas, son como dimensiones o aspectos inter-relacionados en una misma y única realidad.

Por consiguiente, prevención integral es actuar en todos ellos, no limitándose a tener miradas parciales y una acción proyectada sobre ámbitos únicos o aislados.

## 2.2. Prevención como rehabilitación oportuna

Una segunda acepción de la prevención cada vez más necesaria en nuestras sociedades, aunque parezca contradictorio, es la acción educativa tendiente a la rehabilitación oportuna de los jóvenes y muchachadas caídas en situaciones severamente negativas desde el punto de vista psicológico, ético y social, proceso que incluye toda una terapia de saneamiento y recuperación de valores, el potenciamiento de energías y la búsqueda de nuevas posibilidades de superación y crecimiento.

Es ahí donde manifiesta y pone a prueba la pedagogía que, en términos cristianos, se denomina del Buen Pastor que “va en busca de la oveja perdida, rescata la descarriada, cura la herida, y sana la enferma”. (Ur 34; Jn 10).

La tarea educativa en este caso no es nada fácil porque las bases de una ética y también de la personalidad en su conjunto se cimentan en los primeros años de la niñez y de la adolescencia a través de la familia, la escuela, la religión, de tal manera que se vuelve una tarea ardua de reconstruir una vida, después de esa edad. Con todo, una pedagogía basada en el optimismo, que cree en la persona y en sus potencialidades, sabe que aún en medio de las condiciones más desfavorables existe siempre un punto accesible para recibir y dar afecto, y, por lo tanto, permeable a la acción educativa. Por eso mismo, el primer deber y la primera tarea de un educador, consiste en individuar este punto asequible al bien y ayudar a que el joven y la joven crezcan y maduren como persona.





En educación, particularmente en su relación con la prevención, hay que partir de un sano optimismo humanista, de una confianza realista en la bondad de la naturaleza humana, presente aún en las personas afectadas por situaciones sociales tremendamente devastadoras de la personalidad y del tejido social en su conjunto.

Aún en el fruto más descompuesto, se halla la semilla portadora de vida, generadora de un potencial que es capaz de germinar, de profundizar las raíces, florecer y fructificar vigorosamente. En este caso, la prevención tiene que tener en cuenta un conjunto de factores pedagógicos.

- En primer lugar, la pluricausalidad que requiere la plurintervención.

Somos cada vez más conscientes de que en una intervención educativa de prevención, ya sea de acompañamiento, ya sea terapéutica, los factores que inciden son múltiples y que, por lo mismo, es por lo menos ingenuo pensar y actuar sobre uno sólo de ellos. Habrá que considerar los factores intrínsecos de cada persona como también extrínsecos y circundantes: la estructura social, la familia, el medio social, el grupo, los medios masivos de información.

Incide, en primer lugar, la estructura de la sociedad, concretamente en nuestros países el modelo neoliberal del mercado que hace de éste el fin, método y medio de todo comportamiento humano y de la estructuración de la sociedad. Un modelo de sociedad basado en los tres pilares de la liberalización, privatización y la competitividad, y en la triada ideológica del individualismo, el consumismo y la eficacia como patrones y hasta ideal de la realización humana.

- Los medios masivos de información, pueden, por una parte, abrir espacios insospechados de información, de conocimientos y de solidaridad, hasta ahora no solo desconocidos, sino insospechados, como también pueden convertirse en escuelas eficacísimas de deshumanización ofreciendo un cóctel mortífero de violencia, de consumismo y de morbosidad sexual que envenena las conciencias.

Tengamos presente este dato suministrado en el Encuentro del SELA (Sistema Económico Latinoamericano) sobre Juventud y violencia tenido en Caracas. Es un dato referente a Colombia pero extendible a todos nuestros países:

“En el primer caso, los medios de comunicación, se expresan principalmente a través de la prensa y televisión. Los periódicos y revistas especializadas venden la violencia a un nivel primario, lo cual permite construir una percepción a todas las luces distorsionada del fenómeno, no sólo porque magnifican una realidad sino, porque insensibilizan a la población. De esta manera, banalizan la violencia al insertarla en la vida cotidiana en vez de ayudar a erradicarla”<sup>2</sup>

Solamente rompiendo esta multicausalidad y creando espacios nuevos en la estructura social, en la comunicación, en la familia y en el grupo, entre otros, se podrá ejercer una válida, oportuna y eficaz acción preventiva.

Si este elemento es preponderantemente exógeno, hay que resaltar la importancia y papel insustituible de los procesos endógenos en la preventividad como rehabilitación oportuna:

- Primeramente se requiere una recuperación de la confianza en sí mismos, de la autoestima, y la decisión personal de emprender un nuevo camino.





Sin el componente volitivo de querer salir de la situación actual, sin sentir la necesidad “nacer de nuevo”, etapa indispensable en toda vida humana, es impensable cualquier proceso educativo, mucho menos aquel orientado a la rehabilitación.

- En segundo lugar, es necesario reconciliarse consigo mismo, no para desconocer el pasado, sino para poder cicatrizar las heridas que han ido marcando la vida. Convencerse que la fuerza impetuosa de la vida es muy superior a los traumatismos sufridos. De no ser así se estará siempre reviviendo lacerantemente el pasado en lugar de asumirlo positivamente. Será necesario redescubrir las cualidades latentes para ponerlas a funcionar en el nuevo camino.
- Es indispensable fijarse metas a corto y mediano plazo, ampliando cada vez más el horizonte, conscientes de lo arduo, pero no imposible de construir la nueva etapa de la vida. Sólo se logra paso a paso, mediante metas no sólo deseables, sino posibles y sobre todo, con impaciente paciencia.
- Factor indispensable en este renacer es el acompañamiento oportuno, esencialmente la presencia empática que escucha, comprende, anima, apoya, propone, reconcilia. El componente afectivo de querer el bien del joven y de quererlo entrañablemente juega un papel insustituible y es garantía de éxito.

### 3. Prevención, el arte de educar en positivo

Una tercera comprensión de la prevención, a la que le dedicaremos la mayor parte de nuestra reflexión por considerar prioritaria, es la que llamamos “EL ARTE DE EDUCAR EN POSITIVO”,

## ¿Qué queremos indicar con esta expresión?

Un conjunto de intuiciones profundas, de opciones precisas y criterios metodológicos concretos y de prácticas cotidianas y progresivas con los cuales se busca alcanzar los fines de la educación que hemos señalado a través de:

- Un conjunto orgánico de experiencias significativas y envolventes capaces de atraer y seducir por su bondad, excelencia y hermosura.
- El arte de hacer que los jóvenes crezcan interiormente mediante una sólida educación en valores, por la cual, apoyándose en las motivaciones y convicciones profundas y en la libertad interior, puedan vencer los condicionamientos y formalismos exteriores y construir su propio proyecto de vida.
- Una ecología de espíritu, que cree “espacios verdes” que ayuden a desintoxicar la mente y el corazón de la contaminación social que nos destruye y re-creamos y renovarnos personal y socialmente.

En el horizonte de esta comprensión y práctica de la prevención se encuentran, no las anomalías sociales, personales o colectivas, que deberían evitarse, sino el logro de una educación.

### 3.1 Educar preventivamente mediante una sólida formación en valores

La educación EN POSITIVO, consiste en una permanente intervención pedagógica estimulante y promocional tendiente a ayudar a los jóvenes y las jóvenes a descubrir, interiorizar y exteriorizar aquel conjunto de valores profundamente humanos que deben inspirar y orientar toda su vida.





En efecto, la vida de cada persona y de una comunidad se construye y realiza con base en unos valores que marcan el sentido de la propia existencia y de su convivencia social, a tal punto que vienen a constituir su propia carta de identidad.

Un valor es aquello que consideramos tan bueno (*bonum*), tan bello (*pulchrum*) y tan verdadero (*verum*) a nivel personal y social, que se convierte en el ideal al cual aspira una persona o una comunidad. Dicho valor, o conjunto de valores, se convierte en una opción de vida y en norma interior de comportamiento cotidiano, sirviendo de punto de referencia de los propios juicios, conductas. y opciones.

En todo valor se encuentra la realidad objetiva: algo que en sí mismo es bueno, bello, verdadero, el valor en -sí y el componente subjetivo; lo que significa -para- mí o para nosotros: valor -para- mí. Ambos componentes deben estar presentes para que se dé un valor. En efecto, algo en sí mismo puede tener un gran valor, por ejemplo, estudiar medicina, pero para mí personalmente no me atrae, no me interesa.

Se ha hablado abundantemente de la Educación en Valores: de su importancia, de su necesidad, de su significado. Con todo, considero que uno de los vacíos o limitaciones ha sido la falta de proponer una metodología oportuna, coherente y eficaz.

Sin tener la pretensión de dar una respuesta única y exhaustiva, -¿Quién podría hacerlo? -sobre este aspecto, me permito plantear algunas pistas metodológicas: que responden, al menos en parte, a la pregunta e inquietud: ¿Cómo educar en valores?

1. Lo primero que hay que afirmar, y en esto ya hay un consenso, es que la Educación en Valores no es un aprendizaje más, o un componente entre otros de la

acción educativa, sino que es **un eje transversal** de todo el proceso pedagógico.

Podemos decir todavía más. Los valores en la educación, son el espíritu que anima y vivifica, la atmósfera que se respira y oxigena la existencia, el hábitat como medio de vida; se vive y convive en los valores y mediante ellos. Son la verdadera y más auténtica acción comunicativa. Todo lo penetran y vivifican.

2. Los valores que **identifican y orientan la vida de una comunidad** deben brotar y establecerse a partir del diálogo y el consenso de quienes la integran y, por lo mismo, se construyen con la participación de todos y cada uno de los integrantes, hasta convertirlos en principios y normas de convivencia. Es esto lo que garantiza una verdadera autonomía (normatividad desde dentro), frente a la heteronomía (normatividad desde fuera).

Este componente no debe darse por supuesto o implícito; debe ser objeto de una actividad consciente, comunitaria, consensual. Toda comunidad: Familia, Centro Educativo, ONGs, etc, y también a nivel más amplio, debe plantearse, como primera acción de una educación en valores, el seleccionar y priorizar, de acuerdo con sus necesidades y objetivos, los valores que quiere proponerse alcanzar y vivir a lo largo y ancho de la acción educativa.

Es necesario enunciar y describir con suficiente claridad el conjunto de valores que se quieren promover y vivir, de manera que todos los miembros de la Comunidad Educativa tengan conciencia compartida de lo que se entiende y pretende cuando se habla de Formación en Valores.





3. Los valores no se asumen y viven a partir de una imposición desde fuera, sino con base en **sólidas convicciones** que se las ha interiorizado, llegando a ser una nueva forma de ser, de pensar, de sentir, de actuar y de convivir.

Una educación en valores debe, entonces, integrar el pensar, el sentir y el actuar.

- El proceso debe comprender el pensar, el conocimiento de los valores, no sólo su nombre, sino su significado. Casi siempre la palabra tiene múltiples y hasta contradictorias significaciones: por ejemplo, el valor de la paz. Se debe percibir la importancia y necesidad de dicho valor en la comunidad y, en la vida de cada persona; ver lo que está atentando contra él y presentar las consecuencias o frutos que se tendrán del convivir o no, de acuerdo con dicho valor.
- Como seres senti-pensantes que somos o debemos ser, sabemos que no basta conocer o saber algo para creer en ello, para interiorizarlo. De ahí que la formación en valores debe buscar que, mediante la reflexión y también la experiencia de los mismos, se convierten en profundas motivaciones y sólidas convicciones éticas, en actitudes frente a la vida y a los demás. Los principios éticos no sólo deben ser enunciados, sino personalizados como principios de vida. Deben penetrar en los sentimientos y aspiraciones de la persona y de una comunidad.

Los tres componentes no son etapas de un proceso sino componentes del mismo que se integran, complementan y mutuamente dinamizan. La Educación en Valores tiende a que cada uno de nosotros, pensemos, sin-

tamos y actuemos coherentemente. La ética de los valores no admite la “esquizofrenia”, la doble personalidad, la vida anfibia, la incoherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el actuar.

Los valores que se promueven a través de la educación no son simplemente enunciados teóricos, para ser conocidos por las personas, sino que deben ser interiorizados en forma de convicciones, y exteriorizados y objetivados en sus actitudes y actuar cotidiano.

Si existe una relación mutua entre los tres componentes de la formación en valores, hay que subrayar, con todo, el papel de la práctica en el proceso formativo. Se puede decir con certeza que sólo la práctica es el criterio de verificación de nuestros conocimientos y convicciones, donde se pueden comprobar los resultados y avances en el proceso de educación en una ética de valores. Es en la práctica donde se objetiva la transformación de la conciencia de cada persona y de una comunidad.

A su vez, una mayor comprensión crítica de la realidad, un mayor conocimiento de los valores, y la interiorización de los mismos, hasta convertirse en convicciones y actitudes, sólo se puede alcanzar a partir de la práctica. El conocimiento y las convicciones se objetivizan, se manifiestan y verifican en la práctica, a la vez que ésta fortalece y profundiza la subjetividad, un mayor conocimiento, sensibilidad e interiorización de los valores. Todo lo cual nos ubica en el reconocimiento del lugar y papel de la práctica en el proceso educativo en valores, como punto de partida, fundamento y objetivo final del mismo.

En este complejo proceso de la educación ética en valores está presente la correlación dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, las condiciones objetivas que lo determinan, a la vez que el papel creciente del factor subjetivo.



La educación en valores se realiza, pues en y a través de la práctica de los mismos.

4. Se educa en valores dentro y mediante una “**Comunidad educativa**”, ya sea familiar, centro escolar, organización, movimiento, Iglesia, etc., que encarne y vivencie los valores que se quieren propulsar.

Una verdadera comunidad educadora no es simplemente un espacio físico, circunstancial, o un aparato institucional de carácter funcional, sino un ambiente educativo, una ecología pedagógica, un hábitat axiológico. Se educa prioritariamente a través de un “medio ambiente” en donde se respira y vive una atmósfera de intensos valores humanos que oxigenan y revitalizan el cuerpo y el espíritu de quienes viven dentro de él o entran en contacto y ayuda a desintoxicarse de cuanto atenta contra la salud corporal, mental y espiritual.

Brota de ahí la constante preocupación por crear contextos educativos caracterizados por un nuevo tipo de relaciones, expresiones de los valores que se propone interiorizar: relaciones de comunión, de diálogo, de solidaridad, de cooperación, de participación, de subsidiaridad, etc., que vienen a ser el terreno fértil y abandonado para que nazcan una nueva realidad.

Cada comunidad educativa debe ser un laboratorio en pedagogía en valores donde se forjan, se viven, se consolidan y difunden como ondas expansivas.

Para garantizar este ambiente educativo grávido de valores se requiere una doble atención.

- Una atención negativa cuidadosa de evitar, en las relaciones interpersonales, en la conducta de los padres, de los educadores, en la organización y funcionamiento del Centro Educativo u organización,



todo lo que pueda estar en desacuerdo con los valores que se pretenden vivenciar.

- Una atención positiva que se propone favorecer directamente el conocimiento, el aprecio, la asunción libre y la práctica de los valores que se quieren proponer.
5. **El ejemplo y el testimonio**, constituyen la médula de toda la Pedagogía en Valores.

El ejemplo es un modelo vivo, palpable, de conducta que encarna ciertos principios axiológicos y expresa una determinada posición ideológica, que ejerce una influencia estimulante a su alrededor, a partir de procesos psicológicos de identificación con una persona o grupo del presente o del pasado. Estos, por su personalidad, actuación y compromiso inspiran admiración, respeto o cierta afinidad y estímulo que incita a actuar de la misma manera, porque el ejemplo atrae, invita y muestra un camino a seguir. “Verba movent, exempla trahunt”. Las palabras mueven, los ejemplos arrastran.

El ejemplo influye en la razón, en los sentimientos y en las emociones de donde brotan las fuerzas psicológicas motrices.

Los jóvenes, especialmente, necesitan intuir y sentir emocionalmente los valores. Para que esto pueda verificarse, padres y educadores deben mostrárselos encarnados en personas “modelo y ejemplo”: en el padre y la madre, en los educadores, en el líder comunitario, religioso, social o político; presentar los valores con su testimonio silencioso como apetecible y como posible. Se educa, casi sin querer, viviendo y testimoniando. Ellos pueden conducirnos hacia una nueva manera de entender la vida.

La relación entre quien es reconocido como un “modelo” y “ejemplo” y quienes lo aprecian y siguen, se ba-



sa en el “valor” reconocido en él. No son las reglas morales abstractas, ni la presentación y motivación teóricas las que moldean y configuran el espíritu -dice Max Scheler- sino siempre modelos concretos. Añadimos que no bastan modelos aislados: urge formar comunidades educativas, y grupos testimoniales, que sean modelo y ejemplo coherentes con la escala de valores que se están promoviendo.

“Además, el ejemplo es una garantía contra la separación entre las palabras y los hechos, entre la enseñanza y la vivencia. José Martí lo decía agudamente: “La mejor manera de decir es hacer”.

La vinculación de la palabra con la acción, de las convicciones con la conducta, en padres, educadores y líderes, es la base de una educación en la ética de valores. Sólo puede educar quien es ejemplo.

Este componente metodológico es lo que se puede llamar una Educación en Valores por contagio.

Dentro de esta línea metodológica cabe destacar también el conocimiento, contacto directo y participación en experiencias, organizaciones, instituciones y movimientos que promueven valores, con los cuales nos identificamos. El entrar en relación con experiencias concretas, portadoras de gérmenes de futuro, permite romper el aislamiento, nos enriquece con nuevas visiones y metodologías y, sobre todo, nos hace ver que sí es posible lograr aquello que buscamos afanosamente y por lo cual luchamos. La cooperación enriquece, estimula y fortalece.

6. Se educa en valores a través de **experiencias significativas** vividas y protagonizadas, reflexionadas, iluminadas y profundizadas, celebradas simbólicamente y evaluadas oportunamente.

Anotábamos al iniciar el tercer punto, que una prevención educativa, que no tenga como punto de refe-

rencia las anomalías sociales, sino, vista como el arte de educar en positivo, orientada a la consecución de fines de la educación, debe tener como mediación un conjunto de experiencias significativas y envolventes que tengan la capacidad de atraer y seducir por su bondad, excelencia y hermosura.

- La experiencia es primeramente el encuentro y relación vital con la realidad, sea ésta la propia vida, el medio ambiente o mundo que nos rodea, la historia de que formamos parte, o la realidad trascendente.

Hace referencia a una realidad o situación vivida. Tiene, por lo tanto, el carácter de la inmediatez, de la vivencia directa, del contacto directo con dicha realidad.

Al hablar de educar en valores nos referimos a experiencias, realidades vividas por el grupo, en las cuales están presentes, los valores que se proponen y se requieren interiorizar.

- La experiencia hace referencia a una realidad o situación vivida con intensidad y globalidad. Que no se queda en la pura superficie, o es puramente ocasional, sino que penetra hasta lo más profundo del ser e implica en forma global, toda la persona (las esferas intelectual, afectiva y activa).
- La experiencia nace del encuentro y relación con la realidad, pero es reflexionada e interpretada. Es la dimensión de profundidad de la experiencia por la cual, mediante la reflexión crítica y el esfuerzo hermenéutico e interpretativo, la realidad experimentada adquiere sentido y significado profundo y, al ser valorada se inserta en el contexto de la vida y se relaciona con otros acontecimientos y experiencias. So-



lamente a través de este esfuerzo de reflexión crítica y de interpretación, la vivencia se hace experiencia, y por lo mismo, se convierte en una lección y aprendizaje de los valores desde la vida y para la vida.

#### Una experiencia compartida

Para que sea hondamente educativa, la experiencia debe tener una triple dimensión:

- Personal.
- Grupal, llegando a ser una experiencia compartida.
- Universal, abriéndose a otras experiencias, pasando de lo particular a lo general.

Se trata de compartir la percepción que se tiene de una determinada realidad y también de expresar la vivencia que se tiene de ella; cómo la realidad vivenciada y analizada ha implicado y está incidiendo en cada uno individualmente y como grupo. A través del diálogo y la comunicación, las experiencias personales se convierten en experiencia grupal.

#### Una experiencia transformante

La experiencia debe convertirse en dinamismo transformador. En la medida que es sentida con intensidad y globalidad y adquiere la dimensión de profundidad, genera cambios hondos y hasta radicales en las personas y, al mismo tiempo impulsa y promueve transformaciones profundas en el medio donde se vive y en la sociedad. La experiencia no sólo es vivida y reflexionada, sino que busca ser también una experiencia transformante y multiplicadora.

La profundidad de la experiencia se mide por los signos de cambio en la vida de las personas y por el compromiso transformador que cada uno y como grupo manifiesta.



## Una experiencia celebrada

Una experiencia intensamente marcada por los valores, debe ser también celebrada.

La celebración introduce la dimensión festiva y comunitaria en la vida de las personas y de los grupos. En ella hacemos un alto en el camino, vivimos un momento fuerte para expresar nuestros sentimientos, compartimos nuestro camino, reavivamos las utopías, fortalecemos las esperanzas, para disfrutar lo que se vive y por lo que se lucha, para sentirse dinamizado y fortalecido por el espíritu común y poder proseguir con más fuerza y entusiasmo.

Disfrute y gozo, unificación del ser, profundidad de sentido en el vivir y en el actuar, experiencia de comunidad, dinamización y renovación de las energías, fuerza para superar las dificultades, los fracasos y las contradicciones.

## Una experiencia evaluada

El proceso de educación en valores mediante experiencias significativas requiere una valoración del mismo.

Es una mirada retrospectiva pensando críticamente sobre el proceso vivido, su desarrollo, sus pasos, la participación de las personas, los logros, las dificultades y también las frustraciones.

De manera especial debe evaluarse la interiorización de los valores y su objetivización.

La primera se puede evaluar por la manera como cada persona que ha participado en la experiencia manifiesta abiertamente su aprecio por el valor propuesto y, particularmente, si vive de acuerdo a él, manteniendo una conducta constante en la línea del valor y actúa en coherencia.





7. Se educa en valores despertando una conciencia y actitud crítica frente a la realidad, la cual nace de la realidad con el deber-ser de los valores que se quieren promover, con miras a la superación de la situación social existente, mediante la propia actividad.

Es necesario propiciar un constante análisis crítico de los hechos de la vida diaria, y preguntamos quiénes los protagonizan (actores sociales), qué valores o antivalores encarnan tales hechos. La contrastación con la realidad llevará a tomar posiciones concretas frente a ella.

En los hechos donde se constatan dinámicas históricas que van en el sentido de los valores que promovemos, se apoyarán y favorecerán: la actitud es de atestación, o mejor de ratificación. Frente a los hechos que reproducen los antivalores que contradicen y van en contra-vía de nuestro propósito educativo, se tendrá una posición crítica de contestación.

8. En el momento actual se observan grandes transformaciones en lo que se refiere a la identidad cultural de las comunidades y de las personas que las conforman. Se está imponiendo una veloz homogeneización cultural como resultado de la “occidentalización del mundo”, basada en el individualismo, el consumismo y la eficacia que penetra en la conciencia individual y colectiva.

De ahí que frente a la imposición de una cultura única, una educación en positivo deberá:

- Volver a desarrollar el sentido comunitario, basado en el respeto y el compromiso con el bienestar de todos.

- Volver a desarrollar el sentido de pertenencia al país, a la cultura latinoamericana, a nuestros orígenes, a nuestro medio ambiente, etc.
- Volver a desarrollar la solidaridad que virtualmente ha desaparecido.
- Volver a desarrollar el sentido de responsabilidad con la familia, con el trabajo, con la comunidad, con uno mismo. Desde esta identidad cultural y se pondrá avanzar hacia una formación en valores.

### 3.2. Educar preventivamente desde una ecología del espíritu



Vista la prevención como el arte de educar en positivo, con miras a la realización y plenitud de la vida de cada persona, quiero proponer otra forma, diría urgentísima, de llevada a cabo. Me refiero a lo que el reconocido periodista y teólogo español José Luis Martín Descalzo ha llamado apropiadamente el “Ecologismo espiritual”, y que es mucho más importante que el material. Es reconfortante que todos estemos tomando conciencia del valor de la naturaleza, que estemos preocupados por la contaminación del medio ambiente, que estemos luchando por conservar los espacios verdes del planeta que nos oxigenan a todos.

De no ser así, anota agudamente Eduardo Galeano, dentro de 25 años los pájaros ya no cantarán sino que toserán. Está muy bien que luchemos por los espacios verdes en estas asfixiantes ciudades que hemos construido.

Pero debemos tener presente que nuestros espíritus padecen parecidas y más graves agresiones que lesionan nuestro equilibrio psicológico y espiritual. Cada vez más vivimos a diario la guerra de los nervios y la contaminación de tensiones, de ruidos, de gritos, de atropellos, de corre corre, que hace irrespirable y hasta



inivible la existencia. La gente vive devorada por la prisa; nadie sabe conversar sino discutir; nos ahogan los gases de la angustia y la incertidumbre. La gente necesita sedantes para dormir. Diariamente los periódicos, los noticieros de televisión, las radios, los anuncios de las calles nos llenan el alma de residuos e inmundicias como la de las playas al final del día; se talan despreocupadamente los árboles de los antiguos valores que son los que impiden que se erosione nuestra convivencia; se envenenan permanentemente los corazones y las mentes de los jóvenes con la violencia convertida en espectáculo y en juegoito, se anestesian las mentes con ilusiones de felicidad en el consumismo; se pervierten los sentimientos con la morbosidad.

Con todo este aluvión contaminante, cómo no explicar la aparición y crecimiento, como espuma de jabón, de los problemas sociales, a los cuales debe responder la prevención.

La creación de espacios verdes de una ecología espiritual, será, tal vez, la mejor prevención en positivo para la acción educativa que queremos promover.

Señalaré algunos de estos “espacios verdes” que reviven el espíritu personal y social.

- a. Los jóvenes en general, y más particularmente de los ambientes populares, respiran una atmósfera donde se les margina y excluye, donde no se les reconoce su dignidad, sus aspiraciones, sus valores.

Vivimos en un contexto social en el que el pueblo es constantemente reprimido y amenazado socialmente, alienado por un ambiente individualista y masificante. Diariamente acumula frustraciones y fracasos.

En este contexto, generador de múltiples formas de violencia y desespero social, la Educación Preventiva



tiene la desafiante tarea de crear “espacios verdes espirituales” de acogida y fraternidad, espacios de familiaridad donde se reconozca a los jóvenes como personas y se les brinde la posibilidad de integrarse a una comunidad, a un “hogar” donde cada uno se sienta acogido, tenido en cuenta, valorado, respetado en su dignidad, querido cordialmente; un lugar donde los jóvenes puedan compartir espontáneamente sus penas, satisfacciones y esperanzas, sin necesidad de cuidarse las espaldas: un sitio de encuentro, de convivencia.

Al interior de este espacio de cordialidad y reconocimiento se realizará el dispositivo más significativo y tal vez más hermoso de la ecología espiritual: la amistad, una relación educativa basada en la amistad.

La amistad recrea el espíritu, anima en el camino, acompaña en las dificultades, ayuda de manera desinteresada y llama la confianza. Ningún tiempo más ganado que el que se emplea con un verdadero amigo. Escuchar y charlar sin prisas, sin mirar constantemente el reloj, sino gozando con el hecho de estar juntos y compartir pesares e ilusiones.

Quien encuentra y disfruta de este espacio verde difícilmente caerá en aquellas situaciones problema a la que atiende una acción preventiva.

b. El reencuentro vital con la naturaleza.

El encuentro vital con la naturaleza, suscitado y promovido por la conciencia ecológica actual, nos ha llevado a descubrir en ella no sólo una condición para la supervivencia de la humanidad, sino también una indispensable fuente inspiradora de energías espirituales y de equilibrio humano y, por tanto, un medio vital para educar preventivamente.



Salir del agobiante atropello de la intoxicación ambiental y social para encontrar la frescura y pureza de la naturaleza y sumergirnos en ella, es una acción altamente reconstructiva de nuestra lacerada vida interior.

Se trata de llegar a ella con una mirada y actitud completamente diferentes a aquella funcional e instrumental que ha llevado a la depredación del planeta.

El agriturismo y el senderismo, como formas de potenciar este espacio verde del espíritu, tiene unos propósitos muy claros.

- El encuentro con la naturaleza nos lleva a descubrir la existencia de un “parentesco cósmico”, más aún, de una “fraternidad cósmica”, de una unión real y profunda entre todos los seres que conformamos el universo, y a penetrar en el ámbito sagrado de ese inconmensurable Templo que es el cosmos. La conciencia de unidad de que todos formamos parte de un inmenso ser vivo (biocentrismo) suscita un nuevo tipo de relaciones entre todos los seres de la naturaleza: de simpatía, de cariño, de comunión, de ternura, de simbiosis.
- El encuentro con la naturaleza ayuda a despertar la vida sensorial. La agitada vida moderna, la lucha por la supervivencia para millones de seres humanos no deja valorar y enriquecerse con todas las sensaciones que derivan de la naturaleza. Hemos perdido el placer sensorial ofrecido por la contemplación del paisaje, no sabemos disfrutar el color de la tierra y el olor del aire, no escuchamos el canto del agua, ni el llanto de las hojas que caen; vemos los colores, pero no diferenciamos los matices. Nos hemos olvidado que cuando hay silencio, los sonidos, la música y los colores se hacen más intensos. Sumergirse en la naturaleza abre las puertas del al-

ma: formas, colores, sonidos, perfumes, sabores se perciben intensamente.

- El contacto con la naturaleza ayuda a encontrar el asombro activo. Seducidos por la televisión y videojuegos, nos hemos convertido en espectadores pasivos y aburridos, de programas muchas veces saturados de incitación a la violencia.

El contacto con la naturaleza, nos llevará a todos a extasiamos a recuperar la capacidad de asombro, de maravillarnos ante la belleza del paisaje, y de las flores, lo infinito del firmamento, a despertar la curiosidad, a amar la tierra y el mar y a volvernos ecólogos llamados a conservar la naturaleza, a protegerla y amarla apasionadamente.

- c. Un tercer espacio verde del espíritu es el ocio constructivo.

No se trata de la vagancia, del aburrimiento, del matar el tiempo, propios de una “generación del bostezo”. Hablamos del tiempo libre como oportunidad para tener una mejor calidad de vida. Un mundo mejor es aquel en el que, garantizando a todos el trabajo digno y necesario para vivir, se pueda tener el mayor número de horas dedicadas a hacer por gusto y devoción aquello que, porque nos agrada y amamos, nos descansa a la vez que nos da grandes satisfacciones.

Uno de los fallos de nuestro mundo occidental es habernos enseñado dos cosas: a trabajar angustiosamente y a perder el tiempo. ¿Y todo ese infinito campo de posibilidades que hay entre los dos? y esa inmensa gama de actividades que se hacen por placer? ¿Y todas las maneras de divertirnos que nos enriquecen?

“El hombre de hoy parece no conocer otros caminos que el de trabajar como un burro, aburrirse como un gato o saltar de tontería en tontería como un mosqui-





to” (José Luis Martí Descalzo). Entre el sudor y la televisión rumiante o hipnotizante se divide nuestra vida sin otra alternativa.

Con la infinidad de espacios verdes que quedan para el alma: el placer de oír música que va creciendo dentro de nosotros, el gusto de pintar y tocar un instrumento, la maravilla de sentarse al aire libre a leer poesía, o salir a conocer nuestro patrimonio cultural, el gusto de leer no por obligación sino por placer, cultivar el jardín que nos alegra y nos hace contemplar el misterio de la vida encerrada en la semilla y en las plantas y en la hermosura de las flores, visitar una exposición de arte, dedicar un buen rato a la oración contemplativa, a cultivar el hobby que nos alegra y entretiene, leer una novela, escuchar un concierto.

La educación para el tiempo libre es una de las tareas preventivas más eficaces. Ya desde la antigüedad se decía que “el ocio” (entendido como la vagancia) es padre de todos los vicios.

- d. El espacio verde es el arte como manifestación y alimento del espíritu.

La formación artística que conduce a la admiración y creación del arte en sus múltiples formas: pintura, música, escultura, arquitectura, teatro, literatura, danza, cine, etc., constituye una de las dimensiones más ricas de la vida humana. Además, quien esté compenetrado por el espíritu del arte, hasta hacerlo parte integrante de su ser, estará realizando una eficaz educación preventiva por el alto significado que alcanza en la vida de las personas.

En efecto el arte es:

- Una experiencia que refleja y despierta en nosotros los sentimientos y las utopías; es una vivencia de



- goce desinteresado y de fruición admirativa; un grito de denuncia y el júbilo de los sueños realizados.
- Es una revelación de las aspiraciones y tensiones del ser humano, de sus inquietudes y quimeras.
  - Es el alimento más natural del espíritu; es la savia vital que reaviva el sentido. Ante la erosión y el desgaste de las utopías, el arte devuelve a la mente, al corazón y a las manos el frescor de un mundo que renace.
  - Es un compromiso con la causa de los pueblos y la dignidad humana. Con el arte se participa en la marcha de la historia; es testimonio y es profecía.
- e. El espacio verde del juego y del deporte, educativa-mente, y particularmente en la prevención como arte de educar en positivo, el juego y el deporte cumplen un papel insustituible.

La dimensión lúdica del ser humano es muy importante para el equilibrio intrapsíquico y en la vida relacional. Particularmente los jóvenes y las jóvenes, cuando se divierten juntos y cuando se ríen juntos, experimentan una sensación positiva de bienestar interior y una mayor relacionalidad con el otro. El jugar, el divertirse, el reír juntos son los secretos y signos de verdadera amistad, de profunda simpatía y de auténtica comunicación. Quien no sabe reír no vive serenamente.

La actividad lúdica, no obstante ocasionales manifestaciones violentas en los últimos tiempos, contrarresta la agresividad, debido a que implica la aceptación y el respeto a normas, es un medio eficaz para obtener un correcto comportamiento relacional. La socialización lúdica tiene entonces un factor para la maduración de la personalidad, debido a que enseña a relacionarse con los demás, a salir del propio egoísmo y, a tomar en consideración los puntos de vista de los otros.



El juego no es solamente una exigencia de la vida motriz. Requiere también esfuerzo y perseverancia, autodisciplina, factores de crecimiento psicológicos que contribuyen a la obtención de la madurez psíquica. Mas aún, siendo también participación, es un incentivo a la vida comunitaria, facilitando la apropiación y el establecimiento de válidas relaciones de amistad y de solidaridad que, entre otras cosas, satisfacen la tendencia asociativa, en especial de los jóvenes.

El juego es también terapéutico, siendo un factor equilibrante en la vida de las nuevas generaciones.

Ciertamente, en esta exposición me he centrado más en los procesos orientados a educar en positivo mediante la educación en valores, a través de experiencias significativas y con la creación de una ecología espiritual. Lo he hecho a propósito, porque los ya cuatro años de educador, y también la de muchísimos más educadores, nos han demostrado que de esta manera se afronta eficazmente la aparición de situaciones-problema que sería luego, de no darse lo anterior, objeto de educación preventiva centrada en los problemas.

Una última palabra para concluir. Es tan grande la delantera que nos han tomado las situaciones-problema en nuestros países y a nivel mundial, que sólo la confluencia de las tres formas de educación preventiva: prevención integral, rehabilitación oportuna y arte de educar en positivo, podrá conducirnos a los resultados esperados.

## Notas:

- 1 Cf DEHLORS J., *La educación encierra un tesoro* (Madrid 1996). Informe a la UNESCO.
- 2 INFORME DE LA REUNION DE AUTORIDADES EDILES Y JÓVENES DIRIGENTES DE LA REGION. DESA-

FIOS DE LA JUVENTUD URBANA DE AMERICA LATI-  
BA Y EL CARIBE. XXI Reunión Ordinaria del Consejo La-  
tinoamericano, El Salvador 1995, 64'65.

271

