

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 17 /junio-diciembre de 2014

Indexada en LATINDEX

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral y su primer número fue lanzado en junio de 2006.

El objetivo de *Sophia* es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación.

La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación.

Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626); se encuentra indexada en las siguientes Bases de Datos:

- **latindex** Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, EL Caribe, España y Portugal).
- **e-revist@s** Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en la página web de la universidad: www.ups.edu.ec; en la web de la revista: <http://sophia.ups.edu.ec>; en el portal <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>

Rector

Javier Herrán Gómez, sdb

Vicerrector General

Luis Tobar Pesántez

Vicerrector Académico

Fernando Pesántez Avilés

Vicerrectores de sede

César Vásquez (Cuenca)

Viviana Montalvo Gutiérrez (Quito)

Andrés Bayolo Garay (Guayaquil)

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 17, junio-diciembre de 2014. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Bottasso Boetti, sdb
Teodoro Rubio Martín
José Juncosa Blasco
Jaime Padilla Verdugo
Floralba Aguilar Gordón
Sheila Serrano Vicenti
Fabricio Freire Morán
John Calle Sigüencia
Armando Grijalva Brito
Alexandra Martínez Flores
Mónica Ruíz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Rómulo Sanmartín (Director)
Floralba Aguilar Gordón (Editora Responsable)
Verónica Di Cauda
Dorys Ortiz
Edison Higuera
Jessica Villamar
Guillermo Urgilés
Ximena Andrade
Elizabeth Montenegro
Robert Bolaños

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

GUISEPPE ABBÁ

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI

Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador

FABIÁN CASTIGLIONE

Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo - Argentina

JUAN CEPEDA

Universidad Santo Tomás de Aquino - Colombia

CARLOS DELGADO

Universidad de La Habana - Cuba

DEMON JOHANNES GERARDUS HERMANUS

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

ELENA GARAYZABAL HEINZE

Universidad Autónoma de Madrid - España

MERCEDES GÓMEZ GAYO

La Rioja, Madrid - España

JOSÉ LUIS GÓMEZ MARTÍNEZ

Universidad de Georgia- EE.UU.

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

Universidad Pontificia de Salamanca - España

SAMUEL GUERRA BRAVO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

KUREETHADAM JOSHTROM

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

RAMÓN LUCAS LUCAS

Pontificia Universidad Gregoriana de Roma - Italia

MAURO MANTOVANI

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MAURIZIO MARÍN

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

JAIR MIRANDA DE PAIVA

Universidade Federal do Espírito Santo - Sao Mateus, Es - Brasil

JUAN ANTONIO NICOLÁS MARÍN

Universidad de Granada - España

RIGOBERTO PUPO PUPO

Universidad de La Habana - Cuba

LUIS ROSÓN GALACHE

Universidad Pontificia Salesiana de Roma - Italia

MARÍA JOSÉ RUBIO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra - Ecuador

DAMIAN SALCEDO MEGALES

Universidad Complutense de Madrid - España

DENNIS SCHUTIJSER

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

SANDRA SIQUEIRA

Facultad Salesiana Don Bosco - Manaus - Amazonas - Brasil

EFREN SANTACRUZ

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

MARIO SILVA

Universidad Chileno-Británica de Cultura - Chile

MAYRA VELASTEGUI

Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Quito

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 17, junio-diciembre de 2014.

Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala. Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A.

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador.

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres).

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador.

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lms.com.ec

SOPHIA

ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Ontology of the Education

SUMARIO

EDITORIAL.....	11
----------------	----

ARTÍCULOS/ARTICLES

SER, ESENCIA Y EXISTENCIA DE LA EDUCACIÓN **Being, essence and existence of the education**

LA EDUCACIÓN COMO INHERENTE A LA ESENCIA ANTROPOLÓGICA Education as inherent in the anthropological essence <i>Fabián Castiglione</i>	21
---	----



LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO UN REFERENTE PARA LA COMPRENSIÓN DE SÍ MISMA Y DEL MUNDO The ontology of the education as a reference for the understanding of self and the world <i>Remberito Ortega y Johny Fernández</i>	37
---	----

TELEOLOGÍA Y ACTUALIDAD DE LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN **Teleology and current importance of the Ontology of the Education**

CAUSAS MODALES DE LA EDUCACIÓN Modal causes of education <i>Luis Xavier Solís Sotomayor</i>	61
---	----

ESBOÇO PARA UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO ONTOLOGIA DO PRESENTE Esquema para una ontología de la educación como ontología del presente Outline for an ontology of education as ontology of the present <i>Jair Miranda De Paiva</i>	77
--	----

LA EDUCACIÓN, CRISIS PARADIGMÁTICA Y SUS MEDIACIONES The education, paradigmatic crisis and his mediations <i>Rigoberto Pupo Pupo</i>	101
---	-----

OBJECIONES CONTRA LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Objections against the ontology of the education

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD. CUESTIONAMIENTOS A LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	
Pedagogy of alterity. Questioning the ontology of education	
<i>Pedro Bravo</i>	123
NEGACIÓN DEL SER PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO	
Denial of the being for the recognition of the other	
<i>Édison Francisco Higuera Aguirre</i>	139

VISIÓN PROSPECTIVA DE LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Prospective view of the Ontology of the Education



PENSAR LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA PRESENCIA ONTOLÓGICA DEL SÍMBOLO DESDE LAS CATEGORÍAS DEL “SER” Y EL “ESTAR” EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA LATINOAMERICANA	
Thinking about education from an ontological reality of the symbol through the categories of “being” and “being there” in Latin America philosophy	
Analysis of the Convergence Between Psychological Schools and Learning Theories	
<i>Jorge Antonio Balladares y Mauro Rodrigo Avilés</i>	161
INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA. DESAFÍOS ONTOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES	
Biographical-narrative inquiry. Ontological challenges for re-search and teaching in the context of teacher education	
<i>Luis Porta y María Marta Yedaide</i>	177
LA CONSTRUCCIÓN DEL SER EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL CONSTRUCTIVISMO	
The construction of the being: a look from the constructivism	
<i>María Carmen Moreno Cedeño</i>	193
NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES	211

EDITORIAL

Introducción

Nos complace presentar el número 17 de Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, el eje central de la reflexión que ahora nos convoca es: Ontología de la Educación.

Una preocupación histórica ha sido el determinar los fundamentos teóricos, las categorías ónticas y ontológicas que sustentan a la educación en todas sus aristas.

Esta ansia por descubrir y delimitar el ser mismo de la educación nos remite a una nueva comprensión del sujeto protagonista de la educación, nos lanza a la revisión de su actual ubicación en el mundo, con lo que la Ontología de la Educación nos traslada la tarea de repensar todos los horizontes de comprensión que envuelven al fenómeno educativo; nos invita a replantearnos el problema del ser y del estar; de la esencia y de la existencia pragmática de la educación; nos conduce a la búsqueda de sentido y de significado del ser del sujeto y de la educación.

Por lo antes afirmado, el sentido ontológico de la educación hay que encontrarlo en el propio sujeto, un sujeto que tiene la posibilidad de autorrealizarse en el tiempo y en el espacio y de acuerdo a las circunstancias que le corresponde vivir, un sujeto con actitudes, intereses y objetivos propios.

La Ontología de la Educación colocaría las bases fundamentales para la existencia y justificación de una filosofía de la educación respaldada en presupuestos antropológicos, históricos, culturales y sociológicos que garantiza el continuo estar siendo del ser humano en la dinámica del mundo.

Breve problematización

Experimentamos una época en la que confluyen conocimiento, información, conflictos, contradicciones, progresos y retrocesos, aciertos y desconciertos que han colocado al ser humano en una situación de tensión, de incertidumbre y de incomprensión que le obliga a reformular su ser, su estar, su existir y su telos en el mundo.

En este número de la colección, nos proponemos revisar algunas de las preocupaciones ontológicas del ser humano, preocupaciones que

surgen en torno a la educación propia de esta sociedad compleja que le correspondió vivir.

En tal sentido, ¿Por qué pensar y hablar de Ontología de la Educación? ¿Cuál es el fundamento de la educación? ¿Cómo entender a la Ontología y a su objeto de estudio? ¿Cuál es el ser, la esencia, la existencia de la educación? ¿Cuál es el sentido, el significado y el telos de la educación? ¿Qué aspectos determinan la importancia y la actualidad de la Ontología de la Educación? ¿Cuál es la vinculación existente entre Ontología de la Educación y Antropología? ¿Cuáles son las categorías ontológicas de utilidad para la educación? Son algunas de las interrogantes que pretenden ser respondidas a partir de las contribuciones realizadas en el presente volumen.



Estructura del volumen 17

Con la finalidad de dinamizar las reflexiones efectuadas en cada uno de los artículos que forman parte de este número de Sophia, se ha creído conveniente organizar la información a través de las siguientes líneas de investigación:

1. Ser, esencia y existencia de la educación
2. Teleología y actualidad de la Ontología de la Educación
3. Objeciones contra la Ontología de la Educación
4. Visión prospectiva de la Ontología de la Educación

A continuación se detallan los componentes y contenidos de cada una de ellas:

1. **Ser, esencia y existencia de la educación:** A esta línea de investigación se adhieren los esfuerzos realizados con la finalidad de comprender el ser, la esencia y la existencia de la educación; entender lo ontológico en los procesos educativos y cómo ellos se remiten al ser humano en su realidad. Los lineamientos establecidos se encuentran sistematizados en los dos trabajos referidos a continuación:

El artículo *La educación como inherente a la esencia antropológica* de Fabián Castiglione presenta una detallada reflexión sobre los aspectos esenciales de la educación, distinguiéndola de toda aquella práctica que en sentido profundo no lo es. Se propone una articulación entre la ontología educativa y la esencia antropológica, destacando la educación como

inherente al desarrollo de las potencialidades específicamente humanas. Se refiere a la vinculación necesaria entre ontología de la educación y la ontología de la persona.

El documento *La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo*, elaborado por Remberto Ortega y Johny Fernández expone la necesidad de reconocer que el ser de la educación solamente puede ser entendido como acto humano; para justificar esta aseveración, los autores recurren a la aplicación de categorías propias del existencialismo de Heidegger.

2. **Teleología y actualidad de la Ontología de la Educación:** En esta línea de investigación se presenta un análisis interesante acerca de la finalidad y la actualidad de la Ontología de la Educación. En este eje investigativo se ubican las reflexiones realizadas por los siguientes articulistas:

Luis Xavier Solís Sotomayor, en su trabajo *Causas modales de la educación*, realiza un recorrido ontológico sobre las cuatro causas de la educación, se proyecta a la búsqueda de los verdaderos lineamientos antropológicos y ónticos de la educación como esencia plena del obrar del ser humano y su hecho de trascendencia en el mundo.

Jair Miranda De Paiva, en su *Esquema para una ontología de la educación como ontología del presente*, expone la discusión de una ontología de la educación señalando las dificultades iniciales en relacionar los dos términos. Analiza la posibilidad de una ontología histórica del presente como referente para pensar la educación del sujeto en nuestro tiempo.

Rigoberto Pupo Pupo, en el artículo *La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones*, se propone realizar una mirada hermenéutica profunda del estado actual de la educación y generar una posible vía para revertir la crisis paradigmática en que está abocada. En este sentido, considerando los siete saberes necesarios para la educación, propuestos por Edgar Morin, se refiere al ser de la educación como proceso cultural y a los desafíos ante el pensamiento complejo, a las cegueras del conocimiento; los principios de un conocimiento pertinente; el enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; la ética del género humano.

3. **Objeciones contra la ontología de la educación.** Dentro de este apartado, se encuentran trabajos como los siguientes:

Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación, de Pedro Bravo, mismo que señala las insuficiencias de la reflexión educativa basada en la ontología, entendida como una forma de adscribir el acto educativo a formas de totalidad que engendran exclusión. Considera que la ontología se ve limitada a pensar lo que es radicalmente “otro”. Sostiene que sobre el pensamiento ontológico se ha consolidado la matriz colonial del poder. Para salir de la ontología, se propone la recuperación del encuentro “cara a cara” con la alteridad y con algunos de los planteamientos de la Filosofía de la Liberación.

Negación del ser para el reconocimiento del otro, de Édison Francisco Higuera Aguirre, propone la negación del ser como punto de partida para el reconocimiento del Otro. En su desarrollo el autor define qué es Ontología y resume su historia; explica la ambigüedad y equivocidad que los vocablos ser y Ontología tienen en la actualidad; denuncia la incompatibilidad de las respuestas de la Ontología tradicional ante el cambio de paradigmas; sostiene que una “Ontología” de la Educación debe realizar una reflexión sobre los actos educativos concretos, abandonando la abstracta reflexión sobre el ser y centrándola en la reflexión sobre el Otro.

4. Visión prospectiva de la Ontología de la Educación. Estos esfuerzos encuentran su sistematización en los enfoques, reflexiones y propuestas presentadas por los autores siguientes:

Jorge Balladares y Mauro Avilés, en su artículo: *Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana*, se proponen la explicación de interrogantes como: ¿De qué manera se puede pensar ontológicamente la educación? ¿La categoría ontológica del “ser” permite pensar en un “ser educable”? ¿Puede la categoría ontológica del “estar” contextualizar la realidad educativa en América Latina? Estas preguntas guiarán una reflexión ontológica sobre el “ser” y el “estar” para pensar la educación. A partir de esta reflexión desde una filosofía latinoamericana, se planteará una presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa, como realidad que apertura hacia nuevas experiencias y aprendizajes para el ser humano en la educación.

Luis Porta y María Marta Yedaide, en *Investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores*, se refieren a la investigación acerca de la educación en la universidad pública argentina, como intento de revelar la potencia

del método biográfico-narrativo para el alumbramiento de nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la docencia y en la investigación en el nivel superior. Proponen la ruptura con la agenda convencional y canónica de la formación de profesores a través del pensamiento sobre las prácticas de intelección de la realidad dentro del campo, y desafía de este modo el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica. El trabajo con profesores y estudiantes en la Universidad ha dejado de manifiesto una suerte de currículum paralelo, fuertemente emocional y distintivamente personal y humano, que atraviesa la construcción de las biografías escolares y es altamente pregnante en la configuración de las identidades profesionales. El método biográfico-narrativo, en el campo de la educación, se presenta como el modo privilegiado de acceso a una sabiduría ubicua e irrefutable que se resiste a alojarse en los textos y las prácticas académicas convencionales. Este trabajo presenta testimonio de los desafíos a la naturaleza de aquellos saberes que importan en la formación de formadores.

Finalmente, María Carmen Moreno Cedeño, en *La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo*, expone que la educación actual tiene a su cargo la ardua labor de formar a los seres humanos que la sociedad requiere para desarrollarse. Para esto exige integrar todos los ámbitos del ser humano que le permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Considera que el constructivismo se ha convertido en la puerta de acceso del sistema educativo.

Estimado/a lector/a si cada palabra, línea o frase expresada en este volumen despierta en usted nuevas inquietudes que provoquen cuestionamientos, que generen nuevas investigaciones, análisis, reflexiones y proposiciones, el objetivo se habrá cumplido.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Editora

Ser, esencia y existencia
de la educación

*Being, essence and existence
of the education*

LA EDUCACIÓN COMO INHERENTE A LA ESENCIA ANTROPOLÓGICA

Education as inherent in the anthropological essence

FABIÁN CASTIGLIONE*

fabiancastiglione@hotmail.com
Instituto Frassinetti /Buenos Aires

Resumen

El artículo establece una detallada reflexión sobre los aspectos esenciales de la educación, distinguiendo la misma de toda aquella práctica que en sentido profundo no lo es.

Se propone una articulación entre la ontología educativa y la esencia antropológica, destacando la educación como inherente al desarrollo de las potencialidades específicamente humanas.

Se señala al hombre como habitante de un mundo con profundas coordenadas simbólicas, presentando la educación como soporte que le permite construir la riqueza de su propio capital interno en tanto intimidad desde la cual elucubrar estrategias de acción para obrar con posibilidades de transformación de su realidad.

Seguidamente se plantea la verdadera educación comprometida con el despliegue de la singularidad de cada ser, en oposición a toda actividad disciplinante tendiente a borrar las marcas subjetivas que constituyen la riqueza profunda de la identidad personal.

Se cerrará el artículo valorando la práctica educativa como portadora de valores morales, comprometida esencialmente con el sentido ético profundo de la vida y el desarrollo libre y comprometido de la misma, en referencia a la profunda riqueza de la antropología humana.

Palabras claves

Esencia antropológica, subjetividad, capital simbólico, identidad, ética, libertad.

Abstract

This article is a detailed reflection on the essential aspects of education, distinguishing it from all that practice that it is not in a profound sense.

Articulation between education and anthropological essence ontology is proposed, emphasizing education as inherent to the development of specifically human potential.

It refers to the man as an inhabitant of a world with deep symbolic coordinates, presenting education as a support that allows him to build wealth for its own internal capital as intimacy from which ramble action strategies to work with the potential to transform their reality.

Then the real education committed to the deployment of the uniqueness of each being arises, as opposed to any disciplining activity intended to erase the subjective marks that are the deep richness of personal identity.

Article will finish valuing education as a carrier practice of moral values, essentially committed to the deep ethical meaning of life and free development and committed to it, referring to the deep richness of human anthropology.

Keywords

Anthropological essence, subjectivity, symbolic capital, identity, ethics, freedom.

Forma sugerida de citar: Castiglione, Fabián (2014). La educación como inherente a la esencia antropológica. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 21-35.

* Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación (Profesorado Salesiano San Francisco de Sales, Capital Federal). Licenciado en Psicología. Especialización en psicoanálisis clínico con adultos (Universidad de Buenos Aires). Docente del Instituto Frassinetti, carrera de psicopedagogía (Avellaneda, provincia de Buenos Aires). Cátedras: "Psicoanálisis, Freud", "Ética y Deontología Profesional". Docente de materias del área de la filosofía en el Instituto Sagrada Familia (Quilmes, provincia de Buenos Aires).

Introducción

La idea central de este artículo es reflexionar sobre la ontología de la educación, es decir, comenzar a desentrañar la intimidad o ser más profundo, hoy usaríamos la biológica y generalizada expresión de “código genético”, de esa realidad tan rica y compleja que es la educación.

La educación es un concepto que permite todos los debates posibles, racionalistas y empiristas, innatistas y constructivistas, y muchos otros pares de opuestos posibles que han enriquecido la dilucidación del concepto a lo largo de la historia. Lo cierto es que la magnitud del mismo no permite que sea apresado o desnudado en una categorización unilateralmente sostenida. Todo cuanto se pueda decir de la educación será un *algo más* de todo lo que ya se ha dicho, será una reflexión tendiente a iluminar uno de los costados de la misma sin la pretensión de hallar una tautológica verdad que eche por tierra todas las conceptualizaciones anteriores. La reflexión se centrará en desentrañar los aspectos intrínsecos de la vasta riqueza, así se comprende, posee la esencia del educar.

A partir de este análisis se podrá hacer un discernimiento tendiente a distinguir, otras formas legitimadas culturalmente como educación, sin que en profundidad logren responder a la ontología de la misma. En la realidad actual existen múltiples prácticas legitimadas socialmente como educación. Las mismas, lejos de serlo, constituyen diversas formas de alienación de la persona en tanto adiestramiento conductual que priva al hombre de actuar desde los centros profundos de su intimidad personal.

La propuesta de este artículo es reflexionar y brindar herramientas para diferenciar la verdadera educación, con un impacto de enriquecimiento a la subjetividad personal, de todas las otras prácticas que constituyen una degradación antropológica, una privación del desarrollo de la persona en tanto despliegue de su singularidad específica.

Ontología de la educación y ontología de la persona

A continuación se planteará una articulación entre la ontología del hombre y la ontología de la educación. A partir de dicho entrecruzamiento se postulará el valor de la educación, no como un agregado contingente al ser del hombre, sino como una herramienta fundamental para el despliegue de sus potencialidades específicas y esenciales.

Si se toma en cuenta la definición aristotélica clásica, plantea al hombre como “animal racional” (*La Metafísica*, libro IV: 7b). En este sentido la animalidad es todo aquello que el hombre tiene en común con el resto de los seres que responden a esta categorización. Ahora bien, se plantea la racionalidad como diferencia específica, es decir como aquello

que recorta la especificidad de la persona y le da un estatuto diferente y preferencial, tal la jerarquía aristotélica, por sobre el resto de los seres. Pero ¿qué pasa con esta racionalidad? No es lo mismo que cualquier otro atributo. La racionalidad es una pura potencialidad, que como tal puede ser desplegada o no serlo. De aquí se podría colegir que una persona que no ha desplegado su racionalidad estaría cerca de seguir móviles instintivos y emocionales para resolver las situaciones de su vida, interpretarlas o simplemente posicionarse ante las mismas. Esto emparentaría más a dicho sujeto con los animales que con la complejidad, en términos de riqueza, de las resoluciones humanas en tanto actos esclarecidos por las coordenadas de la racionalidad. Quien trabaja hoy en educación con jóvenes, postmodernos obviamente, asiste irremediabilmente la constante comprobación de la incapacidad introspectiva y la imposibilidad, por falta de herramientas simbólicas, de reflexión sobre sus producciones y sus propias prácticas en general. Se quedará sumamente perplejo ante narraciones sin nexos lógicos, ante la incoherencia discursiva, la distancia entre lo que dice y lo que quiere decir, que dan cuenta más bien de una fragmentación de la estructura cognitiva. Producciones inconexas que provienen de una subjetividad en tanto yuxtaposición de partes heterogéneas. El sofisticado mundo de la imagen plana, superficial, no provee de instrumentos simbólicos que le permitan establecer relaciones causales entre sus acciones y sus lógicas consecuencias, en una evaluación anticipatoria de sus actos.

De vez en cuando, algún joven alumno se acerca particularmente a un docente para exponerle una situación personal y demandarle alguna apreciación o consejo. La sensación que experimenta el consejero en cuestión, es la de estar ante un caldo confuso de emociones intensas, sin nexos o lineamientos lógicos que pongan un poco de orden a ese caos afectivo. Con el solo hecho de ayudarlo a elaborar un poco y poner en palabras la situación, con introducir un mínimo atisbo de racionalidad, quien lo asesora podrá toparse con su expresión de sorpresiva perplejidad y admiración. Pareciera como si se les descorriera un velo, y pudieran pasar a un mundo diferente. Un mundo en el cual, tanto las cosas como sus vivencias internas pueden ser traducidas en palabras; y por ende, pensadas. Como si pudieran pasar a ser dueños o portadores de aquellas corrientes tormentosas que antes los gobernaban. En términos de cognición; ni más ni menos que pegar un salto cualitativo desde el oscuro y pantanoso mundo de la animalidad emocional hacia el paradigma de la racionalidad humana.

Es por ello que se puede ponderar la importancia y el valiosísimo aporte de la educación, no solamente como una impartición de conteni-

dos, sino como un lugar de privilegio para la estructuración del pensamiento. Ahora bien, esta racionalidad en tanto potencia, solo puede ser desarrollada con el auxilio instrumental de la educación. En este sentido se postula la educación en términos del influjo de una persona sobre otra con la finalidad de que la misma pueda ver facilitada la comprensión sobre un hecho, objeto o situación y que le otorgue a su vez, un poder resolutivo mucho más pertinente sobre las situaciones que la vida le presenta. Tan válido este concepto, de la educación como transmisión de herramientas de resolución, para el hombre primitivo que le enseñaba a las generaciones siguientes a ahuecar un fósil de animal y utilizar dicha concavidad para retener líquidos cuanto para un profesor universitario desplegando fórmulas de altísimo grado de abstracción sobre una problemática de un nivel de formalidad que sólo algunos entendidos logran dilucidar. En ambos casos se trata de proveer estrategias que pueden ponerse en juego en la resolución de situaciones problemáticas planteadas por los diversos contextos. No existe desarrollo de la racionalidad sin el influjo de este instrumento que es la educación. Por ende, no hay hombre racional, esencial y privativamente hombre, sin el auxilio de esta herramienta que se presenta como inherente a su esencia más profunda. Así el hombre, llega a ser ontológicamente tal, gracias a la intervención de este influjo que llamamos “educación”. En este sentido se puede adiestrar una mascota, pero no es esencial a un perro, por ejemplo, el hecho de hacer sus necesidades fuera de la casa o alcanzarle el periódico al dueño, constituye eso más bien, un proceso de adaptación del animal a los requerimientos de nuestra cultura o las necesidades del hombre. Allí vemos el adiestramiento como un proceso de desesencialización del animal. Como un proceso por el cual se le añade una segunda naturaleza que no guarda relación de continuidad que su naturaleza más genuina. En el caso del hombre, por el contrario, decimos que llega a ser esencialmente tal por este instrumento, la educación, que lo constituye.

Es así como se incurre en las perspectivas clásicas, como se verá a continuación, para seguir arrojando luz sobre las diferencias esenciales entre el hombre, que está perfeccionado por el influjo de la educación, y aquel que no lo está.

La educación vista desde perspectivas clásicas

Es sumamente pertinente recurrir a los filósofos de la época clásica para seguir dilucidando la esencia de la educación. Platón escribió el célebre texto de “la alegoría de la caverna”. (*La República*, libro VII). El autor posee el objetivo de clarificar la esencia de la educación, y al mismo

tiempo, las diferencias abismales que existen entre el hombre educado y el que no lo está. Es interesante porque allí no plantea una diferencia cuantitativa o de grados, más bien postula una diferencia cualitativa o de esencias entre uno y otro.

En primera instancia nos solicita que imaginemos unos hombres encadenados en la profundidad oscura de una caverna. Es muy fuerte visualmente la imagen para retratar en términos antropológicos la situación del hombre sumido en la ignorancia. Simbólicamente, la imagen de las cadenas representa las ataduras de una esencia que no puede desplegarse en sus más vastas y riquísimas posibilidades. Se asocia la oscuridad como un manto que recae sobre alguien determinándolo a no poder asomarse a la luz. Algo que queda en su fase más embrionaria sin la posibilidad de pasar por la experiencia del alumbramiento. Algo que no llega a nacer, algo que no llega a salir de esa matriz que solo lo debe cobijar un tiempo para luego soltarlo propiciándole todas las condiciones para su desarrollo posterior. De hecho Sócrates hacía la relación entre la educación con la experiencia del alumbramiento en el parto (Platón, 1871:301). Un hombre encadenado y en la oscuridad no goza de las posibilidades de la libertad ni de la inteligencia. ¿Cuáles serían las representaciones actuales de las cadenas que quitan la libertad y oscurecen la inteligencia de la persona? Se pueden relacionar con las diversas formas de manipulación que algunos sectores de interés desarrollan sobre el hombre. La cultura del consumo plantea una sucesión de bienes, materiales o en forma de relatos ideológicos, infinita y sin punto de final aparente, con la perversa promesa de felicidad y de un sentimiento de plenitud que obturaría el agujero ontológico y existencial de cualquier persona sobre este mundo. El hombre no educado se sentirá sujetado antropológicamente a estas propuestas, con una profunda dependencia respecto de esos bienes que mesiánicamente se le ofrecen y sin la posibilidad de reflexionar introspectivamente, dado que carece de la luz de la inteligencia crítica, sobre su necesidad real de poseer dichos trofeos sin advertir la hipotética posibilidad de que la misma sea una estrategia engañosa, una más, de los intereses degradantes de la cultura del consumo. Así el hombre queda desposeído de un centro interior desde donde elegir profundamente y actuar, y se transforma en un animal de inmediata reacción gobernado por esas fuerzas externas que lo seducen. Estas propuestas, legitimadas culturalmente, lejos de darle al hombre un determinado formato o esencia, lo van privando de desarrollar sus potencialidades mas antropológicamente genuinas y desplegar toda la riqueza de su ser personal.

En este sentido, el autor francés Ernst Cassirer (1969) ubicaba al hombre como animal simbólico, con una clara diferencia respecto del animal en lo que concierne a su posicionamiento frente a lo que viene

como estímulo desde afuera. Decía que el animal emite una reacción inmediata frente a una acción o estímulo externo, sin ninguna posibilidad de procesar la misma ni de elegir una modalidad de respuesta ante tantas otras posibles. El hombre en cambio, tiene un centro personal hacia donde replegarse, un capital simbólico desde el cual procesar ese estímulo, visualizar anticipadamente las diversas modalidades de respuesta y emitir aquella que juzga más adecuada y que mejor lo representa en tanto ser personal. Así, el animal está constituido desde afuera por el estímulo, que no solamente le arranca una respuesta en términos de reacción sino que le confiere una determinada esencia, o falta de ella. El hombre en cambio, es un ser de acción, no de reacción, expresando la riqueza de su esencia en cada uno de sus actos. La educación tiene mucho que ver con este capital simbólico desde donde el hombre puede poseerse a sí mismo y darle su matiz antropológico profundo a las coordenadas de sus actos.

De tal forma éste es un testimonio muy clarificante la experiencia de Viktor Frankl en los campos de concentración: mientras muchos hombres se arrojaban impulsivamente contra la alambrada electrificada para ponerle súbito final al previsible calvario (Frankl, 2004). Frankl se preguntaba todo el tiempo cómo atravesar dicha experiencia, nada menos que el horror del exterminio, sin perder las coordenadas profundas de lo esencialmente humano. Le atribuye a su capital simbólico, era un médico psiquiatra, psicoanalista y con un profundo sentimiento religioso, la posibilidad de resignificar el omnipresente horror de lo cotidiano y la más salvaje forma de degradación de la persona, en una lectura trascendente, de fe y de un sentimiento de profunda solidaridad para con sus compañeros de cautiverio. ¡Cuanto tuvo que ver seguramente su educación en la riqueza de su capital simbólico como lugar desde donde resemantizar todas esas vivencias! Frankl se citaba todo el tiempo a sí mismo una frase de Nietzsche que dice: “quien tiene un porqué vivir soporta cualquier cómo” (2004: 35).

Creo que Frankl se refiere a ese porqué en tanto razón existencial de la propia vida, aquella razón que se transforma en resiliente motor e impulso vital, y vitalizante para otros, en momentos de semejantes aberraciones que convocan las más tanáticas y necróticas pulsiones de cualquier mortal. Los argumentos que otorgan sentido a la vida de cada quien, están íntimamente ligados a la educación, ya que la misma constituye el ser esencial de cada persona. La educación en tanto capital simbólico brinda un marco desde donde leer y resignificar con categorías de trascendencia las circunstancias de nuestra realidad.

Una vez finalizada la guerra y luego de la liberación, Frankl se dedicó como psicoanalista a acompañar terapéuticamente a las personas que habían vivenciado también semejante horror. Esto es propio de quien

puede resignificar profundamente, desde categorías de fe en su caso, el horror de lo padecido sin la necesidad de negarlo o simplemente no querer saber más nada de ello.

Es así como Coreth, autor alemán, diferenciaba al hombre del animal en tres ejes bien claros, cada uno de ellos intrínsecamente vinculados con la educación (1983: 57). En primera instancia hace una distinción entre los conceptos de “inmediatez” e “inmediatez mediada”. Sin abundar demasiado en esto porque ya lo hemos hecho, plantea al animal como un ser de inmediatez en tanto reacción refleja e impensada ante el impacto del estímulo. El hombre, en cambio, puede obrar con la mediación de su capital simbólico en tanto universo interior e inmaterial constituido a partir de la educación. En un segundo lugar, plantea la diferencia entre el concepto de “entorno” y “mundo”. El animal vive en el entorno, ese marco perceptivo que tiene los límites espaciotemporales del aquí y ahora. El animal no puede ni historizar en el tiempo ni anticiparse en términos de proyecto. Tampoco pensar lugares que están más allá de su vivencia perceptiva presente. El hombre en cambio vive en un mundo abierto, con la posibilidad de conectarse con lugares más allá de su limitado entorno, y aquí ubicamos el concepto actual de globalización en tanto expansión del mundo del hombre, y las posibilidades de historizarse y a su vez de proyectarse anticipadamente en el tiempo. Y como tercer eje plantea algo que es sólo privativo del hombre. Coreth lo llama “puesto utópico”, o sea la posibilidad de pensar algo, y referenciarse a eso a la vez, que no ocupa un lugar ni está materializado. Podemos ubicar aquí tanto la existencia de Dios como la de los valores morales que enriquecen y normativizan el desarrollo de la vida del hombre. La educación es en este sentido, una herramienta para internalizar y valorar estas verdades desde las cuales la persona puede darle un sentido profundo y un salto cualitativo superador a su propia existencia. La logoterapia, corriente psicoanalítica creada por Frankl en tanto dispositivo teórico y clínico para el acompañamiento terapéutico de las personas, propone la elaboración de las vicisitudes de la vida desde una razón profunda que le brinde una dirección y propósito a la existencia. La logoterapia es educar. Es invitar a la persona a hacer una relectura profunda, desde hondas coordenadas simbólicas, de aquellas vivencias que quizás solo pudo atravesar en forma deshumanizada.

Por ello, el español Ortega y Gasset, en una conferencia llevada a cabo en Argentina en 1939, habla de “ensimismamiento o alteración” como dos posibilidades que se le abren a la persona respecto de su ubicación frente a las circunstancias que se le presentan (Ortega y Gasset, 1983). El hombre, dice, puede estar ensimismado o replegado en la riqueza de ese mundo interno alimentado por la educación y desde allí pararse ante lo que le acontece. O también puede estar en estado de alteración. Si bien

siempre se utiliza la palabra alteración como sinónimo de estar inquietado, nervioso, etc., aquí tiene todo el peso de lo que su etimología encierra. Alteración viene de “alter”, en tanto “lo otro”. En tal sentido describe a ese hombre que no tiene un mundo interno desde donde anticipar sus actos y por ende, se abandona y se deja gobernar por aquella realidad externa que se le presenta. No existe un sí mismo interno desde donde obrar, sino el peso de las circunstancias del contexto en tanto “lo otro fuera de sí” como aquello que arrebatara sus actos.

Es importante pensar nuestra cultura contemporánea desde estas dos categorías, ya que estamos insertos y atravesados por una vivencia de permanentes estimulaciones, con pantallas de todo tipo que disparan las más variadas formas de convocar la atención de un hombre que se queda extasiado y pasivo ante el espectáculo de sonidos envolventes y cautivantes colores. Formas posmodernas y más visualmente atractivas de las cavernas platónicas descritas en su clásico mito. En esa misma conferencia, este autor español narra una situación bastante peculiar que suele suceder en los parques zoológicos de todos lados del mundo. Quienes allí trabajan cuentan que al breve tiempo de cerrar el parque y retirarse todos los visitantes, se repite con inexorable regularidad, tan inexorable como los ritmos netamente biológicos sin la perturbación de variables más complejas, el siguiente fenómeno: todos los animales se echan a dormir profundamente en sus jaulas. Quienes realizan las rondas de supervisión se han acostumbrado a ver con absoluta naturalidad tal situación. Esto revela la dependencia de los mismos respecto de las estimulaciones provenientes del medio externo, es decir, los visitantes. Ser es estar vivamente estimulado desde el exterior. Si cesan los impactos desde afuera y no existe un mundo interno que habitar, no queda otra que echarse a dormir. Si no existen estímulos que vitalicen y entusiasmen creativamente desde dentro, la única opción más parecida a no ser es dormirse. Recobrarán vida al día siguiente cuando los visitantes acudan nuevamente. Se plantean muchos paralelismos con situaciones áulicas de nuestros jóvenes de hoy en la escuela. Si las clases no están atiborradas de estimulaciones estridentes, con sonidos y colores excesivamente estimulantes cual sofisticada producción audiovisual, se echan sobre los bancos a dormir o acusan un molesto aburrimiento que los invade paralizando toda posibilidad de cambio. Este aburrimiento del joven actual sin posibilidades de conectarse con estímulos que lleguen de su imaginación o capacidad creativa desde un rico universo simbólico interno, es el equivalente antropológico de la perezosa y somnolienta situación de los animales del parque.

Queda muy expuesta la relación con la situación del mito clásico. Los prisioneros descritos por Platón se iban perfeccionando en el arte de discernir con mayor claridad y presteza las sombras y los ecos que se re-

flejaban en la oscuridad de la gruta. Obtenían premios y reconocimiento en el crecimiento de semejante dilucidación, sin advertir que eran apenas formas engañosas o solo copias deformadas y oscuras de una realidad que estaba por fuera de semejante reducto. Así, el hombre contemporáneo va desarrollando una llamativa habilidad para el uso simultáneo de la mayor cantidad de pantallas táctiles e interactivas que esta cultura del consumo le puede ofrecer. Sin la más mínima posibilidad, al menos en la mayoría de los casos, de acercarse a esas preguntas hondamente antropológicas que le dan un direccionamiento ético y profundo al despliegue de la existencia. Inclusive le otorgarían un posicionamiento particular ante el uso de las citadas pantallas. La educación, para ser verdadera educación, tiene que volver a inquietar esos interrogantes que están en lo más hondo de cualquier ser personal.

Por lo ya dicho, a diferencia de semejante experiencia de Víctor Frankl en los campos, el hombre contemporáneo, consumista y fácilmente engañado, se ha degradado a la escala de animal de reacción. Creo que Platón nunca se iba a imaginar, o tal vez sí, que ese prisionero encadenado en la profundidad de una oscura gruta del siglo cinco antes de Cristo se iba a constituir en una representación metafórica inapelable para describir las vicisitudes ontológicas del hombre del presente siglo, en medio de una cultura hipertecnológica con promesas de felicidad de toda índole.

En la alegoría de la caverna, Platón sigue planteando esta hipotética situación: si se los liberara a los prisioneros de las cadenas y se los intentara llevar al exterior, su primera reacción sería de resistencia. Sentirían dolor en sus cuerpos dado el acostumbramiento a esa posición, y no quisieran pararse para emprender la marcha (2004, libro VII). Por otro lado, tendrían los ojos acostumbrados a la oscuridad, y experimentarían el dolor agresivo de la luz, más que la posibilidad de visualizar verdades claras y distintas ¡Cuántos simbolismos interesantes presenta este texto! Dice que sólo aquellos que pueden trascender esa resistencia inicial podrán ver con nitidez las verdades que se les presentan y se compadecerían de la situación de ignorancia y esclavitud en la que se encontraban en anteriores instancias. Es interesante repensar desde esta matriz la actitud de los alumnos en las aulas. Al decir muchas personas que ejercen la docencia en la actualidad, el primer pedido de ellos cuando el profesor ingresa al aula es el siguiente: “profe por favor no hagamos nada hoy”, con una actitud corporal que enfatiza, acompaña y llena de legitimidad el abúlico pedido. Si el docente logra vencer la desidia inicial a la que lo condena emocionalmente semejante y mancomunado pedido, emprende la clase y busca entusiasmar al alumnado con un tema en particular, podrá comprobar que muchos de ellos, todos sería una utopía, hacen empatía con la propuesta y comienzan a construir la clase con él. Al final de

la clase, con esos alumnos inquietados con la propuesta y saboreando las mieles del conocimiento, se podrá reflexionar a cerca de la carencia de argumentos de esa sistemática desidia inicial. Y se podrán compadecer de sí mismos como los prisioneros de la caverna consustanciados ya con la luz y la verdad del exterior de la misma. Esto demuestra que la educación es inherente a la profundidad antropológica de la persona. Si bien la cultura de las pantallas que los condenan a la extasiada pasividad intelectual, creadora del quejoso aburrimiento y el sopor animalizante de los zoológicos pueden adormecer esa pulsión epistemofílica, en tanto amor al conocimiento como rasgo de nuestra esencia, con poco se le puede devolver a la persona su dignidad de tal y por ende a la educación, el estatuto ontológico que le corresponde.

A continuación se reflexionará sobre la incidencia de la educación sobre las coordenadas subjetivas de la singularidad de cada quien. Se planteará la importancia de considerar verdadera educación, solo a aquella que realza las características intrínsecas de lo singular en cada persona, en desmedro de aquel influjo disciplinante que constituye más bien, una labor deshumanizante en tanto búsqueda de estandarización y adecuación del alumno a parámetros de generalidad.



Ontología educativa y subjetividad

La educación puede tener varios impactos sobre la subjetividad de la persona. En algunos casos puede enriquecer muchísimo la singularidad de cada quien, brindando recursos inigualables para que la persona pueda llegar a desarrollar considerablemente sus potencialidades específicas. En otros casos, y también somos conscientes de ello, lo que se imparte o propone como educación puede funcionar más bien como el agregado de una segunda naturaleza sobre la persona, sin lazos intrínsecos de continuidad con sus aspectos primarios más genuinos, y constituir por ende una experiencia de colonización de su fuero íntimo con recursos y saberes extraños de los que la persona no se puede apropiar hondamente ni tener la vivencia de que los mismos la constituyen como tal. En este segundo caso, la educación, o lo que se propone como tal, viene a violentar la singularidad de la persona, siendo más bien una experiencia de usurpación o avasallamiento. Sobre esta violencia muy frecuente, realizada en nombre de lo que se supone es educar, es lo que se desea reflexionar en este segmento del artículo.

Para realizar este análisis es necesario basarse en el experimento de Stanley Milgram (Bauman, 1998). Una prestigiosa universidad publicaba un aviso convocando candidatos para participar en una investigación, supuestamente, sobre la memoria. Cuando el candidato concurría se en-

contraba con otro participante, en realidad un colaborador del equipo de investigadores, y ambos eran informados de la naturaleza del estudio de la que iban a formar parte: los efectos del castigo y su impacto sobre la memoria en el proceso de aprendizaje. A través de un sorteo, supuestamente azaroso, se distribuían los roles en el experimento. Se le daba al colaborador siempre el rol de maestro, mientras que el otro colaborador, aliado en secreto al equipo investigador, siempre asumía el rol de alumno. El participante observaba entonces como el investigador sujetaba al “alumno” con brazaletes en una silla en un cuarto contiguo y le colocaba electrodos en los brazos. Se le informaba al participante que su tarea consistía en administrarle un test consistente en una serie de pares de palabras asociadas. El candidato, en el rol de maestro, debía leer al supuesto alumno tales correspondencias de palabras a través de un sistema de intercomunicación. Una vez leída la serie, el alumno indicaba sus respuestas pulsando botones. El maestro veía las respuestas a través de un tablero de luces. El dispositivo se completaba con un importante panel con interruptores. El participante era instruido entonces para administrar una descarga eléctrica ante cada respuesta incorrecta del alumno. Los treinta interruptores con etiquetas de identificación ubicadas en el panel indicaban la fuerza de la descarga, que iba desde quince hasta cuatrocientos cincuenta voltios, en pequeños saltos de quince voltios. El participante debía comenzar con el interruptor más bajo e ir aumentando sucesivamente la descarga luego de cada respuesta incorrecta. En realidad el alumno no recibía descarga alguna dado que los interruptores eran falsos, pero este dato se le ocultaba al colaborador que oficiaba el rol del maestro. El participante creía entonces que estaba administrando electricidad en verdad. Durante las primeras descargas el alumno emitía quejidos, y a partir de la administración de los ciento cincuenta voltios, el participante ya escuchaba los gritos dolientes y de protesta a través de la pared. Desde este punto y hasta los trescientos treinta voltios el alumno continuaba gritando de dolor y exigiendo que se detenga el experimento y ser liberado. Traspasado ya este punto, el alumno ya no gritaba ni protestaba al recibir las descargas, sugiriendo de este modo que carecía ya de la capacidad para responder. Se le indicaba al maestro que debía considerar la ausencia de respuesta como respuesta incorrecta, y que debía continuar con el experimento. La variable dependiente más relevante estudiada por Milgram en este experimento era evidentemente el momento en el cual el participante, en el rol de maestro, se negaba a continuar. Como se sabe, la conclusión más impactante del experimento fue descubrir que el sesenta y cinco por ciento de los casos continuaban administrando las descargas hasta el final de los rangos que ofrecía el generador.

Lo que interesa de este experimento es el análisis posterior llevado a cabo por Zygmunt Bauman (1998) un reconocido sociólogo polaco; Bauman trata de leer el experimento de Milgram desde un análisis que

trate de desentrañar el por qué semejante porcentaje de personas podrían llegar a administrar violencia a otro hasta tal punto, sin considerar la posibilidad de detener el experimento antes. Va a decir que son cinco las coordenadas que permiten que un acto de semejante crueldad se desarrolle hasta el final. En este artículo se va a tomar algunas de esas coordenadas, no las cinco, proponiendo reflexionar acerca de cómo se juegan en la vida escolar y como permiten que la educación, o lo que se dice ser ella, tenga un efecto tan devastador sobre la subjetividad de quien aprende.

Señala como la primera de las coordenadas lo que llama: la distancia social. El experimento de Milgram propone una separación física entre maestro y alumno, entre victimario y su víctima. Se le ahorra al perpetrador ver el rostro doliente de su víctima. El experimento confirma así la relación inversamente proporcional que existe entre la disposición a la crueldad y la proximidad al semejante. ¿Qué decir entonces de esta “distancia social” en el marco donde la educación se lleva a cabo? En primer término creo que se pone en juego en el lugar desde donde se diseñan las políticas educativas y los contenidos de enseñanza que los jóvenes van a tener en su currículo. Muchas veces desde este lugar no se conocen las coordenadas subjetivas de los jóvenes de hoy, cuáles son sus saberes previos que van a oficiar de plataforma donde se van a integrar aquellos que la escuela propone. Se desconocen sus actuales intereses que nos demarcan cuáles serían aquellos aprendizajes más significativos para ellos y por ende, cómo podría transformarse la educación en una tarea placiente y no en algo que, es habitual ver, hay que incorporar como un mal necesario. Desde esta distancia entre, por un lado, quienes diseñan las políticas escolares y los ejes temáticos y, por otro lado, los alumnos, tenemos como resultante la educación como un conjunto de temas carecientes de utilidad y significación, sin lazos intrínsecos con los saberes previos que ellos portan, y por ende como algo que hay que internalizar con el mayor de los esfuerzos.

La distancia social es lo opuesto a lo que llamamos educación personalizada. Un docente que tiene un número desbordante de alumnos a atender no puede detenerse en los procesos particulares de cada uno de ellos en lo que respecta a la construcción del conocimiento en lo que a su disciplina concierne. Lo más práctico y sencillo es suponer una línea media, pretender que todos los alumnos se ajusten a la misma y corregir desde parámetros uniformes todas las producciones académicas de los alumnos. Desde esta distancia social, en tanto desconocimiento de los procesos cognitivos y las necesidades de cada uno, también se puede involuntariamente vulnerar o violentar los marcos subjetivos de quien está protagónicamente implicado en el proceso de aprendizaje. Sabemos que muchas veces dos producciones idénticas en dos alumnos diferentes, tienen diversas implicancias en tanto procesos de aprendizaje y significan diferentes logros respecto de la apropiación de ese conocimiento. Quizás

en alguno de ellos represente una producción más en tanto repetición de una fórmula ya consabida, y en el otro un salto cualitativo considerable respecto de la reestructuración del pensamiento que ese contenido ha provocado.

Bauman plantea como otra de las coordenadas lo que llama: la paradoja de la acción secuencial. El experimento va avanzando en saltitos pequeños, de quince voltios. Si hubiese un salto grotesco, los efectos se manifestarían de similar forma y el participante podría tomar así conciencia de la crueldad de los actos. Lo crónico y gradual, lo mínima e imperceptiblemente secuencial, garantiza la progresión del experimento. En el campo de la educación los alumnos vienen sufriendo esta violencia, de la asimilación a disgusto del no significativo conocimiento, desde hace mucho tiempo. Es por ello que no es una víctima que se rebele mayormente por su situación. A su vez, los docentes han estado primero en ese lugar de alumnos, y por ende tienen internalizada la educación con similar significación. Hace muchos años que esto es así. Hace muchos años que este alumno que hoy reciben viene tolerando esto. Es por ello que la pequeña dosis de violencia que este docente le va a proponer no será aquel maltrato que lo determine, no es un acto destacadamente aberrante ni un salto cualitativo supremo en esta pequeña escalada secuenciada en insignificantes saltos. El docente sabe que no va a ser él quien determine drásticamente este proceso de devastación. Y el alumno sabe que no va a ser ese pequeño acto, de un año quizás, aquello que lo determine. Ambos saben, y quizás cual pacto implícito entre víctima y victimario, que es un “algo más” de aquello que viene sucediendo desde un largo proceso. Y ambos se prestan para jugar de manera indolente entonces, su ya acostumbrado rol. Se puede escuchar de tanto en tanto alguna pequeña voz que viene a desnudar y supuestamente hacer tambalear el pacto que sostiene el sistema: ¿Y esto que nos está enseñando para qué nos va a servir? Pero es la rebelde gotita que pretende escaparse, que luego el mar va a saber reabsorber y traer de nuevo a su cauce.

El tercer eje que propone Bauman es: La moralización del saber. El experimento lo realizaba una prestigiosa universidad. El participante tenía en su conciencia todo el tiempo su rol de colaborador al desarrollo del conocimiento que esta universidad buscaba. La legitimación social elevada del saber, y más del saber universitario, le da una razón trascendental al experimento y por ende hay que continuarlo como sea hasta sus últimas consecuencias. Si bien es una posición cruel la del colaborador, no es cualquiera que se lo está pidiendo, es una prestigiosa alta casa de estudios.

El saber en tanto tal, ocupa un elevadísimo lugar de legitimidad social. Quizás, la sobrevaloración del mismo, permite que muchos docentes y padres vean con naturalidad las tortuosas estrategias que en su creatividad cada niño va proveyéndose, para internalizar un conocimien-

to que de ninguna otra forma podrían hacerlo. Es llamativa la capacidad de los niños de internalizar en poquísimos tiempo gran cantidad de información que toca las vísceras de sus intereses. Cuanto más llamativa también, el infinito repertorio de quejas y complicadísimas estrategias memorísticas empleadas para internalizar un puñadito de contenidos escolares. Ante la pregunta: ¿Esto para qué me va a servir? La respuesta era: No importa para qué, el saber no ocupa lugar, nunca está de más aprender. Ese insignificante saber no solo que sí ocupaba lugar, en tanto tiempo que el niño podría emplear en otras cosas mucho más productivas, sino también venía a romper una relación de connaturalidad entre la persona y el conocimiento. Es el saber que viene a violentar ese lugar desde donde es placiente aprender, porque los contenidos tienen significación y se enlazan naturalmente con los aprendidos previamente dando una bellísima sensación de enriquecimiento. Ese saber como cuerpo extraño, parasitario, deja la desagradable vivencia de la expropiación.

Es así que la sobrevaloración social del saber, lleva naturalmente a la valoración de cualquier saber para cualquier persona, con la correspondiente justificación posterior de todas las estrategias tortuosas llevadas a cabo para su asimilación.

La verdadera educación, y está en la ontología de la misma, es aquella que lleva a desarrollar las potencialidades específicas de cada quien. La verdadera educación será asimilada con placer y naturalidad, desde esta pulsión epistemofílica primordial, sin la necesidad de expropiarse en una serie de técnicas como quien se construye un ritual para atravesar una desagradable experiencia de dolor.

Conclusiones

En primer término podemos decir que la esencia de la educación hunde sus raíces en la profundidad intrínseca de la ontología humana. La racionalidad es esa diferencia específica que nos proporciona nuestra esencia. Como decía Coreth: “el hombre es el único ser en riesgo, dado que es el único ser que puede dejar de serlo” (1983: 57). Sin educación el hombre puede caerse ónticamente o quedar destituido de sus más elevadas posibilidades. La educación es el instrumento que permite el desarrollo de la racionalidad humana y por ende, permite que nuestros actos tengan el estatuto de nuestra dignidad más profunda.

Otro de los atributos privativos de la persona es la libertad, en tanto capacidad de elegir responsablemente las coordenadas de sus actos y darle una dirección fundamental a la existencia. Sin el instrumento de la educación en tanto capacidad de desarrollar una racionalidad crítica sobre las circunstancias que se le presentan, el hombre queda gobernado por las tormentas de las circunstancias externas, o los tumultuosos vaivenes de su emocionalidad, como una botella a la deriva vapuleada por la

fuerza ciega de las olas. El hombre solo puede poseerse y realizar su vida en el uso responsable de su libertad con la mediación de la educación.

La verdadera educación es aquella que busca inquietar a la persona con los interrogantes antropológicos más profundos. La educación que propone la internalización de esos valores éticos trascendentes como razón existencial desde la cual leer las circunstancias que se le presentan. Aquellos valores que le dan una normatividad moral y comprometida a la existencia de un hombre que despliega su vida a la altura de sus más hondas y genuinas potencialidades.

Bibliografía

ARISTÓTELES

1875 *La Metafísica*. Ed. Patricio de Azcárate. España.

BAUMAN, Zygmunt

1998 *Modernidad y Holocausto*. Polonia: Ed. Sequitur.

CASSIRER, Ernst

1969 *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

CORETH, Emerich

1983 *¿Qué es el hombre?* Barcelona: Ed. Herder.

FRANKL, Viktor

2004 *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

NIETZSCHE, Friedrich

2004 *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Ed. Alianza.

ORTEGA Y GASSET, José

1983 Ensimismamiento y alteración. *Revista de Occidente*. Madrid.

PLATÓN

2003 *La República* (Libro VII). Madrid: Ed. Gredos.

PLATÓN

1871 *Obras Completas*. Teetetes. Madrid: Ed. Porrúa.

35



Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO UN REFERENTE PARA LA COMPRENSIÓN DE SÍ MISMA Y DEL MUNDO

The ontology of the education as a reference for the understanding of self and the world

REMBERTO ORTEGA*

remberto04@gmail.com

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

JOHNY FERNÁNDEZ/ ECUADOR**

88jfernandez@gmail.com

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

Muchas veces podemos pensar en la educación como un proceso dado y al mismo tiempo desencarnado y descontextualizado en cuanto que, con mucha ligereza, los teóricos de la educación apuestan solo por adaptar modelos y métodos a las diferentes circunstancias del hecho educativo. Sin embargo, en el siguiente trabajo se pretende demostrar, mediante la aplicación de las categorías del existencialismo de Heidegger, principalmente, la necesidad de reconocer que el ser de la educación sólo puede ser entendido como acto humano. Por lo que se concretiza en una experiencia real, cuyo objetivo principal es conducir al hombre y a la mujer a vivir dentro de una realidad histórico-temporal, pero sin mutilar su autenticidad, al punto de trascender cuanto le rodea.

Palabras claves

Ontología, Dasein, fenomenología, hermenéutica, complejidad, método, mundo.

Abstract

Many times we think of education as a given process while disembodied and decontextualized in that, very lightly, education theorists are copying only models and methods to adapt to different circumstances in the educational process. However, the next job is to show, by applying the categories of existentialism of Heidegger, mainly the need to recognize that being in education can only be understood as a human act. As materializes into a real experience, whose main objective is to lead men and women to live within a historical-temporal reality, but maul their authenticity and project status to the point of transcending his surroundings.

Keywords

Ontology, Dasein, phenomenology, hermeneutics, complexity, methods, world.

Forma sugerida de citar:

Ortega, Remberto & Fernández, Johny (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 37-57.

* Ingeniero Industrial, se desempeña como consultor y auditor en los campos de la Gestión Integral de Calidad y mejora de Procesos Corporativos. Estudiante de la carrera de Filosofía y Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

** Estudiante de la Carrera de Filosofía y Pedagogía la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

A manera de introducción

En todo el espectro del quehacer educativo se hace alusión a categorías y conceptos filosóficos y muchas veces no nos detenemos a valorar el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía y la educación, como bien apunta Saviani (1998).

Esta carencia de profundidad entre ambos saberes reclama el superar aquellas formas tradicionales y reduccionistas, para abrirnos a un estudio más profundo de la comprensión y transformación del acto educativo desde el enfoque filosófico, lo cual demanda una reflexión sobre la Ontología de la Educación. Entendida esta última como el análisis filosófico del Ser de la Educación, la cual se vuelve un referente para la comprensión de sí misma así como del acto humano y del mundo. Pues, el comprender es una condición ontológica, condición de posibilidad de la interpretación de cuanto existe y al mismo tiempo fundamento de cualquier proyecto humano.

Es precisamente por ello que se hace necesario apostar por una reflexión más profunda sobre el ser de la Educación. Ya que el hecho que podamos preguntar por el sentido del ser de la Educación sólo es posible, porque todo acto educativo es acto humano, que increpa al hombre en su propia existencia, o como bien plantea Heidegger, increpa al hombre abierto a la “significatividad” (Heidegger, 2003: 167). Es decir, porque nos encontramos comprendiéndonos en la apertura del ser, es posible que nos proyectemos en ésta o aquella interpretación de éste u otro dominio del mismo y en el cual se incluye la educación como acto humano (Heidegger, 2003).

Luego, la reflexión sobre la Ontología de la Educación no es un apostar por una deliberación teórica vacía o nominalista, sino que enraizada en la profundidad de la persona humana, se reviste de gran actualidad, pues se vuelve paradigma en el que han de sustentarse los modelos educativos que respondan a las realidades particulares y globales, no de un ideario, sino del hombre y la mujer que viven, sueñan, trabajan y tienen el derecho de conocer y aprender el mundo.

Con base a lo antes mencionado, entonces nos es lícito expresar que en el siguiente artículo, basado en la investigación bibliográfica, estaremos reflexionando sobre la Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. Para ello, se estarán desarrollando una serie de argumentos en tres grandes bloques a saber. La primera parte buscará esclarecer los conceptos de Ontología y Educación, para luego establecer una simbiosis entre dichos términos. En un segundo momento, se estará deliberando sobre la manera en que el acto educativo se concretiza en la existencia humana. Posteriormente, se

instituirá la conexión entre educación y la construcción y manifestación del ser. Finalmente se estarán dando algunas conclusiones sobre el tema desarrollado.

De la manera de entender lo ontológico

Si bien es cierto el término como tal puede resultar intimidante para quien no tiene cierto bagaje filosófico, la red y los diferentes diccionarios nos brindan una aproximación sencilla a dicha palabra. Prueba de ello es la definición que a continuación se cita y que corresponde a la que aparece el Diccionario Anaya De la Lengua (Ediciones Anaya, 1980: 500): “Ontología: (gr. On, ontos= el ser + logos= tratado). Estudio del ser en cuanto ser y del ser causa de todos los demás”.

No obstante a la definición antes señalada, en el desarrollo de este artículo, se propone manejar dicho concepto desde una concepción más profunda. En este sentido, partamos reconociendo que la ontología nace como una rama de la filosofía que estudia el “ser” de las cosas, tal como afirma Bunge (1972):

En cierto modo, reflexiona sobre las concepciones de la realidad, sus relaciones y características. Luego, la ontología es la disciplina filosófica más importante. El resto de disciplinas -Antropología, Axiología, Teoría del Conocimiento...- dependen de un modo u otro de ella (Bunge: 330).

La definición arriba citada, tal vez pueda resultar un poco confusa. No obstante, es necesario hacer referencia a la raíz etimológica de la palabra para aproximarnos un poco más a su verdadero alcance, según plantea Gutiérrez Sáenz.

Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente. Y de forma técnica se la suele definir como la ciencia del ente en tanto que ente. Ente es todo aquello que tiene ser; del mismo modo que llamamos estudiante a todo persona que estudia, o amante al que ama, ente es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que éstas poseen ser (Gutiérrez Sáenz, 1999: 56-57).

Acercamiento al concepto de educación

El concepto educación es complejo, tal vez lo más oportuno es indicar que no debe existir una definición, porque la misma siempre será limitante, en cuanto toda palabra que se le aplique no podrá abarcarla. Sin embargo, es imperante llegar a acuerdos sobre qué entendemos por educación para poder orientar nuestros aportes.

La educación es un proceso humano y cultural. Su propósito y su definición están siempre condicionados a un contexto, a una temporalidad y a un espacio, que mantienen una relación intrínseca con la condición y naturaleza del hombre y la cultura en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás.

Lo dicho anteriormente puede entenderse de una manera más concreta si recurrimos a la definición desde su etimología, la cual puede abordarse desde sus dos vertientes que derivan del latín *educare* en el sentido de guiar, orientar, llevar hacia afuera. La segunda perspectiva parte de *educere* que puede definirse como extraer experiencias propias o ajenas (Gómez de Silva, 1998).

Aunado a lo mencionado, es lícito el ampliar este término desde la perspectiva que nos plantea Navarro (2004) para una comprensión más profunda del mismo:

La palabra educar viene de educere, que significa sacar afuera. Aparte de su concepto universal, la educación reviste características especiales según sean los rasgos peculiares del individuo y de la sociedad. En la situación actual, de una mayor libertad y soledad del hombre y de una acumulación de posibilidades y riesgos en la sociedad, se deriva que la Educación debe ser exigente, desde el punto de vista que el sujeto debe poner más de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial (Navarro, 2004: 4).

Teniendo un poco más claros los conceptos de Ontología y Educación, es imperante dar un paso más en nuestra reflexión y preguntarnos es posible establecer una relación entre ambos conceptos.

¿Por qué una ontología de la educación?

Frente a la pregunta planteada es ineludible el admitir que “la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía... y la educación” (Saviani, 1998: 9). Esta carencia de profundidad que denuncia Saviani precisa superar aquellas formas tradicionales y reduccionistas, para abrirnos a un estudio más profundo de la comprensión y transformación del acto educativo desde el enfoque filosófico, lo cual demanda una reflexión sobre la ontología de la educación entendido como el análisis filosófico de su ser, lo cual se vuelve un referente para la comprensión de sí misma así como del acto humano y del mundo.

A tono con lo mencionado, la cavilación sobre la ontología de la educación conlleva el reconocimiento de que su campo de estudio es la

deliberación acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano desde la perspectiva de la activa relación del hombre con la existencia; que su objeto de estudio se enfoca hacia el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal a la vez que objetiva y subjetiva; que al asumir el enfoque teórico de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis; para la actividad del hombre; que posee como dimensiones fundamentales a lo ontológico (Ramos, 2000).

Teniendo algunas luces sobre el concepto de ontología y de educación, podemos iniciar con una introversión filosófica sobre la ontología de la educación. La cual conlleva adentrarnos en establecer el vínculo existente entre el ser de la educación y la existencia del hombre, siendo esta última el fundamento todo acto educativo.



La concretes del ser de la educación en el existente

Plantearnos la certeza de que la educación debe entenderse no como algo abstracto sino como algo concreto que es, nos obliga a reconocer que la misma sólo es posible en el ser humano. Luego, es un acto humano porque solo el hombre parte de la pregunta, en un esfuerzo por aprehender el mundo. Pero haciendo referencia al sentido del ser que se logra en la generación de la pregunta sobre el ser mismo; es decir, la búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí. Sin embargo, siempre parte de su existir mismo, desde su realidad, desde su ser-ahí (Heidegger, 2003).

Pero este preguntarse no se limita a sí, sino que lo proyecta a preguntarse por todo cuanto existe. Luego, “Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer qué es y cómo es un ente” (Heidegger, 2003: 14).

Las ideas expuestas hasta este punto nos dan la posibilidad de comprender que el ser de la educación se concretiza en el hombre, en cuanto que este es el único ser que busca conocer lo existente porque él está ahí. En este sentido Heidegger apela al término “Dasein” para referirse al hombre. Pero ¿qué es el “Dasein”?

Aproximación al “Dasein” de Heidegger

La comprensión del hombre como un ser existente nos exige detenernos en la reflexión en torno a todo lo que envuelve el acontecimiento del ser del hombre. Es precisamente por ello que el filósofo Heidegger,

emplea el término “Dasein”, el cual nos proponemos esclarecer parafraseando a Escudero.

Según Escudero, el “Dasein”, es el nombre técnico con el que Heidegger caracteriza la peculiar apertura (Da) del ser humano al ser (Sein). Sin embargo advierte que no debe comprenderse ni en términos de la existencia humana concreta ni en términos de un sujeto autónomo y soberano que se constituye a sí mismo en el ejercicio del autorreflexión; por el contrario, el “Dasein” forma parte de un horizonte histórico y de un espacio de significado que ya siempre está ahí (Escudero, 2011).

De lo antes mencionado, es posible concluir al respecto que al emplear el término “Dasein”, se está aludiendo a la constitución del ser del hombre, la cual determina que éste —el hombre— siempre habite un mundo, y, por tanto, siempre tenga un mundo, no como posesión, sino como lugar que lo acoge y donde existe.



¿Por qué el hombre es ser ahí?

Ante la pregunta planteada, es necesario entender que si el hombre es “Dasein”, el hombre es ahí. Entonces, atendiendo a que en el ahí se da el ser del hombre, el ahí refiere aquello en lo que el hombre deposita y muestra su ser, aquello en lo cual el hombre se abre y, de esta manera, contribuye a que los demás entes también se muestren. Por tanto, el término “Da-sein” no presenta la definición de algo, sino, intenta mostrar (cómo es) el ser de algo (Heidegger, 2003: 68 y 157). Ese algo es el hombre como ente que, en cierta forma, se muestra especial, en atención a la relación singular que entabla con el mundo (Heidegger, 2003: 80-81 y 170).

Entonces el “ser-ahí” heideggeriano no es pura descripción de algo que ocurre en el presente; es, por el contrario, un acontecer que se va desplegando entre una nacer y un morir. Donde este ser-ahí irrenunciablemente ha de asumir su finitud, puesto que se encuentra arrojado en la mundanidad, y sólo puede ser comprendido como facticidad: temporal e histórica (Segura, 1997).

Justamente por ello, el ser queda sujeto a la experiencia y vivencia del hombre para su respectiva comprensión-interpretación; esta característica exclusiva del ser humano le hace estar abierto a toda posibilidad, porque el hombre está implicado en un mundo al que fue arrojado, implicación antropológico-existencial (Segura, 1997). Es por ello que, “ser” y “hombre” pueden tratarse como sinónimos en plenitud, donde el hombre es existencia real y concretos del ser (Escudero, 2011).

¿Por qué el ser de la educación se concretiza en el ser humano?

Teniendo como punto de partida la concepción existencialista hedeggeriana, desarrollada en el acápite anterior, es lícito advertir que este ser que “es” el hombre, es el único capaz de darse cuenta y preocuparse por el propio ser y el ser del otro (Heidegger, 2003). Luego, en la pregunta por éste, en la comprensión del mundo, se apodera y reconoce su condición de acontecer en el mundo y eso es lo que explica su consideración en la inicial y gran tarea de preguntarnos por el sentido del ser (Mays, 1960).

Esta pregunta que, sobre el sentido del ser, se logra en la generación de la pregunta sobre sí mismo, lo que quiere decir que el ser es búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí (Mays, 1960). Luego, el ser alcanza su sentido al preguntarse sobre sí mismo y es, en este sentido de inteligibilidad de la pregunta, que logra su cometido: comprender su existencia (Mays, 1960), porque: “Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer qué es y cómo es un ente” (Heidegger, 2003: 14).

El hombre, según lo expresado en el párrafo anterior, al preguntarse busca conocer, aprender y de manera intrínseca se hace protagonista en la preocupación inicial por el ser. Luego aquel que es capaz de preguntarse acaece en un mundo y, al hacerlo, reconoce y muestra cómo es el mundo y evidencia cómo se da el ser (Navarro, 2004). De ahí que sea importante atender al hombre, pero no desde una visión idealista o abstracta sino desde la afirmación de que sólo somos si somos-en-el-mundo, que nuestro ser es siempre ser-en (Heidegger, 2003), y que no es posible salirse del mundo y es en éste donde el hombre acontece y se comprende.

Al llegar a este punto no podemos dejar de lado la tesis original en cuanto que el ser de la educación es acto humano, con lo cual nos vemos obligados a dar un paso y plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo es posible que el ser de la educación se concrete en un acto humano?

El hombre es el único ser capaz de darse cuenta de su existir y de elegir. Esta capacidad de elegir es uno de los elementos constitutivos de todo acto humano. Al cuestionarse sobre sí mismo y sobre el mundo el hombre hace una elección, elige aprender. Con la generación de la pregunta, el ser busca la comprensión, pero esa comprensión y esa búsqueda solo pueden ser auténticas desde la libertad.

Todo acto humano tiene tres componentes fundamentales: obrar consciente, voluntariamente y libremente por un fin (DuocUC, 2010). En este sentido el acto educativo también es acto humano porque cumple con estas características, aunque acentuando el componente de la liber-

tad. Es por ello que Jean Paul Sartre estimaba que las personas son, en última instancia y radicalmente libres: “El hombre no es nada de lo que él hace... el hombre es la libertad” (Sartre, 1999: 22).

La libertad constituye a las personas, según nos menciona Sartre y es ésta la que permite al hombre ser. Este hombre que es, es el mismo al que Heidegger se refiere como ser-ahí y la libertad es la que posibilita su estado de “yecto”. Sin embargo, conveniente, distinguir la naturaleza del sujeto humano, y su persona ontológica, de la personalidad humana: ésta no es el sujeto que nace, sino lo que él mismo construye libremente sobre el sujeto nacido. La persona es la que domina los actos, por eso, no son excusas los condicionamientos y las pasiones hasta el punto de eximir de responsabilidad (DuocUC, 2010).

El hombre y su “ser ahí” concretizan el ser de la educación, porque todo acto educativo es acto humano, donde de alguna u otra manera se genera la pregunta sobre sí mismo, lo que quiere decir que el ser es búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí (Heidegger, 2003). Con lo cual es dable reconocer que el problema ontológico del ser, necesariamente, se hace problema antropológico. Es decir, el sentido del ser es el fundamento de la ontología, entonces la ontología sólo puede tener un sentido pleno en cuanto va construyendo y respondiendo a la realidad antropológica. Puesto que el ser-ahí goza de ser el único fundamento para toda reflexión, demostrando la necesidad imperiosa de comprender que el ser se concretiza en el existente (Heidegger, 2003).

A manera de resumen sobre este punto, podemos concluir que la ontología de la educación no se plantea como una elucubración etérea, sino que nace de la concretes de un acto humano, encarnado y contextual, que se cuestiona sobre qué es lo que hace que la educación sea y no sea otra cosa.

Sin embargo, al llegar a este punto, es imperante el detenernos sobre un cuestionamiento imposible de evitar y es el siguiente: ¿Sí la reflexión sobre el ser de la educación es un acto humano, es lícito admitir que hay muchas formas de ser de la educación al haber muchos seres humano?

La educación y la construcción del ser

A primera vista la pregunta planteada nos encierra en un relativismo tal que de manera casi automática se podría contestar afirmativamente. Es decir, que como el ser de la educación es en cuanto se arraiga en la concretes de la experiencia humana entonces deben haber muchas formas del ser de la educación, casi al gusto del cliente. Sin embargo, una

reflexión más profunda nos obliga a invalidar tal argumento, pues la educación supone la existencia humana como el punto de partida de toda educación (Salazar Bondy, 1965). Este concepto, de Salazar hacer referencia a lo ontológico y al mismo tiempo confirma que es un “acto de” que traslada, presenta, imprime, adecua contenidos y suscita la dignificación y el progreso del hombre (Salazar Bondy, 1965).

En la medida en que el hombre no es un ser abstracto, es decir que no existe como ser al margen del mundo, como una pura individualidad, sino entablando relación con el otro, requiere también dotarse de las mejores disposiciones, habilidades y comprensión. Necesita de cultura, necesita de cultivarse (Salazar Bondy, 1965: 26).

Siguiendo el orden de ideas expuesto, es posible advertir que el ser logra su sentido al relacionarse con el mundo y preguntarse sobre sí mismo y es, en este sentido de inteligibilidad de la pregunta, que logra su cometido: comprender su existencia. “la comprensión es en ella misma una determinación de ser del ser-ahí” (Heidegger, 2003: 22). Puesto que “el ser mismo relativamente al cual puede conducirse y se conduce siempre de alguna manera el ser-ahí, lo llamamos existencia” (p. 22).

Al darse cuenta de su existencia, el ser se pregunta sobre sí mismo y esta pregunta no puede ser evitada. En este sentido, frente a la pregunta, el ser necesariamente debe emitir una respuesta, pero la respuesta no agota la pregunta como tal; sino que la abre a muchas posibilidades (Heidegger, 2003).

El hombre y la mujer, son sujetos conscientes y responsables de sus actos (Schmidt, 2012: 58) y capaces de perfeccionarlos dentro del ejercicio de su autonomía. La clave está, en el hecho de que el ser humano se ubica generalmente, en un plano superior al de su mundo circundante. Un mundo que tal vez no entiende, sin embargo, lo percibe, lo intuye y busca comprenderlo. Entonces la pregunta no cambia, la pregunta es constante, es atemporal porque nace en la propia intimidad y autonomía del ser, de su existencia. Como bien señala Pulido Blanco:

El orden en el que cobra relevancia la pregunta.... es, antes que su planteamiento explícito y temático, el despertar de una comprensión para el modo en que ésta concierne a la existencia humana. Y es que, como hemos dicho antes, la pregunta sólo tendrá sentido si logramos ver que no es una pregunta entre otras, sino más bien la pregunta que sobre todas las otras puede iluminar, e ilumina ya desde siempre, la existencia humana (Pulido Blanco, 2013: 229).

En esta misma intimidad y autenticidad es donde se arraiga la necesidad de comprender o conocer el mundo. Luego, la pregunta sobre el

ser de la educación también es pregunta ontológica en cuanto nace también en el despertar de la comprensión; es decir, el ser de la educación, el cual ya viene y está arraigado en la realidad del mundo, imperiosamente se hace pregunta abarcando no un grupo de hombres sino a todo hombre (Salazar Bondy, 1965), solo cuando somos capaces de hacer esa diferencia, es ahí cuando el hombre empieza a encaminar su vida de manera auténtica (Heidegger, 2003) y está en la posibilidad de preguntarse por la propia esencia de lo que aprende, de su propia educación.

Siguiendo el orden de ideas expuestas es posible entender que preguntarse por el ser de la educación tienen su razón de ser a partir de la comprensión e interpretación de la propia existencia del hombre (ser-ahí), a partir de la concreción de su existencia que tiene la necesidad de conocer (Pulido Blanco, 2013). Entonces, “el conocimiento es una forma de ser del ser en el mundo” (Heidegger, 2003: 74), porque este conocer siempre parte de su propia existencia. Pues el hombre se presenta de tal modo que es el “aquí” (Da) (Heidegger, 2003). Con lo cual él expresa la movilidad constitutiva del Dasein.

La existencia, en este sentido, es una propiedad exclusiva del ser humano, que se concreta en el impulso constante a realizarse, a proyectarse en el mundo, a abrirse a la verdad del ser; es decir, a comprenderse desde el estado de abierto o desocultamiento en el que habita y del que se cuida (Escudero, 2011: 75).

La asimilación de la existencia y de la relación del ente con su entorno sólo es posible desde la existencia, pero al mismo tiempo ésta le abre a la posibilidad de ser el mismo o no (Heidegger, 2003). Esto necesariamente obliga al ser-ahí a optar. Cuando elige su modo de ser existe, propiamente es auténtico, sin embargo cuando no se conoce, cuando opta por ser otro y no él es inauténtico (Millas, 2003). Luego, frente a esta disyuntiva entre autenticidad e inautenticidad es inevitable la pregunta sobre cómo la educación hace que el hombre sea auténtico, con lo cual la pregunta del ser de la educación es pregunta sobre la autenticidad e inautenticidad de la propia existencia; que se concreta en el tiempo, pasando a ser un existenciario del ser-ahí (Heidegger, 2003) y que lo dispone para su realización como un devenir.

La educación y la construcción del ser

De la reflexión desarrollada en el párrafo anterior es posible reconocer que la pregunta sobre el carácter ontológico de la educación le es propia al ser porque sólo el hombre es capaz de educarse (DuocUC,

2010). Entonces la pregunta sobre el ser de la educación puede ser entendida como la pregunta que se hace el existente sobre la manera en que se conoce, conoce su entorno y se da cuenta que su existir es concreto real y autentico (Mays, 1960). Luego, este ser-ahí que es materia común de la ontología y de la filosofía tiene una peculiar problemática: ¿Cómo puede conocer, el ser-ahí, el mundo y su propio ser?

El mundo como horizonte del conocimiento

Esta necesidad que le es propia al ser-ahí de conocer el mundo es lo que le exige entrar en una dinámica de aprender, pero al mismo tiempo le obliga a no encerrarse, sino que le permite el proyectarse, el buscar que el otro también lo reconozca (Heidegger, 2003). Pero este proyectarse no puede entenderse como un proceso predeterminado o aislado del hombre, sino que los actos de conocimiento y de acción que se realizan en actitud objetivante se pueden entender como modos de manifestación del ser-ahí (Mays, 1960), es decir, de existir y proyectarse familiarmente en un mundo simbólicamente articulado.

La tarea de esclarecer el significado existencial del mundo es así labor complementaria, aunque previa, del fundamental designio que persigue... el Conocimiento como modo de ser del Dasein en cuanto “ser en el mundo” (Mays, 1960: 69).

Esta posibilidad de esclarecimiento que plantea Mays se convierte en posibilidad de proyección de la existencia y hay que comprenderla como la apertura de un campo de sentido que permite que las personas, los útiles y los restantes entes se manifiesten, se den siendo esto o lo otro (Escudero, 2011). De tal manera que esta dinámica entre aprender y transmitir o proyectar en el otro lo conocido sobre el existente es lo que nosotros apuntamos a llamar educación. La cual no es un proceso acabado pues siempre está en construcción y proyección, tal como Locke plantea:

Pienso que puedo, sin que suponga afrenta para la perfección humana, afirmar que nuestro conocimiento nunca podrá alcanzar todo lo que quisiéramos saber en torno a esas ideas que tenemos, ni podremos resolver todas las dificultades y cuestiones que puedan surgir sobre ellas (Locke, 2009: 234).

Según Mantovani (1983), fácil es comprender que la educación presupone una idea del hombre –podemos nosotros parafrasear esta idea diciendo que se presupone una idea del ser-ahí. Por lo cual, necesita saber

acerca de su estructura, esencia, en definitiva conocer su ser, antes de señalar fines y medios (Mantovani, 1983).

Asociando a lo antes mencionado, Pierre Astolfi dirá que el proceso educativo tiene la tarea primordial de desarrollar las habilidades necesarias en hombres y mujeres que les permitan organizar de manera planificada y consciente su hacer en el mundo. Luego el mundo se convierte en el horizonte del conocimiento (Astolfi, 1997).

Plantear el mundo como horizonte del conocimiento conlleva esclarecer el significado existencial del mundo (Mays, 1960), el cual es fundamento necesario, para poder entender el conocimiento como modo de ser; o como bien planteaba Heidegger, del “Dasein” en cuanto “ser en el mundo” (Heidegger, 2003).

Esto implica que el conocimiento primariamente está relacionado hacia múltiples realidades de desenvolvimiento del *ser-en-el-mundo* (Heidegger, 2003). Es un conocimiento que, por ende, está determinado según el enfoque del hombre (del ser-ahí), y está orientado previamente pues es un conocimiento que ‘mira hacia’, se ‘dirige hacia’, revelando la intencionalidad del mismo (Heidegger, 2003: 74).

Siguiendo este mismo orden de ideas, se puede partir de esta reflexión guiados por la siguiente interrogante: ¿qué quiere decir esclarecer o comprender el significado existencial del mundo? Ante al cuestionamiento planteado, es lícito decir que frente al riguroso significado óntico-ontológico que encierra en sí el mundo en cuanto tal, si queremos interpretar correctamente su sentido en relación al fenómeno del conocimiento, debemos esclarecer las múltiples significaciones que puede revestir el término de mundo, precisando el sentido peculiar que acompaña a cada una de ellas según establece Mayz (1960):

- a) Como concepto óntico: designa la totalidad de los entes intramundanos (“a la mano” o “ante los ojos”) que pueden ser dentro del mundo.
- b) Sentido ontológico: designa el Ser de aquellos entes intramundanos. En tal caso –como dice Heidegger– “mundo” puede usarse como título para designar una determinada Región de entes e indicar, incluso, su peculiar “forma de ser” o textura ontológica.
- c) Significado óntico: referido ahora no a los entes que tienen un estilo diferente al del Dasein sino, justa y precisamente, referido a este peculiar y privilegiado ente.
- d) Término de mundo puede designar el pleno concepto ontológico-existencial que buscamos y, en cuanto tal, alude al Ser de aquella región existencial que se ha puesto de relieve mediante el significado óntico. Mundo significa entonces la mundanidad de determinado mundo y designa la estructura existencial que lo integra y confiere sentido (Mays, 1960: 69-71).

Al plantear la estructura existencial-ontológica del mundo— no se alude simplemente a una abstracta y vaga esencia. La mundanidad, como Ser del mundo, es la expresión del “ser” del “Dasein” en cuanto “ser en el mundo” (Mays, 1960). Por ello, cuando se plantea el entender el mundo como horizonte del conocimiento, lo que realmente se está aludiendo es el intento por esclarecer la estructura existencial del conocimiento como un modo fundado o intrínseco del ser; pero también como forma de conducirse de ese ser —“Dasein”— en tanto ser en el mundo (Heidegger, 2003). Luego a ese ser que es en cuanto conoce a un mundo, también este mundo le pertenece y le es conocible por hallarse inmerso en la mundanidad, así como plantea Bunge:

De allí que al estar anclados en la mundanidad de nuestra corporalidad, el mundo no se nos puede dar más que como mundo *incorporado o encarnado*. Hay entonces una apertura del sujeto al mundo y esa relación sujeto-mundo es la que define precisamente nuestra existencia (Bunge, 2004: 54-55).

49



El conocimiento del mundo sólo es posible para aquel que en el mundo está, aunque este estar está condicionado y estructurado por la propia existencia, por la historicidad, por la espacialidad, corporalidad y por la temporalidad (Bunge, 2004), pero también por su estado de yecto. Fuera de estas categorías no es posible el conocimiento y debido a que sólo el ser en el mundo es capaz de conocer, sólo se puede ser dentro de estas categorías (Heidegger, 2003).

Con base a la idea planteada es posible entender que la construcción del ser no hace referencia a la superposición o acumulación de información, sino al potenciar que el hombre y la mujer se reconozcan como ese ser en el mundo, llamado a la existencia auténtica, con la necesidad de trascender y proyectarse, como menciona Millas:

Nuestro saber se refiere siempre a hechos y cosas de la experiencia humana, mas no todo él consiste en la actual percepción de hechos y cosas. La experiencia, como acto de ver y palpar el mundo, es materia del saber, mas no es le saber mismo; si describirla, comprenderla, dominarlo, es la finalidad a que el saber se aplica, ellos sólo es posible si de veras la trasciende (Millas, 2003: 7).

La necesidad de trascender obliga al hombre a tomar conciencia. Cuando se plantea el tomar conciencia se hace alusión a un proceso educativo que necesariamente va a direccionar la manera en que el hombre y la mujer se relacionan y ubican en el mundo:

El hombre, ente que va haciéndose con la conciencia de llegar a ser cuanto no es todavía, es también el que debe decidir con respecto a sí mismo... esto no significa hallarse fuera de la relaciones de causalidad del mundo, pero sí que esas relaciones se convierten en la conciencia humana en experiencia de indeterminación y decisión, dando lugar a la vivencia de autonomía de todo ser pensante (Millas, 2003: 21).

Apostar por que el hombre y la mujer vayan construyendo una autonomía es uno de los grandes paradigmas de los diferentes modelos educativos que se ha venido tratando de construir a lo largo de la historia (Astolfi, 1997). Como bien advierte Freire, una pedagogía esclavista no permitirá la toma de conciencia de la propia existencia; sin embargo una propuesta liberadora, necesariamente coloca al hombre como artífice de su propio destino. Lo hace ubicarse en el espacio y tiempo, lo faculta para valorar su historia y la de los suyos, pero lo más importante le hace tomar conciencia de que su existencia tiene la finalidad suprema de ser manifestación de propuestas de transformación del mundo (Freire, 2006), en el que existe y el que conoce, pero también en el que debe manifestarse:

Lo propio de los hombres es estar, como consciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad... Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos solo puede ser hecho históricamente (Freire, 2006: 122).

Manifestación del ser por el proceso educativo

Para sostener la tesis de la manifestación del ser como existencia fáctica y comprensible, el momento estructural en-el-mundo debe dirigirse a indagar en la estructura ontológica del mundo (Heidegger, 2003); es decir, referido ahora no a los entes que tienen un estilo diferente al del Dasein sino, justa y precisamente, referido a este peculiar y privilegiado ente (Mays, 1960), pues solo el hombre es capaz de indagar sobre el mundo e indagarse sobre sí mismo.

De la idea planteada en el párrafo anterior es posible entender que solo está en la capacidad de cuestionarse aquel que tiene conciencia de sí y de su existir (Escudero, 2011). Pero esta conciencia no necesariamente tiene una connotación innata, sino que la misma ha sido moldeada a través de un proceso educativo, en un momento histórico determinado, para dar respuesta a una situación también determinada en la historia.

La plenitud o perfección del hombre reside en una vida de máxima conciencia de sí mismo y del mundo, como condición de su autonomía... Se trata de que el hombre se haga consciente de sus posibilidades

y metas, y como centro vigilante y dilucidante de conducta, presida el despliegue de su propio ser (Millas, 2003: 27).

El proceso educativo y su finalidad configuran la conciencia del hombre y la mujer y, si bien es cierto, como plantea Heidegger, la conciencia es un proyecto que ha desarrollado a lo largo del tiempo, pues es algo lanzado al futuro (Heidegger, 2003). O como bien acota Millas: “El hombre en cuanto conciencia de sí, tiene siempre a la vista el esfuerzo, el problema de su ser en desarrollo” (Millas, 2003: 21).

Luego, dependiendo del proceso educativo, esa conciencia está en la posibilidad de desarrollarse de manera crítica o atrofiarse y volverse tan solo la copia de otro, negando el propio ser (Freire, 2006), el propio estar ahí.

La educación viabiliza la manifestación del ser en cuanto es un proceso de toma de conciencia, de criticidad y de liberación (Freire, 2006). Un proceso que abre la posibilidad no sólo de estar sino más bien de estar y crear, estar y recrear el mundo.

Los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes a los animales, seres del mero hacer. Los animales no admiran el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres, como seres del quehacer emergen del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo (Freire, 2006: 161).

Entonces, si lo que se busca es el ser, el pensamiento podría dirigirse ya no simplemente a describir los entes sino a mostrar y fijar en conceptos categoriales el ser del ente que está-ahí, dentro del mundo (Millas, 2003). Por lo tanto, las cosas del mundo se convierten ahora en las cosas naturales y las cosas dotadas de valor, trasladando la cuestión hacia la esencia de estas cosas, su sustancia, y por lo mismo, a la explicación de esta sustancia mediante enunciados fundamentales (Escudero, 2011).

La manifestación del ser, es el hombre que aparece (Heidegger, 2003: 45); es decir la materialización de sus valores, de sus principios, de sus ideales (Heidegger, 2003), todos ellos adquiridos en la dinámica educativa, en la cual el hombre aprendió a vivir e incluso morir por los ideales y principios que considera suyos (Millas, 2003), pero que no fueron inventados por él. Luego no puede, como nos proponen los existencialistas, inventar el sentido de su vida, solo puede descubrirlo, no inventarlo (Escudero, 2011).

Es posible ahora poder mostrarse de acuerdo con que la educación contribuye a que esa manifestación del hombre en el mundo sea transformadora (Freire, 2006). Pero ello depende del ideal de hombre que se proponga educar. Pensar en un hombre integral desde la educación, in-

eludiblemente conduce a reconocer que detrás del intelecto que tiene un horizonte infinito está la voluntad como tendencia hacia el bien conocido (DuocUC, 2010), hacia el ser manifestado por el intelecto.

El ente que se ha constituido esencialmente en su estar-en-el-mundo (Heidegger, 2003), es decir que se reconoce como un ser libre y responsable, es siempre capaz de mantenerse en apertura (Escudero, 2011). Entonces su esencial apertura lo lleva siempre a encontrarse en la existencia consigo mismo, con el otro y con el mundo, pero sin olvidar que su existir está determinado por límites y por la posibilidad del desdibujarse de estos (Holzapfel, 2010) por lo que habitamos en el juego entre lo limitado y lo ilimitado, entre el empuje y la retención, entre lo finito e infinito (Holzapfel, 2010). Por lo que solamente en la libertad encuentra su condición de hombre, y quienes pretenden anular o disminuir su libertad, la cual le dio principio, lo hacen objeto, lo deshumanizan, lo despojan de su humanidad, y contravienen la misión del hombre, que es ser sujeto y voz del cosmos (Millas, 2003).

Solamente el hombre deja su estado de solo vivir, algunos inclusive de sobrevivir, para existir; es decir, no solo es parte de un todo real, sino que su esencia de ser abierto, ser de relaciones, le permite dar cuenta de sí y del todo, distinguir que existe, y que existen otros, de saberse finito. Acto que no realiza ningún otro ser, y que se constituye causa de su trascendencia (Millas, 2003).

Entonces, como bien plantea Sartre:

El hombre se trasciende a sí mismo y está continuamente fuera de sí, proyectándose y persiguiendo fines trascendentes, que quedan así incluidos en la subjetividad humana e impregnados por ella. Desde esta perspectiva establece que: No hay otro universo que este universo humano, el universo de la subjetividad humana. Y en este universo no hay más legislador que el hombre mismo (Sartre, 1999: 85).

La educación como camino de aprendizaje y proyección del ser

La educación es metamorfosis, en tanto que se despliega en un camino al que propiamente los teóricos han llamado método. Luego la educación es actualidad y devenir, y se hace actitud y experiencia transformadora al reconocer lo complejo (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 34). Esta complejidad necesariamente debe ser y partir del hombre (del Dasein) a quien le es propio recorrer un camino, le es necesario un método, una experiencia y una actitud para el conocimiento.

Esta complejidad conlleva aceptar que el ser-ahí se transforma en el punto de referencia y de partida que viabiliza la asimilación de lo uno a lo múltiple y viceversa, convirtiéndose en poli-fundamento (Morin, Ciu-rana, & Motta, 2006), pues el ser del hombre nunca se da aisladamente siempre se da en el contexto, es decir, radica connaturalmente en todo su mundo (Navarro, 2004).

Es por ello que, no cabe otra conclusión que admitir que la educación es un fenómeno, pues en todo acto humano permanece la necesidad de convertirse en acto educativo.

El ser del hombre, que nos plantea Heidegger, se asimila en el fenómeno educativo por el cual apuesta Morin; es decir, el ser heideggeriano y su preocupación por la existencia auténtica que escapa a la angustia de la muerte, se inserta en lo fenoménico de la educación del hombre. Al llegar este punto cabe preguntarse ¿qué es lo fenoménico de la educación?



La fenomenología de la educación del hombre

La fenomenología, en cuanto ontología del hombre o ciencia del ser del hombre, “es interpretación, porque el sentido de la descripción fenomenológica del Dasein es el de la interpretación” (Heidegger, 2003: 48). Es decir, el fenómeno, lo que se manifiesta del hombre, lo que la fenomenología permite ver del ser del hombre, es que “la comprensión del ser es ella misma una determinación de ser del ser-ahí (Dasein)” (Heidegger, 2003: 22). Con lo cual se colige que lo ónticamente señalado del ser-ahí reside en que éste es ontológico (Heidegger, 2003: 22). Dicho de otro modo, “la fenomenología, en cuanto ontología del hombre, es hermenéutica porque permite ver que el ser del hombre es tener comprensión del ser” (Heidegger, 2003: 48).

Llegando a este punto, es lícito exponer que el ser-ahí puede decir que las cosas (el mundo) tienen sentido y éste se nos manifiesta (Escudero, 2011). Que haya un sentido y que éste sea susceptible de manifestación, es el supuesto determinante de la fenomenología-hermenéutica (Millas, 2003). Sin embargo, quedarnos sólo en el fenómeno sería mutilar el ser; por eso es necesario señalar lo hermenéutico, a lo interpretativo, que hace referencia a la manera en que el ser-ahí, envuelto en su realidad, en su contexto, necesariamente se aproxima al mundo, al otro, para conocerlo y también para proyectarse en él (Navarro, 2004).

En esta realidad de la mundanidad del ser-ahí, éste se conoce a sí mismo y al mismo tiempo se proyecta (Mays, 1960); por lo cual no podemos limitarla- la realidad- a un sentido único, o como hemos venido

diciendo, a un método unívoco, que le permita aprender su mundo y lanzarse desde y en él.

En este sentido, es muy valioso el aporte de Morin cuando nos plantea la necesidad de aceptar que el camino de la comprensión de sí mismo y del mundo que recorre el Dasein es complejo, y es esta complejidad la que hace necesario el uso de un método cuya definición no puede ser otra que la acción de un ser, porque “el método es lo que enseña a aprender” (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 32).

No obstante, y siguiendo el orden de ideas expuesto en el párrafo anterior, es oportuno el puntualizar que el método de la educación se concibe desde la complejidad porque el ser que es su fundamento también lo es, es decir, es complejo y el conocimiento que va adquiriendo no está dado, sino que siempre está en construcción, “en medio de la multiplicidad y complejidad de la vida” (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 24). Con lo cual nos vemos obligados acotar que el esfuerzo de la educación como transformación, necesariamente, es la paradoja de reconocer nuestra obra sin acabar, sin concluir; pues el hombre, ese ser-ahí, siempre es devenir, con múltiples miradas, estructuras y sentidos, siempre siendo.

Por ello, porque el hombre siempre está siendo, es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática del inacabamiento en el obrar. “Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha sino que la señale... inacabamiento como proyecto de vida” (Morin, Ciurana, & Motta, 2006: 47). Teniendo presente que no hay un sentido único, inequívoco, que pueda dar cuenta de la realidad en su totalidad y tampoco existe certeza apodíctica que agote al hombre, al método y al mundo (Pulido Blanco, 2013). En otras palabras, al ser de la educación como acto humano en el cual el Dasein aprende y se proyecta (Escudero, 2011).

En definitiva, reflexionar sobre la ontología de la educación es necesariamente reflexionar sobre el hombre mismo. No podemos pretender hacer grandes construcciones categoriales sobre lo que es la educación si antes no estamos dispuestos a admitir que todo esfuerzo por aprender y enseñar algo nace en la experiencia humana.

Conclusiones

Reflexionar sobre una ontología de la educación constituye un gran desafío para cualquier filósofo, pues si bien es cierto que en primera instancia se puede cometer la ligereza de aislar lo ontológico de la educación del ser-ahí, porque podría considerar hacer una reflexión desde la mera abstracción, esto sería equivalente a negar todo el fundamento

del acto educativo. Eliminando toda posible de reflexión. Es por ello que antes de pensar en el ser de la educación, en este trabajo, se buscó el comprender qué ser, para qué ser y cómo ese ser se construye y manifiesta a lo largo de un proceso inscrito en la temporalidad y espacialidad, es decir en la concreción de su existencia.

Con base a lo antes planteado, entonces es posible concluir que:

- El ser de la educación es el hombre, es decir, la educación solo puede ser en la medida en que el hombre deje que esta educación se vaya concretizando en su naturaleza de ser consciente y pesante. Pero el empleo del entendimiento no agota sus posibilidades ni determina en última instancia los límites de su ejercicio, como bien destaca Millas. Porque estos se hallan mucho más allá de los requerimientos de la acción inmediata, es decir del solo estar, pues el intelecto siempre se mueve por exigencias de su más profunda naturaleza.
- El ser humano sólo puede participar de un proceso educativo, porque su propia naturaleza se circunscribe a un momento histórico determinado por el tiempo y el espacio. En este sentido el pasado, el presente y el futuro no son periodos que delimitan y marcan distancias entre las diversas experiencias del hombre, sino, son horizontes de sentido para su existencia. Estos horizontes arremeten contra el “Dasein”, lo embargan y acompañan en su existencia cotidiana (Heidegger, 2003), que tiene sus singularidades, las cuales condicionan la finalidad del proceso educativo que siempre es cronológico e inacabado.
- La finalidad del proceso educativo permite la construcción de un ser humano con ciertas particularidades que le faculta para hacer frente a los desafíos que la existencia le presenta. Sin embargo esta contracción reclama la toma de consciencia del lugar en el mundo que ocupa el hombre y la mujer, porque:

La comprensión del hombre comienza necesariamente con la atención al hecho de su consciencia. Pero esta no puede ser a su vez comprendida, en cuanto comprender es ya una función de la consciencia; a lo mucho podemos agudizar dicha atención haciendo ganar cuerpo al hecho mismo, al acto de ver en qué esencialmente consiste (Millas, 2003: 22).

- A raíz de la toma de conciencia, que nace del proceso educativo, el hombre y la mujer son capaces de poder manifestarse en el mundo desde la praxis transformadora de este, es decir, el ser solo puede manifestarse en su actuar, solo después de que ha interiorizado una serie de principios, valores e ideas que

lo hace ser y que lo constituyen en agente transformador del universo.

Finalmente la ontología de la educación, como acto humano solo puede ser reflexionada como un proceso de reconocimiento de nuestra autenticidad en un mundo en el que estamos arrojados. Si entendemos que la educación como proceso humano que se concretiza y se manifiesta en la existencia misma de la persona humana, estaremos en la posibilidad de entender que no se trata sólo de acumular conocimientos, sino de proyectarnos en la historia.

Una de las máximas más conocidas en el campo filosófico es aquella que dice “conócete a ti mismo”. No obstante al reflexionar sobre la ontología de la educación, esta máxima cobra un nuevo sentido porque el conocerse a uno mismo no es algo que ocurre por intuición, sino que exige un proceso, un camino, un método; pero este método no se improvisa o se origina en algo etéreo, más bien reclama y exige una mirada profunda a la realidad existencial y autentica del hombre de carne y hueso que sueña, espera, anhela y ante todo tiene la necesidad de entenderse y conocer cuanto lo rodea, no para encerrarse, sino para tener la posibilidad de vivir y trascender ese mundo.

Bibliografía

- ASTOLFI, Jean Pierre
1997 *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen.
- BUNGE, Mario
1972 *La Ontología Materialista*. México: Editorial Gedisa.
- DuocUC
2010 *DuocUC*. Recuperado el 21 de Octubre de 2014, de DuocUC: <http://www.duoc.cl/etica/fet003.php>
- EDICIONES ANAYA
1980 *Diccionario Anaya de la Lengua*. Servicios Editoriales y de Empresa, S.A.: Ediciones Anaya.
- ESCUADERO, Jesús Adrián
4 de Octubre de 2011 *Observaciones filosóficas*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de Observaciones filosóficas: <http://www.observacionesfilosoficas.net/>
- FREIRE, Paulo
2006 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GÓMEZ DE SILVA, Guido
1998 *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl
1999 *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Esfinge.
- HEIDEGGER, Martín

- 2003 *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HOLZAPFEL, Cristóbal
10 de Septiembre de 2010 *Cristóbal Holzapfel*. Recuperado el 2 de Julio de 2014, de Cristóbal Holzapfel: <http://cristobalholzapfel.cl/>
- LOCKE, John
4 de Marzo de 2009 *Web de Filosofía de l'IE Costa i Llobera*. Recuperado el 12 de Octubre de 2104, de Web de Filosofía de l'IE Costa i Llobera: <http://blocs.xtec.cat/filocostaillobera/2n-batxillerat/>
- MANTOVANI, Juan
1983 *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MAYS, Ernesto
1960 *Ontología del conocimiento*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- MILLAS, Jorge
2003 *Ideas de la Filosofía: el conocimiento*. Chile: Cardo.

Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014
Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

Teleología y actualidad
de la Ontología de la Educación
*Teleology and current importance
of the Ontology of the Education*

CAUSAS MODALES DE LA EDUCACIÓN

Modal causes of education

LUIS XAVIER SOLÍS SOTOMAYOR*

lsolis@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

Se realiza un recorrido ontológico sobre el hecho de las cuatro causas de la educación, para dar una respuesta a la finalidad del quehacer educativo.

Esto nos proyecta a buscar los verdaderos lineamientos sobre el aspecto antropológico y óntico de la educación como esencia plena del obrar del ser humano y su hecho de trascendencia en el mundo.

Palabras claves

Causa eficiente, causa final, teleología, racionalidad, educación, ser humano.

Abstract

An ontological trip is realized on the fact of four causes of the education, to give an answer to the purpose of the educational chore.

This projects us to look for the real lineaments on the anthropological aspect and óntico of the education as full extract of acting of the human being and its fact of transcendency in the world.

Keywords

Efficient reason, final reason, teleology, rationality, education, to be a human being.

Forma sugerida de citar:

Solís Sotomayor, Luis Xaxier (2014). Causas modales de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.61-76.

* Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Filosofía. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Docente de la carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Introducción

Las causas modales de la educación, son un fundamento ontológico para dar razones claras del quehacer educativo, teniendo en cuenta a la filosofía como saber crítico de dicho fenómeno en el ser humano.

Este trabajo investigativo de una manera u otra trata de fundamentar a través de las causas modales, el fin último de la educación y el hecho de su trascendencia.

En el artículo se parte de las bases propias de la educación, para luego proyectar las diferencias de las causas modales: (la causa material, la causa formal, la causa eficiente y la causa final), haciendo un viaje sobre la filosofía de la educación y sus efectos, para llegar al hecho antropológico como el verdadero objetivo final del quehacer educativo.

62



Causas modales de la educación

Al analizar los aspectos o elementos en que se desarrolla la educación, considerada en cuanto que es algo que está en un sujeto, aparecen de un modo u otro los diferentes aspectos del fenómeno educativo, que hacen que la educación exista, que dan razón de ello, y que de algún modo cuestionan aquella existencia, esto es lo que de manera general se encierra bajo lo que hemos denominado: “las causas de la educación”.

La educación es un arte y una técnica, tanto porque la acción educativa, por su misma esencia se realiza normativamente cuanto por la formación de la persona como su “verdadero fin” a la cual se la considera indiscutiblemente como una obra bella. “Este modo de ver la educación es estimulante y conveniente condición de que se respeta la vida individual de cada ser humano en toda su dimensionalidad” (Hessen, 2000: 25).

Los instrumentos que emplea la educación, aunque directamente se dirigen al individuo, afectan y mueven realmente a toda la sociedad, ya que ellos llevan con mayor rapidez el conocimiento de la vida, mostrando el estilo y mentalidad de nuestro tiempo. Por eso han de ser juzgadas las causas de la educación y al mismo tiempo los principios ontológicos del quehacer educativo.

La relación causa-efecto aparece, sin duda alguna desde el origen del hombre, como una de las grandes claves con la que intentan resolver su asombro y su necesidad de saber. El cambio en la condición de un ser, denominado efecto, es atribuido a la acción del fenómeno que regularmente lo precede en el tiempo o que de algún modo revela prioridad: la causa. En gran manera, la historia de la elaboración de la teoría causa-efecto, desde las concepciones animistas más remotas hasta llegar a su

planteamiento en términos metafísicos, y su discusión crítica y negación posteriores es la historia del pensamiento occidental.

Como es sabido, es Aristóteles quien formula la teoría de las causas: material, formal, eficiente y final; ampliada después por el tomismo, pasando por el seno de la escolástica y ampliada, hasta llegar al racionalismo cartesiano y el empirismo inglés, estos últimos relegando el concepto de substancia a un simple fruto de la imaginación o creencia afirman igualmente que el principio de causalidad no es percibido inmediatamente (González, 2008: 53). Así mismo Kant admite una posición semejante, reduciéndole a una categoría de la mente.

De otra parte el desarrollo de otra dirección filosófica también procedente de Descartes, remitía la causalidad al ser supremo; tal ocurre con Malebranche, Espinosa y Leibniz.

La presión ejercida por el desarrollo de la ciencia, sobre todo de la Física, con la insistencia en que la relación causa-efecto fuese sustituida por la de “correlación” o la de “función”, contribuyó a un repliegue de las posiciones filosóficas.

La evolución del concepto de causa dentro de la ciencia actual ha llevado a posiciones no tan rigurosamente “negativas” como lo han sido las formulaciones del materialismo.

La causa eficiente

Bien sabemos que una metafísica rigurosa, una auténtica filosofía que quiera llegar a los primeros principios, no se contenta con puras intuiciones subjetivas o “contenidos desconocidos”, sino que, precisamente, se dirige a desentrañarlos y ponerlos a la luz. Empero, lo que queremos poner de relieve en este preámbulo a la causa de la educación, es la justificación de tal empeño, subrayando la vigencia, con todas las matizaciones que se quiera, de la creencia, tan vieja como el mundo mismo, que habla de la causa como aquello que produce un efecto y del esfuerzo del pensamiento, que trata de justificar esta afirmación, que a los ojos del sentido común, resulta evidente.

En filosofía, causa es todo principio de ser del que de alguna manera depende la existencia de un ser contingente, o de otro modo, del que depende la realidad o la formación de una cosa. Y entrados en la consideración de la causa según el pensamiento escolástico, debemos señalar la diferencia que existe entre su concepto y algunos otros que aparecen muy ligados con aquel.

Así ocurre con el de “principio”, Toda causa es principio, pero no todo principio es causa. El principio no ejerce necesariamente una in-

fluencia positiva, sino que puede ser un simple punto de partida. La causa antecede al efecto, como hemos dicho; sin embargo, tampoco es lo mismo causa que antecedente. El antecedente no es más que un hecho que acontece o es percibido antes que otro, que por esto se denomina consiguiente, pero no necesariamente existe relación causal entre uno y otro.

Otros dos conceptos ligados con la causa-efecto son los de condición y ocasión. La condición “sine qua non”, es algo que se requiere para que la causa agente obre, pero que no tiene influencia alguna en el efecto; en fin ocasión es simplemente una circunstancia favorable que ofrece a la causa eficiente para ejercitar su acción.

La causa eficiente constituye, con la final, las causas extrínsecas del ser. Definida por Aristóteles como aquello de donde primeramente procede el movimiento, es lo que con su acción influye en la producción o existencia de algo; su causalidad es activa, consiste en su acción. Y como ya hemos dicho, a ella se aplica principalmente la noción de causa. La causa eficiente admite divisiones desde diversos puntos de vista: uno de ellos la divide en principal, que produce el efecto en virtud de su actividad propia, e instrumental, que produce el efecto bajo la acción de una causa principal, que la lleva a realizar un efecto superior a su actividad natural (Millán, 2001: 79).

La aplicación del esquema a las cuatro causas a la educación se lo ha hecho en forma rigurosa. Las causas material y formal, o si se quiere la materia y la forma, dieron como resultado la determinación de la esencia de lo educativo. Pero también la causa extrínseca, la eficiente y la final, tienen no poco que ver con el ser, cuya esencia queda configurada por la causa intrínseca. Es verdad que, por ser causas extrínsecas, nos remiten a algo distinto de la esencia que se estudia. Pero la filosofía no es conocimiento de las causas, sino “por” las causas, por lo que cuando se estudian éstas, no nos separamos de aquellas cosas que directamente ocupan nuestra atención -la educación en este caso-, sino por el contrario penetramos más hondamente en ellas, desde esas nuevas perspectivas que suponen el recurso de las entidades de las que dependen.

“Se puede poner de relieve la necesidad de principios de actuación extrínseca al educando para que la educación se realice ya que necesita de la ayuda del otro para obrar” (González, 2010: 148). Los agentes exteriores que actúan como causa eficiente de la educación “constituyen una legión”: la naturaleza exterior; la cultura; la comunidad familiar, civil y religiosa, y el educador .

El educador causa eficiente

Toda la eficiencia educativa exterior se pone en manos del educador, tomado en cuenta que no solamente educador es el docente, sino todo aquello que rodea al educando: familia-pares-cultura-sociedad, ellos son los que ejercen la tarea educativa pero en un diálogo que logre humanizar, para que el educando pueda tomar con eficiencia lo que verdaderamente le sirve para la vida.

El educador o facilitador de la educación, ejerce por de pronto una causalidad eficiente en el sentido de desembarazar los obstáculos que se presentan en la naturaleza de los educandos, en la marcha hacia la realización de seres humanos. También desempeña el papel de causa dispositiva, en el sentido de preparar al educando para la mejor participación de las formas educacionales. El facilitador es sobre todo, causa auxiliar de la educación. La labor del facilitador consiste, en ayudar a la naturaleza del educando a fomentar una verdadera crítica de lo educativo provocando y dirigiendo la actividad, para nutrirle de experiencias guiadas para la construcción de acuerdos y conocimientos que le sean útiles para la vida (Perelló, 1999: 27).

Por lo tanto, esta causalidad es propia de modo alguno de la *causa perfectiva*, porque supone que el educando capta, interpreta y asimila en una labor enteramente personal como sujeto de la educación necesariamente de orden sensible dando así una superación a la *causa preparante o dispositiva* que siempre viene hacer el facilitador, porque ejerce positivo en el efecto, aunque a través, y de acuerdo con el modo de ser, de la causa perfectiva, que es la misma naturaleza del discípulo.

El facilitador de la educación, a través del signo y de ponerle al educando frente al abanico de posibilidades del conocimiento para que las elija como las más prácticas en el desarrollo de su vida y se transformen ellas mismas en significativas y sean causa eficiente del quehacer educativo (González, 2008: 166-167).

La voluntad del proceso. Causa de la educación

Al estudiar la causa eficiente se nos hace notar un extremo que se nos vuelve sumamente interesante y que rompe en cierto modo el excesivo formalismo. Si una fuente de energía se agota ejerciendo su acción, no es porque sea afectada por la acción, sino por la reacción consecutiva a la acción. Cada vez que un sujeto sufre una acción, reacciona sobre el agente de la educación; éste, a su vez, se hace pasivo y experimenta una disminución de energía como consecuencia de esta reacción. La aplica-

ción de la teoría de causalidad eficiente a la educación, si quiere pasar más acá del puro terreno de la especulación para acercarse a la explicación de cómo un facilitador influye en el estudiante, y de qué manera mediante su acción, se va cumpliendo el proceso, ha de tener en cuenta esta disposición radical que, naturalmente, no puede ser aplicada a la causa eficiente en su sentido absoluto, pero sí a la acción causativa ejercida en el sujeto concreto.

Este aspecto ha sido muy bien visto por muchos pedagogos y educadores, al subrayar la parte que el estudiante tiene en la educación como causa eficiente. La causa eficiente de la educación es la actividad de las potencias humanas, de la voluntad especialmente, aunque ella misma, de suyo, esté subordinada al entendimiento (Naval & Altarejos, 2000: 104). Partiendo que la educación no es fruto de un ejercicio cualquiera, sino de nuestro ejercicio, de tal manera que la causalidad eficiente es extrínseca y, sin embargo, en cuanto a nuestro ejercicio el que produce la educación, está dentro de nosotros, busca cuál puede ser esta causa eficiente existente en nuestro interior (Yepes, 1996: 120). Si admitimos que es el impulso universal hacia la perfección en cuanto existente en el educando, ya que este, como todo ser, tiende a su propia perfección, diríamos que la educación es algo natural. Este principio está, en la voluntad; pero, como hemos señalado en la voluntad regida por la razón.

Con estos condicionantes es como queda claramente dibujada, la causalidad del facilitador o educador, no se puede admitir, sin más que el educador sea causa eficiente de la educación o del aprendizaje. El educador actúa sobre el educando, no al modo de una causa eficiente perfecta y total, sino subordinándose a la propia virtualidad que el educando tiene, operando como agente externo, que pone en movimiento las potencias del educando (Martí, 1997: 79).

La educación se realiza en torno al ejercicio, del movimiento de las facultades del propio sujeto; y la acción del educador, si no pudiera poner en movimiento estas facultades, sería absolutamente estéril. He aquí pues la causalidad del educador es, en última instancia subordinada (Vargas, 2003: 48).

El proceso educativo dentro de las cuatro causas

La aplicación del esquema aristotélico-tomista de las cuatro causas del proceso educativo, admite como hemos visto, diversas interpretaciones que, unas veces presentan sólo simples matices diferenciales, pero otras, en cambio, son más profundas y sustantivas. Así, por ejemplo, en lo referido a la “causalidad eficiente”, podemos añadir a lo que ya se ha

dicho, el punto de vista de César Valencia Solanilla, quien sostiene en primer lugar, que la educación, se nos presenta “como un proceso activo, de tipo diferente al proceso causal eficiente”, ya que mientras la acción eficiente viene hacer extrínseca y se verifica sobre un ser también extrínseco, en quien recae el efecto, la actividad del educando es un esfuerzo inmanente concentrado todo él dentro del propio educando como sujeto activo del mismo, y contribuye, además, a la perfección del mismo sujeto que despliega esa actividad. No es en suma, “una acción de un ser sobre otro distinto, sino un acto, una causalidad perfectiva del educando mismo que la realiza” (Valencia, 2002: 48).

Como consecuencia de este planteamiento, el educador no es la causa eficiente de la educación². El principio activo extrínseco, asociado a la actividad interna del educando, quien, a su vez, es principio activo completo de su propia educación, de tal manera que educar no puede ser nunca una acción autónoma realizada sólo por el educador sobre el educando sin intervención de éste. Es, en fin, principio activo extrínseco coadyuvante del agente principal señalado.

Otro destacado pedagogo contemporáneo, Guido Corallo, al hacer un estudio del acto educativo, resume, también dentro del mismo marco de las causas de la siguiente manera:

- a.- *Causalidad eficiente*: (sentido determinístico): No considera el acto educativo en sí mismo, sino solamente las condiciones y precedentes de aquél.
- b.- *Causalidad material*: Se refiere al complejo de los actos, entitativamente considerados, pero no en cuanto que son educativos.
- c.- *Causalidad final*: Se refiere generalmente a la educación como acto racional humano.
- d.- *Causalidad formal*: Es una forma terminal constitutiva referida a la educación todavía considerada genéricamente. Y una forma ejemplar o llamada causalidad ejemplar que considera directamente la educación.

En fin, después de señalar que el esfuerzo pedagógico es una intervención reflexiva y metódica que se intercala entre la espontaneidad del sujeto-niño y la actividad voluntaria del sujeto-adulto, se diría que la causa material es el niño (educando), la causa instrumental la pedagogía, y la causa final la antropología. La causa formal es la transformación operada en el educando, en tanto que la causa eficiente es la misma acción transformadora o educabilidad. Puesto que en estas últimas causas el educador no interviene, sino como testigo o mediador, muchos educadores olvidan que, ante todo “dejan a parte la gracia”, deben contar sobre todo con la actividad personal de sus educandos.

En esta época nuestra, en la que el hombre, a semejanza del universo, está en expansión, es oportuno subrayar que Santo Tomás que desgra-

ciadamente ha sido reconocido por los educadores católicos muy poco y si lo es, es demasiado tarde, es el único pensador que tiene de la naturaleza humana, es decir, del problema central de la pedagogía una concepción perfectamente justa; el único cuya doctrina asegura, con una estricta exactitud, la distinción y el acuerdo entre el orden natural y el sobrenatural, fundamenta en razón la jerarquía espiritual según la cual el ser humano se edifica hacia Dios y por Dios, concilia la primacía de la inteligencia en el orden de las esencias y de las formas especulativas y la primacía de la voluntad y de la caridad en el orden práctico de los actos humanos de la formación del carácter y de la conducta de la vida: Todas estas cosas cuya reconocimiento importa esencialmente a una sana pedagogía. Enseña en fin, a los educadores a no esperar demasiado de la educación (Houssaye, 2003: 68).



La causa final

De todos los aspectos en que puede ser considerada la educación a la hora de su examen filosófico, seguramente el más ampliamente considerado (aquel que de una manera u otra ha de ser siempre incluido en la definición de aquella) es el aspecto teleológico.

Sea cualquiera la interpretación que se dé acerca de su naturaleza específica y de los factores que la producen, la educación indica ciertamente el progreso del educando hacia una perfección que no tenía antes. Al empezar el estudio filosófico sobre la educación parece pues que se impone la preocupación de definir exactamente el fin de este movimiento perfectivo, el contenido de los valores que trata de adquirir (Rancière, 2013: 35).

Reiteremos una vez más que cualquiera que sea el resultado del análisis que del fenómeno educativo se haga, es generalmente concebido como un proceso a cuyo término el sujeto se perfecciona. En este proceso perfectivo aparecen dos características primordiales: su intencionalidad, es decir, su dimensión teleológica, y su voluntariedad. Si lo primero lo hace semejante con otros procesos perfectivos en los que el hombre actúa como causa eficiente o agente principal, lo segundo lo especifica taxativamente, en cuanto que es el mismo ser que recibe la perfección a través de aquel proceso, quien de algún modo la promueve y la acepta. El primer grupo de consideraciones nos lleva a estudiar el problema de la finalidad; el segundo el de la libertad. Se entiende por finalidad, en general, la orientación de un ente hacia un fin en el cual alcanza la perfección y realización correspondiente a su esencia. Es lo que señala la conocida proposición escolástica.

Fin no es, simplemente, lo último de una serie, sino aquello “por lo cual”, “en vista de lo cual”, algo se realiza; el fin es, así, un cierto bien que mueve a obrar, no aquello “mediante lo cual” algo se hace o realiza. Los escolásticos distinguen varias clases de fines, o mejor dicho, varios “seres” a los que les puede llamar fines, si bien no de la misma manera, Pues señalaremos solamente la división que del bien se hace en “fin de realización”, cuando el bien que se desea no existe todavía y ha de producirse por la operación; “fin de obtención”, Cuando el bien existe, pero el agente aún no lo posee, y “fin de comunicación” cuando ocurre en el caso de que el sujeto posea el bien y tienda a él para comunicarlo a otro. También suele dividirse el fin en “fin de la misma obra o finis operantis”, es decir, fin del que obra, que puede ser distinto del fin de la obra que realiza.

Si el bien percibido en razón de fin es algo distinto de lo que por él existe o se hace, el fin constituye entonces una causa, la causa final. Ella ejerce influjo causal porque, conocida en su dimensión de bien, incita a obrar a la causa eficiente; de aquí que sólo mediante ésta puede causar. La causa final, al menos cuando se considera de manera completa, es decir, formalmente, dice relación al entendimiento y a la voluntad, porque sólo al conocimiento y al apetito racional se les ha dado alcanzar el bien en cuanto tal. “Todo agente obra por un fin. No sólo el agente que posee entendimiento, sino todos, los agentes obran por un fin. No sólo el entendimiento, también la naturaleza obra por un fin” Aristoteles, lo decía ya; explicando esta frase también menciona Santo Tomás: “es necesario que todo agente obre por un fin, pues si de las causas recíprocamente ordenadas se suprime la primera, todas las otras serán suprimidas, más la primera entre todas las causas es la causa final” (Santo Tomás, 1963: 245). La razón de ello se encuentra en que la materia no consigue la forma más que en cuanto es movida por el agente, ya que nada pasa por sí mismo de la potencia al acto, y el agente no mueve sino bajo la intención del fin. La validez universal del principio queda en pie. Lo que sucede es que debe ser entendido analógicamente en conformidad con la naturaleza del agente de quien el fin es causa, o mejor, con el comportamiento de la naturaleza del agente con respecto del conocimiento del fin.

La finalidad en la educación

Si se sigue atentamente la historia de la educación y más concretamente la evolución del pensamiento pedagógico en el mundo occidental, resulta evidente que la finalidad de la educación no aparece como un punto cuestionable hasta principios del siglo pasado. Sin duda, en anteriores épocas, vivió en la conciencia de las gentes la idea de que una acti-

vidad no referida a fin consciente previamente propuesto, no era propia del ser humano, por lo que al frente de todo proceso discursivo acerca de cualquier materia de estudio aparecía una reflexión en torno a su finalidad. Cuando, a principios de la anterior centuria, las distintas corrientes “naturalistas” ponen en tela de juicio como poco científico el concepto de fin o de finalidad, se propaga rápidamente en el campo de la pedagogía tal estado de opinión que se concreta en “un sentimiento de hostilidad abierta y declarada a lo que se llama finalidad impuesta desde fuera”.

Hay que tomar en cuenta, que la pedagogía como ciencia tiene una finalidad muy clara, Cuando ella abstrae el proceso educativo, de las condiciones vitales, para considerarlo como una causa que afecta al ser humano como diálogo interactivo, pues no puede olvidar que una buena educación y una formación humana eficaz necesitan, sobre todo, una substancia espiritual objetiva. Una sola mirada a la vida de la Humanidad, tal como lo entiende ante todo la historia, muestra que una buena educación tiene siempre como base imprescindible firmes ordenaciones sociales y una substancia espiritual objetiva. Por otra parte los fines de la educación son un lado de una misma moneda, decisivos para la resolución de todo problema parcial pedagógico, e incluso pone en marcha la tarea de evaluación y la retroalimentación: de otro, depende de la concepción total de la vida, es decir, a la opinión total sobre el valor y el sentido de la vida humana.

El propio J.J. Rousseau, En su obra *Emilio* es quien mejor justificación da de la existencia de una finalidad cuando alaba la sabiduría de la naturaleza por haber dispuesto la existencia del estado de infancia: “...Si el Hombre naciera grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que aprendiera a servirse de ellas; le sería hasta perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarlo.

Y completa esta idea añadiendo que:

Siempre hay una finalidad exterior al niño, prevista por la misma naturaleza, puesto que aquellos que están destinados a pensar en ayudarlo, no es racional suponer que actúen impremeditado, sino, por el contrario, se propondrán inmediatamente fines más o menos ambiciosos de realización al término del período de asistencia al mismo tiempo que objetivos inmediatos y circunstanciales inducidos en los hechos y necesidades de cada momento. La naturaleza de esos fines ya es otro problema (Rousseau, 2008: 120).

Al plantear la causa final en relación con el hecho educativo, se puede distinguir dos aspectos: a) El fin de la educación, y b) El fin de la actividad educativa.

En primer lugar, la educación se comparte como accidente respecto al hombre; por lo tanto, el fin de la educación considerada en sí misma es el hombre. Ahora bien, la perfección del hombre es doble. La primera es aquella que le compete como substancia y consiste esencialmente en la integridad de las partes; la educación se ordena a manifestación de la perfección primera del hombre, o lo que es igual, a la actualización de todas las virtualidades naturales del hombre a fin de que la naturaleza humana obtenga acabamiento y plenitud.

La segunda va hacia la perfección primera del hombre la cual está dispuesta para ello, ahora es preciso verla pasar al ejercicio. El hombre operando se perfecciona, porque actualiza sus potencias. Pero no perfeccionamiento consiguiente a la operación tiene sentido educacional: hay perfeccionamientos puramente relativos. Y existen incluso perfeccionamientos que, en vez de beneficiar o mejorar al hombre lo perjudican. Sirva como ejemplo: el desmedrado desarrollo de una facultad a costa de las demás o el proceso de adquisición como término de la operación contra naturaleza. Por lo que la educación se ordena al buen ejercicio de las operaciones humanas en cuanto implican un auténtico perfeccionamiento del hombre. La finalidad de la educación viene dada por la perfección de las operaciones puestas al servicio del perfeccionamiento armónico de las facultades humanas volcados sobre el integral perfeccionamiento del hombre mismo (Zubiri, 1983: 20).

Por otra parte, parece que el fin de la educación surge como algo múltiple, porque no es lo mismo el perfeccionamiento del entendimiento que el de la voluntad; porque las perfecciones de las facultades se han de ir logrando de un modo fragmentario y gradual, estas razones de multiplicidad en el fin de la educación se resuelven “metafísica y psicológicamente en unidad”: las virtudes son hábitos que disponen a nuestras facultades para efectuar mejor los actos que le son propios. Por otra parte, si bien las virtudes son varias es verdad que todas ellas se insertan en la persona humana, en la que encuentran un principio de actividad anterior y común. En último extremo, la finalidad educativa se unifica en torno a la persona humana. En fin, como el bien mueve a obrar en cuanto conocido, la causa final de la educación es la perfección conocida por el hombre, donde resulta que la felicidad es el fin de la educación.

El hombre sujeto y fin último de la educación

Hay que tener en cuenta que la educación nunca tendrá un fin, pero sí una finalidad, debido a que el hombre siempre está abierto a las posibilidades, para lograr llegar a Ser-el mismo. Lo que se pretende es lle-

gar en primer lugar, a la educabilidad del hombre y ello desde un enfoque antropológico. Dos son los supuestos: el primero, que si el comportamiento del hombre estuviera determinado unívocamente por su estructura biológica no cabría la posibilidad de aprendizaje de comportamiento en un sentido u otro; por lo cual nos sería un ser educable. Que cuando se habla del hombre, sujeto de la educación, se habla de todos los comportamientos que pueda realizar. Se considera este punto de gran interés para una correcta reflexión sobre el fin último de la educación para una correcta concepción pedagógica.

Frente al atomismo que muestran los diferentes estudios sobre el aprendizaje es necesario reivindicar el estudio del hombre bajo todo aspecto posible, pero sin abandonar la visión de un todo estructural, que será la que justifique, en última instancia su especial modo de ser y comportarse, aún en lo que pueda tener en común con los animales más próximos.

Es así que se aprecia que la función del pensamiento en el conjunto de la vida humana. El pensamiento posibilita el conocimiento del mundo, como una ordenación de cosas y relaciones nos permite adaptarnos a la realidad y tratar con ella, es decir, nos permite una orientación práctica, que se concretiza en conductas determinadas con las que compensamos nuestra deficiencia biológica.

La función del pensamiento no se reduce sólo a lo anterior. Además de adaptarnos a la realidad confiere un sentido a esa adaptación, buscando una dirección, una meta, unos valores que conseguir, con lo que dota a la persona de una capacidad para trascender así misma y a las situaciones concretas con el fin de alcanzar los objetivos fijados. Y esto es lo que se propone la educación intencional (Gastaldi, 1998: 43).

El hombre no sólo es educable sino que su especial estructura psico-biológica exige la educación. Abierto a la totalidad de lo real no tiene las limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización orgánica. Se encuentra perdido y originariamente desamparado frente a la infinitud de estímulos del mundo.

En definitiva, el hombre ha transformado el medio en mundo, instalándose en una realidad cultural, por su capacidad de objetivación. Aún más, el hombre no sólo se ha instalado en un mundo cultural sino que debido a su racial indeterminación se está haciendo a partir de ese mundo a través de la endoculturización constituyéndose en una concreta personalidad. Los límites de la personalidad del hombre son tan extensos como el alcance de su propio mundo objetivo, o bien, dicho con otras palabras, esos límites abarcan todo el mundo objetivo en tanto puede convertirse en el mundo subjetivo de la personalidad. La cultura creada por el hombre modifica su personalidad radical de una determinada manera.

La cultura que debe ser asimilada, puesto que el conjunto de actividades y medios que necesita el hombre para su supervivencia son inmensos, puede esclavizarlo ya que, con frecuencia, le aprisiona en un mundo concreto de conocimientos, emociones, leyes y creencias. Con frecuencia, la cultura tiende a fomentar unos comportamientos uniformes, regulados y conformistas donde toda expresión original queda anulada.

Aquí es donde debe encuadrarse la función de la educación intencional que ha de conducir a fomentar la independencia íntima, la autonomía personal así como el desarrollo integral y dinámico de toda personalidad, en un proceso siempre abierto hacia cotas de perfeccionamiento superiores (Mosterín, 2009: 120).

Si bien se afirma que el hombre posee una esfera de capacidades, actitudes y motivos a partir del mundo concreto en el que se encuentra, sin embargo el análisis y conocimiento de los sistemas culturales no esclarece totalmente la estructura del ser humano, porque es preciso saber si acepta o rechaza los elementos de estos sistemas culturales. En otros términos el hombre es un sistema abierto que busca progresivamente nuevos niveles de orden y relación con el mundo cultural, a partir del interior de sí mismo, es decir, tiene la capacidad de reorganizar la realidad en la que se encuentra. En otros términos, el hombre cuya estructura psicosbiológica le exige ser cultural no está determinado por la cultura sino que puede trascender su mundo concreto hacia nuevas creaciones de sistemas culturales que le permiten sobrepasar en la construcción progresiva de una personalidad más rica. El hombre se auto-realiza desde la cultura, pero al no estar determinado por la cultura necesita de la educación para el aprendizaje innovador (Durkheim, 1993: 215).

Del análisis realizado de la estructura humana y su comportamiento hacia el fin educativo, se deriva una característica fundamental que no se puede pasar por alto; me refiero a la “dialogicidad”, tanto en el mundo de los objetos como en el mundo de los sujetos.

Xavier Zubiri ha señalado magistralmente esta característica al afirmar que:

La persona se encuentra implantada en el ser para realizarse. Esa unidad, radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos. Este “con” no es simple yuxtaposición de la persona y la vida: el “con” es uno de los caracteres ontológicos de la persona humana en cuanto tal, y, en su virtud, la vida de todo ser humano es, constitutivamente personal (Zubiri, 1983: 48).

La apertura del hombre al mundo de los objetos es un rasgo diferencial, específico, frente a los demás seres. Lo decisivo de esta concep-

ción es la afirmación de la capacidad del hombre para ser influenciado por la manera de ser de los objetos. El hombre es el ser cuya conducta puede consistir en abrirse al mundo de manera ilimitada. La conducta objetiva, propia y específica del hombre, trasciende la simple curiosidad, ligada a un área de intereses biológicos, para instalarse en el ámbito de los objetos en cuanto tales. La invitación científica, que busca descubrir el orden legal y estructural del mundo, y el amor personal son ejemplo de sobrepasar la curiosidad y comporta el compromiso con lo otro como lo propone Emmanuel Levinas:

La necesidad de trascendencia que experimenta todo ser humano ante la inminencia de la muerte y la constitución de la subjetividad como vía para alcanzar dicha trascendencia. En el ensayo titulado “Filosofía y Trascendencia” (1993: 89).

74



Levinas postula que la búsqueda de lo infinito y de la trascendencia es uno de los “principales problemas de la filosofía.”

El hombre no sólo orienta el mundo hacia su fin, sino que se orienta él también hacia el mundo, se implanta en él y desde ahí establece su propia posición. En este distanciamiento de sí, se vivencia a sí mismo como sujeto. El hombre se auto percibe como sujeto por su referencia al mundo de los objetos, la apertura al mundo, la dimensión relacional del hombre, su “dialogicidad” es lo que permite la autoconciencia del “yo” personal que se construye como tal desde la realidad del mundo. Y a esta construcción del ser del hombre, cuando se hace con unas metas y unos determinados medios para alcanzarlos es a lo que llamamos fin de la educación. Por ello a partir del momento en el que el comportamiento es tomado en su unidad y sentido humano ni es una causa material, ni una causa psicológica, es decir, ni pertenece al mundo exterior ni a la vida interior, sino al conjunto significativo y como causa final que es el hombre.

El carácter dialógico es parte de la causa eficiente, y aparece con toda su profundidad en el encuentro con el “otro”, si profundizamos un poco la descripción de este encuentro con el “Tú” observamos que el otro me es vivido como tal en la medida en que yo mismo me vivo como vivido por él. Mi propio vivirme, precisamente, como vivido por otro, es la autoconciencia que poseo en la conciencia que del otro tengo. El otro ha de ser percibido como un yo que coexiste conmigo; Yo que se manifiesta como una totalidad. A nivel humano no se puede hablar propiamente de realidad personal hasta el momento en el que dos seres dotados de capacidad de apelación y de respuesta, entran en relación dialógica y crean un campo de libre juego comunicativo. Este campo dialógico ejerce un influjo decisivo sobre la constitución misma de la realidad del hecho mismo educativo.

La existencia de un “otro” es contingente, lo mismo que mi encuentro con él, pero la exigencia de la alteridad no lo es como lo ha dicho Mounier:

La persona se nos aparece como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclados con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no le limitan, le hacen ser y relacionarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros (Mounier, 2000: 55).

Pues la causa final de la educación también se realiza en un encuentro y este es dialógico, comunicativo y significativo. Pues el diálogo educacional permite identificar las dimensiones más profundas del ser humano, para poderlas orientar y ponerlas en la misma direccionalidad de las posibilidades del ser de la educación, la plasmación histórica de un tipo de hombre en el que se realicen la totalidad de los valores humanos.

Notas

- 1 Este mismo parecer lo formula Paulo Freire, en su *Pedagogía del oprimido*, como causa eficiente y final procura pasar de una educación bancaria a una educación significativa y liberadora.
- 2 Tampoco lo es, como pudiera parecer a primera vista, el educando, ya que la acción que de él procede, no es, un hecho rigurosamente tal, sino la acción analógica impropia.

Bibliografía

- DE AQUINO, Thomas
1963 Sobre el ente y la esencia. Pamplona: Eunsa.
- DURKHEIM, Émile
1993 *Educación y Sociología*. Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo
1999 *La Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- GONZÁLEZ, Ángel
2008 *Ontología*. Madrid: Gredos.
- HESSEN, Johannes
2000 *Teoría del Conocimiento*. Madrid: Espasa-Calpe.
- HOUSSEY, JEAN
2003 *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.
- LEVINAS, Emmanuel
1993 *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós, Ibérica.
- MARTÍ, José
1997 *Textos para niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MILLÁN, Antonio
2001 *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: Rialph.

MOSTERÍN, Jesús

2009 *La cultura Humana*. Madrid: Espasa Calpe.

MOUNIER, Enmanuel

2000 *El personalismo*. Pamplona: Eunsas.

NAVAL, Concepción & ALTAREJOS, Francisco

2000 *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsas.

PERELLÓ, Julio

1999 *Hacia una pedagogía no directiva*. Quito: Ediciones Don Bosco.

RANCIÈRE, Jacques

2003 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.
Barcelona: Alertes.

ROUSSEAU, Jean-Jacques

2008 *El Emilio, sobre la educación*. Pamplona: Eunsas.

VALENCIA, César

2002 *Para una arqueología del pensamiento pedagógico en la América prehispánica
en: Pensamiento pedagógico latinoamericano. Ponencias e investigaciones
1998-2000*. Pereira: Rudecolombia.

VARGAS, Germán

2003 *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. Bogotá: Alejandría.

YÉPES, Ricardo

1996 *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsas.

ZUBIRI, Xavier

1983 *Inteligencia sentiente: Inteligencia y razón*. Madrid: Taurus.

Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

ESBOÇO PARA UMA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO

COMO ONTOLOGIA DO PRESENTE

ESQUEMA PARA UNA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

COMO ONTOLOGÍA DEL PRESENTE

OUTLINE FOR AN ONTOLOGY OF EDUCATION

AS ONTOLOGY OF THE PRESENT

JAIR MIRANDA DE PAIVA*

jmipaiva@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

São Mateus - Estado do Espírito Santo - Brasil

Resumo

Apresenta a discussão de uma ontologia da educação, apontando dificuldades iniciais em relacionar os dois termos. Mediante a rememoração histórica do percurso, em grandes traços, do movimento da busca pelo sentido do ser desde os pré-socráticos, discute a possibilidade de uma ontologia histórica do presente, que seja potente para pensar a educação do sujeito em nossa época.

Palabras claves

Ontologia, filosofia, educação, sujeito, crítica.

Resumen

Presenta una discusión de una ontología de la educación, señalando las dificultades iniciais en relacionar los dos términos. Por el recuerdo histórico de la ruta, a grandes rasgos, el movimiento de la búsqueda del sentido de ser desde los pre-socráticos, se analiza la posibilidad de una ontología histórica del presente, que es poderosa para pensar en la educación del sujeto en nuestro tiempo.

Palabras claves

Ontología, filosofía, educación, sujeto, crítico.

Abstract

Presents a discussion of an ontology of education, pointing initial difficulties in relating the two terms. By historical recollection of the route, in broad strokes, the movement of the search for the meaning of being from the pre-Socratic, discusses the possibility of a historical ontology of the present, which is powerful to think about the education of the subject in our time.

Keywords

Ontology, philosophy, education, subject, critical.

Forma sugerida de citar:

Paiva, Jair Miranda De (2014). Esboço para uma ontologia da educação como ontologia do presente. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2) pp. 77-100.

Considerações iniciais

Este trabalho objetiva pensar, ainda que de forma modesta, uma ontologia da educação, uma ontologia para a educação ou, ainda, a educação segundo uma consideração ontológica, a ontologia do presente de Michel Foucault. Para tal intento, retomamos, ainda que a passos largos, momentos fulcrais da história da ontologia em sua relação com a metafísica desde os gregos, passando pelos medievais, até Kant. Não abordaremos, por restrições metodológicas e de espaço, a ontologia do ser social de Karl Marx e sua visada ontológica por Gyorgy Lukács, bem como a ontologia fundamental de Martin Heidegger ou, ainda, a ontologia conforme a filosofia analítica.

Como objetivo precípuo, propomo-nos articular uma ontologia para ou da educação, a partir de dois momentos ligados entre si: o primeiro, apontando como se formou o discurso ontológico e metafísico (ainda que, como apontaremos, sejam termos distintos, se encontram ligados na história da filosofia), da aurora do pensamento grego à modernidade kantiana. Num segundo momento, partindo de um pequeno escrito de Kant, porém, à luz de uma intervenção de Michel Foucault, mostraremos como se articularia uma ontologia histórica como uma elaboração estética e crítica de si, momento que se apresenta, a nosso ver, carregado de virtualidades para a educação.

Ao trazer para o debate o tema ontologia, corremos o risco de anacronismo, sobretudo porque vivemos um tempo no qual referências tradicionais se encontram em colapso: pensamos no esgotamento ético de morais do código que, tidas como universais, são abaladas por outros valores e normas de vida levando, conseqüentemente, a crises na figura tradicional da família, do amor, da sexualidade, entre outras. Pensamos, ainda, na profunda convulsão política de nosso tempo: democracia representativa em crise pela apatia política, uma tênue coesão social esboçada por formas extremas de violência e indiferença pelo destino humano comum.

Tais fenômenos de desagregação, na interpretação de certos pensadores, estão vinculados a transformações da nova dinâmica de produção e reprodução social (Harvey: 1992), isto é, à passagem da forma fordista de produção econômica à forma de acumulação flexível do capitalismo contemporâneo, por sua vez potencializado pelas novas tecnologias de informação, que levaram a circulação do capital financeiro a níveis inimagináveis, com as consequências conhecidas: falência financeira e política de países, aumento da desigualdade, do êxodo e da migração, dos expatriados. A globalização, celebrada nos seus albores como fim das fronteiras e ideologias, não tardou a mostrar sua terrível face, na qual o

movimento do capital é garantido, ao passo que a circulação das pessoas é contida pelo desemprego, subemprego, emprego precário, pelo empobrecimento e aviltamento das condições de trabalho e vida (Bauman: 1999; Santos: 2000).

As formas de sociabilidade, por seu turno, engendradas pela dinâmica de produção e reprodução social flexível se caracterizam pelo hedonismo e pela satisfação imediata dos desejos, pela ausência de projetos de futuro, pela busca de bem-estar e euforia, o que um autor já chamou de “tempos hipermodernos” (Lipovetsky: 2004).

No contexto descrito, haveria espaço para uma ‘ontologia’? Tal a atualidade de nosso tema. Tal a aposta de que uma nova ética possa engendrar outra educação como Estética de Si, como elaboração de um novo ascetismo e de resistência a todas as formas de objetivação do sujeito, articulando dimensão micropolítica das relações educacionais a dimensões políticas de ação de sujeitos livres.

Na estruturação do artigo, principiaremos por notar a inquietação relativa à justaposição dos termos ‘ontologia’ e ‘educação’ tomados em seu sentido comum, pois *ontologia* nos remete, numa primeira aproximação, a uma consideração abstrata caracterizada pelo aspecto estático, dada a herança metafísica da qual somos herdeiros, marcada pela separação do pensamento e da vida com sua dinâmica, movimentos imprevisíveis, contradições e ambiguidades, ao passo que *educação*, por seu turno, nos remete a um domínio do pretensamente já sabido e já dado que deve ser transmitido pela educação escolar, pois a educação continua o processo da vida biológica, cultural e social sendo, em tese, refratária a considerações de ordem ontológica (na acepção tradicionalmente ligada à metafísica), que a fixariam num ser ou essência que devesse ser cultivada. A seguir, expomos, em grandes linhas, um percurso possível da ontologia, dos gregos a Kant, não sem apontar a originalidade do franciscano Duns Scoto no tratamento dado à metafísica. Finalmente, como corolário do objetivo definido, apontamos, na análise que Foucault realiza de um opúsculo de Kant, a possibilidade de uma educação que tome para si tarefa de uma estética ou Cuidado de Si, um elaborar-se a si mesmo, aliada à crítica permanente de nosso ser histórico, articulando transformações micropolíticas ou a dimensão propriamente ontológica e a dimensão política como crítica dos sistemas de poder e saber que objetivam o homem, desde o sistema econômico até o sistema discursivo.

Admiração: o início do pensar

Quando nos propomos pensar o tema *ontologia da educação* ou *ontologia e educação* encontramos-nos tomados pelo sentimento de Teeteto descrito por Platão quando, na discussão com Sócrates sobre o ser e o não-ser, exclama: “Pelos deuses, Sócrates, caio na perplexidade quando reflito em todas essas coisas e, por vezes, quando me ponho a considerá-las, experimento uma vertigem” (Platão, Teeteto: 155c). A perplexidade (*thaumázein*, *thauma*) e a vertigem, todavia, ensina Sócrates, são o início da filosofia, pois “[...] esse sentimento de perplexidade revela que és um filósofo, já que para a filosofia só existe um começo: a perplexidade [...]” (Platão, Teeteto: 155d).

Tomados por tal *páthos* filosófico, encetamos uma empreitada que, *per se*, é um desafio, pois *ontologia*, historicamente, alude ao discurso, fala (*logos*) sobre o ser (*on*, *ontos*, *onta*), isto é, conforme a expressão de Aristóteles, o ser enquanto ser, distinto do objeto das ciências particulares.

Educação, por outro lado, é uma prática social inserida no amplo domínio da cultura, situada num contexto econômico e sociopolítico cada vez mais complexo, além de permeada pelos discursos da ciência, da técnica e da arte. Pela ciência, pois, sobretudo a partir da modernidade, a educação se torna objeto privilegiado de saberes como psicologia, sociologia, história; enquanto prática social é atribuída à educação o papel de preparar os indivíduos para sua integração social, em que pese a diversidade cultural, a mudança histórica e as formas diferentes em que se deram e se dão tal preparação e integração (e mesmo se elas são possíveis ou desejáveis); por fim, a educação perfila-se à técnica e à arte, presente nas diversas orientações científicas da pesquisa metodológica e da escrita acadêmica, bem como nas referências à ‘arte de ensinar’ desde o criador da *Didactica Magna* (Comênio, 1996).

Assim, do lado do *ser* ou de uma *ontologia* em sentido lato, teríamos o discurso de uma filosofia primeira (na formulação aristotélica), numa herança de dois milênios, do lado da *educação*, a diversidade histórica e cultural que acompanha a jornada humana. E, ainda, do lado da educação, por seu caráter praxeológico, teríamos a heterogeneidade de concepções, valores, métodos e propostas que permeiam o campo da educação (Caudo, 2013: 33-50), bem como a dita incapacidade das instituições educativas se transformarem ou acompanharem as novas subjetividades nestes tempos fragmentados da cibercultura contemporâneas (Silva, 2009).

Por conseguinte, estaríamos em domínios incompatíveis, sem possibilidade de diálogo? *Ontologia da educação*, *ontologia e educação*: um oxímoro, uma combinação de palavras de sentidos opostos, que parecem

excluir-se mutuamente (Houaiss, 2001: 209). Uma contradição em termos? A depender da perspectiva, estaríamos num terreno instável, pois, como parte das ciências humanas, a educação também não se funda num paradigma aceito pela comunidade científica, no sentido de Kunh (2009); pelo contrário, seu campo de pesquisa é objeto de acerbadas disputas, desde seus fundamentos epistemológicos até questões de seu condicionamento e alcance político.

No entanto, gostaríamos de sustentar a possibilidade de uma articulação, ainda que provisória, entre considerações ontológicas e a educação, mesmo considerando dignas de aprofundamento as conclusões sobre uma ontologia imanente da educação ou uma ontologia histórica sobre nós mesmos.

Nesse sentido, pensamos no horizonte, a princípio paradoxal se o aproximarmos do termo ontologia, da afirmação do pensador francês Michel Foucault (2006), de que não há um sujeito genérico, não existe “um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito”, ao contrário, “o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade”, numa estética da existência, através de regras e convenções encontradas no meio cultural e que possibilitam um estilo de si (Foucault, 2006: 291).

Por fim, sustentamos que não podemos afirmar algo significativo sobre a possibilidade de uma ontologia da educação que diga algo para o momento em que vivemos, sem levar em conta as diversas configurações históricas do sujeito, em última instância, finalidade e ‘objeto/sujeito’ da educação. Assim, nos desviamos de uma ontologia abstrata e a-histórica (metafísica) da educação para situá-la na finitude (Kant), na história e na sociedade (Hegel e Marx), no tempo e na atualidade (Heidegger e Foucault).

Para nos lançarmos nesse intento, objetivamos, num primeiro momento, retomar, ainda que em grandes traços, momentos-chave na história da ontologia. A seguir, apontaremos a construção de uma ontologia histórica de Foucault como uma proposta-desafio para a educação neste início de milênio, em que as morais heterônomas parecem demonstrar seu esgotamento, no que Bauman denomina modernidade líquida (2007).

Ontologia: breves traços

Pretendemos, nessa primeira parte do texto, uma breve recapitulação, do percurso da temática ontológica em alguns momentos da filo-

sófia ocidental. Principiaremos pela contraposição ser e devir no pensamento pré-socrático, passando pelas sínteses platônica e aristotélica e pelo pensamento medieval. Distinguiremos os sentidos teológico, metafísico e gnosiológico de ontologia para apontar, através do pensamento de imanência de Deleuze, a ontologia histórica de Foucault em sua leitura de um opúsculo de Kant.

O termo ‘ontologia’ foi reconhecido no léxico filosófico apenas no séc. XVII, através do filósofo alemão Rudolf Goclenius, em seu *Lexicon philosophicum* (1613), no sentido de estudo mais geral da metafísica, a do ser enquanto ser. Reaparecerá em C. Wolff, que a introduz em definitivo na linguagem filosófica, através de seu tratado de metafísica intitulado *Philosophia Prima sive Ontologia*, de 1726 (Japiassu & Marcondes, 2001). De modo diferente, a história do conteúdo da ontologia e da metafísica confunde-se com as vicissitudes históricas e conceituais da filosofia mesma, desde seu nascimento nas ilhas gregas até a contemporaneidade.

Rompendo com as cosmogonias míticas, as primeiras cosmologias dos pensadores originários pré-socráticos unificam pela razão a multiplicidade da *Physis*, edificando sobre uma *arché* explicativa (água, ar, *apeíron*, fogo, elementos, número) a ordem do mundo. Destacaremos, para nossa breve aproximação ao tema da ontologia, as contribuições de Heráclito e de Parmênides.

O devir é enfatizado por Heráclito, o Obscuro, na imagem do rio no qual não se entra duas vezes e do fogo que transmuta todas as coisas, numa harmonia oculta e unidade captada pelo *logos*: “Este mundo, o mesmo de todos os (seres), nenhum deus, nenhum homem o fez, mas era, é e será um fogo sempre vivo, acendendo-se em medidas e apagando-se em medidas” (Os pré-socráticos, 1991: 54, Frag. 30). Na harmonia dos contrários, como no arco e a lira, está o *logos*, conforme o estilo aforístico, que afirma a unidade do ser diante da mudança das coisas: “Não de mim, mas do *logos* tendo ouvido é sábio homologar tudo é um” (Os pré-socráticos, 1991: 56, Frag. 50).

Em Parmênides de Eléia temos o naturalismo metafísico da cosmologia pré-socrática, a dualidade multiplicidade-unidade transportar-se para a nascente ontologia. Seu poema *Da Natureza*, no qual a deusa o guia na senda do ser e o desvia daquela do não-ser, funda a lógica e a metafísica a partir do princípio de identidade ou de não contradição ‘o ser é, o não-ser não é’, num monismo estático e formal diante da exuberância do mundo. Sua afirmação da identidade Ser e Pensar: “o mesmo é pensar e em vista de que é pensamento” (Pré-socráticos, 1991: 80) funda a metafísica da identidade ocidental até o idealismo absoluto de Hegel, que o inverte, dissolvendo o ser no pensar (Bornhein, 1977).

Conforme a leitura de Nietzsche, se com Heráclito tivemos a impenhência e a majestade da verdade apreendida na intuição, num êxtase sibilino, Parmênides é outro profeta da verdade, mas formado de gelo, não de fogo, de uma luz fria e penetrante da abstração, isenta de todo vir-a-ser. Contra Heráclito, o sábio de Eléia reafirmará que do ser não pode ser dito ‘era’ ou ‘será’, não pode vir-a-ser, pois teria vindo de onde? Do não-ser, do qual já foi dito que não é e não pode ser? Ou vindo do ser, que seria produzir a si mesmo, logo, o próprio ser? “Assim, existe agora apenas a Unidade eterna” (Nietzsche, 1991). No entanto, denuncia o filósofo alemão: “Agora a verdade apenas pode habitar nas mais desbotadas e pálidas generalidades, nas caixas vazias das mais indeterminadas palavras, como num castelo de teias de aranha; e ao lado de uma tal ‘verdade’ senta-se o filósofo, igualmente exangue como uma abstração” (Nietzsche, 1991: 88).

Com Platão o ser se torna **Ideia**, o inteligível, paradigma da ciência (*episteme*), pluralidade ordenada para além da tautologia parmenídea do princípio ‘o ser é; o não-ser não é’, exprimindo “justamente mediante o dinamismo do *logos*, a unidade e a diversidade do ser” (Lima Vaz, 2001: 62).

O ser como síntese do uno e do múltiplo encontra sua expressão na estrutura do *logos* que, por sua vez, se desdobra na proposição que busca dizer o ser: “para Platão há somente ciência das Ideias, e esta ciência é a dialética, a dialética platônica é, de direito, uma ontologia” (Lima Vaz, 2001: 63).

No entanto, Platão conclui seu esforço de fundar o saber verdadeiro em aporia, pois reencontrará o imobilismo de Parmênides na contemplação das Ideias e no processo de conhecimento como reminiscência: “a transcendência da Ideia platônica é tal que ela rouba ao mundo da experiência e à contingência mesma do ato de conhecimento toda intrínseca inteligibilidade” (Lima Vaz, 2001: 64).

Em Aristóteles, a *ontologia* como filosofia primeira ou estudo do ser enquanto ser identificou-se com a *metafísica*, o que está além da física. Em si mesma, a história do termo ocupa um lugar singular.

Segundo a tradição filosófica, Aristóteles usou o termo física (*Physis*) com o significado aproximado do que entendemos hoje por natureza, mas não conheceu o termo metafísica, atribuído ao compilador de suas obras no séc. I a.C, Andrônico de Rodes que classificou os livros da Filosofia Primeira (ou, como o Estagirita também se refere, “a ciência que buscamos”) após as obras da Física, isto é, *ta metá physiká* (que vinham depois daqueles que tinham por objeto a Física).

A tradição logrou assimilar o termo ao tema de que tratavam, isto é, ao saber que trataria do que está além ou após o ser físico (Mora: 1991, 260). Novos estudos apontam, no entanto, que o termo metafísica



seria anterior a Andrônico, ou seja, surgiu por volta do séc.III a.C. (Reale, 2005).

Independente da aventura filológica –e filosófica– da metafísica, eis o caso de uma feliz coincidência, pois o termo se prestou a designar o que assinalava no *corpus* aristotélico, isto é, o pensar teórico relativo ao ser em si, independente de tal ou qual determinação, quer dizer a “ciência que considera o ser enquanto ser e as propriedades que lhe competem. Ela não se identifica com nenhuma das ciências particulares” (Aristóteles, 1990: 101). No sentido que lhe dá Aristóteles, a Metafísica é a ciência dos primeiros princípios, numa prioridade ontológica e não cronológica. Tal definição pressupõe a situação cultural específica da Atenas clássica de Platão do séc. IV a.C, na qual já se organizaram ciências diversas e relativamente independentes (matemática, física, ética, política), exigindo sua integração sobre um fundamento comum.

Consequentemente, a Metafísica teria por função a coordenação de todas as ciências (*regina scientiarum*), remetendo ao destino que terão suas três formas fundamentais e diferentes na história ocidental: como teologia, como ontologia e como gnosiologia (Abbagnano, 1982).

A primeira forma –ontologia como teologia– radica no fundador do Liceu quando, no livro VI da Metafísica, afirma que investigará os princípios e as causas do ser entendido enquanto ser, reconhecendo que toda ciência que busca as causas e os princípios, ao aplicar-se a um objeto determinado, busca o ser propriamente dito, e tal ser, no sistema aristotélico, por ser causa do movimento, deve ser imóvel.

Na sequência, o Estagirita demonstra que existem três ciências teóricas, a matemática, a física e a teologia, mas, que “se existe algo eterno, imóvel e separado, é evidente que o conhecimento dele caberá a uma ciência teórica, não, porém à física, porque a física se ocupa de seres em movimento, nem à matemática, mas a uma ciência anterior a uma e à outra” (Aristóteles, 2005: 271), isto é, “a filosofia primeira refere-se às realidades separadas e imóveis [...] enquanto primeira, ela será universal e a ela caberá a tarefa de estudar o ser enquanto ser”. Logo, a dignidade ontológica caberá à ontologia como teologia, pois “se existe o divino, não há dúvida de que ele existe numa realidade daquele tipo” (Aristóteles, 2005: 273), isto é, imóvel e separada.

Temos, aqui, a inclusão da ontologia (ser enquanto ser) na metafísica e, esta, na teologia como ápice. O objeto da Metafísica é o divino, imóvel, *nous* que se pensa a si mesmo (*noesis noeseos*): “Se, portanto, a Inteligência divina é o que de mais excelente, pensa a si mesma e seu pensamento é pensamento de pensamento” (Aristóteles, 2005: 577). Fica estabelecido, dessa forma, um critério de gradação das ciências pela ex-

celência de seus objetos, o que a enobrece, por um lado, mas impõe às outras ciências um lugar inferior, por outro.

Tal metafísica teológica encontrará eco ao longo da tradição filosófica do ocidente até, explicitamente, Hegel, que fará o Saber Absoluto a culminância de seu Sistema do Saber: ela “reaparece toda vez que se faz corresponder a um ser primeiro e perfeito uma ciência igualmente primeira e perfeita” (Abbagnano, 1982: 634).

A **metafísica como ontologia**, por seu turno, aparecerá na mesma obra magna, quando Aristóteles define o ser como *substância*; as ciências particulares têm, diferentemente da descrição anterior, o mesmo valor, visto que também são ciências da substância, a física ciência da substância em movimento, a matemática ciência da substância como quantidade, etc. A Metafísica, porém, é a teoria da substância como tal.

Estudos recentes, entretanto, ressaltam a dificuldade de precisar o conceito de substância em Aristóteles, pois se cruzam duas questões distintas nos textos da Metafísica: quais são as características definidoras da substância? E, quais são as coisas a que convêm essas características? O problema da usiologia (doutrina da substância) pode ser assim resumido: em sentido impróprio, substância é a *matéria*, num sentido mais próprio é o *sínolo* (a coisa individual concreta, composto de matéria e forma), num terceiro sentido, o sentido por excelência, substância é a *forma* (Reale, 2005: p. 91-100).

Modificação importante nesse conceito aristotélico de substância será efetivada na filosofia cristã de S. Tomás, ao distinguir o ser das substâncias criadas do ser do criador; naquelas, a essência distinguir-se-á da existência, exigindo o concurso do ato divino. Deus, na Suma do Doutor Angélico, não é substância, conceito reservado para as criaturas, conforme se lê: “Deus é a sua própria essência”, visto que nas criaturas, em que sua essência não coincide com seu ser, existe algo de potência e de ato, “sendo que em Deus não há potência e ato, mas exclusivamente ato, Ele mesmo constitui a sua essência” (Santo Tomás, 1973: 80). Da mesma forma, em Tomás a proeminência da teologia se reafirma na doutrina da analogia, pela qual se afirma que “é impossível predicar-se qualquer coisa, univocamente, de Deus e das criaturas” (Santo Tomás, 1973: 115). Portanto, assevera o Aquinate: “Devemos, portanto, dizer que os nomes em questão predicam-se de Deus e das criaturas, analogicamente, isto é, em virtude de uma proporção” (Santo Tomás, 1973b: 116).

Assim, a teologia se torna, novamente, proeminente, originária, pois que trata do ser por excelência. À filosofia, por seu turno, cabe o papel de *ancilla theologiae*.

No entanto, ainda na Idade Média, uma inflexão notável será efetivada por Duns Scoto, com a tese da univocidade do ser. Separando-a da

teologia, que tem Deus por objeto, para o franciscano medieval a filosofia (metafísica) é a teoria do ser, sem nada que o restrinja a um ser determinado; ora, como os homens só podem conhecer abstratamente a partir dos sentidos, segue-se que, desse ponto de vista (do ser) “não temos nenhum conceito direto do que podem ser substâncias puramente imateriais e inteligíveis, os anjos e Deus, por exemplo” (Gilson, 2001: 737).

A teoria do ser enquanto ser só é possível tomando ser em grau supremo de abstração, isto é, “aquele em que ela se aplica num só e mesmo sentido a tudo que é. É o que se exprime ao se dizer que o ser é ‘unívoco’ [...]” (Gilson, 2001: 738). Da definição decorre que “toda a metafísica scotista repousa na noção de ser considerada num sentido unívoca a tudo o que é” (Gilson, 2001: 755), isto é, o ser é a *notio communis*, ou o ser comum, isto é, comum “a todas as criaturas e a Deus, porquanto não se trata de um gênero que teria ainda uma extensão restrita demais” (Abbagnano, 1982: 636).

Com Scotto teremos a prioridade da metafísica (ou ontologia), no tocante ao aspecto lógico, cabendo, do ponto de vista da revelação e da prática do cristão, a supremacia à teologia: “Portanto, no que concerne a este artigo, digo que Deus não é sujeito da metafísica, pois [...] a respeito de Deus como sujeito primeiro, há apenas uma ciência e esta não é a metafísica [é a teologia]” (Scoto, 1973: 338). Scotto prenuncia, dessa forma, outro franciscano, Guilherme de Ockham, também adepto da separação filosofia-teologia, poder temporal-poder espiritual, ambos precursores do espírito moderno da filosofia.

Outro elemento fundante em Scotto refere-se a seu conceito de hecceidade (*haecceitas*), pelo qual se contrapõe ao universal tomista, afirmando que o real não é pura universalidade, pois que se fragmenta em indivíduos, mas também não é pura individualidade, pois continuam a existir as ideias gerais. A essência é universal e individual.

O pensamento de Duns Scotto foi retomado, contemporaneamente pelo filósofo francês Gilles Deleuze que, articulando o Ser como Substância de Espinosa ao Eterno Retorno da diferença de Nietzsche, afirmará a univocidade do ser como o pensamento da imanência pura, o que significa uma ontologia sem transcendência (Martins, 1995).

A univocidade do ser em Deleuze se diz em “dois aspectos totalmente opostos, segundo os quais o ser se diz ‘de todas as maneiras’ num mesmo sentido, mas se diz assim daquilo que difere, se diz da própria diferença, sempre móvel e deslocada no ser” (Deleuze, 2000: 477). Com a noção de Substância Única (*Deus sive natura*) de Espinosa, Deleuze pensa, a partir de Nietzsche, a univocidade do ser como repetição da Diferença e o Eterno Retorno do diferente: “uma mesma voz para todo o múltiplo

de mil vias, um mesmo Oceano para todas as gotas, um só clamor do Ser para todos os entes” (Deleuze, 2000: 478).

A **metafísica como gnosiologia**, por seu turno, radica em Kant e em seu idealismo crítico, quando a metafísica dogmática tradicional será posta no tribunal da razão. Ao perguntar “é, em geral, possível a metafísica?”, Kant se afasta seja do dogmatismo, “que não nos ensina nada”, e do ceticismo, “que, de modo geral, nada nos promete, nem mesmo a tranqüilidade lícita da ignorância” (Kant, 1984: 20).

Filósofo dos limites da razão, Kant submete à análise crítica os fundamentos da metafísica comum ou ‘de escola’, com suas “afirmações gratuitas”, “subterfúgios sutis” e “a superficialidade com que tratava as mais difíceis tarefas” (Kant, 1984: 99) e com sua pretensão de conhecer as coisas em si mesmas (noumenon), conduzindo-a às antinomias e paralogismos acerca do universo como totalidade, da imortalidade da alma e da existência de um ser superior (Kant, 1983).

Ilegítima por ultrapassar os limites do conhecimento fenomênico, a metafísica não pode ser uma forma de conhecimento seguro e confiável, como a matemática e física (paradigmas usados por Kant), que se valem de juízos sintéticos a priori - a razão pura, ao fazê-lo nas afirmações metafísicas, ultrapassa seus limites, pois aplica as categorias a priori fora da intuição sensível espaço-temporal. No entanto, liquidada como conhecimento, as ‘ideias de razão’ na Crítica da Razão Pura (Deus, a alma e o mundo) ressurgem como postulados da razão prática.

Desse breve retrospecto, que podemos esperar de uma consideração ontológica, numa época refratária ao pensamento, marcada pela chamada fragmentação do sujeito, que vive instantaneamente sob o império das imagens? Com a leitura de Foucault de um opúsculo de Kant pretendemos apontar para a possibilidade de uma ontologia de nosso ser histórico, articulada a uma crítica do presente, em busca de uma constituição de um sujeito que faça ampliar o infinito trabalho da liberdade, pela elaboração de Si, para além das malhas do poder-saber objetivado no corpo.

Esboço para uma ontologia da educação como ontologia do presente

Em seu pequeno opúsculo “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento?’” (1783), enunciada pelo Jornal *Berlinische Monatsschrift*, Kant é lapidar: “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 1974:

100). Situação da qual o homem é o próprio culpado pela falta de decisão e coragem de se autodeterminar sem a direção de outrem. “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]” (Kant, 1974: 100), conforme o pensador de Königsberg.

Conforme Kant, a menoridade como não-autonomia é tão cômoda: é mais fácil ter um livro que nos diga o que fazer, um diretor espiritual ou um médico que nos indiquem decisões a tomar no tocante à saúde ou à consciência, poupando –nos o esforço de fazê– lo por nós mesmos. A exigência que se deve fazer para que se saia desse estado consiste numa palavra: Liberdade. “E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão tem todas as questões” (Kant, 1974: 104), pois somente este pode favorecer o esclarecimento.

Diferentemente do uso público, o uso privado da razão se refere do uso que o sábio pode fazer em virtude de cargo ou função pública que exerça. Nesses casos, em muitas situações, não se deve raciocinar, mas obedecer, pois se faz parte de certo “mecanismo”, uma “unanimidade artificial”. Como quando um oficial recebe uma ordem superior ou um sacerdote exara a interpretação de uma doutrina de sua igreja.

O uso público da razão, por seu turno, refere-se ao momento em que se considera parte da comunidade total dos cidadãos do mundo, “portanto na qualidade de sábio que se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com seu próprio entendimento”, sem que por isso sofra qualquer limitação. O oficial deve obedecer à ordem, mas “razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue” (Kant, 1974: 106).

Kant coloca-nos diante do ‘obedecei, mas pensai’, ou seja, obedecer na qualidade de participantes da ‘unanimidade artificial’, como funcionário, referindo-se ao Estado como comunidade jurídica mediante o contrato social, mas pensar enquanto cidadão da ‘república universal dos sábios’, segundo expressão de Kant, colocando-nos ao julgamento do público versado na temática em questão.

Ao afirmar que não vivemos ainda numa época esclarecida, mas uma época de esclarecimento “ou o século de Frederico”, afirma Kant a necessidade de que, sobretudo em matéria religiosa, os homens possam fazer uso de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem, para além do mero epíteto de ‘tolerância’, merecendo por isso ser louvado o príncipe que “deu a cada homem a liberdade de utilizar sua própria razão em todas as questões de consciência moral” (Kant, 1974: 112). Se os sacerdotes podem expor publicamente possíveis discordâncias do credo

admitido em função do múnus pastoral, muito mais livres para pensar e debater estão todos os outros que não são limitados pelo dever oficial.

Para Kant, confiante na perfectibilidade humana pelo progresso do esclarecimento e da educação, “os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conservá-los nesse estado” (Kant, 1974:114), daí a importância de um governo que permita o uso público da razão, propiciando a cada um o uso de seu entendimento, na direção da emancipação dos homens e não de sua tutela, o que nos leva a compreender por que Kant sublinha que é difícil para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade, pois ela se tornou quase uma segunda natureza para ele. No entanto, reconhece que são poucos que conseguiram, pela transformação de si e de seu espírito, dar um salto e emergir da menoridade (Kant, 1974: 102).

Ainda que marcado por paradoxos –como quando Kant enuncia, entre o irônico e o trágico, que o imperador, mesmo não tendo medo de sombras (da desrazão? Da oposição política?) tem um exército para garantir a liberdade da tranquilidade pública: “*raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes; apenas obedecei!*” (Kant, 1974: 114, em itálico no original)– o filósofo das três críticas conclui conforme a distinção feita entre uso privado e uso público da razão; nesse sentido, somos definidos, de um lado, pelo papel que nos cabe na *máquina* da unanimidade artificial do Estado (uso privado) e, de outro, pelo qual somos livres como participantes da comunidade de seres pensantes da humanidade (uso público da razão), isto é, do “obedecei, mas pensai” (uso público da razão) ao “raciocinai, mas obedecei” (uso privado).

Consequentemente, a liberdade civil redundava no germe de uma “vocalização ao pensamento livre, [que] atua em retorno progressivamente sobre o modo de sentir do povo (com o que este se torna capaz cada vez mais de *agir de acordo com a liberdade*)”, visto que é tomado por um governo esclarecido como “*mais* do que simples *máquina*, de acordo com sua dignidade” (Kant, 1974: 114-116), fundada na razão e na capacidade de fazer uso de seu entendimento.

Ao comentar o texto de Kant, Foucault (2005) produz alguns deslocamentos significativos, a começar por um jogo em que se propõe imaginar que a *Berlinische Monatsschrift* pusesse hoje outra questão: “O que é a filosofia moderna?” Poderíamos talvez responder-lhe em eco, diz o filósofo: a filosofia moderna é a que tenta responder à questão lançada, há dois séculos, com tanta imprudência: “*Was ist Aufklärung?*” (Foucault, 2005: 335). Para Foucault, não é a primeira vez que a reflexão filosófica procura refletir sobre seu próprio presente.



Antes o fizera, porém, a partir de outros pontos de vista: em Platão, o presente aparece como separado das outras épocas do mundo, como n’O *Político*, em que os interlocutores “reconhecem que eles pertencem a uma dessas revoluções do mundo em que este gira ao contrário, com todas as conseqüências negativas que isso pode ter” (Foucault, 2005: 336).

Em Agostinho, por sua vez, acrescentamos, o presente é prenhe de sinais que indicam um futuro iminente, no caso, a Cidade de Deus, a parusia cristã. Por fim, em Vico a pergunta pelo presente remete a uma consciência de que vivemos na aurora de um mundo novo, um momento de civilização européia “resplandecente de uma incomparável civilização” (Foucault, 2005: 337).

O texto de Kant, porém, interpreta Foucault, não busca interpretar o presente a partir do futuro ou de uma totalidade: “Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação ao ontem?” (Foucault, 2005: 337). E essa diferença, essa especificidade de nossa época é que a: “A *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão” (Foucault, 2005: 337). Modificação que, conforme vimos, consiste na saída da menoridade, estado da vontade em que somos conduzidos por outros quando podemos fazer uso de nossa própria razão.

Ao destacar algumas dificuldades do texto de Kant, Foucault observa a respeito do termo *Menschheit* (humanidade): seria a *Aufklärung* uma mudança histórica que atingiria a totalidade da vida política e social de todos os homens sobre a superfície da Terra? “Ou se deve entender que se trata de uma mudança que afeta o que constitui a humanidade do ser humano?” (Foucault, 2005: 338).

Ao apontar sua resposta, observa Foucault, Kant o faz não sem certa ambigüidade: ao deslocar o ditado ‘obedeçam, não raciocinem’ para ‘obedeçam, mas raciocinem tanto quanto quiserem’, Kant distingue, como vimos, entre o uso privado e uso público da razão, indicando que a *Aufklärung* não é apenas o uso privado da razão como liberdade de consciência, conforme a tradição moderna liberal. “Há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão” (Foucault, 2005: 340), num processo que diga respeito a toda humanidade e não apenas à liberdade individual do próprio sujeito, ou da ausência de coação a seu uso.

A *Aufklärung* é um processo geral que afeta a humanidade como um todo, consequentemente “ela aparece agora como um **problema político**” (Foucault, 2005: 340, grifos nossos), no sentido de que, no “despotismo racional” ao qual Kant liga o Imperador, a liberdade para o uso autônomo da razão (uso público) é a melhor garantia da obediência, “desde que, no entanto, o próprio princípio político ao qual é preciso obedecer

esteja de acordo com a razão universal”, quer dizer, “obedecei, mas raciocinai”; ou ainda: que o poder político não faça apelo à tirania, que haja liberdade política.

Consoante o deslocamento imposto ao escrito, Foucault desenvolve sua própria hipótese acerca do escrito kantiano: “(...) esse pequeno texto se encontra de qualquer forma na charneira entre a reflexão crítica e a reflexão sobre a história” (Foucault, 2005: 341), sua novidade consistindo na reflexão sobre a atualidade de seu trabalho como filósofo e sobre a história. “E encarando-o assim, me parece que se pode reconhecer nele um ponto de partida: o esboço do que se poderia chamar de atitude de modernidade” (Foucault, 2005: 341, grifo nosso), desvinculando o termo de seu significado de traços de uma época, na qual haveria cronologicamente uma arcaica pré-modernidade seguida “de uma enigmática e inquietante ‘pós-modernidade’”, divisão e conceitos não considerados pelo pensador francês.

Para Foucault trata-se de muito mais de encarar a modernidade como uma atitude do que como um período da história: “um modo de relação que concerne à atualidade; uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (Foucault, 2005: 342). Atitude que Baudelaire expressa em seu escrito *O pintor da vida moderna*, no qual define a modernidade como um tempo marcado pela descontinuidade, pelo transitório e fugidio mas, sobretudo, por uma atitude diante desse tempo. “E essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele”; ou, ainda “uma vontade de ‘heroificar’ o presente” (Foucault, 2005: 342). Heroificação irônica, diz Foucault, pois consiste em transfigurá-lo (no caso em análise pela arte, pela pintura), imaginando-o diferente do que é.

E, por fim, além de sua relação com o presente, a modernidade é também uma atitude voluntária de uma forma de ascetismo indispensável que toma “a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (Foucault, 2005: 344), um elaborar-se a si mesmo. No entanto, conclui Foucault sua leitura do poeta: “essa elaboração ascética de si, Baudelaire não concebe que possa ocorrer na própria sociedade ou no corpo político. Eles só podem produzir-se em um lugar outro que Baudelaire chama de arte” (Foucault, 2005: 344).

Foucault caracteriza, dessa forma, a atitude de modernidade pela interrogação filosófica da “relação com o presente, [d]o modo de ser histórico e [d]a constituição de si próprio como sujeito autônomo”, *Aufklärung* que não passa pela fidelidade a um corpo doutrinário, mas pela reativação dessa atitude, de um “*êthos* filosófico que seria possível

caracterizar como **crítica permanente de nosso ser histórico**” (Foucault, 2005: 345, grifo nosso).

Crítica que, tomada de modo negativo, diz Foucault, em primeiro lugar consiste na recusa a uma atitude simplista de ser contra a ou favor da *Aufklärung*, empreendendo, ao contrário, “a análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, até certo ponto, pela *Aufklärung*” (Foucault, 2005: 345), através de pesquisas históricas precisas; recusando, ainda, a confusão entre *Aufklärung* e humanismo, entre os quais há mais tensões que identidade (1).

De modo positivo, todavia, a tarefa da *Aufklärung* pode ser tomada como uma ontologia do presente, uma ontologia histórica de nós mesmos, um *ethos* que pode ser definido como uma “atitude-limite”, que não consiste em rejeição ou em alternativas do dentro e do fora, antes se trata de que é preciso situar-se nas fronteiras. A crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles (Foucault, 2005: 347). Trata-se, assim, da passagem da crítica negativa em sentido kantiano, como estabelecimento de limites a que o conhecimento deve renunciar a ultrapassar ao fazer Metafísica a uma crítica em sentido positivo, ‘prática’:

No que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, [distinguir] qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias. Trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível (Foucault, 2005: 347).

Trata-se, em suma, e Foucault parece estar falando de sua própria obra, de “pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a **nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos** do que fazemos, pensamos, dizemos” (Foucault, 2005: 347, grifo nosso). Pesquisa que passa longe das estruturas transcendentais ou metafísicas de algo que passe por ser universal, mas que é “genealógica em sua finalidade, e arqueológica em seu método” (Foucault, 2005: 348), isto é, arqueológica porque trata tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos quanto os acontecimentos históricos. E genealógica porque não conclui dos limites do que somos o que nos é impossível mais ser ou fazer, mas “deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (Foucault, 2005: 348).

Diferentemente de Kant, a crítica não busca restaurar a Metafísica como ciência, mas “fazer avançar para tão longe e tão amplamente quanto possível o trabalho infinito da liberdade” (Foucault, 2005: 348), restaurando, a nosso ver, a dignidade ontológica do contingente, do histórico que nos constitui e ao qual constituímos, porque não somos, não

pensamos e não fazemos o que antes éramos, pensávamos, fazíamos; reinvenção e elaboração de um si, ao mesmo tempo sujeito constituído histórico (pelas malhas do poder-saber efetivados sobre o corpo) tanto quanto constituinte pelo cuidado de si e pelas técnicas de si, numa estética de si, pelo cuidado de Si, num lento e laborioso trabalho sobre Si (Foucault, 2006a).

Retomando temática presente em outros trechos de sua obra e entrevistas, Foucault afirma, por um lado, que não se trata de um “sonho vazio de liberdade”, mas de fazer dessa atitude crítica o fundamento de uma atitude experimental em dois sentidos: abrindo um caminho de pesquisas históricas, por um lado e, por outro, colocando-se à prova da atualidade, buscando “apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável para determinar a forma precisa a dar a essa mudança” (Foucault, 2005: 348).

E aqui o pensador introduz um ponto crucial para a temática geral que podemos relacionar à temática da educação em nosso tempo, qual seja a necessidade de problematizar, situar e captar as potencialidades e os limites de um discurso da emancipação e de uma educação cidadã, tomadas em sentido global e totalizante, ainda que informadas pela tradição do discurso necessário da transformação do estado de coisas presente:

O que quer dizer que essa **ontologia histórica de nós mesmos** deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais. De fato, sabe-se pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão de mundo apenas conseguiu conduzir às mais perigosas tradições (Foucault, 2005: 348, grifos nossos).

Foucault ‘conservador’? Ao contrário. Trata-se de reconhecer que, no fundo de propostas emancipatórias para a educação, muitas vezes podemos identificar a mesma lógica do poder a que se propõem ultrapassar. O que não as invalida, mas as repõe num solo de correlação de forças, desnaturaliza seu discurso, situa-as na articulação de possíveis que habitam a educação e a escola, na tessitura complexa e multifacetada do real que recusa totalizações, sínteses ou unificações que podem esconder outras tantas ‘microfísicas do poder’. Por isso Foucault refere-se às ‘perigosas tradições’ dos ‘piores sistemas políticos’ do século XX, colocando-se ao lado das transformações ‘micropolíticas’:

Prefiro as transformações muito precisas que puderam ocorrer, há 20 anos, em um certo número de domínios que concernem a nossos modos de ser e de pensar, às relações de autoridade, às relações de sexos, à maneira pela qual percebemos a loucura ou a doença, prefiro essas

transformações mesmo parciais, que foram feitas na correlação da análise histórica e da atitude prática, às promessas do novo homem que os piores sistemas políticos repetiram ao longo do século XX (Foucault, 2005: 348).

Ao referir-se ao trabalho da crítica como “o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres”, Foucault levanta-se uma possível objeção – que também nos colocamos qual uma aporia: ao limitar-se a pesquisas “sempre parciais e locais, *não há o risco de nos deixarmos determinar por estruturas mais gerais, sobre as quais tendemos a não ter nem consciência nem domínio?*” (Foucault, 2005: 349, grifos nossos).

Nesse sentido, reafirmamos o que já foi dito: a *Aufklärung*, longe de ser uma questão de emancipação individual, como na concepção jurídica liberal, se torna um problema político, de estratégia, de poder, de saber, pois o poder produz saber e este gera efeitos de poder, num movimento de circularidade, no qual “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Foucault, 2002: 14).

Acerca da relação de uma ontologia crítica de nós mesmos, de uma estética de Si, concluímos pela necessária articulação entre a dimensão ontológica e a dimensão política.

Considerações finais

À guisa de conclusão provisória, será necessário relacionar a imprescindível articulação da dimensão do que aqui denominamos ontologia crítica do presente e a dimensão mais ampla das estruturas mais globais do capital e do poder. Tal articulação pode se fazer considerando a produção teórica acerca dos paradigmas teóricos da educação encetada (ao menos no Brasil), classificada em paradigma crítico (de origem marxista) e paradigma pós-crítico (de origem pós-estruturalista, pós-modernista e pós-colonial).

Conforme Silva (1999), um dos nós entre a teoria crítica e pós-crítica se situaria na disjunção entre as duas correntes: enquanto uma toma como ponto de partida a economia política do poder –análise materialista marxista– a outra vem de uma análise textual e discursiva, o que leva a uma “cisão entre a hipótese da determinação econômica e a hipótese da construção discursiva” (Silva, 1999: 145).

O que se deve entender por “determinação econômica” fica em aberto, e apenas acenamos para sua importância (2). Todavia, a “virada lingüística” não pode nos levar a negligenciar certos mecanismos de dominação e poder que tinham sido detalhadamente analisados pela teoria

crítica. Embora reconheçamos que somos governados cada vez mais pelos mecanismos descritos por Foucault, lembremos que também somos governados de forma nada sutil por relações e estruturas de poder cuja base se encontra na propriedade de recursos materiais e culturais (Silva, 1999: 145). Não é possível analisar o poder econômico das grandes corporações industriais, comerciais e financeiras pelas formas capilares de poder em Foucault. Do mesmo modo, a analítica do mestre francês pede outras chaves diante do atual poder imperial estadunidense (3).

Podemos apontar conquistas de uma visão pós-crítica diante da herança da teoria social crítica num duplo movimento: de um lado, mostrando insuficiências (ou silêncios) das teorias sociais críticas e, de outro, deixando à mostra fundamentos quase insuperáveis (para lembrar Sartre a falar do marxismo na década de 1960) da teoria crítica.

Poremos em relevo os questionamentos da teoria pós-crítica à pretensão totalizante das grandes narrativas que vem da teoria crítica, ou seja, a refutação “feita tanto pelo pós-modernismo quanto pelo pós-estruturalismo ao sujeito autônomo e centrado das narrativas modernas” (Silva, 2009: 145).

Especificamente no campo educacional, põe-se em questão o impulso emancipatório das teorias críticas, pois em grande medida estão fundamentados no pressuposto do retorno a algum núcleo subjetivo essencial e autêntico (Silva, 2009: 146).

A seguir, mostraremos a ampliação da compreensão do processo de dominação que, nas teorias críticas, tem sua ênfase quase que exclusivamente na classe social, ao passo que para as teorias pós-críticas a análise do poder estende-se às questões de gênero, etnia, raça e sexualidade. Poderíamos sustentar, ainda, que a concepção de identidade cultural e social ampliou a concepção de política para além do sentido ligado às atividades ligadas ao redor do Estado. Como aparece na “consigna ‘o pessoal também é político’, difundido pelo movimento feminista” (Silva, 1999: 146).

Além disso, as oposições ideologia-ciência, verdade-aparência, derivadas das teorias críticas dificilmente se sustentam depois de Foucault ter mostrado que a verdade e a ciência não são ‘o outro’ do poder, antes são da mesma forma campos em que se dão lutas pela verdade/poder. Nesse sentido, somos lembrados que, longe de reduzir o campo do político, Foucault o amplia, pois que desloca a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade –abrindo novo campo de análise das relações de força e atores sociais que estabelecem ‘verdades’– tornando o “campo social ainda mais politizado” (Silva, 2009: 146). Por fim, lembra Silva (2009): “o legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode, entretanto, ser facilmente negado” (146).

Não se pode negar que o processo de exploração pelo capital continua, e com mais eficácia, no chamado processo de ‘globalização’ (4), ampliando a extensão da exploração econômica. “Nesse contexto, acentua, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista” (Silva, 2009: 147).

Concluindo, ressaltamos que se as teorias pós-críticas nos lembram que o poder está em toda parte e é multiforme, no entanto, algumas formas de poder são mais destrutivas que outras, propondo uma forma de combinação entre as duas vertentes na análise dos fenômenos da educação, especialmente escolar:

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, **nos tornamos aquilo que somos**. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 1999: 147, grifo nosso).

Assim, uma ontologia para uma educação que possa dizer algo a nosso tempo, deve levar em conta um percurso tão longo quanto nossa história ocidental, em suas heranças, atravessadas pelos encontros culturais históricos (pensamos, aqui, no fenômeno da colonização que aproximou etnias, que hoje compartilham territórios, malgrado as tensões raciais e dominações que ainda nos submetem, sobretudo, na América Latina), bem como o desafio de abrir-se a uma crítica como trabalho do pensamento sobre nós mesmos como seres históricos e seres livres, desnaturalizando o sujeito da educação como algo universal, necessário, natural, vendo o espaço da liberdade para nos constituirmos como sujeitos éticos, retomando o espaço da liberdade sobre as tecnologias de poder e saber (Foucault, 2004) que nos configuraram nossa atual forma de sujeito (em sua dupla acepção de submetido e de autonomia), que nada tem de universal, antes é contingente em sua existência, enfim uma crítica que possa ser arqueológica e genealógica:

Arqueológica e não transcendental – no sentido de que ela não buscará as estruturas universais de todo conhecimento ou de toda ação moral possível, mas em tratar os discursos que articulam o que nós pensamos, dizemos e fazemos como eventos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela deduzirá da forma como nós somos o que nos é impossível de fazer ou de conhecer, mas ela retirará da contingência que nos fez ser o que nós somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que nós somos, fazemos ou pensamos [...]. Ela não busca tornar possível a metafísica enfim tornada ciência; ela busca relançar o mais longe e amplamente possível o trabalho indefinido da liberdade (Foucault, 2005).

O que podemos pensar como corolário, provisória e modestamente, de uma educação na perspectiva como a que brevemente delineamos, sobretudo a partir de Foucault? Que conclusão é possível desse breve percurso, que diga algo de relevante ao homem contemporâneo, sobretudo a nós, que cotidianamente convivemos com crianças, adolescentes e jovens em diversas instituições educativas formais e não formais, em posições de poder, de saber e de educar?

Por um lado, parece-nos certo que, depois de Foucault, devemos interpelar as universalidades fáceis tão ao gosto do mercado onipotente atual: ‘sujeito como cidadão’, ‘emancipação pela aquisição de habilidades e competências’, ‘formação permanente’ (a *life long learnig*). Notando o paradoxal substrato metafísico da expressão ‘permanente’, podemos apontar para um novo estágio no sistema de acumulação flexível, processo que Deleuze (1992) denomina regime de dominação da sociedade de controle, em que as escolas adotam o controle e avaliação contínua (inclusive eletrônica) e em que os jovens, na ânsia de serem “motivados”, no afã de se manterem atualizados (educação permanente), na verdade, estão servindo às disciplinas e aos “anéis da serpente” do sistema econômico global.

Por outro lado, consideradas as possibilidades de uma ontologia histórica de nós mesmo, conforme problematizamos, de uma crítica como o trabalho infinito da liberdade que Foucault aponta, somos *provocados*, conforme o sentido latino de uma voz que nos chama, apela, importuna - como a voz de Sócrates sobre os atenienses - a sermos os artesãos de nossas próprias vidas, a fazer de nossa vida uma obra de arte, pela Estética de Si, pelo Cuidado de Si (Foucault, 2006a).

Por fim, subjetivados nos múltiplos jogos de verdade, poder e saber que nos objetivam e nos quais somos, agimos e pensamos, nos contextos políticos das relações intersubjetivas e das lutas políticas, cada vez mais locais, globais, cotidianas, universais e singulares, somos convidados a promover, criar, tecer e narrar outras formas de subjetividades éticas e políticas nas relações educativas. Mais livres. Mais contingentes (e menos metafísicas).

Notas

- 1 Para Foucault, a *Aufklärung* é diferente de humanismo, pois este abrigou em si tendências distintas em períodos históricos distintos: o humanismo cristão, marxista, cientificista ou anti-científico, personalista ou stalinista, não constituindo um terreno seguro para análise: “a temática humanista é em si mesma muito maleável, muito

diversa, muito inconsistente para servir de eixo à reflexão”, diz Foucault (Foucault, 2005: 346). Passamos ao largo do célebre debate da ‘morte do homem’, da crítica ao humanismo efetivada por Foucault, pois excede os objetivos deste trabalho. Da mesma forma, temas como a morte do sujeito, conforme o célebre final da *As palavras e as coisas*, não pode ser imputado sem mais em Foucault pois, em diversas entrevistas, conferências, textos, reafirma que toda sua obra foi uma meditação sobre o sujeito e a liberdade, sobre o quanto as pessoas são livres diante do que é contingente.

- 2 A pertinência desta pergunta se coloca em destaque, visto que existem muitas incompreensões acerca dos pressupostos marxistas em leituras apressadas por parte de críticos do materialismo histórico. Acerca disso é conhecida a resposta de Marx ao tomar conhecimento dos determinismos que, já em sua época, eram propagados em seu nome: “eu mesmo não sou marxista”. [isto é, de um marxismo determinista]. Acerca do assunto, observa Frigotto: “Em carta de 22-9-1890, a J. Bloch, Engels adverte para o que ele e Marx entendem por concepção materialista da história. ‘De acordo com a concepção materialista da história, o elemento *finalmente* determinante é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu asseveramos mais do que isso. Logo, se alguém torce isso, dizendo que o elemento econômico é o único determinante, ele transforma aquela proposição em uma frase sem sentido, abstrata e tola” (Frigotto, 1991: 84). Para o referencial teórico aqui delineado, questões ainda ficam em aberto: relação Foucault – Marx, infra-estrutura econômica *versus* ‘infra-estrutura’ discursiva, o peso que se concede aos eventos ‘materiais’, no sentido que Marx e os marxistas ou, ainda, marxianos a entendem e o que Foucault entende por materialidade, pois para o autor de *Vigiar e Punir*, sua obra se detém com mais consistência nas condições propriamente materiais da dominação (dos corpos, das subjetividades) do que as análises marxistas, que cindem os domínios ideológico (superestrutura) e material (infra-estrutura produtiva). Do mesmo modo, a crítica a que é submetida a noção de ideologia por Foucault se assenta sobre uma problemática verdade-aparência, entre outras (Foucault, 2002).
- 3 Nesse sentido, pensamos que Negri fornece referências para se pensar o poder, em termos globais, na esteira do processo, para muitos erroneamente, chamado globalização. Para um poder global – Império – uma reação global – a Multidão. Parece-nos frutífera essa analítica do pensador italiano que, vindo de referências marxistas, espinosanas e deleuzianas, aproxima lutas sociais e processos de subjetivação, macro-micro, subjetivo-objetivo, social-pessoal (Negri, Antonio; Hardt, Michael (2001).
- 4 Para uma crítica da globalização, entre outros, podemos citar: (Santos, 2000; Bauman, 1999, 2003). Este último, uma análise contundente dos últimos desdobramentos sociais do processo econômico recente (neoliberal). À luz do binômio segurança-liberdade, faz uma percuciente denúncia do desamparo dos ‘desenraizados’ modernos diante da emancipação acontecida apenas para uma parte – os ‘bem-sucedidos’ em sua ‘secessão’ – segundo sua expressão.

Referências

ABBAGNANO, Nicola

1982 *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.

ARISTÓTELES

- 1990 *Metafísica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- 2005 *Metafísica*. São Paulo: Edições Loyola. Vol. II. Tradução Giovanni Reale. Texto grego com tradução ao lado.

BAUMAN, Zigmunt

- 1999 *Globalização. As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- 2003 *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- 2007 *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

BORNHEIN, Gerd A.

- 1977 *Dialética teoria e práxis. Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

COMÊNIO, Joao Amos

- 1996 *Didactica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DELEUZE, Gilles

- 2000 *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

DI CAUDO, María Verónica

- 2013 La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafios. In: *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 14, 33-50, julio-diciembre, Quito: Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.

FERRATER MORA, José

- 1991 *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

FOUCAULT, Michel

- 2002 *Microfísica do poder*. 17.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- 2004 *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- 2005 *O que são as luzes?* In: Ditos e Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- 2006 *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- 2006a *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.

FRIGOTTO, Gaudêncio

- 1991 O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. S. Paulo: Cortez.

GILSON, Étienne

- 2001 *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes.

HARVEY, David

- 1992 *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salle

- 2001 *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo

- 2001 *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

KANT, Immanuel

- 1974 *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes. [Edição bilíngüe].
- 1983 *Crítica da Razão Pura*. Segunda edição. São Paulo: Abril Cultura
- 1984 *Prolegômenos*. Segunda edição. São Paulo: Abril Cultural.

KUNH, Thomas S.

- 2009 *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.

LIMA VAZ, Pe. Henrique C. de

- 2001 *Ontologia e história*. São Paulo: Edições Loyola.

LIPOVETSKY, Gilles

- 2004 *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.





- MARTINS, André
1995 *Le réel et l'illusion. Pour une ontologie non métaphysique*. L'Atelier National de reproduction des thèses de Lille.
- NEGRI, A.; HARDT, M.
2001 *Império*. 3. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record.
- NIETZSCHE, F.
1991 *A filosofia na época trágica dos gregos*. São Paulo: Nova Cultural.
- OS PRÉ-SOCRÁTICOS
1991 *Fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Nova Cultural.
- PLATÃO
2007 *Teeteto (ou do conhecimento)*. Bauru, SP: Edipro.
- REALE, Giovanni
2005 *Metafísica. Ensaio introdutório*. Vol. I. Paulo: Edições Loyola.
- SANTO TOMÁS
1973 *Compêndio de teologia*. In: Sto. Tomás de Aquino. Dante Alighieri. Johan Duns Scot. William of Ockham. *Seleção de textos*. São Paulo: Abril Cultural. [Os Pensadores, 1ª.ed.]
- 1973b *Textos da suma teológica*. In: Sto. Tomás de Aquino. Dante Alighieri. Johan Duns Scot. William of Ockham. *Seleção de textos*. São Paulo: Abril Cultural. [Os Pensadores, 1ª.ed.]
- SANTOS, Milton
2000 *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SCOTO, John Duns
1973 *Sobre a metafísica*. In: Sto. Tomás de Aquino. Dante Alighieri. Johan Duns Scot. William of Ockham. *Seleção de textos*. São Paulo: Abril Cultural. [Os Pensadores, 1ª.ed.].
- SILVA, Tomaz Tadeu da et al.
2009 *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu
1999 *Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica

Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

LA EDUCACIÓN, CRISIS PARADIGMÁTICA Y SUS MEDIACIONES

The education, paradigmatic crisis and his mediations

RIGOBERTO PUPO PUPO*

rigobertopp3@yahoo.com.mx

Universidad de La Habana, Cuba

Universidad "José Martí" de Latinoamérica

Multiversidad Mundo Real "Edgar Morin"/México

Resumen

El propósito esencial que encauza este trabajo es hacer una mirada hermenéutica profunda del estado actual de la educación y proponer una posible vía para revertir la crisis paradigmática en que está abocada.

Palabras claves

Educación: crisis paradigmática, mediación, ecosófica hermenéutica.

Abstract

The essential purpose that channels this paper is to look deep into hermeneutics of the current state of education and propose a possible way to reverse the paradigmatic crisis in which it is bound.

Keywords

Education, paradigmatic crisis, mediation, hermeneutic ecosophic.

Forma sugerida de citar:

Pupo Pupo, Rigoberto (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2) pp.101-119.

* Profesor e Investigador. Titular consultante. Doctor en Filosofía. Doctor en Ciencias. Pedagogo destacado del siglo XX cubano. Universidad de La Habana, Cuba Universidad "José Martí" de Latinoamérica. Premio Internacional al mérito histórico por la obra de la vida, SHGE, NL, México, 2013. Multiversidad Mundo Real "Edgar Morin".

Introducción

Este artículo no intenta en modo alguno hacer un análisis exhaustivo del ser de la educación en sus diversas determinaciones y condicionamientos, pues existen abundantes trabajos de filosofía de la educación donde se abordan a profundidad, aspectos importantes, tales como: el ser humano como ser educable, como ser de posibilidades, y cómo conducirlas (las posibilidades) para la realización humana de la persona, etc., ni tampoco se intenta historiar un tema tan rico en aprehensiones varias.

El propósito esencial que encauza este artículo es hacer una mirada hermenéutica profunda del estado actual de la educación y proponer una posible vía para revertir la crisis paradigmática en que está abocada.

En los tiempos actuales la educación tiene mucho que decir y hacer. La educación como formación humana, como “instrucción del pensamiento... y dirección de los sentimientos”¹, según la concepción martiana, deviene cauce central ante la necesidad de dar respuesta a los desafíos del siglo XXI. Crear hombres con ciencia y con conciencia, desarrollar una cultura del ser capaz de enfrentar la globalización neoliberal, siendo, como sujeto, es una tarea que la educación no puede soslayar.

Sin embargo, caben las siguientes preguntas: ¿Está la educación en condiciones de ser guía espiritual de la formación humana? ¿Los paradigmas en que se funda pueden modelar proyectos reales, en función de la misión que le corresponde cumplir? ¿Ella misma no está contaminada por el pensamiento único, los reduccionismos de corte positivistas, el autoritarismo en la ciencia y en la docencia, la intolerancia, el determinismo absoluto, los fundamentalismos estériles y otros lastres de la modernidad que han quebrado por su ineficacia heurística, metodológica y práctica? ¿Hay racionalidad sensible y sensibilidad racional en los siete vacíos que Edgar Morin ha revelado en la educación actual y en la propuesta de los siete saberes para revertir o atenuar tal situación?

La educación como formación humana, en los momentos actuales, está urgida de cambios. Hay que reformar el pensamiento en general y sus paradigmas si se quiere revertir el pensar educativo y sus estrategias. Hay que cambiar las estructuras existentes no sólo de pensamiento, sino en plena conjunción con la práctica social y sin perder el sentido cultural en que toma cuerpo y se despliega como sistema complejo.

El ser de la educación como proceso cultural y los desafíos ante el pensamiento complejo²

En los marcos de la formación humana y su desarrollo cultural, la educación resulta imprescindible. Ella constituye el medio por excelencia a través del cual se cultiva el hombre y se prepara para la vida y la sociedad. Sin embargo, en las condiciones actuales la educación no prepara para la vida. No está en condiciones de desarrollar una cultura de la razón y los sentimientos: una cultura del ser. Es incapaz de vincular estrechamente el mundo de la vida, el mundo de la escuela y el mundo del trabajo.

Los paradigmas de corte positivista, gnoseologistas, reduccionistas, objetivistas, intolerantes y autoritaristas, convierten a los educandos en objetos pasivos. No importa que en la teoría se hable de métodos activos, cuando los docentes presentamos nuestra verdad como la verdad absoluta. No se crean espacios comunicativos para construir conocimientos y revelar valores. El transmisionismo epistemológico y el inculquismo axiológico siguen imperando con fuerza indetenible.

El sentido cultural, cósmico y constructivista, propio del pensar complejo brilla por su ausencia.

El carácter disciplinar de la enseñanza convierte la educación en una ciencia que divide y desune con vacías abstracciones. La naturaleza, la sociedad y la cultura no llega al estudiante como una totalidad sistémica, en cuya relación la naturaleza y la sociedad se humanizan y el hombre y la sociedad se naturalizan. La enajenación progresiva lo invade todo. La conciencia ecológica y bioética no se integra al corpus de la cultura.

¿Qué hacer ante tal estado de cosas? Por supuesto que se requiere de cambios estructurales profundos, pero mientras no tengan lugar, no podemos cruzarnos de brazos.

Edgar Morin, presenta un proyecto interesante en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, a partir de los vacíos que descubre en la educación, los cuales se concretan en:

I. Las cegueras del conocimiento

Tributa una actitud crítica y de sospecha, al mostrar que la verdad no es mi verdad, que se construye y revela en espacios comunicativos, pues somos vulnerables a los errores mentales, intelectuales, de la razón, a las cegueras paradigmáticas, a la incertidumbre del conocimiento y la necesidad del combate vital para la lucidez.

Desarrollar una cultura crítica, de la sospecha, a partir de la comprensión de las cegueras del conocimiento, es preparar al hombre para la vida con sentido cósmico-cultural.

Cuando los docentes toman conciencia de esto, en todas las materias, ya sea matemática, economía, derecho, literatura, lógica, historia, política, etc. en sus contenidos dicho principio adviene, deviene, integra y transdisciplina. Emerge espontáneamente, porque se ha integrado a la cultura y procede como una forma de comportamiento real y natural. Sencillamente advierte que todo conocimiento es susceptible de errores, que la ceguera del conocimiento es tan real como la certeza de exactitud y de verdad.



II. Los principios de un conocimiento pertinente

Constituye la apertura a una racionalidad con enfoque complejo, en los marcos del contexto, lo global y lo multidimensional, en el conocimiento del mundo y su aprehensión cultural. Esto permite a los docentes concebir su materia como parte de una totalidad compleja interconectada con varias mediaciones, sin cuya relación su objeto resulta abstracto. La pertinencia del conocimiento, se funda en el hecho real que sin desecharla la especialización disciplinaria, está en condiciones de enriquecerla con la revelación de nuevas conexiones e interconexiones que le otorgan mayor nivel de concreción y nuevas posibilidades de asunción integradora de conocimiento, valores, praxis y comunicación. De este modo se renuncia a la falsa racionalidad objetivizante heredada de la modernidad.

III. Enseñar la condición humana

Se trata de un principio transdisciplinador de todas las ciencias, incluyendo, por supuesto, las ciencias sociales y humanistas, a partir de la comprensión de la complejidad humana, en tanto síntesis concreta de lo físico, lo biológico y lo sociocultural. Por eso en la aprehensión del devenir humano, en relación con el mundo, vincula o religa todos los conocimientos y saberes en su expresión discursiva plural, es decir, la literatura, el arte, la poesía, etc., en tanto distintas formas de construir el mundo del hombre, en una aventura común, donde orden, desorden, caos, organización, son momentos de nuestra relación con la biosfera y el espacio-cosmos. Esto posibilita la internalización de lo humano, el sentido de pertenencia y de participación comunitaria, así como la tolerancia necesaria para comprender la diversidad cultural y la pluralidad de individuos, como base del diálogo cultural a nivel planetario que debe reinar.

Enseñar la condición humana, en todas sus mediaciones complejas: la libertad, la dignidad de la persona, el decoro, la responsabilidad en sus decisiones, sus derechos, y las vulnerabilidades y desafíos que le son inmanentes como sujeto que piensa, siente, actúa, valora y se comunica, es una tarea imprescindible en la empresa magna de educar para la era planetaria. Los docentes pueden hacer mucho desde sus disciplinas concretas. No es difícil, en tan capital problema, encontrar los hilos integradores conducentes a la transdisciplinariedad. Adviene y deviene si se planifica con la racionalidad debida. Cada materia aporta sus contenidos. Todas refieren de una forma u otra a la persona en relación con el mundo y en contextos reales.

IV. Enseñar la identidad terrenal

105



Enseñar la identidad terrenal, está estrechamente vinculada a la comprensión de la condición humana, y las fuentes inagotables del amor humano para desarrollar una cultura del ser, en detrimento de la cultura del egoísmo y del tener desmedido que enajena las verdaderas fuerzas esenciales del hombre. Permite asumir una nueva visión del desarrollo humano, como ascensión del hombre sobre la base de una eticidad concreta (ética de la comprensión planetaria) que haga “resistencia a la vida prosaica, al consumismo, a la tiranía del dinero y a la violencia” que trae consigo, para de este modo lograr la plena comprensión de la unidad y diversidad humana, sustentada en una cultura del diálogo, que permita ser, compartir y convivir juntos en la tierra- patria, en tanto puede desarrollarse una ciudadanía terrestre con pensamiento policéntrico, libre de comportamientos racistas, prepotencia y segregación.

La identidad terrenal hay que construirla y la educación universitaria puede contribuir a ello, como bien argumenta Morin.

Enseñar la identidad terrenal no es un problema disciplinar, sino transdisciplinar. Las distintas materias poseen contenidos ricos en determinaciones que cada docente puede aprovechar convenientemente, en función del desarrollo del sentido de pertenencia identitaria terrenal y de comunión, que se quiere lograr.

V. Enfrentar las incertidumbres

Hay que desarrollar una reforma de las mentalidades para vivir y convivir en la era planetaria. Una era permeada de incertidumbres en todos los órdenes del devenir humano. ¿Cómo enfrentar las incertidumbres? A través de la comprensión, como “medio y fin de la comunica-



ción humana”, capaz de asumir la trama de la vida en sus contradicciones reales. Crear espacios comunicativos para construir conocimientos en medio de las incertidumbres, y revelar valores, cultivando la sensibilidad que todo ser humano lleva dentro como semilla dormida que espera la ocasión para despertar. La mundialización de la comprensión es un cauce insoslayable para lograr tales fines. Comprensión que no se da por generación espontánea a través del consenso, sino mediante la comprensión de la propia comprensión, si pensamos sintiendo, y sentimos pensando, al margen de las teleologías abstractas que solapan las incertidumbres, para presentar un devenir rectilíneo y simplista, pleno de “certezas y verdades” apriorísticas.

El pensamiento complejo, contrariamente al pensamiento único y simplificador, concibe la vida como un horizonte de opciones inciertas y ciertas, que espera, desespera y se construye a cada instante.

Enseñar a enfrentar las incertidumbres, es posible hacerlo desde la disciplinariedad con vocación transdisciplinaria, en la medida que cada docente presente su materia y los temas que trabaja, en sus contradicciones reales, y la comprensión del hombre se haga con perspectiva compleja, que es al mismo tiempo, comprenderlo en su trama polidimensional de retos, opciones y posibles elecciones.

VI. Enseñar la comprensión

La comprensión es la llave maestra de la transdisciplinariedad. Comprender, hermenéuticamente, es vincular, establecer nexos entre significativo y significado. Significar, contextualizadamente, las conexiones e interconexiones que dan sentido al discurso para la comunicación intersubjetiva. Esto puede vehicularse transdisciplinariamente, desde las disciplinas, si conscientemente los maestros entienden la necesidad de la comprensión humana en la compleja trama de la vida.

Se requiere de una cultura de la comprensión, fundada en la educación comprensiva de la tolerancia para asumir con eficacia los obstáculos de la incomprensión y la comprensión misma, los autoritarismos infecundos, la ignorancia de los retos que presenta la trama de la vida, tanto a nivel de conocimiento como a nivel de los valores, fundados en ideas, argumentos, visiones diferentes, de carácter egocéntrico, etnocéntrico, sociocéntrico, en detrimento de la individualidad, la socialidad o la cultura de grupos. Es necesario, entonces, en función de la comprensión productiva con todos y para todos, asumir una conciencia de la complejidad humana que presida las acciones con apertura subjetiva incluyente, para comprender las incertidumbres de lo real, del conocimiento, de los

valores, en fin, la incertidumbre de la ecología y de la acción, en pos de la humanidad planetaria que requiere el futuro de la supervivencia de nuestro planeta: La humanidad como destino planetario, es decir, la sensibilidad de la comprensión para ponerse en el lugar del otro, sin dejar de ser, y sin atomización ni homogeneidad estériles, por ineficaces e inviables, humana y culturalmente.

VII. La ética del género humano

La ética de género humano, compendia en síntesis concreta toda la cosmovisión humanista de la obra de Edgar Morin, particularmente el contenido de *Los siete saberes necesarios para la Educación de futuro*. Su idea pedagógica rectora se generaliza teóricamente en: una cultura del ser existencial para la convivencia humana, sin autoritarismo e intolerancias estériles, como prerequisite para el advenimiento de una humanidad como ciudadanía planetaria, donde la relación individuo-sociedad-especie, se aborde en toda su complejidad de mediaciones, determinaciones y condicionamientos contextuales planetarios. Una ética que propicie la democracia participativa y se construya en espacio comunicativos, sobre la base de la razón y la sensibilidad dialógicas³.

La educación, pensada desde la complejidad⁴ es imposible sin una reforma del pensamiento, que haga de ella un verdadero proceso de aprehensión del hombre como sujeto complejo que piensa, siente, conoce, valora, actúa y se comunica. Y para revelar la complejidad del hombre hay que asumirlo con sentido cultural, es decir, en su actividad real y en la praxis que lo integra a la cultura. La cultura como ser esencial del hombre y medida de ascensión humana no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores (conocimiento, praxis, valores, comunicación), sino que da cuenta del proceso mismo en que tiene lugar el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos y fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo. He ahí el porqué de la necesidad de pensar al hombre y a la subjetividad humana con sentido cultural, que es al mismo tiempo, pensarlo desde una perspectiva de complejidad. Por eso Marx, en sus tesis sobre Feuerbach, aconsejaba asumir la realidad subjetivamente, para transformarla en bien del hombre y la sociedad.

Los paradigmas de corte positivista, gnoseologistas, reduccionistas, objetivistas, intolerantes y autoritaristas, convierten a los educandos en objetos pasivos. No importa que en las teorías didáctico-pedagógicas se hable de métodos activos, cuando los docentes presentamos nuestra verdad como la verdad absoluta. No se crean espacios comunicati-



vos para construir conocimientos y revelar valores. El transmisionismo gnoseológico y el inculquismo axiológico siguen imperando con fuerza indetenible.

El sentido cultural y cósmico, propio del pensar complejo, brilla por su ausencia. El carácter disciplinar de la enseñanza convierte la educación en una ciencia que divide y desune con vacías abstracciones. La naturaleza, la sociedad y la cultura no llegan al estudiante como una totalidad sistémica, en cuya relación, la naturaleza y la sociedad se humanizan y el hombre y la sociedad se naturalizan. La enajenación progresiva lo invade todo. La conciencia ecológica y bioética no se integra al corpus de la cultura. Se imponen nuevas propuestas hermenéuticas encauzadoras de la educación con sentido ecosófico-complejo y cultural.

En los tiempos actuales la hermenéutica, sin perder su élan filosófico, con más frecuencia asume cauces interpretativos más concretos en la educación, la ciencia, la política, la estética, el derecho, y por supuesto en la ética, entre otros campos de la cultura⁵. Esto, en gran medida, exigido por el mundo de la vida cotidiana, espacio donde emergen con fuerza las raigales contradicciones en que deviene la sociedad contemporánea, particularmente la crisis de valores y los vacíos de sentidos, como resultado de la enajenación progresiva que invade la naturaleza humana, y la hace extraña al hombre, hasta cosificarlo y alienarlo de la cultura.

En tales circunstancias, la necesidad de las interpretaciones existenciales resulta de urgente humanidad y propicia conscientemente la vinculación de la ética con la hermenéutica y viceversa, desde una perspectiva integradora que exige misión concreta ante los desafíos y peligros de la existencia del mundo terrenal y humano.

La hermenéutica ecosófica, tanto en su arista epistemológica como cosmovisiva, deviene tránsito de la “ciencia” a la sabiduría. Una sabiduría interpretativa que sin abjurar de la buena ciencia, la integra con los otros saberes de la cultura y la praxis, en pos de la salvación del planeta Tierra y con él, de nosotros mismos. Por eso supera el antropocentrismo para lograr una íntegra comunión hombre-naturaleza⁶. Se trata de un saber y una praxis, integrados, transdisciplinarios.

La ecosofía –señala Escamilla– es un modo de estar en el mundo, de percibirlo. Un saber práctico que transforma nuestra conciencia y nos integra a la unidad de la vida, haciendo del sujeto-objeto-medio, un continuo. Es también una ampliación de nuestra sensibilidad que implica un cambio de perspectiva, absolutamente necesario para superar las aparentes contradicciones que nos rodean. (...). No puede ser otra cosa que una profunda filosofía, un saber habérselas con las incertidumbres que nos depara la complejidad de nuestra existencia. Por eso, hablar del saber ecosófico es hablar también de buena educación, la que nos ayuda a

auto-realizarnos en un medio respetuoso y responsable con las lógicas de lo vivo (Iglesia, 2007: report 165).

Es una filosofía unida a la tierra, una sensibilidad-razón cósmica, que sin aprioris absolutos, da cuenta de ella, de la vida que la habita y otras mediaciones. Una sabiduría, que se concreta, más que en una enciclopedia, en una ecopedía cultural. La lógica de la ecosofía es la de la dialógica, la del intercambio simbólico, la del don, donde el nosotros configura sus propios escenarios mañaneros para que los sujetos en proceso desplieguen su potencial saber ético-estético-político en la construcción social de comunidades educativas. Una comunidad que se avala en sus procesos de deconstrucción y reconstrucción política y cultural, por una ecosofía donde el texto territorial mantiene la arborescencia en primavera, trabaja con alegría creadora al interior de sus actos de habla, dándole paso a la Democracia Participativa, al habla plural y no al monologismo balístico de la tentación totalitaria⁷.

El desplazamiento que se produce entre la ecología y la ecosofía, término puesto en circulación por el filósofo noruego Arne Naess en 1960, implica una transición de la ciencia a la sabiduría, y es este pasaje, esta traslación, la que esencialmente representa un cambio de paradigma.

Sabios europeos como Edgar Morin llevan años refundando un nuevo concepto de lo que debería ser la educación para este complejo siglo XXI. No podemos seguir fragmentando nuestras verdades científicas sin destruir el significado profundo de cultura. Claro que la ecología es una buena aproximación a lo que significa este giro radical, esta necesitada revolución, pero desde la perspectiva ecosófica se le añade la **visión cosmológica necesaria para iniciar un verdadero proceso de cambio** (El resaltado es mío), porque la ecosofía reflexiona también sobre nuestras costumbres, sobre nuestra manera de habitar la Tierra, y sobre nuestra manera de admirarla. Una mirada científica, político-ética y estética. En este sentido, el pensamiento del siglo XXI deberá ser ecosófico (Iglesia, 2007: report 165).

La hermenéutica ecosófica interpreta la conducta moral, sus ideas, principios y valores que norman o dan cauce al quehacer humano en sus mundos de la escuela, del trabajo y de la vida, desde una perspectiva cósmico-planetaria, sin perder los contextos socioculturales específicos. El pensamiento complejo de Edgar Morin, da cuenta de ello⁸.

De lo que se trata ahora –la gran misión de la hermenéutica ecosófica– es hacer del porvenir que nos espera un lugar amable para la vida. A veces olvidamos la satisfacción que nos produce un paisaje, o el sentimiento de bienestar que experimentamos haciendo cosas aparentemente inútiles, no productivas. Tenemos que sacarnos de encima ese malentendido cartesianismo mezclado de utilitarismo que no nos conduce a nada.



Pero para todo este inmenso proyecto, la herencia de la modernidad es indispensable. La ecosofía no renuncia ni a la ciencia ni a la tecnología, simplemente subraya que el uso que hacemos de ellas no satisface las necesidades humanas básicas como un trabajo con sentido en un ambiente con sentido. Estamos adaptando nuestra cultura a la tecnología cuando debería ser justo lo contrario (Iglesia, 2007: report 165).

Esto se pone de manifiesto en la propia tecnología de la información y la comunicación, que más que informar y comunicar humanamente, desinforma, incomunica y enajena⁹. La ecosofía, en el espíritu de Félix Guattari y otros filósofos humanistas que unen la filosofía, el arte, la ciencia y toda producción humana a la Tierra, deviene “una nueva inteligencia del oikos (de la casa del mundo) y a una renovación práctica del ethos (de los modos de habitar)” (Hernández, 2006: <http://antroposmoderno.com>). Y la hermenéutica ecosófica, una pragmática existencial cósmica, crítica (Hernández, 2006: <http://antroposmoderno.com> cuyas interpretaciones siguen una lógica plural con sentido cultural y complejo.

Sencillamente “(...) el término ecología es ecléctico. Engloba realidades muy heterogéneas, lo que constituye de todos modos su riqueza. Primero, es una ciencia, la ciencia de sistemas de cualquier naturaleza. No tiene contornos bien delimitados pues toma en cuenta, tanto los ecosistemas sociales, urbanos, familiares como los de la biosfera”.

Al lado de todo esto, la ecología ha devenido un fenómeno de opinión, que recubre sensibilidades muy diversas: las conservadoras, o aún reaccionarias, que promueven un retorno a los valores ancestrales, las que intentan la recomposición de una polaridad progresista que sustituya la antigua polaridad derecha-izquierda.

Intento una unión conceptual entre todas esas dimensiones. **Es así como nace la idea de ecosofía, al articular las tres ecologías: medioambiental, social y mental** (El resaltado es mío). Más aún, en mi propio sistema de modelización, intento sacar adelante la noción de un objeto ecosófico¹⁰ que iría más lejos que el objeto ecosistémico. Concibo el objeto ecosófico como articulado según cuatro dimensiones: las de flujo, máquina de valor y de territorio existencial.

La de flujo es evidente; pues justamente en los ecosistemas siempre hay articulación de flujos, unos respecto de los otros, principalmente de flujos heterogéneos.

La de máquina está ahí para dar una dimensión de retroacción cibernética, autopoietica, es decir de auto-afirmación ontológica, sin caer en el mito animista o vitalista, como por ejemplo el de la hipótesis de Gea de J. Lovelock y de L. Margulis; pues se trata de hacer la unión entre las máquinas de los ecosistemas de flujos materiales y las de los ecosistemas de flujos semióticos. Intento, entonces, ampliar la noción de autopoiesis,

sin reservarla, como Varela, al sistema viviente solamente; considero que hay protopoiesis en todos los otros sistemas: etnológicos, sociales, etc. Ese objeto ecosófico no es solamente auto-poiético, sino también portador de valores, de registros y de perspectivas de valoración.

Es muy importante para repensar la problemática del valor.

Como tercera dimensión, comprendido el valor económico, y para articular el valor capitalístico, el valor del intercambio en el sentido marxista, con otros sistemas de valoración secretados por sistemas autopoieticos: sistemas sociales, grupos, individuos, sensibilidades individuales, artísticas, religiosas; para articularlos entre sí, sin que el valor económico los domine y los aplaste.

La cuarta dimensión es la de la finitud existencial que justamente caracteriza más al objeto ecosófico: lo que también llamo territorios existenciales y que no es una entidad eterna, sino que está fundada en coordenadas de determinaciones extrínsecas, independientes.

En su sistema de valores, el objeto ecosófico tiene un nacimiento y un fin; está en relación con una alteridad maquínica, un phylum maquinista.

En efecto, cualquier sistema tiene a la vez un antecedente y un porvenir sistémico. Sin disposición universal, está ligado a los procesos de historicidad. Esta finitud presenta también una dimensión de alienación, de encarnación, y aún de tiempo de enriquecimiento procesal; pues gracias a ella hay siempre la posibilidad de una recarga a partir del caos y de la refundación de una complejidad. Porque hay corte de la individuación ecosistémica como finitud, hay justamente posibilidad de que los sistemas se encadenen los unos con relación a los otros y desarrollen un gran phylum evolutivo (Entrevista a Félix Guattari, 2006: <http://inmanencias.blogspot.com/>).

Una hermenéutica ecosófica, siguiendo el élan integrador, cultural y complejo que la caracteriza puede aportar mucho a la interpretación constructiva y transformadora de una moral, fundada en el bien común, la justicia, la libertad y la virtud del ser humano. La misión de la hermenéutica ecosófica, por estar comprometida con el destino de nuestro planeta y de la vida que la habita, está en condiciones de mirar al mundo en relación con el hombre y la vida en general, desde un eco-humanismo raigal, capaz de propiciar la comunicación y la comprensión de los seres humanos sobre nuevas bases cosmovisivas, que garanticen la responsabilidad en la toma de decisiones.

La mirada ecosófica de los infinitos textos (significaciones humanas) que median las relaciones del hombre con la naturaleza y la sociedad, no constituye una simple traducción interpretativa, al margen de contextos, necesidades, intereses culturales, humanos. Es una mirada in-

terpretativa – comprensiva, en perenne actitud de sospecha, “que hace camino al andar”, porque está consciente que su juego mismo, es analógico – icónico- cósmico, e involucra al otro. No es un simple acto lingüístico al margen del drama humano y la cultura que funde y construye. Es una interpretación con ansia de humanidad, y sin caer en los brazos del relativismo subjetivista y el objetivismo absoluto. Es una traducción clamorosa que dice lo que ve y hace lo que dice..., porque está dentro del todo. Es él mismo o parte de él.

Una hermenéutica ecosófica de relampagueante vuelo devela Martí en sus vívidos ensayos. Emerson es un ejemplo elocuente:

El espíritu agitado vuela a lo alto. Alas quiere que lo encumbren, no pluma que lo taje y moldee como cincel. Escribir es un dolor, es un rebañamiento: es como uncir cóndor a un carro. Y es que cuando un hombre grandioso desaparece de la tierra, deja tras de sí claridad pura, y apetito de paz, y odio de ruidos. Templo semeja el Universo. Profanación el comercio de la ciudad, el tumulto de la vida, el bullicio de los hombres. Se siente como perder de pies y nacer de alas. Se vive como a la luz de una estrella, y como sentado en llano de flores blancas. Una lumbre pálida y fresca llena la silenciosa inmensa atmósfera. Todo es cúspide, y nosotros sobre ella. Está la tierra a nuestros pies, como mundo lejano y ya vivido, envuelto en sombras (...) Emerson ha muerto: y se llenan de dulces lágrimas los ojos. No da dolor sino celos. No llena el pecho de angustia, sino de ternura. La muerte es una victoria, y cuando se ha vivido bien, el féretro es un carro de triunfo. El llanto es de placer; y no de duelo, porque ya cubren hojas de rosas las heridas que en las manos y en los pies hizo la vida al muerto. La muerte de un justo es una fiesta, en que la tierra toda se sienta a ver cómo se abre el cielo. Y brillan de esperanza los rostros de los hombres, y cargan en sus brazos haces de palmas, con que alfombran la tierra, y con las espadas de combate hacen en alto bóveda para que pase bajo ellas, cubierto de ramas de roble y viejo heno, el cuerpo del guerrero victorioso. Va a reposar, el que lo dio todo de sí, e hizo bien a los otros. Va a trabajar de nuevo, el que hizo mal su trabajo en esta vida. (...) ¿Que quién fue ese que ha muerto? Pues lo sabe toda la tierra. Fue un hombre que se halló vivo, se sacudió de los hombros todos esos mantos y de los ojos todas esas vendas, que los tiempos pasados echan sobre los hombres, y vivió faz a faz con la naturaleza, como si toda la tierra fuese su hogar; y el sol su propio sol, y él patriarca. Fue uno de aquellos a quienes la naturaleza se revela, y se abre, y extiende los múltiples brazos, como para cubrir con ellos el cuerpo todo de su hijo. Fue de aquellos a quienes es dada la ciencia suma, la calma suma, el goce sumo. Toda la naturaleza palpitaba ante él, como una desposada (Martí, 1964: 17-18).

Los textos-ensayos de Martí, son joyas hermenéuticas ecosóficas. Es que su ensayismo mismo, es una mónada¹¹, donde se refleja el mundo entero como cosmos, como universo, como naturaleza, ¿Y por qué no como cultura, si para el Apóstol cubano, la relación hombre – naturaleza, es un proceso donde la naturaleza se humaniza y el hombre se naturaliza? Una eterna comunión, a manera de recíproca conversión.

La vida —refiere a Emerson— no le inquieta: está contento, puesto que obra bien: lo que importa es ser virtuoso: “la virtud es la llave de oro que abre las puertas de la Eternidad”: la vida no es solo el comercio ni el gobierno, sino a más, el comercio con las fuerzas de la naturaleza y el gobierno de sí: de aquellas viene este: el orden universal inspira el orden individual: la alegría es cierta, y es la impresión suma, luego, sea cualquiera la verdad sobre todas las cosas misteriosas, es racional que ha de hacerse lo que produce alegría real, superior a toda otra clase de alegría, que es la virtud: la vida no es más que “una estación en la naturaleza” (...) mejor que rebelarse es vivir adelantando, por el ejercicio honesto del espíritu sentidor y pensador (Martí, 1964: 24-25).



La hermenéutica ecosófica discursiva martiana, interpreta la realidad con sentido cósmico, porque ella misma es un Cosmos pensante que siente, actúa, valora y se comunica. Una comunicación que no pone límite. Se despliega como Logos buscador que unifica y diversifica para captar el todo vivo como sistema abierto. El objeto de la vida, y también la verdad que afanosamente buscamos, no son aprioris dado en sí y por sí. Son procesos complejos culturales.

“¿Y el objeto de la vida?- Pregunta Martí- El objeto de la vida es la satisfacción del anhelo de perfecta hermosura; porque como la virtud hace hermosos los lugares en que obra, así los lugares hermosos obran sobre la virtud. Hay carácter moral en todos los elementos de la naturaleza: puesto que todos avivan este carácter en el hombre, puesto que todos lo producen, todos lo tienen. Así, son una la verdad, que es la hermosura en el juicio; la bondad, que es la hermosura en los afectos; y la mera belleza, que es la hermosura en el arte. El arte no es más que la naturaleza creada por el hombre. De esta intermezcla no se sale jamás. La naturaleza se postra ante el hombre y le da sus diferencias, para que perfeccione su juicio; sus maravillas, para que avive su voluntad a imitarlas; sus exigencias, para que eduque su espíritu en el trabajo, en las contrariedades, y en la virtud que las vence. La naturaleza da al hombre sus objetos, que se reflejan en su mente, la cual gobierna su habla, en la que cada objeto va a transformarse en un sonido. Los astros son mensajeros de hermosuras, y lo sublime perpetuo. El bosque vuelve al hombre a la razón y a la fe, y es la juventud perpetua. El bosque alegre, como una buena acción. La naturaleza inspira, cura, consuela, fortalece y prepara para la virtud

al hombre. Y el hombre no se halla completo, ni se revela a sí mismo, ni ve lo invisible, sino en su íntima relación con la naturaleza. El Universo va en múltiples formas a dar en el hombre, como los radios al centro del círculo, y el hombre va con los múltiples actos de su voluntad a obrar sobre el Universo, como radios que parten del centro. El Universo, con ser múltiple, es uno: la música puede imitar el movimiento y los colores de la serpiente. La locomotora es el elefante de la creación del hombre, potente y colosal como los elefantes. Solo el grado de calor hace diversas el agua que corre por el cauce del río y las piedras que el río baña. Y en todo ese Universo múltiple, todo acontece, a modo de símbolo del ser humano, como acontece en el hombre. Va el humo al aire como a la Infinitud el pensamiento. Se mueven y encrespan las aguas de los mares como los afectos en el alma (Martí, 1964: 25-26).

114



La hermenéutica ecosófica martiana, dirigida a “una nueva inteligencia del oikos (de la casa del mundo) y a una renovación práctica del ethos (de los modos de habitar)”, deviene aprehensión comprensiva cósmica, sobre la base de la analogía, la diferencia y el amor fundante del hombre virtuoso. Una interpretación pletórica de razón y sensibilidad natural humanas.

Hay una concepción unitaria del ser complejo, cualificado por la analogía, el equilibrio y la armonía universal. “Martí vivió -dice Vitier- como una fuerza espiritual -eso era en esencia- en contacto perpetuo con el misterio del universo. Recuérdese aquella línea de sus versos sencillos: “y crece en mi cuerpo el mundo”.

De ahí que sintiera como suyo ese modo de panteísmo que vibra en Emerson, desligado de todo credo formal. Así dice Martí: “Para él no hay cirios como los astros, ni altares como los montes, ni predicadores como las noches palpitantes y profundas” (Martí, 1964: 28).

Quien lea los Versos Sencillos hallará no pocas estrofas transidas de eso que pudiéramos denominar sensibilidad cósmica. Se siente allí un espíritu atraído por la Naturaleza, ganoso de descansar de los hombres...

Yo sé de Egipto y Nigricia,
de Persia y de Jenofonte,
y prefiero la caricia
del aire fresco del monte.

Yo sé las historias viejas
del hombre y de sus rencillas,
y prefiero las abejas
volando en las campanillas (Vitier, 1961: 99).

Al sentido cósmico, presente en el pensamiento filosófico de Martí, M. Vitier agrega, el finalismo, que según él, “(...) late acá y allá en sus artículos”. Recuérdese esta aserción suya: “corren leyes magníficas por las entrañas de la Historia”. Esos credos, que caen en lo metafísico, le robustecían la fe en cosas más inmediatas y palpables. He ahí cómo lo cotidiano se nutre de lo eterno. Esa es la unidad profunda que vio. Vidente, pues, en ese sentido.

A veces declara explícitamente su visión de la existencia. Es insustituible su texto a ese respecto: “Que el Universo haya sido formado por procedimientos lentos, metódicos y análogos, ni anuncia el fin de la Naturaleza ni contradice la existencia de los hechos espirituales”. Insiste en eso –en la sustantividad de lo espiritual–. Él le halla esfera propia. También gravitan sus concepciones en torno a la unidad de todo. Por eso dice: “El Universo, con ser múltiple, es uno” (Vitier, 1961: 101).

En la Cosmovisión martiana, la espiritualidad del hombre es esencial, su subjetividad, como agente histórico-cultural. Lo que no significa que lo hiperbolice. Para él, lo material y lo espiritual constituyen una unidad inseparable. Recuérdese la polémica en el Liceo Hidalgo, de México. Incluso aboga por una filosofía de la relación que no separe lo ideal y lo material, que no discurra hacia los extremos. Simplemente que lo aborde en su relación, pues

“Yo no afirmaré la relación constante y armónica del espíritu y el cuerpo, si yo no fuera su confirmación” (Martí, 1967: 362).

Hay en Martí, en su pensamiento, acuciantes notas espiritualistas. Cree en la preexistencia y postexistencia del alma, en la superioridad del espíritu, sin embargo no se desliga de la realidad inmediata. Sus convicciones ideopolíticas (culturales) terrenalizan su tendencia especulativa, sin matar su raíz utópica y su miraje hacia lo absoluto y lo grande, pues en su criterio: “menguada cosa es lo relativo que no despierta al pensamiento de lo absoluto. Todo ha de hacerse –declara Martí, de manera que lleve la mente a lo general y a lo grande. La filosofía no es más que el secreto de la relación de las varias formas de existencia” (Martí, 1962: 232).

En su epistemología hermenéutica somete a crítica el apriorismo y el subjetivismo. Defiende la analogía sin absolutizaciones estériles. Considera la realidad como fuente del conocimiento. “En el hombre, –cree Martí– hay fuerza pensante, pero esta fuerza no se despierta ni desarrolla, sin cosas pensantes” (Martí, 1965: 54). Además “hay armonía entre las verdades, porque hay armonía entre las cosas” (Martí, 1965: 55).

Su epistemología, siguiendo la tradición cubana, se expresa como sensorracionalismo, donde lo sensorial y lo racional son dos momentos

de una unidad y un proceso único inseparable, en pos de la aprehensión cósmica de la realidad.

Al mismo tiempo, su siempre razón utópica –rasgo propio de los grandes pensadores fundadores– no lo lleva a separar la teoría de la práctica.

El “espiritualismo martiano”, la sustantivación de la subjetividad humana, tampoco restan valor a su hermenéutica ecosófica. En su concepción, el hombre, como sujeto socio-cultural, reproduce de forma compendiada la totalidad del Universo. La naturaleza –concepto amplio en Martí– integra todo, lo espiritual y lo material ; pero el hombre, es por sobre todas las cosas, un ser activo, hacedor de historia, cultura, y al mismo tiempo, condicionado sociohistóricamente, pues “nada es un hombre en sí, y lo que es, lo pone en él su pueblo” (Martí y otros: 1964: 34).

116



Conclusiones inconclusas

La educación no puede estar ajena a la emergencia de nuevos saberes integrados e integradores, si quiere continuar siendo autoconciencia de la cultura y madre de los grandes cambios que exige la contemporaneidad. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, su antropoética como axiología de la acción o eticidad concreta y el sentido hermenéutico ecosófico en que se despliega, pueden hacer mucho.

Una hermenéutica ecosófica alumbra caminos en los tiempos actuales, si es capaz de interpretar el espíritu del mundo con ansia de humanidad, y aprehender la conducta del hombre en su complejidad real, como eticidad concreta, sin imposiciones epistemológicas ni abstractos apriorismos. Interpretar la realidad subjetivamente, y seguir la lógica especial del objeto especial, y no dar la espalda al drama humano, como aconsejaba Marx, no pueden pasar inadvertidos, si se quiere “hacer camino al andar”...

Y hay que hacer camino al andar... No queda otra alternativa, si queremos que emerja una cultura del ser y una ética del género humano que garanticen la existencia de la vida presente y futura.

Por eso, el ser real de la educación debe enrumbarse en esta dirección, sin perder de vista el contexto...

Notas

- 1 Ver de José Martí. "Educación popular". S/F. OC. 19:375. La Habana- Cuba: Editorial Nacional.
- 2 "En 1996, la Comisión para el desarrollo sostenible de las Naciones unidas, le encargó a la UNESCO, el "programa Internacional sobre educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad". Preocupados, en la construcción de un futuro viable, la UNESCO le encargó al pensador Edgar Morin plantear la educación en términos de durabilidad. Para este fin elaboró el documento "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". El trabajo enuncia prioridades para tomar medidas en todos los ámbitos, políticos, económicos, sociales. Es por eso, que el documento no es exhaustivo en sus orientaciones. Sin embargo, nos invita a tomar medidas con respecto a esas prioridades y se convierte en texto obligado para los que nos ocupamos de una educación que, aunque es para el presente, también cuando se mira desde la perspectiva de la durabilidad, arroja nuevos datos de reflexión para proyectar un futuro mejor" (Reyes Galindo, s/f: 7).
- 3 En nuestro criterio, si somos consecuentes con la concepción de Morin, no se debe separar nunca la sensibilidad de la razón como hizo el paradigma de la modernidad.
- 4 Ciertamente no se trata de estudiar la complejidad por curiosidad intelectual, sino de explorar sus planteamientos para ver hasta qué punto se podría aplicar para iluminar la misión de la educación y de los educadores.
 "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" se constituye en su última obra, con la que Edgar Morin cierra el ciclo pedagógico que había iniciado en 1999 con dos libros, "La mente bien ordenada" y "Relacionar los conocimientos: el desafío del siglo XXI", trilogía que refleja las bases de su pensamiento sobre educación. En ellos plantea que mientras nuestros conocimientos, son cada vez más especializados y fragmentados, los problemas a los que debemos enfrentarnos, son cada vez más complejos y globales. Esto hace que el presente y un futuro viable se nos escape cada vez más de nuestras manos. Según Morin, a este desajuste contribuye el sistema educativo con sus divisiones en Ciencias y Humanidades, con sus departamentos cerrados y sus disciplinas aisladas, con sus métodos que, desde la Primaria, tienden a aislar a los objetos de su entorno. Si queremos reformar la educación hemos de pasar por una reforma del pensamiento. Hoy se hace necesario pensar la educación en término de durabilidad, es decir, en una educación que nos pueda hacer pensar, o soñar, en un futuro sostenible "para nuestros hijos, nuestros nietos y los hijos de nuestros nietos". Son siete principios claves- refiere a la obra de Morin- cuya intención es suscitar debate y cultivar una postura propia y reflexiva sobre este problema que se considera vital" (Reyes Galindo, s/f: 7).
- 5 Sobre esto ver de Buganza, J. Últimos apuntes de Mauricio Beuchot sobre Hermenéutica Analógica. Revista Razón y Palabra, junio- julio 51. Recuperado de: [www. Razón y palabra.org.mx](http://www.Razon.y.palabra.org.mx). En este trabajo se comenta cómo Mauricio Beuchot hace hincapié en la necesidad de la aplicación concreta de la hermenéutica analógica. "Mauricio Beuchot también comenta, explora y desarrolla su propuesta filosófica con otros filósofos para ensancharla cada vez más. Hay un libro recién publicado, titulado Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura, donde hace estos comentarios. El título del libro conviene muy bien porque lo que Beuchot establece son, precisamente, puentes interpretativos hacia diversas áreas de las humanidades y la cultura en general (por ejemplo, hacia la psicología, la pedagogía, la filosofía de la cultura, la política, la literatura, etcétera). Y esos puentes, hay que decirlo, los traza Beuchot siguiendo muy de cerca a quienes han discutido y ensanchado al mo-





- vimiento de la hermenéutica analógica, a quienes cita y comenta" (Revista Razón y palabra junio- julio 51. [www. Razón y palabra. org.mx](http://www.Razon.y.palabra.org.mx)).
- 6 "La concepción espiritual y cosmológica de la ecosofía ofrece la posibilidad de contemplar el universo como un todo que se origina en cada uno de nosotros. Pensarnos un centro cualquiera de este multiverso que se expande a partir de lo que somos, y a la vez, sabernos un reflejo de ese orden, un microcosmos" (Iglesia, 2007: report 165).
 - 7 Etnografía de los Actos de Habla Escolar (Parte 3) Álvaro León Perico. Xexus. Ventana cultural. [http](http://www.xexus.org).
 - 8 Puede verse la obra de Edgar Morin, Desde el método hasta Ciencia con conciencia; Los siete saberes necesarios de la educación del futuro; Vivir en la era planetaria, etc.
 - 9 "Sin un cambio en el campo de las disposiciones cognitivas, no es posible ningún cambio social y político. Toda revolución social presupone una revolución cultural. Lo que tu llamas ideas distorsionadas, merecerían un análisis profundo de los distintos detalles y métodos que acríticamente nos inducen a aceptarlas. Muchas de las cosas que adquirimos, demasiadas actividades que realizamos, no nos ayudan a potenciar nuestras capacidades como seres pertenecientes a una comunidad viva, y en cambio sí perpetúan una cultura basada en la explotación del hombre y la naturaleza" (Iglesia, 2007: report 165).
 - 10 "Para mí —responde Guattari— la distinción no se impone: todos los objetos son objetos de modelización. El concepto en su carácter creativo, de aglomeración de componentes heterogéneos y al mismo tiempo de unidades autopoieticas, es el objeto. El objeto ecosistémico es un objeto de metamodelización en el sentido en que tiene la pretensión de englobar las diferentes modelizaciones que se nos proponen: de tipo marxista, de tipo animista, de tipo estético. Podemos ver, entonces, como se articulan los sistemas de valores, mucho más que oponer de manera maniqueísta unos a otros" (Entrevista a Félix Guattari, s/f.: [http://inmanencias. Blogspot.com/](http://inmanencias.blogspot.com/)).
 - 11 En la filosofía de Leibniz, el Universo se compone de innumerables centros conscientes de fuerza espiritual o energía, conocidos como mónadas. Cada mónada representa un microcosmos individual, que refleja el Universo en diversos grados de perfección y evolucionan con independencia del resto de las mónadas.
 - 12 ¿Qué es la Naturaleza? El pino agreste, el viejo roble, el bravo mar, los ríos que van al mar como a la Eternidad vamos los hombres: la Naturaleza es el rayo de luz que penetra las nubes y se hace arcoiris; el espíritu humano que se acerca y se eleva con las (palabra ininteligible) nubes del alma, y se hace bienaventurado. Naturaleza es todo lo que existe, en toda forma, —espíritus y cuerpos—; corrientes esclavas en su cauce; raíces esclavas en la tierra; pies esclavos como las raíces; almas, menos esclavas que los pies. El misterioso mundo íntimo, el maravilloso mundo externo, cuanto es, deforme o luminoso u oscuro, cercano o lejano, vasto o raquítico, licuoso o terroso, regular todo, medido todo menos el cielo y el alma de los hombres, es Naturaleza (Martí, 1967: 364).

Bibliografía

BUGANZA, Jacob

- 2014 Últimos Apuntes de Mauricio Beuchot sobre Hermenéutica Analógica. Revista Razón y Palabra, junio- julio 51. Recuperado de: [www. Razón y palabra.org.mx](http://www.Razon.y.palabra.org.mx).

- Entrevista a Félix Guattari. ¿Qué es la ecosofía?. Recuperado de: <http://inmanencias.blogspot.com/>
- HERNÁNDEZ, Ernesto
2006 Ecosofía: el nuevo nombre de la filosofía política. Recuperado de: <http://Antroposmoderno.com>
- IGLESIA, Martha
2007 Entrevista a Alex Escamilla, colaborador de Rebelión. Ecosofía, la filosofía unida a la tierra. Recuperado de: <http://www.revistafusion.com/2007/junio/report165.htm>
- MARTÍ, José
1962 *El poema del Niágara*, O.C. T. 7. La Habana- Cuba: Editorial Nacional
- MARTÍ, José
1964 *Obras Completas*. Tomo 13. La Habana- Cuba: Editorial Nacional
1965 *Cuadernos de Apuntes*, O. C. T. 2., La Habana- Cuba: Editorial Nacional.
1967 *Juicios. Filosofía. Obras Completas*. Tomo XIX. La Habana-Cuba: Editorial Nacional.
s/f *Educación popular*. S/F. OC. 19:375. La Habana- Cuba: Editorial Nacional
- MARTÍ, José y WARD BEECHER, Henry
1964 O. C. T. 13. La Habana- Cuba: Editorial Nacional.
- REYES GALINDO, Rafael
s/f *Introducción general al pensamiento complejo desde los planteamientos de Edgar Morin*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- VITIER, Medardo
1961 *Valoraciones II*. Universidad Central de Las Villas.



Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

Objeciones contra
la ontología de la educación
*Objections against the ontology
of the education*

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD. CUESTIONAMIENTOS

A LA ONTOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Pedagogy of alterity. Questioning the ontology of education

PEDRO BRAVO REINOSO*

pedroabr@hotmail.com

Universidad Andina Simón Bolívar

Resumen

Este artículo busca señalar las insuficiencias de la reflexión educativa basada en la ontología, por cuanto ésta representa una forma de adscribir el acto educativo a formas de totalidad que engendran exclusión. La ontología se ve limitada a pensar lo que es radicalmente “otro”. Además, sobre este pensamiento ontológico se ha sostenido la matriz colonial del poder. Para salir de la ontología, se propone la recuperación del encuentro “cara a cara” con la alteridad y a partir de algunos de los planteamientos de la Filosofía de la Liberación.

Palabras claves

Ontología, totalidad, alteridad, liberación.

Abstract

This paper seeks to highlight the insufficiencies of educational reflection based on the ontology, because it represents a way of attaching the educational act to forms of totality that produces exclusion. The ontology is not able to think what is radically “other”. Furthermore, this ontological thought has sustained the colonial matrix of power. To leave the ontology, its important recovery the “face to face” experience through some of the arguments of the Philosophy of the Liberation.

Keywords

Ontology, completeness, otherness, liberation.

Forma sugerida de citar:

Bravo Reinoso, Pedro (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp 123-138.

* Candidato a Master en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar. Diploma Superior en Juventud y Sociedad en América Latina, FLACSO-Quito, 2011. Licenciado en Ciencias de la Educación con Mención en Filosofía y Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana-Quito 2008.

1. Introducción

Este artículo tiene por objetivo realizar una crítica al pensamiento ontológico, entendiendo por éste, la reflexión filosófica encaminada a encontrar los principios que fundamentan y sostienen al ser en sí mismo. Este pensamiento, como se verá en este artículo, ha devenido en formas que, paradójicamente, han terminado por generar unos “grilletes” a los cuales la representación del ser se ha tenido que confinar.

La crítica al pensamiento ontológico será abordada a partir de Levinas y Dussel. El primero desde su reflexión de la ontología como forma de totalidad, y el segundo, desde consideraciones geopolíticas que se desprenden de los planteamientos ontológicos. La primera parte de este artículo retoma estos argumentos y los utiliza para hacer un análisis de la acción educativa.

Posteriormente se analizará cómo en el campo educativo se evidencian formas de aniquilamiento de la diversidad y de reducción de lo educativo a una reproducción de totalidades. En esta sección también serán importantes los aportes de Freire y Fanon para comprender la problemática de la construcción del conocimiento en la escuela-totalidad.

Finalmente, para salir del pensamiento ontológico, este artículo retoma algunos de los argumentos de la Filosofía de la Educación elaborados por Dussel, para recuperar la experiencia del encuentro cara a cara en la acción educativa.

Previo al desarrollo de las partes señaladas para este artículo, quiero situar la problemática de lo ontológico, por medio de la literatura. Para lo cual, el siguiente poema de César Vallejo, resulta de utilidad:

La cólera que quiebra al hombre en niños,
que quiebra al niño en pájaros iguales,
y al pájaro, después, en huevecillos;
la cólera del pobre
tiene un aceite contra dos vinagres.

La cólera que al árbol quiebra en hojas,
a la hoja en botones desiguales
y al botón, en ranuras telescópicas;
la cólera del pobre
tiene dos ríos contra muchos mares.

La cólera que quiebra al bien en dudas,
a la duda, en tres arcos semejantes
y al arco, luego, en tumbas imprevistas;
la cólera del pobre
tiene un acero contra dos puñales.

La cólera que quiebra al alma en cuerpos,
 al cuerpo en órganos desemejantes
 y al órgano, en octavos pensamientos;
 la cólera del pobre
 tiene un fuego central contra dos cráteres
 (Vallejo, 1988: 83)

En este poema, César Vallejo expresa la condición de desigualdad en la que se ve inmerso el pobre. Las posibilidades que tiene de defenderse frente a las fuerzas exteriores que le oprimen son ínfimas. Es un sujeto que padece la violencia estructural y no encuentra un modo efectivo de superarla.

La violencia asume la forma de “cólera”. Emerge de lo más profundo, de las capas más hondas del ser humano, para luego convertirse en un modo de vida. Se trata de una cólera que destruye, que “quiebra” todo cuanto toca. Quiebra al que oprime y quiebra al oprimido en su intento de defenderse.

Se trata de una cólera que, además, se convierte en un modo de vida cotidiano. Así, la palabra “quiebra” aparece dos veces en el primer párrafo, mientras que en los siguientes solo se menciona una vez. Incluso se podría plantear un párrafo extra donde no se mencione esa acción, porque habitamos en una sociedad que “quiebra” sin decirlo, y muchas veces de manera naturalizada.

La importancia que encuentro en este poema de Vallejo, es que, para algunas ediciones, ha servido de introducción para su cuento infantil “Paco Yunque”. Incluso en algunas presentaciones este poema lleva ese nombre por título. Y si se contrasta el poema con el cuento las semejanzas son inmediatas. Paco Yunque es la historia de un niño que junto a su madre se ve obligado a migrar del campo a la ciudad, y ahí ingresa a un sistema educativo en el cual los maltratos son cotidianos, y la complicidad de compañeros y autoridades hacen que la vida de Paco Yunque se vuelva una continua cadena de injusticias y vejámenes.

Paco Yunque ingresa a un sistema que de múltiples formas lo “quiebra”, y en el cual, sus posibilidades de defensa se vuelven cada vez mínimas. Simplemente la escuela hace más visible la trama de desigualdad en la que habita en la sociedad.

Paco Yunque —el poema y el cuento— reflejan muy bien las limitaciones que tienen las instituciones, cuando dejan de abrirse a la alteridad y procuran una reproducción de sus estructuras como fin en sí mismo.

Las partes antes indicadas en el presente artículo, tienen por objetivo analizar teóricamente las formas en que se “quiebran” a los sujetos, bajo determinados modelos de educación. Paco Yunque es una forma de

condensar los argumentos que a continuación se van a exponer, y también, un recordatorio que toda forma de dominación recae sobre sujetos en concreto.

Críticas al pensamiento ontológico

Para situar la problemática de lo ontológico hay que remitirse al pensamiento griego, puesto que la metafísica clásica, tiene como uno de sus temas centrales, la diferenciación de lo sustancial y lo accidental, que en términos de Platón obedece a dos niveles de conocimiento: la *doxa* y la *episteme*. Esta división es parte de una matriz epistemológica logocéntrica, en la cual es importante establecer fronteras que separen el error de la verdad, lo real de lo imaginario:

126



Bastará, pues –dije yo–, con llamar, lo mismo que antes, a la primera parte [de la línea que separa los grados del saber], conocimiento; a la segunda, pensamiento; a la tercera, creencia, e imaginación a la cuarta. Y a estas dos últimas juntas, opinión; y aquellas dos primeras juntas, inteligencia. La opinión se refiere a la generación, y la inteligencia, a la esencia; y lo que es la esencia con relación a la generación, lo es la inteligencia con relación a la opinión (Platón, La República: 534a).

La búsqueda ontológica ha estado centrada en lo que es denominado esencial, en aquello que la inteligencia puede comprender como el fundamento último. De este modo, el logos está en oposición al “sentido común”, puesto que éste hace referencia a la opinión sobre lo contingente.

El logos se presenta como el fundamento y garante de la unidad de las cosas. Un logos que en su carácter de absoluto, se convierte en la única narración productora de verdad. Este logocentrismo determina que:

La historia de la metafísica que pese a todas las diferencias, y no sólo de Platón a Hegel (pasando inclusive por Leibniz) sino también, más allá de sus límites aparentes, de los presocráticos a Heidegger, asignó siempre al logos el origen de la verdad en general: la historia de la verdad, de la verdad de la verdad (Derrida, 1986: 7-8).

Esta forma de comprender el logos, ha devenido en una reflexión ontológica que termina por imponer “grilletes” en la representación que se hace del ser. La ontología se vuelve una reflexión que confina al ser en los límites de lo que ya es conocido, y todo aquello que se presenta como diverso o desconocido, es sometido a formas de control. Las críticas que hacen Levinas y Dussel son de utilidad para acercarse a esta problemática.

De acuerdo con Levinas (2002: 67): “La filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología: una reducción de lo Otro a lo Mismo, por mediación de un término medio y neutro que asegura la inteligencia del ser”. Cuando la ontología ha intentado encontrar principios universales de algún aspecto de la realidad, ha ocurrido una suerte de proceso metonímico de suplantar la parte por el todo, es decir, tomar una particularidad espacial y temporal y convertirla en norma universal. Lo “otro” ha quedado oculto puesto que las mediaciones conceptuales construidas para conocerlo, emergen de “lo mismo”, desde las categorías teóricas que se han posicionado en un momento determinado.

Por eso lo radicalmente “otro” ha permanecido oculto en el pensamiento occidental, y la reproducción de “lo mismo” se ha erigido como principio de constitución de la realidad. Este problema también afecta a la acción educativa, puesto que ésta se ha sostenido sobre un modelo sobre el cual la autoridad de “lo mismo” es la que se ha reproducido. Esta autoridad es la que descansa sobre la figura del profesor, la institucionalidad, el mercado o el Estado.

Desde las teorías educativas de la reproducción social, como en Freire (2008) o Bourdieu y Passeron (1996), se ha señalado que la educación, bajo ciertas condiciones, está al servicio de la reproducción de las relaciones de dominación presentes en la sociedad, y como tal, opera bajo la lógica de “lo mismo”. Las instituciones educativas han tenido la dificultad de abrirse a otros lenguajes, saberes o articularse con otras prácticas sociales. Así, la búsqueda ontológica, es decir, la búsqueda de los principios constitutivos de la acción educativa, se ha convertido en una tarea de reproducción de lo ya instituido.

Dussel participa de esta crítica a la ontología y plantea lo siguiente:

La ontología pedagógica es dominación porque el hijo-discípulo es considerado como un ente en el cual hay que depositar conocimientos, actitudes, ‘lo Mismo’ que es el maestro o preceptor. Esa dominación [...] incluye al hijo dentro de la Totalidad [...] se lo aliena (1980: 41).

La totalidad indica la suspensión de la ética y el ingreso de los sujetos a estructuras de destrucción. En Levinas, la idea de totalidad es entendida desde el orden de la guerra que suspende la ética y silencia lo humano: “El estado de guerra suspende la moral; despoja a las instituciones y obligaciones eternas de su eternidad y, por lo tanto, anula, en lo provisorio, los imperativos incondicionales” (Levinas, 2002: 47). El concepto de totalidad que comparten Dussel y Levinas, expresa el estado de una sociedad que acentúa las formas de dominación sobre el otro.

En cuanto totalidad, la escuela se ha convertido en un territorio aislado, encerrada en sí misma, ocupada de reproducir procesos de carácter tecnocrático y funcionalizando a los sujetos a las demandas de la institución, el mercado o el Estado:

La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él, y en los últimos tiempos su encierro, [en] función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado (Mejía Jiménez, 2011: 63).

La reflexión ontológica de la educación ha generado “instituciones totales”, sistemas cerrados de control de la subjetividad, disciplinamiento de cuerpos y reducción de la educación a técnicas de enseñanza e instrucción. La pedagogía se limita a un conjunto de métodos que pueden hacer de la instrucción un proceso más “recreativo”, o funcional al control que ejerce la institución.

La ontología pedagógica no solamente reproduce el estado de control, sino que, además, se funda en relaciones coloniales. Esta ontología comprende que la educación es una de las formas de generar una clasificación social, es decir, clasificar a los sujetos en función de aspectos referidos al género, edad, adscripción identitaria, clase. Por tal motivo Dussel (1980: 92) sostiene: “*La praxis de dominación pedagógica se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óntica del sistema vigente*”.

El sistema vigente, al que se refiere Dussel, es el que se funda en la modernidad, y es el que establece procesos estructurales de dominación, siendo el campo educativo uno de los escenarios en los cuales se legitiman las formas de desigualdad que establece la sociedad moderna.

La pedagógica es un momento de la ontología de la modernidad. El sujeto constituyente es en nuestro caso el del padre, Estado imperial, el maestro o preceptor. Esta subjetividad comprende el ser, el proyecto del hombre europeo, burgués, ‘centro’. El padre-Estado-maestro es el ego, el punto de apoyo, el ‘desde donde’ se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrático sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar [...] el educando es el objeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi (Dussel, 1980: 35).

Los sujetos son objetivados en función de las formas de dominación que la escuela reproduce. Esto hace que los proyectos de búsqueda

ontológica de la educación se conviertan en formas de generar nuevas *totalidades* a las cuales los sujetos deben adscribirse. Tanto educadores como educandos se ven sometidos a las formas de dominación presentes en la *totalidad*. Los primeros porque restringen su acción al marco de la aplicación técnica de metodologías o seguimiento burocrático de los procesos; y los otros porque se ven inmersos en una institución que omite la subjetividad y las diferencias.

De esta manera podemos observar que las restricciones y todo lo que lleva inmerso se encuentran incluidos en el aspecto cultural que será analizado a continuación.

Lo cultural en la escuela-totalidad

Las formas de totalización institucional tienen, también, consecuencias culturales, puesto que tienen que ver con la forma como la escuela representa la diversidad cultural. En esta sección se analizará esta problemática y los vínculos entre totalidad y homogeneidad cultural.

Los orígenes del Estado en Latinoamérica estuvieron articulados a un proceso de imaginación de la nación en términos monoculturales y homogéneos. Los primeros proyectos políticos de las nacientes repúblicas andinas del siglo XIX, buscaban construir otros relatos para redefinir la identidad nacional, una vez realizada la ruptura con la Corona española. La idea de una identidad mestiza fue el relato que se volvió hegemónico y que permitió a su vez el ocultamiento de la diversidad cultural y de las matrices coloniales del poder.

Para Rivera Cusicanqui:

La construcción de lo mestizo, como comunidad imaginaria, sirvió de maravillas al propósito de encubrir esta reproducción de contradicciones diacrónicas, que permite la reemergencia – bajo nuevas formas y lenguajes – del horizonte colonial de larga duración (2010: 99-100).

La marca colonial del Estado-Nación ha hecho que esta idea de lo mestizo esté más orientada hacia la herencia hispánica, que hacia el lado de los pueblos indígenas. De ahí que, las diversas instituciones generadas desde el Estado contribuyeron a reforzar esta idea, y así homogeneizar la nación:

El [Estado] nunca ha representado ni articulado a la diversidad de pueblos, culturas, procesos históricos y formas de concebir y ejercer el derecho, la autoridad, la democracia, el gobierno. Tampoco ha buscado

o impulsado una convivencia solidaria, una amplia participación o un proyecto equitativo y plural de sociedad (Walsh, 2009: 63).

Uno de los aparatos estatales que más ha contribuido a sostener el horizonte colonial es el aparato educativo. De acuerdo con Dietz (2012), la escuela ha cumplido dos tareas estratégicas en la conformación de lo que puede ser denominado como el canon nacional: 1) la internalización de las estructuras hegemónicas de poder mediante la creación de dispositivos pedagógicos que articulan poder y conocimiento; y 2) codifica y canoniza lo que se denomina como “cultura nacional” creando el imaginario de una cultura compartida, homogénea, por encima de las diferencias y desigualdades (pp. 120-121).

La idea de una “cultura nacional”, cuya explicitación y reproducción estaría a cargo del aparato educativo, es el correlato que ha ayudado a sostener la colonialidad del poder durante casi toda la historia de las repúblicas andinas. Uno de los pilares de esta “cultura nacional” es sin duda el denominado “saber letrado” o “saber ilustrado” que los educandos, sin importar el contexto, deben adscribirse por su aparente carácter universal, verdadero y absoluto. La crítica freireana (Freire, 2008) a la educación bancaria puede ser entendida en esta perspectiva, puesto que este modo de entender la educación –fundado en la autoridad implícita del educador y en la capacidad memorística del alumno– es la negación de cualquier otro modo de saber que no provenga del texto escolar oficial o de los saberes legitimados por la ciencia occidental.

¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? [...] Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos (Freire, 2006: 32).

Mestizaje, cultura nacional, saber ilustrado son algunos de los discursos que la escuela ha legitimado y reproducido como parte del horizonte colonial: el mestizaje como negación de herida colonial, la cultura nacional como anulación de la diversidad cultural, y el saber ilustrado como ocultamiento de los saberes populares y de otras matrices epistémicas.

Los saberes generados sobre la práctica educativa –la pedagogía– se han dedicado “[n]o sólo a homogeneizar la diversidad cultural existente, sino asimismo a diferenciar y segregar lo (aún) no homogeneizable” (Dietz, 2012: 122). Todos aquellos sujetos que no puedan adecuarse al

canon de lo nacional quedan relegados a un lugar diferencial y desigual dentro de la sociedad.

La escuela se presenta como una “vida en conserva” (Gasché, 2010: 120) desconectada de las realidades locales, de los actores y movimientos que interpelan los discursos dominantes y buscan procesos de transformación. La escuela se adjudica el objetivo de formar *para* la vida, pero no *desde* y *con* la vida. La realidad, en toda su complejidad, se presenta como una instancia diferida para la escuela, puesto que el canon colonial la ata a una institucionalidad que únicamente vela por sí misma, reduciéndose así el saber pedagógico, a un saber técnico que mide la calidad educativa en función de contenidos académicos, mas no desde el despliegue de procesos sociales o de concientización. Ante esta situación, es importante referirse a la construcción del conocimiento.

131



La construcción del conocimiento en la escuela-totalidad

Otro de los aspectos que caracterizan a la escuela como forma de totalidad, es el referido al lugar que tiene el conocimiento en el proceso educativo, puesto que ahí también se manifiesta el horizonte colonial que, como se veía antes, influye en la estructuración de la escuela. Para comprender este problema, aquí se tomarán como referencia a Paulo Freire y Frantz Fanon.

Paulo Freire, en *Pedagogía de la esperanza* (2002), narra una vivencia personal que se convirtió en fundante en su camino de educador popular. Cuenta Freire que de joven, después de una conferencia brindada a un grupo de trabajadores sobre sus primeras indagaciones en temas de educación, uno de los asistentes dijo lo siguiente:

Acabamos de escuchar —empezó— unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire. Palabras bonitas de veras. Bien dichas. Algunas incluso simples, que uno entiende fácil. Otras más complicadas, pero pudimos entender las cosas más importantes que todas juntas dicen.

Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo —me contempló con ojos mansos pero penetrantes y preguntó—: Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros? Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana

mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza (Freire, 2002: 23-24).

La reducción de la pedagogía a una cuestión técnica ocupada únicamente en los *qué* de los contenidos curriculares, y los *cómo* de las didácticas, ha ocultado la interrelación existente entre lo pedagógico y lo político. En la historia contada por Freire, el problema no radica en que su discurso no se entienda, o que carezcan de verdad y validez sus palabras. Lo conflictivo está en que su discurso está desconectado de las aspiraciones y desigualdades que sufren el público al que se dirige.

El punto de partida de la pedagogía no está en el *qué enseñar*, sino en el *qué transformar*, de tal modo que la educación es entendida como el encuentro dialógico de los sujetos que, mediados por el mundo, buscan su transformación. La pedagogía de la pregunta es el dinamismo de todo este proceso, puesto que ningún conocimiento está completamente acabado. Los conocimientos se reconstruyen desde los lugares donde habitan los sujetos, desde sus condiciones de existencia y desde las relaciones de poder que los atraviesan.

La educación, plantea Freire, tiene que ser un proceso que genere condiciones para que los sujetos puedan *construir su palabra*. ¿Qué quiere decir esto? La educación bancaria no hace más que formar autómatas repetidores de respuestas ante preguntas previamente formuladas. La calidad de la educación, desde este punto de vista, se entiende como la capacidad memorística de reproducir unos contenidos o, dicho de otro modo, en las competencias que tienen los educandos de llevar a la práctica determinados contenidos, los cuales muchas de las veces no son interrogados. Construir palabra es reapropiarse de los contenidos educativos, leerlos desde el contexto, no ya para repetirlos, sino para usarlos como formas de leer el mundo, identificar relaciones de poder, y generar alternativas sociales de cambio.

La crítica de Freire a la educación bancaria parte de una comprensión del conocimiento como una entidad reificada y fetichizada.

Por un lado el conocimiento se presenta de manera reificada en cuanto una entidad cosificada que los sujetos la poseen o no la poseen. Clasificaciones como el “inteligente” o el “ignorante” forman parte de esta manera de entender el conocimiento, en cuanto hay unos sujetos que son “ilustrados” y otros que están rezagados. Y por otro lado, en cuanto entidad fetichizada, el conocimiento se presenta como un producto ya elaborado, y de cuya producción no participan los sujetos, al contrario, el conocimiento se mide por los resultados, en términos de rendimiento académico o productivo, que demuestren los sujetos en el acto de apropiarse del saber. Para Freire: “En la visión ‘bancaria’ de la educación, el

‘saber’, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2008: 73).

El punto de partida de Freire son las relaciones educativas en cuanto síntoma de la relación opresor-oprimido presentes en las sociedades capitalistas. La emancipación es entendida en términos de concientización y de praxis que la pedagogía liberadora puede aportar.

Ahora bien, si Freire comprendió la tarea crítica y política de la escuela, a partir del lenguaje interpelativo que los sujetos oprimidos le planteaban en función de sus situaciones concretas de desigualdad y exclusión; Fanon comprende los efectos de la desigualdad y de la exclusión por medio de su cuerpo, sobre el cual se descarga toda la violencia colonial a causa de la negritud. Para Fanon el cuerpo del negro está negado, puesto que se topa con dificultades en el momento de elaborar su esquema corporal: “El conocimiento del cuerpo es una actividad únicamente negadora. Es un conocimiento en tercera persona. [...] No se me impone, es más bien una estructuración definitiva del yo y del mundo” (Fanon, 2009: 112). Desde esta perspectiva es que Fanon habla de un esquema corporal histórico-racial.

Aquel grito del niño, que quedó grabado en la memoria y en el cuerpo de Fanon: “¡Mamá, mira ese *negro*! ¡Tengo miedo!” es como entiende que la dominación es un proceso epidérmico, es decir, las estructuras sociales del poder, causantes de la desigualdad y del racismo colonial, están impregnadas en lo psíquico-corporal de los sujetos. Las estructuras de dominación son internalizadas y reproducidas desde los cuerpos. Para Fanon esto es determinante para que, como parte de las estructuras coloniales de dominación, los negros usen *máscaras blancas* ante los sujetos blancos, y así ser reconocidos por ellos, y además, usen estas mismas máscaras entre los propios negros, puesto que el poder colonial se incorpora y busca crear jerarquías aún entre aquellos que son considerados como pares.

En cuanto a la producción de conocimientos no occidentales, para Fanon el poder colonial los niega desde dos estrategias: la infantilización y la exotización.

La infantilización alude al hecho que los negros, en el trato con los sujetos blancos, son tratados como niños, sometidos a un proceso de inferiorización que se traduce en una relativización de sus saberes. “Un blanco que se dirige a un *negro* se comporta exactamente como un adulto con un chiquillo, se acercan con monadas, susurros, gracias, mimos” (Fanon, 2009: 58). El blanco crea unos condicionamientos para que el negro sea obligado a hablar en *petit-nègre*. Así, se crea la representación de que el lenguaje del negro no es más que un “balbuceo” o un “tartamudeo” ante la “contundencia” de la retórica argumentativa del blanco. Cuando

el blanco habla en *petit-nègre* ante el negro, lo hace desde una actitud paternalista, presumiendo que el otro no va a entender todo lo que se le va a decir, y por tanto hay que usar un lenguaje mucho más sencillo y menos abstracto. El *petit-nègre* es una forma de poder que hace que el negro esté obligado a “ocupar su lugar”, y no rebelarse ante el paternalismo colonial del sujeto blanco, puesto que la voz del negro habita en un estado infantil, es decir, no posee racionalidad. Por tal motivo,

Cuando un negro habla de Marx la primera reacción es la siguiente: ‘Os hemos educado y ahora os volvéis contra vuestros bienhechores. ¡Ingragos! Decididamente no se puede esperar nada de vosotros’ Y después está este contundente argumento del plantador en África: nuestro enemigo es el profesor (Fanon, 2009: 60).

134



En cuanto a la exotización, el negro no es visto como un sujeto que comparte el mundo con el blanco, puesto que es representado como alguien externo a toda realidad, incluso a la misma humanidad. Fanon sostiene que el negro habita en la zona del no-ser¹, es un no-existente efecto del poder colonial. Estar ubicado en la zona del no-ser hace del negro el *condenado de la tierra*, su existencia está marcada por la violencia que anula toda posibilidad de existir.

Los resultados de una investigación realizada por Fanon ante sujetos blancos franceses, alemanes, ingleses e italianos, con el fin de encontrar asociaciones a la palabra negro, arrojaron los siguientes resultados: “Negro=biológico, sexo, fuerte, deportivo, poderoso, boxeador, Joe Louis², Jesse Owen³, *tirailleur*⁴ senegalés, salvaje, animal, diablo, pecado” (Fanon, 2009: 148). Bajo todas estas categorizaciones, el poder colonial anula la posibilidad de una construcción del conocimiento por parte del negro, y en su defecto, todos sus saberes son puestos bajo sospecha y catalogados como “supersticiones” que en nada aportan al conocimiento del mundo, puesto que solo los blancos son los únicos sujetos autorizados a construir ciencia, conocimiento. Lo que queda por fuera de la matriz occidental del conocimiento es información para investigaciones etnográficas.

La praxis pedagógica liberadora

Una vez que se ha hecho algunas críticas al pensamiento ontológico, a continuación se van a establecer algunos planteamientos teóricos que permitan pensar la educación desde otros referentes teóricos.

Levinas contrapone el sistema ontológico al deseo metafísico. Mientras que la ontología ubica a las cosas en la Totalidad, la metafísica es la apertura hacia lo infinito, hacia aquello que no puede ser reducido a ninguna categoría de una Totalidad.

Para Levinas (2002), la metafísica:

[e]stá dirigida hacia la ‘otra parte’, y el ‘otro modo’, y lo ‘otro’. [...] aparece, en efecto, como un movimiento que parte de un mundo que nos es familiar —no importa cuáles sean las tierras aún desconocidas que lo bordean o que esconde—, de un ‘en lo de sí’ que habitamos, hacia un fuera de sí extranjero, hacia un allá lejos (Levinas, 2002: 57).

La metafísica es el deseo de lo absolutamente otro, de aquello que no goza de ningún parentesco previo, ni que puede ser asimilable a categorías previamente conocidas. El deseo de lo otro no es un deseo que se satisface, porque no busca contenerlo en alguna forma de totalidad, sino que es insaciable, se profundiza en el encuentro con el otro: “Deseo sin satisfacción que, precisamente, espera el alejamiento, la alteridad y la exterioridad del Otro” (Levinas, 2002: 58).

Es en el encuentro *cara a cara* como el “yo” puede salir de sí mismo y abrirse a la alteridad radical. La proximidad de “lo Mismo” y “lo otro” no es un dirigirse hacia alguien como quien va a las cosas para ejercer sobre ellas una acción: “Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad. La proxemia es un dirigirse a las cosas” (Dussel, 1996: 31).

La proximidad se mantiene sobre el principio de la libertad absoluta del otro, puesto que no busca que el otro habite en el mismo lugar del “yo”, sino que mantiene la alteridad profunda del encuentro. Escapa de toda aprehensión y de todo intento de confinarlo a los límites que “lo Mismo” le impone. Incluso en las relaciones más humanas que gozan de mayor intimidad, la libertad del “otro” se mantiene infranqueable: La proximidad, el cara-a-cara del hombre con el hombre deja siempre lugar a la lejanía. El niño es dejado en su cuna; el amado debe partir a su trabajo; el maestro y el discípulo deben apartarse para preparar en la vida su discurso futuro [...] El rodeo de la lejanía hace posible la proximidad futura (Dussel, 1996: 35-36).

El encuentro con lo absolutamente otro es la forma como la educación deja de ser un instrumento para confinar las subjetividades al dominio de la Totalidad, puesto que “la *praxis de liberación pedagógica* se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética” (Dussel, 1980: 94).

De acuerdo con Dussel (1980: 95-106), la praxis de la liberación pedagógica se articula en tres pasos. En primer lugar está el reconoci-



miento de la exterioridad de aquel que es el oprimido pedagógico. Esto plantea el reconocimiento de la novedad del Otro, es decir, la imposibilidad de adscribirlo a un sistema totalizante o situarlo como una proyección –a veces considerada deficitaria– de “lo Mismo”. El otro se abre desde su individualidad y hace escuchar su voz.

En segundo lugar, se plantea el lugar del maestro como una exterioridad crítica frente a las formas de totalización presentes en la sociedad. El maestro liberador es aquel que es capaz de situarse manera crítica frente a las formas de reproducción de la opresión, y así salir de los lugares comunes de la reflexión y de la acción educativa.

El maestro liberador se ve impelido a habitar en la intemperie para dejarse orientar por la voz del “otro”, de aquel que sufre las situaciones de opresión, para que sea esta voz la que oriente la acción pedagógica. Para Dussel (1980: 99): “El *êthos* del maestro es desde ese momento tremendo: si no critica muere como maestro; y si vive como maestro corre riesgo continuo de ser objeto de la persecución, la violencia física, la aniquilación fáctica, de la muerte”.

No hay neutralidad en las formas como se ejerce educación. En todo planteamiento educativo hay estrategias políticas que se hacen presentes para representar a la sociedad de determinada forma, y para legitimar procesos de toma de decisiones. Esto lleva al tercer paso del planteamiento de una pedagogía liberadora: el proceso educativo como negación de la totalidad y la afirmación de la exterioridad de los sujetos en la construcción del proceso liberador.

Pasar de las relaciones de control entre el maestro y el alumno, a la cooperación dialógica en la construcción crítica del conocimiento, es uno de los postulados para insertar a la escuela en un proceso de crítica a las formas de totalidad, y su articulación con otros procesos políticos de liberación. No más una escuela aislada del contexto, o de unos sujetos que viven para cumplir programaciones o ser efectivos en los resultados. Se trata de reconstruir la sociedad desde el fortalecimiento de la escuela como una práctica socializadora y crítica a las formas de aniquilamiento de la subjetividad.

Conclusiones

La reflexión ontológica resiste a abrirse a la diferencia, y elude el encuentro con la otredad. La ontología es una representación del mundo en términos de totalidad, lo cual hace del acto educativo un sistema de reproducción de “lo Mismo”, y de perpetuación de las formas de dominación presentes en la sociedad en un momento determinado.

Abrirse a la diferencia es una experiencia metafísica, que parte de consideraciones éticas, puesto que el punto de partida siempre es “el otro” en cuanto exterioridad, respetando su individualidad y escuchando de manera atenta su voz.

La reflexión metafísica de la educación tendría que ser un ejercicio de reencuadramiento constante de la misma. Es importante generar lecturas del acto educativo desde la diferencia, es decir, desde lo radicalmente otro, y así alejar la reflexión de los lugares comunes desde donde se piensa la educación, y abrirse a otros lenguajes y formas de comprenderla. Sería de utilidad reescribir la historia de la educación desde aquello que no es enunciado, desde los sujetos que han quedado invisibilizados, desde los saberes que no ingresan de manera oficial a la educación.

No se pueden encontrar unos principios últimos de la educación, sino que de manera histórica se van buscando nuevas narraciones para situar a la educación, puesto que la apertura hacia “el otro” no puede ser confinada a categorías preestablecidas.

Hay que recuperar la experiencia del encuentro *cara a cara* con “el otro” para salir de los sistemas ontológicos de totalidad. Esto hace que la reflexión sobre el acto educativo sea posterior a este encuentro. Previo a cualquier búsqueda ontológica que pretenda situar los principios últimos o “esenciales” que definan la educación, está el acto ético de escuchar la voz del otro, y plantear procesos pedagógicos que se articulen con las experiencias de praxis liberadora presentes en la sociedad.

Si se pretende detener las estructuras de violencia presentes en la sociedad, las cuales también se manifiestan en la escuela –tal como en la introducción de este artículo señalábamos a propósito del poema de Vallejo–, hay que recuperar la voz del otro por encima de los planteamientos instrumentalistas y tecnocráticos de la educación.



Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude
 1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- DERRIDA, Jacques
 1986 *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- DIETZ, Gunther
 2012 *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, Enrique
 1980 *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- 1996 *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- FANON, Frantz
 2009 *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

FREIRE, Paulo

2002 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

2006 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

2008 *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GASCHÉ, Jorge

2010 De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, (1), 111-134.

LEVINAS, Emmanuel

2002 *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl

2011 *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

PLATÓN

1981 *La República*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia

2010 *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota.

VALLEJO, César

1988 *César Vallejo para niños*, C. Villanes (Ed.) Madrid: Ediciones de la Torre.

WALSH, Catherine

2009 *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.

NEGACIÓN DEL SER PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Denial of the being for the recognition of the other

ÉDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE*

edisonhiguera@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Resumen

El presente trabajo propone la negación del ser como punto de partida para el reconocimiento del Otro. En su desarrollo el autor define qué es Ontología y resume su historia; explica la ambigüedad y equivocidad que los vocablos ser y Ontología tienen en la actualidad; denuncia la incompatibilidad de las respuestas de la Ontología tradicional ante el cambio de paradigmas; sostiene que una "Ontología" de la educación debe realizar una reflexión sobre los actos educativos concretos, abandonando la abstracta reflexión sobre el ser y centrándola en la reflexión sobre el Otro.

Palabras claves

Ontología, metafísica, ser, otro, paradigma, actos educativos.

Abstract

This article proposes the negation of being as a starting point for recognition of the Other. The author defines ontology and gives an overview of its history. He then explains the ambiguity and evasiveness that surrounds the terms being and Ontology today. He further points out the incompatibility of the answers given by traditional Ontology in the face of the paradigm shift. He holds that an "Ontology" of education is to reflect on concrete educational acts, thus abandoning abstract reflection on Being and focusing on reflection on the Other.

Keywords

Ontology, metaphysics, being, other, paradigm, educational events.

Forma sugerida de citar:

Higuera, Édison (2014). Negación del ser para el reconocimiento del Otro. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 17(2), pp. 139-158.

* Magister y PhD en Filosofía por la Pontificia Universidad Antonianum de Roma. Docente Agregado de la Carrera de Filosofía de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Docente Auxiliar de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

Introducción

En el presente artículo, “Negación del ser para el reconocimiento del Otro”, se pregunta por la pertinencia del problema del ser en la actualidad y la necesidad de la formulación de nuevas categorías metafísicas ante el cambio de paradigmas. Una de ellas es la categoría de “Otro” defendida por Emmanuel Levinas en su obra *Totalidad e infinito* (1983: 305-306); ser y Otro son categorías metafísicas opuestas, porque la metafísica del ser se encuentra sobre la base de la violencia y la imposición. Por ello, a juicio de Levinas, se requiere iniciar por la negación del ser para conquistar el reconocimiento del Otro (*Altrimenti che essere o al di là della essenza*, 1983: 219-220).

La importancia y la actualidad del problema abordado provienen de la centralidad que ocupa la persona humana en la reflexión actual. En nuestros días, no se reflexiona sobre el ser, en abstracto, sino sobre el hombre concreto. De modo que la irrupción del Otro, como categoría metafísica, se transforma en un tema ineludible. En resumen, la reflexión sobre el Otro, como alguien distinto de mí, se transforma en una urgencia.

El autor se propone exponer los fundamentos filosóficos que justifiquen la negación del ser para la valoración y el respeto del Otro; y determinar sus implicaciones pedagógicas.

La presente investigación considera la relación de oposición ser-Otro, desde la perspectiva de Emmanuel Levinas en *Totalidad e infinito* (2006a). Procura responder las siguientes preguntas: ¿Es posible mantener una reflexión ontológica ante el cambio de paradigmas y la ambigüedad de los vocablos ser y Ontología? ¿Es posible una Ontología de la educación que parta del problema del ser, en abstracto, o ella debe remitir a cuestiones concretas? ¿En qué sentido se plantea la negación del ser para el reconocimiento del Otro? ¿Qué implicaciones pedagógicas provienen del reconocimiento del Otro?

En su desarrollo, el autor expone: 1) la definición y la historia del término Ontología; 2) la ambigüedad y equivocidad que los términos ser y Ontología sufren en la actualidad; 3) las consecuencias que la Ontología debe asumir ante el cambio de paradigmas; 4) la consideración de la “Ontología” de la educación como reflexión sobre los actos educativos concretos; 5) la urgencia de la negación del ser para el reconocimiento del Otro; y, 6) las implicaciones pedagógicas de la centralidad del Otro en los procesos educativos.

Aunque Levinas ya propuso en sus obras encontrar un “más allá del ser”, una de las novedades del presente estudio consiste en justificar la caducidad del ser en base a la noción de paradigmas. Además, el reconocimiento de la noción levinasiana de Otro como “categoría metafísica”

podría considerarse una novedad. Finalmente, se podría destacar la consideración de los alcances pedagógicos de la noción levinasiana de Otro.

El artículo se basa en las aportaciones conceptuales de la Ontología, la epistemología, la filosofía de Levinas y la pedagogía.

Para el desarrollo del texto, el autor se ha servido del método hermenéutico, porque considera que la hermenéutica es “aquella doctrina filosófica que se propone establecer la naturaleza, el carácter, las condiciones y los límites de todo posible comprender” (Bianco, F. *Introduzione all'ermeneutica*, 2005: 4, traducción del autor). De modo que, al aplicar el método hermenéutico a la reflexión sobre el sentido del ser y el Otro, el autor se pone al límite del problema interpretativo cuando, sobre la base del pensamiento levinasiano, propone la negación del ser como condición para el reconocimiento del Otro, aplicándolo al problema educativo. Pues, aunque Levinas no se propuso realizar aportaciones directas al problema educativo, su categoría metafísica de Otro, resulta útil en dicha dirección. En este sentido se cumple la afirmación de Gadamer según la cual “el sentido de un texto trasciende a su autor” (2004: 346).



1. Definición e historia del término “Ontología”

Aristóteles (Aristóteles, 2005: 119) defendió la existencia de una ciencia que se ocupa universalmente de lo que es, en tanto que es; distinguiéndola de las ciencias particulares, que se ocupan únicamente de una parcela de la realidad (Irizar, 2011: 38). De modo que aquella disciplina filosófica que ahora llamamos Ontología coincide con la ciencia aristotélica del “ser en cuanto ser” (Aristóteles, 2005: 119).

Esta ciencia habría sido llamada “Metafísica”, no por Aristóteles, sino por uno de sus discípulos, probablemente por Andrónico de Rodas (s. I a. C): “*La Metafísica* es una colección de lecciones reunida por Andrónico bajo este título” (Düring, 2010: 447). Sin embargo, “a pesar de su antigüedad, la palabra “Metafísica” es desconocida en el Occidente latino hasta el siglo XII” (Fraile, 2005: 451).

En cambio, el surgimiento y la difusión de la expresión “Ontología” es mucho más cercana a nosotros. En 1606 el filósofo alemán Jacob Lorhard utiliza el término Ontología como sinónimo de metafísica, en su obra *Ogdoas Scholastica, continens Diagraphen Typicam artium: Grammatices (Latinae, Graecae), Logices, Rhetorices, Astronomices, Ethices, Physices, Metaphysices, seu Ontologiae* (Las ocho [disciplinas] escolásticas: contiene el diagrama típico de las artes : Gramáticas latina y griega, Lógica, Retórica, Astronomía, Ética, Física, Metafísica u Ontología); pocos años después, en 1613, el también filósofo alemán Rudolf Göckel (Rodol-



fus Goclenius en latín) recupera el término de Lorhard en el sentido de filosofía del ente (“Ontología, philosophia de ente”), en su *Lexicon Philosophicum*, quo tamquam clave Philosophiae fores aperiuntur (Léxico filosófico que les ha revelado desde fuera la clave de la Filosofía) (Ferrater Mora, 1981: 2422). Existen serios indicios de que Lorhard y Göckel habrían discutido sus puntos de vista en Marburgo en 1607.

Posteriormente, Leibniz utiliza el vocablo Ontología en la obra *Introductio ad Encyclopaediam arcanam* (Introducción a la Enciclopedia secreta u oculta), calificándola como “ciencia de lo que es y de la nada, del ente y del no ente, de las cosas y de sus modos, de la sustancia y del accidente” (Ferrater Mora, 1981: 2423).

Luego de ellos, Jean Le Clerc, en 1692, la llama *Ontologia sive de ente in genere* (Ontología o sobre el ente en general). Finalmente, Christian Wolf en 1730 “sintetizó y popularizó” esta disciplina en su obra *Philosophia prima sive Ontologia método scientifica pertracta, qua omnes cognitionis humanae principia continentur* (Filosofía primera y Ontología: tratamiento del método científico que contiene todos los principios del conocimiento humano) (Ferrater Mora, 1981: 2423). Wolf propone una división de la Filosofía en la que distingue entre Metafísica y Ontología. Según aquella división, la Filosofía tiene las siguientes partes: 1) Propaedeutica: Philosophia rationalis: Logica; 2) Theoretica: Metaphysica Scientia entis, mundi in genere atque spirituum; 3) Practica (Propedéutica: Filosofía racional: Lógica; 2) Teorética: Metafísica ciencia del ente, del mundo en general y de los espíritus). Según Wolf, la Ontología es una de las partes de la Filosofía Teorética y se dedica “al estudio del ser en general y sus propiedades” (Fraile, 2000: 974).

A partir de Wolf, Ontología será sinónimo de Metafísica General.

2. Ambigüedad y equivocidad de los vocablos ser y Ontología

La Ontología (Metafísica general) ha ocupado un lugar privilegiado dentro de los estudios filosóficos. Se la puede considerar como una disciplina noble y de larga historia. De hecho, Santo Tomás de Aquino concibió la Metafísica como “ama y señora de las demás ciencias” (Gron-din, 2006: 164). Por ello, a nuestro juicio no requiere ni de apologistas, ni de “sepultureros” (Nietzsche, s.f.: 19).

Sin embargo, la excelente claridad con la que ella ha definido su objeto de estudio y sus temas conexos, en siglos pasados, ha entrado en “crisis” desde el inicio de la Modernidad (Grenet, 1992: 20); y se ha agudizado con el “giro lingüístico” de la contemporaneidad (Irizar, 2011: 29-

35). Por ello, se hace necesario preguntarse por la razón que condujo a la pérdida de aquella su luminosidad inicial.

Durante el Medioevo y hasta no hace mucho, la Ontología parecía disponer de respuestas claras al problema del ser y la esencia, de la causa y el efecto, del acto y la potencia, etc.; y sus respuestas resultaban plausibles y definitivas. Sin embargo, desde hace un poco más de un siglo, muchos autores han buscado un marco teórico y un lenguaje alternativo al del ser. Pues, hablar del ser, en el fondo, es hablar de todo y de nada.

Siguiendo la lógica propia de la Ontología, deberíamos afirmar que no hay ser, sino ente. Pero, con ello no habríamos ganado nada; pues seguiríamos condenados a la tutela del ser. En el fondo, esto les ocurrió a Heidegger y Sartre cuando, el primero en su afán por lograr la superación de la Metafísica Occidental, consideró suficiente con denunciar el olvido del ser (Heidegger, 2001: 13) y el señalamiento del lenguaje como casa del ser (Heidegger, 2006: 86); mientras el segundo, consideró haber cumplido su misión al declarar que el ser y la nada forman una pareja inseparable (Sartre, 2002: 159).

Para nuestros contemporáneos occidentales, el lenguaje del ser resulta vacío y sin referentes. Ser es un nombre que no remite a nada (Düring, 2010: 927) y que carece de valor real para la vida cotidiana; lo cual quiere decir, probablemente, que el tiempo del ser ha terminado. Sin embargo, la supuesta caducidad del ser y de la Ontología no se debe a inconsistencias o contradicciones en las doctrinas que lo han explicado, con razón Kant nos recuerda, en el Prefacio de 1781, que la Metafísica anteriormente fue llamada “reina de todas las ciencias” (Kant, *Crítica de la Razón Pura*, 2004: 5). No faltaba más. Aquellos que han estudiado con seriedad la Ontología tradicional reconocen que es un edificio sólido, sin fisuras; sin puertas ni “ventanas” (Leibniz, 1961: 27) semejante a las mónadas de Leibniz. Y que, sin embargo, no es capaz de responder a las inquietudes del hombre de hoy, *hic et nunc* (Aubenque, 2009: 9-18).

Por ello, explicar la doctrina del ser a nuestros contemporáneos no es algo que suscite profunda emoción, como cuando Kant defendía la existencia de la “cosa en sí” (Kant, 2004: 19), que por lo menos concedía a su doctrina cierto aire enigmático. En el fondo, el ser se ha auto-confinado a una dimensión ajena a nuestra realidad y se ha vuelto incapaz de escapar de ella.

La Ontología tradicional se ha mostrado incapaz de responder a los interrogantes más profundos del hombre de hoy. Por ello, algunos autores actuales han preferido repudiarla por su excesivo dogmatismo: véase por ejemplo la obra *Ética sin Ontología* (Putnam, 2013: 42); o en su nombre indagar sobre realidades diversas, menos sobre el ser.



Algo semejante ha sucedido con el término “ser”. Pues, mientras en la Ontología clásica el ser es reconocido como *primum cognitum*. “ens est illud quod primo cadit in cognitione humana” (el ente es aquello que primero se hace presente al conocimiento humano) (Tomás de Aquino, 1959: s/n), como “lo más perfecto de todo” (*esse est inter omnia perfectissimum*), “la actualidad de todos los actos” (*esse est actualitas omnium actuum*) y “la perfección de todas las perfecciones” (*perfectio omnium perfectionum*) (Tomás de Aquino, 1953: s/n), para el hombre de hoy, el término “ser” requiere casi siempre de un sustantivo y un adjetivo que lo expliciten. Por ejemplo: Fulano es un hombre sabio. En esta oración simple, “es” interviene como verbo que une el sujeto Fulano con el predicado hombre justo.

Otro uso, más bien antropológico del vocablo ser, lo encontramos en el *Informe Delors* (Delors, 1996: 106), donde el “aprender a ser” es presentado como uno de los cuatro pilares de la educación. El aprender a ser señala el camino por el que los seres humanos alcanzan el desarrollo global como personas y el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico.

Por tanto, como se puede colegir de cuanto antecede, los términos Ontología y ser son utilizados, en nuestros días, para significar diversos aspectos de la realidad, nunca para referirse a la totalidad de cuanto existe (Irizar, 2011: 19), como sucedía en la metafísica clásica. Una vez que hemos recordado la definición y la historia del término Ontología y la ambigüedad y equivocidad que han asumido los vocablos ser y Ontología, se pretende establecer qué actitud filosófica deben asumir los metafísicos ante el cambio de paradigmas.

3. La Ontología ante el cambio de paradigmas

A continuación se desarrolla una reflexión filosófica sobre la posición de la Ontología ante la modificación del horizonte de auto-comprensión de la humanidad. Para ello se hace necesario formular algunas preguntas: ¿Deberíamos deducir, acaso, que numerosos filósofos medievales y modernos han agotado sus mejores esfuerzos en la discusión de algo que en realidad no es? Significa, entonces, ¿que la Ontología discutió por tanto siglos acerca de un problema que realmente no era problema? ¿Cómo responderemos adecuadamente a nuestra generación, para la cual el “ser” es lo más próximo a la nada, pues el uso actual del término ser carece de referentes ontológicos fuertes; mientras que la expresión Ontología ha pasado a significar el estudio de reducidos ámbitos del ser, nunca a su totalidad?

¿Cómo haremos justicia a tantos autores que en el pasado han defendido con ilusión casi religiosa la noción de ser, creyendo encontrar en ella un apoyo para la defensa de Dios y la religión?

La respuesta a estas preguntas se encuentra, a juicio del autor, en aquello que desde Kuhn llamamos “paradigmas”. Los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1980: 13).

Gracias a Kuhn, Occidente ha comprendido que las respuestas a las grandes interrogantes de las ciencias naturales (y por qué no humanas) no pueden ser siempre las mismas. Por sus investigaciones en torno a la epistemología, la mayor parte de las ciencias ha procurado modificar la descripción de la realidad conforme a cada nuevo paradigma vigente (Artigas, 1999: 71-88).

La mayor parte, mas no todas, como la filosofía tradicional, prefirieron declarar la existencia de una *philosophia perennis* (Huxley, 1999), que soportaría los embates de los cambios paradigmáticos.

¡Grave error! Pues, después de Kuhn aquellos que hacían filosofía al estilo de la filosofía tradicional y se atrincheraron en el pasado, respondiendo a las cuestiones de hoy, con un lenguaje de ayer, han quedado rezagados.

La Ontología no puede (¡no debe!) continuar como si nada hubiera sucedido en la auto-comprensión del hombre y en el entorno cultural de la humanidad. Pues, aunque no lo hubiera destacado Kuhn, resultaría innegable que el modo en el que el hombre se comprende a sí mismo ha cambiado. Y lo ha hecho en los diversos ámbitos de la vida humana: científico, tecnológico, sociológico, religioso, ético, cultural, etc.

En cada uno de los antedichos ámbitos y en muchos otros, los cambios son numerosos que enumerarlos y analizarlos conducirían nuestro ensayo fuera de su plan inicial.

Baste mencionar, por ejemplo, que en torno al “problema de la racionalidad científica” es posible encontrar numerosas explicaciones. Ocho de las cuales han sido estudiadas por Mariano Artigas en una de sus obras (Artigas, 1999: 23-181).

En el campo tecnológico, los filósofos observan con preocupación el desarrollo vertiginoso de la tecnología, el impacto que tiene en la vida diaria de los hombres y las proyecciones que pudiera tener en la configuración del mundo futuro (Vega Encabo, 2009: 323-341). En ese caso, el problema filosófico que se plantea es el siguiente: Tomando en cuenta la invasión que sufrimos por parte de equipos electrónicos en los diversos ámbitos de la vida, ¿cuál es el margen de decisión que tenemos para prescindir de ellos? Por ejemplo: ¿Podemos sobrevivir un día sin nuestro



teléfono celular? ¿Cómo nos sentimos sin el apoyo de nuestros computadores, portátiles, tablets y teléfonos inteligentes? ¿Será que la tecnología al mismo tiempo que facilita nuestras vidas terminará por esclavizar al hombre?

En lo sociológico constatamos que el mundo, descrito como “aldea global” por McLuhan, en el que se sienten los efectos de la comunicación sobre la cultura, actualmente se mantiene polarizado (Esteinoud Madrid, 1997: párrafo 1). En él coexisten y se acentúan, como dos polos aparentemente opuestos, lo global y lo local. Así lo sostiene Roland Robertson:

Mi esfuerzo aquí se ha dirigido en exclusiva a dar cuenta de dos tendencias aparentemente opuestas: la homogeneización y la heterogeneización. En última instancia, ambas tendencias simultáneas se complementan e interpenetran; incluso cuando ciertamente puedan colisionar -y colisionan- en situaciones concretas (Robertson, 1997: 26).

146



En el ámbito religioso, el panorama es distinto al proyectado por Nietzsche. No se puede decir que hayamos asistido a una verdadera “muerte de Dios” (Nietzsche, 1967: 114-15), sino solo a una modesta “desaparición de la forma social de la religión” (de Sahagún Lucas, 1999: 3). A ello se debe sumar que mientras un número mayoritario ha abandonado las prácticas sociales de la religión y profesa el desprecio por los “grandes relatos”, otros demuestran sentida nostalgia por ellos (Mardones, 1999: 9-14). Además, se constata que en nuestros días ha dejado de ser una prioridad iniciar el discurso filosófico demostrando la existencia o la inexistencia de Dios. Los filósofos de hoy prefieren dirigir su atención hacia otros temas.

En el campo de la ética, las tensiones se producen entre ética universal y éticas particulares, ética heterónoma y ética autónoma, objetivismo y subjetivismo, ética absoluta y éticas relativas. Si se considera la humanidad en abstracto o los pequeños grupos humanos la discusión se plantea en los siguientes términos: mientras la ética general sostiene la existencia del “estudio filosófico-práctico de la conducta humana” (Rodríguez, 2010: 19), tomada en sentido universal; otros prefieren hablar de éticas particulares y hasta “débiles”, que se ajustan y justifican el comportamiento de los diversos grupos humanos, considerados en particular (Girard, 2006: 29-45).

En cambio, cuando la ética propone la justificación de las normas morales tomando como referencia su origen (externo o interno al sujeto), nos encontramos ante éticas heterónomas y éticas autónomas. Las primeras consideran que las normas tienen como fundamento una voluntad exterior al sujeto que debe cumplirlas; mientras las segundas afirman que el hombre por sí solo, por medio de su razón y su voluntad es capaz de

determinar la bondad o maldad de los actos humanos, sin recurrir a ningún agente externo (Kant, 2007: 84).

Las tensiones entre éticas objetivas y subjetivismo y éticas absolutas y éticas relativas reproducen *mutatis mutandis* el problema descrito respecto de la ética universal y las éticas particulares.

En el ámbito de la cultura, mientras a finales del siglo pasado se pensaba en la posible desaparición de las diversidades culturales a causa de la globalización, hoy en día las tensiones culturales se reflejan entre cultura universal y culturas locales, imposición cultural y autonomía cultural, grandes culturas y pequeñas culturas:

Empíricamente, es evidente que a pesar de la globalización presuponga menores diferencias entre las culturas (...) de igual forma, se sostienen y se afianzan muchas de las identidades culturales que provocan el crecimiento de las naciones multiétnicas y presionan para que los Estados sean cada vez más abiertos al pluralismo ya a la diversidad (Macías, 2005).



Los párrafos que anteceden desean destacar hacia dónde se orientan las preocupaciones de los hombres de hoy. Ninguna de ellas gira en torno al ser, sino más bien en torno a cuestiones que tienen que ver con aquello que viven las personas, individual y socialmente.

En definitiva, no significa que la discusión sobre el ser haya sido una cuestión “sin sentido” (Carnap, 1978: 73), abordado por numerosos pensadores desde Parménides hasta hace pocos decenios. Tampoco significa que la eliminación de la noción de ser, en sentido fuerte, conduzca a la eliminación de la idea de Dios: No debemos olvidarnos que la Metafísica tradicional “considera a Dios como un ente, el ente primero” (Irizar, 2011: 44) y que la consecuencia del abandono de la idea de ser redundaría, según algunos autores, en la supuesta negación de Dios.

Los nuevos usos lingüísticos de los términos Ontología y ser, e incluso su olvido, no deben conducirnos a pensar que aquellos numerosos autores erraron el blanco, o que dieron golpes al vacío en una habitación oscura. Solo significa que el paradigma que lo sostenía en el pasado ya no está vigente. Sus respuestas fueron válidas y plausibles en otro horizonte de pensamiento, pero ahora no. Como se ha intentado mostrar, el horizonte de comprensión de los problemas de la humanidad se ha modificado sustancialmente en los últimos decenios, abarcando los diversos planos de análisis de la realidad: científico-técnico, lo sociológico, cultural, religioso, ético, etc.

Como se recordará, hasta ahora se ha presentado la definición y la historia del término Ontología; la ambigüedad y la equivocidad de los vocablos ser y Ontología; y la situación de la Ontología ante el cambio

de paradigmas. A continuación se introduce la cuestión de la Ontología de la educación, considerada como una reflexión acerca del ser de la educación.

4. La Ontología de la educación como reflexión acerca del ser de la educación

En el presente número de Sophia: *colección de Filosofía de la Educación* reflexionamos acerca de la Ontología de la Educación. Pero, ¿qué se entiende por Ontología de la Educación?

Si se quiere una definición formal, la Ontología de la Educación sería aquel (ámbito de la Ontología) que se pregunta por el 'ser' de la educación. Lo que nos llevaría a preguntas como: ¿en qué sentido indagamos sobre el "ser" de la educación? ¿A partir de qué medios o instrumentos pretendemos evidenciar el "ser" de la educación? ¿En qué momentos y/o ámbitos del acto educativo podemos detectar su "ser"?

Lo que ahora interesa destacar es la plausibilidad y la conveniencia filosófica de la pregunta por el "ser" de la educación. ¿Existe verdaderamente el "ser" de la educación? ¿O tal vez la pregunta indica que continuamos aferrados a un paradigma que ya no sigue vigente en nuestra época? ¿Continúa siendo necesaria una indagación sobre el ser si las preocupaciones de la humanidad son otras?

5. Ontología de la educación como reflexión sobre los actos educativos concretos

En otra ocasión, hemos sostenido que el objeto material de la educación es "el hombre en cuanto ente educable" mientras que su objeto formal sería la educación o mejor "acto educativo" (Higuera, 2013: 25-26). Según esto aquello que constituye 'formalmente' la educación son los actos educativos. Dicho de otro modo, sin actos educativos no existe educación.

Profundizando la afirmación anterior, se debe decir que no es suficiente que se encuentren en el mismo espacio físico el educador y el educando; ni que el educador ostente un título de tal o cual nivel. Tampoco es sinónimo y garantía de educación la existencia de una moderna infraestructura física y tecnológica. Consideramos que existe una *conditio sine qua non* para que se realice la educación. Para que podamos hablar de educación en su profundo sentido antropológico, debe existir, además,

el “carácter intencional” (García & García 2012: 55; Moore, 2006: 60) de educar, lo cual se logra a través de actos educativos concretos.

De modo que, una Ontología de la educación que pretenda ubicarse fuera del espacio de la Ontología tradicional debería propiciar una reflexión sobre los actos educativos concretos. No se puede volver a cometer el error de concebir el ser de la educación desde unos presupuestos ubicados fuera del ámbito de lo real. Especialmente, en ámbito educativo debemos sentirnos reclamados por el *hic et nunc*.

La Ontología de la educación debe preocuparse por lo que sucede “aquí y ahora”, dejando de lado preguntas que lo alejen de la comprensión de la realidad tal como la viven y la sienten los actores involucrados en el proceso educativo.

6. Ontología de la educación como negación del ser

149



De todo lo anterior se desprende que una Ontología de la educación que desee responder a los interrogantes de los hombres de hoy, debe partir del “olvido del ser”. Pues, mientras la Ontología tradicional ha insistido en la defensa del lenguaje del ser, aquellos que han descontinuado su cultivo o nunca lo han hecho, la sienten demasiado alejada de la realidad: “La filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología: una reducción de lo Otro al Mismo, por mediación de un término medio y neutro que asegura la inteligencia del ser” (Levinas, 2006a: 67).

Si la Ontología tradicional, considerada como la doctrina del ser, ya no responde a nuestros interrogantes más profundos, parece plausible emprender la búsqueda de una alternativa filosófica que sí lo haga: “De modo que su intención crítica lo lleva más allá de la teoría y de la ontología: la crítica no reduce lo Otro al Mismo como la ontología, sino que cuestiona el ejercicio del Mismo” (Levinas, 2006a: 67).

Pero, ¿cómo seremos capaces de construir un lenguaje no-ontológico?, ¿cómo escaparemos a la seducción del ser?, ¿cómo podríamos desarrollar una reflexión profundamente filosófica (léase “metafísica”) sin recaer en las telarañas del ser?

La necesidad de la negación del ser, de la que hemos hablado en el presente artículo, insiste en la importancia de los actos educativos concretos y sus actores. De esa manera, pretende evitar que sus reflexiones nos conduzcan a conclusiones sin referentes concretos, pues la educación “debe servir de preparación para la vida” (Gómez Paredes, 2010: 179). En ese sentido, hablar del ser es hablar de nada; mientras que, hablar de los actos educativos y de sus actores nos permite reflexionar sobre nuestro ejercicio docente con los pies sobre la tierra.



En este nuevo horizonte comprensivo, el problema ya no debe ser planteado en términos de “ser o no ser” (Levinas, 2003a: 46; 2006b: 20); sino más bien de manera existencial y vital: ¿cómo puedo comprender este mundo que me rodea?, ¿cómo puedo comprenderme a mí mismo como persona?, ¿existe algo que justifique mi orientación hacia lo bueno?; en definitiva -y ya en ámbito educativo- ¿en qué consisten los actos educativos concretos? Dicho aún con mayor radicalidad, la reflexión acerca de los actos educativos debe remitirnos a la praxis educativa concreta, en lugar de conducirnos fuera de ella (Moore, 2006: 35).

Una vez abandonado el lenguaje de la Ontología tradicional, se nos presenta como tarea urgente e ineludible la creación de nuevas categorías metafísicas. Categorías que mantengan el equilibrio entre profundidad metafísica y compromiso con lo real.

Considero que en aquella dirección quisieron seguir las reflexiones de Heidegger, Sartre y Vattimo: Heidegger, al hablar de “existenciales” del Dasein, antes que de características esenciales; aunque lastimosamente circundadas por el horizonte del Sein. Dígase lo mismo de Sartre, quien al reformular las nociones de en-sí y para-sí; y al relacionar el ser y la nada como pareja indisoluble (Sartre, 2002: 159), de modo aparentemente revolucionario, no fue capaz de abandonar el lenguaje del ser. Dígase lo propio de Vattimo, quien en su “Pensamiento débil” sostiene la necesidad de un “indebolimento dell’essere” (Vattimo, 1986: 7-11) antes que su olvido.

Se requiere partir de la negación del ser para alcanzar el horizonte del Otro.

La formulación de categorías metafísicas que se ajusten al nuevo horizonte de comprensión de lo real es una tarea que, por el momento, diferimos; sin que, por ello, se anule su exigencia.

7. El reconocimiento del Otro

El camino para la sustitución de la gramática del ser y para la formulación de nuevas categorías metafísicas, como ya se dijo, es una tarea pendiente. Sin embargo, se pueden encontrar las bases para la elaboración de un nuevo discurso metafísico, capaz de situarse “más allá del Ser” (Levinas, 2006a: 305).

Efectivamente, Levinas ha insistido en la necesidad de romper el nexo entre el ser humano y el ser (Levinas, 1983: 219-220; Higuera, 2007: 28-29). Pues, a su juicio, dicha relación no permite pensar la diferencia entre lo Mismo y lo Otro Dicho en pocas palabras, el concepto metafísico de ser no deja espacio para la comprensión de la diferencia. La metafísica

de la Identidad conduce a la in-diferencia y termina por reducir al Otro a un concepto que lo absorbe: Totalidad.

Más profundamente aún, Levinas está convencido de que la noción de ser, utilizada como sinónimo de Identidad, puede ser fuente de opresión y de violencia (Higuera, 2010: 102). Pues, cuando se anulan las diferencias individuales y se exige uniformidad se termina oprimiendo y violentando al Otro. Este se siente obligado a ajustarse a ciertos moldes o estereotipos que lo conducen a falsear su “ser”: “No es pues una relación con lo Otro como tal, sino la reducción de lo Otro al Mismo” (Levinas, 2006a: 69).

Parafraseando a Levinas, en *Totalidad e Infinito* (2006a: 62), cuando afirma que “la relación metafísica no podría ser, propiamente hablando, una representación, porque lo Otro se disolvería allí en el Mismo”, podríamos decir que cuando lo Otro es subsumido por el Mismo se produciría una pérdida de la identidad en favor de la Identidad; es decir, se realiza “la reducción de lo Otro al Mismo” (2006a: 69).

En *De otro modo de ser o más allá de la esencia*, Levinas declara que en la guerra se evidencia el drama del interés de la esencia:

El interés del ser se dramatiza en los egoísmos que luchan unos contra otros, todos contra todos, en la multiplicidad de egoísmos alérgicos que están en guerra unos con otros y, al mismo tiempo, en conjunto. La guerra es el gesto o el drama del interés de la esencia (1983: 47).

Con el deseo de establecer diferencias entre su pensamiento y la metafísica de la esencia, Levinas (2006b: 17-21) ha propuesto la noción ética de “Otro”, equivalente a una Filosofía Primera. El autor del presente artículo pretende destacar su importancia, no solo como categoría metafísica, como categoría pedagógica.

En efecto, establecer la categoría de Responsabilidad por el Otro, como aquel cuyo rostro “me señala, me demanda, me reclama” (Levinas, 2006b: 18), nos permite ampliar el horizonte para repensar el hecho educativo. A partir de la anterior exigencia, el docente debería desarrollar una sensibilidad especial para descubrir en la epifanía del rostro del Otro (de cada uno de los estudiantes) una interrogación, una demanda, un reclamo.

El rostro del Otro se transforma de este modo, para el docente, en lugar privilegiado de su manifestación. Es el espacio sagrado en el que el Otro se me revela y me cuestiona: “El rostro hace de la educación responsabilidad” (Bárcena y Mèlich, 2014: 150).

Pensar en el Otro, como aquello distinto de lo Mismo, constituye una invitación a repensar nuestra acción docente y la noción misma de educación. La imposibilidad de la reducción del Otro a lo Mismo debe





llevarnos a la revisión de los distintos componentes de la teoría pedagógica: “las metas de formación, el concepto de desarrollo, contenidos y experiencias de enseñanza, relación maestro-alumno y los métodos de enseñanza” (Flórez, 2005: 169).

Los docentes deberían re-conceptualizar y redirigir los actos educativos a partir de la categoría levinasiana de Otro. Estos no pueden tomar como punto de partida la noción de ser, porque de ese modo todos y cada uno de los estudiantes se verían obligados a ajustarse a moldes o estereotipos prefijados por terceras personas. La noción de ser/Identidad terminaría por anular sus diferencias individuales y su creatividad personal. Por el contrario, el reconocimiento del Otro permitiría al mismo tiempo, el respeto de las diferencias individuales y la preservación del rigor académico exigido a las instituciones educativas en los diversos niveles.

Si ninguno de aquellos “Otros”, a quienes el docente “educa”, puede ser tratado desde la lógica de la Identidad, que es una lógica de la reducción de lo diverso a lo Mismo, esto quiere decir que el docente tiene que comenzar respetando sus diferencias individuales:

De acuerdo con esto, solo asentando dicha relación, en la idea del respeto a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos asimismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación (Bárcena y Mèlich, 2014: 157).

Ninguno de ellos puede ser reducido o uniformado en base a unos criterios pre-establecidos según la lógica omnicomprendensiva del Ser, sino que tiene que ser abordado desde su categoría de Otro:

No es que el Otro violento al Mismo, no es que para contemplar su infinitud el Mismo tenga que negarse, como si el otro se situara en un plano de autoridad o como si fuese un ser sobrenatural al que habría que subyugarse: En la relación, el Otro “permanece al nivel de quien los recibe, sigue siendo terrestre. Esta presentación es la no-violencia por excelencia, porque, en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instauro” (Aguirre y Jaramillo, 2006: 15).

Adicionalmente, según Levinas debo ser capaz de “descubrirme en el rostro del prójimo como *responsable* de él” (2006b: 19). De modo que cuando veo el rostro del Otro, este me lleva a descubrir mi responsabilidad ante él. Es tan profunda esta exigencia, que si bien nos implica a todos, lo hace de una manera particular a los docentes. Ellos son, en efecto, los primeros que deberían sentirse interpelados por el rostro de sus

estudiantes, pues sobre ellos recae la responsabilidad de educar a Otros distintos de sí.

El rostro del Otro da origen a un tipo especial de responsabilidad. La responsabilidad por el Otro establece una responsabilidad primera, anterior a mis propios intereses. Es tan radical que me impele a “responder por la muerte del otro antes de tener que *ser*” (Levinas, 2006b: 18). Quiere decir que como ser humano llego a experimentar verdadera responsabilidad ética frente a la vida del Otro: responsabilidad que concede prioridad ética al Otro antes que a mí “tener que ser”.

En nuestro caso, siguiendo el pensamiento de Levinas, el docente debe ser capaz de dejar de lado su “tener que ser” ante la urgencia de responder por la vida del Otro. De este modo, el Otro se transforma para él en presupuesto de su praxis educativa, porque su responsabilidad ha sido depositada en sus manos. Tan profunda es dicha responsabilidad que, en virtud de ella, el docente concede prioridad a los estudiantes antes que a sí mismo (antes que a su “tener que ser”).

Antes de concluir el presente artículo se hace pertinente una aclaración final acerca del sentido de la expresión “más allá del Ser”.

Buscar un “más allá del ser” no significa, de ningún modo, la negación de Dios; significa más bien “liberar a Dios del problema del ser” (Ripanti, 1993: 118). Al contrario, debemos recordar que en la tradición hebraica en general, y veterotestamentaria en particular, la santidad del Altísimo exige que su Nombre sea respetado: Ex 20, 7 (Biblia de Jerusalén, 1998: 95). Este se vuelve “misterioso e impronunciable” (Ratzinger, 2011: 158):

La tradición relaciona ese nombre [Yahvé] con la vocación de Moisés y, con el paso del tiempo, lo ha sacralizado de tal forma que ha dejado de pronunciarse, convirtiéndose en el “tetragrama” sagrado, las cuatro letras, que nunca se leen (YHWH), siendo sustituidas por otros nombres equivalentes: Adonai, Kyrios, Señor, Maqom, Sheiná, Shem, etc. (Pikaza, X. y Aya, A., 2009: 1211)

En este sentido, aquello que la teología occidental con ligereza llama “Dios”, viene a ser aquello que, precisamente, no se puede nombrar. Pues, Aquel que no se encuentra sujeto a las categorías espacio-temporales, mucho menos puede verse aprehendido por la palabra humana:

Y por ello no es del todo correcto que en las nuevas traducciones de la Biblia se escriba como un nombre más este nombre, que para Israel es siempre misterioso e impronunciable, rebajando así el misterio de Dios, del que no existen ni imágenes ni nombres pronunciados, al nivel ordinario de la historia genérica de las religiones (Ratzinger, 2011: 157-158).

Tampoco se puede encontrar fundamentos en las Sagradas Escrituras que permitan identificar a aquel que es el Santo, el Altísimo, el Señor con el ser. Este argumento es resumido magistralmente por Benedicto XVI (2005) en su encíclica *Deus caritas est*:

Ante todo, está la nueva imagen de Dios. En las culturas que circundan el mundo de la Biblia, la imagen de dios y de los dioses, al fin y al cabo, queda poco clara y es contradictoria en sí misma. En el camino de la fe bíblica, por el contrario, resulta cada vez más claro y unívoco lo que se resume en las palabras de la oración fundamental de Israel, la Shema: “Escucha, Israel: El Señor, nuestro Dios, es solamente uno” (Dt 6, 4). Existe un solo Dios, que es el Creador del cielo y de la tierra y, por tanto, también es el Dios de todos los hombres. En esta puntualización hay dos elementos singulares: que realmente todos los otros dioses no son Dios y que toda la realidad en la que vivimos se remite a Dios, es creación suya. Ciertamente, la idea de una creación existe también en otros lugares, pero sólo aquí queda absolutamente claro que no se trata de un dios cualquiera, sino que el único Dios verdadero, Él mismo, es el autor de toda la realidad; ésta proviene del poder de su Palabra creadora. Lo cual significa que estima a esta criatura, precisamente porque ha sido Él quien la ha querido, quien la ha “hecho”. Y así se pone de manifiesto el segundo elemento importante: este Dios ama al hombre (párrafo 9).

Esto quiere decir que las expresiones “Dios” y “ser” provienen de un horizonte cultural diverso del entorno hebraico. Veamos lo que afirma Heidegger al respecto: “Ser y Dios no son idénticos y yo nunca trataré de pensar la esencia de Dios con la ayuda del ser” (Citado por Ripanti, 1993: 118). Tales nombres resultan ajenos al lenguaje bíblico del Antiguo Testamento y a la cultura judaica. Por ello, sería infundado pensar que la negación del ser implique per se la negación de “Dios”. Pues, en el fondo, Aquel que supera en grandeza los cielos y la tierra se encuentra mucho “más allá del Ser y el no ser” (Ripanti, 1993: 117).

Conclusiones

Los argumentos contenidos en las páginas precedentes no tienen como intención inicial conseguir la aceptación de los filósofos profesionales, antes bien se desea provocar su reacción crítica. Si, por lo menos, lográsemos depertar la crítica, en buena hora.

Como conclusiones del texto se señalan las siguientes:

1. Puesto que los paradigmas que explican los problemas naturales y sociales han cambiado, resulta descontextualizado (¿anacrónico?) mantener una reflexión acerca del ser.
2. Si desea conservarse una “Ontología” de la educación, ella debería centrarse en la discusión de los actos educativos concretos; no en nociones abstractas como el ser.
3. Según Levinas, la noción de ser se encuentra a la base de la reducción del Otro a lo Mismo, de la diversidad a la Identidad. Por ello, se debe partir no del ser, sino del Otro.
4. La colocación del Otro como centro de la reflexión metafísica permite al docente:
 - a) El rescate de las diferencias individuales y la liberación de las capacidades creativas de los estudiantes;
 - b) Replantearse los componentes de su teoría pedagógica, del currículo y de los actos educativos concretos;
 - c) Saberse responsable del Otro (el estudiante);
 - d) Situar los intereses del Otro antes que los suyos.



Bibliografía

AGUIRRE, Juan & JARAMILLO, Luis

- 2006 El Otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. [En línea]. No 4. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/docDetail.action?docID=10317355&p00=1%C3%A9vinas%20educacion> [Consultada el 10 de octubre de 2014].

ALVIRA, Tomás, Luis Clavell & MELENDO, Tomás

- 2001 *Metafísica* (8a. ed.). Pamplona: EUNSA.

ARISTÓTELES

- 2005 *Metafísica*. En Proyecto Filosofía en español [En línea], disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10119.htm> [Consultada el 16 de septiembre de 2014].

ARTIGAS, Mariano

- 1999 *El desafío de la racionalidad* (2a. ed.). Pamplona: EUNSA.

AUBENQUE, Pierre

- 2009 *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona. Editorial: Grijalbo Mandadori, S.A.

BÁRCENA, Fernando & MÈLICH, Joan-Carles

- 2014 *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. [En línea], disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/docDetail.action?docID=10877150&p00=1%C3%A9vinas%20educacion> [Consultada el 10 de octubre de 2014].

BENEDICTO XVI

- 2005 *Carta encíclica Deus caritas est*. [En línea], disponible en: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html [Consultada el 10 de octubre de 2014].

BIBLIA

1998 *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CARNAP, Rudolf

1978 La supresión de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. En: Alfred Ayer, *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.

CEPEDA, Juan

2007 *Ontología de la educación. Lineamientos de la educación con sentido de ser*. Bogotá: Whity.

DE AQUINO, Tomás

1953 *Super Boethium De Trinitate: q.1, a.3, ad 3*. [En línea], disponible en: <http://www.corpusthomicum.org/cbt.html> [Consultada el 8 de octubre de 2014].

2011 *Quaestiones disputatae De potentia, q.7, a.2, ad 9*. [En línea], disponible en: <http://www.corpusthomicum.org/qdp7.html> [Consultada el 8 de octubre de 2014].

DELORS, Jacques

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

DÜRING, Ingemar

2010 *Aristóteles*. México: UNAM.

ECHEVERRÍA, Rafael

2008 *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

2012 *Ética y coaching ontológico*. Buenos Aires: Granica.

ESTEINOUD MADRID, Javier

1997 El pensamiento de McLuhan y el fenómeno de la aldea global. *Revista Razón y Palabra* [En línea]. Julio, disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/aldjav.htm> [Consultada el 7 de octubre de 2014].

FERRARIS, Maurizio

2005 *Ontología del telefonino. Dove sei?* Milano: Bompiani.

FERRATER MORA, José

1981 *Diccionario de Filosofía* (3a. ed., Vol. 3). Barcelona: Alianza Editorial.

FLÓREZ OCHOA, Rafael

2005 *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill, UTPL.

FRAILE, Guillermo

2000 *Historia de la Filosofía. III Del Humanismo a la Ilustración* (Vol. III). Madrid: BAC.

2005 *Historia de la Filosofía. I Grecia y Roma* (Vol. I). Madrid: BAC.

GADAMER, Hans-Georg

2004 *Veritá e método* (16a. ed.). Milano: Bompiani.

GARCÍA, María & GARCÍA, Juan

2012 *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid: Narcea-UNED.

GIRARD, René

2006 *Literatura, nímesis y antropología*. Buenos Aires: Granica.

GÓMEZ PAREDES, María

2010 *Filosofía de la Educación*. Loja: UTPL.

GRENET, Paul-Bernard

1992 *Ontología*. Barcelona: Herder.

GRONDIN, Jean

2006 *Introducción a la Metafísica*. Barcelona: Herder.

HEIDEGGER, Martin

2006 *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

2001 *Essere en tempo* (18a. ed.) Milano: Longanesi.

HIGUERA, Édison

2007 *Ermeneutica e Nichilismo in Gianni Vattimo*. Roma: Pontificia Universidad Antonianum.

2010 Metaphysics, Violence, and Alterity in Gianni Vattimo. En Silvia Benso & Brian Schroeder, Between Nihilism and Politics. *The Hermeneutics of Gianni Vattimo* (pp. 101-119). New York: State University of New York.

2013 Pre-requisitos epistemológicos de la Filosofía de la Educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* (14), 19-31.

HUXLEY, Aldous

1999 *La Filosofía perenne* (4a. ed.). Buenos Aires: Sudamericana.

IRIZAR, Liliana

2011 *Nociones fundamentales de Metafísica Aristotélico-tomista*. Bogotá: San Pablo.

KANT, Immanuel

2004 *Crítica de la Razón Pura* (8a. ed.). Buenos Aires: Losada.

KUHN, Thomas

1980 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LEIBNIZ, Gottfried

1961 *Monadología* (2a. ed.). Buenos Aires: Aguilar.

LEVINAS, Emmanuel

1983 *Altrimenti che essere o al di là della essenza*. Milano: Jaca: Book.

2006a *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

2006b Ética como Filosofía Primera [En línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4162777>: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf> [Consultada el 03 de Septiembre de 2014].

MACÍAS, Alejandro

2005 Globalización, competitividad y cultura local. En *e-Gnosis* [En línea] disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73000306> [Consultada el: 04 de septiembre de 2014].

MARDONES, José María

1999 *Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*. Santander: Sal terrae.

MOORE, T.W.

2006 *Filosofía de la Educación* (2a. ed.). México: Trillas.

NIETZSCHE, Friedrich

1967 *La Gaya ciencia*. Buenos Aires: Ediciones del Mediodía.

s.f. *Así habló Zarathustra. Un libro para todos y para ninguno*. Bogotá: La Oveja Negra.

PIKAZA, Xabier & AYA, Abdelmumin

2009 *Diccionario de las tres religiones: Judaísmo, Cristianismo, Islam*. Navarra: Editorial Verbo Divino.

PUTNAM, Hillary

2013 *Ética sin Ontología*. Barcelona: Alpha Decay.

RATZINGER, Joseph

2011 *Jesús de Nazaret. Primera parte: Desde el Bautismo a la Transfiguración* (2a. ed.). Madrid: La Esfera de los libros.

RIPANTI, Graziano

1993 *Parola e ascolto*. Brescia: Morcelliana.

ROBERTSON, Roland

1997 Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, *Global Modernities*. [En línea], disponible en: <http://books.google.com.mx> [Consultada el 15 de octubre de 2014].

RODRÍGUEZ, Angel

2010 *Ética general*. 5ta. Ed. Buenos Aires: Luño EUNSA

SAHAGÚN LUCAS, Juan de

1999 *Fenomenología y Filosofía de la religión*. Madrid: BAC.

SARTRE, Jean-Paul

2002 *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*. Milano: Il Saggiatore.

VATTIMO, Gianni

1986 *Dialettica, differenza, pensiero debole*. En G. Vattimo y P. A. Rovatti, *Il pensiero debole* (4a. ed.). Milano: Feltrinelli.

VEGA ENCABO, Jesús

2009 Estado de la cuestión: Filosofía de la Tecnología. *Theoría*, 66, Septiembre [En línea]. Disponible en: <https://www.google.com.mx> [Consultado el 9 de octubre de 2014].

Visión prospectiva de la Ontología de la Educación

*Prospective view of the Ontology
of the Education*

PENSAR LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA PRESENCIA ONTOLÓGICA DEL SÍMBOLO DESDE LAS CATEGORÍAS DEL “SER” Y EL “ESTAR” EN LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA LATINOAMERICANA

Thinking about education from an ontological reality of the symbol through the categories of “being” and “being there” in Latin America philosophy

JORGE ANTONIO BALLADARES BURGOS*

jballedares@ute.edu.ec

UTE, UDLA, PUCE/Ecuador

MAURO RODRIGO AVILÉS SALVADOR**

maviles@ute.edu.ec

UTE, PUCE, UTPL/Ecuador

Resumen

¿De qué manera se puede pensar ontológicamente la educación? ¿La categoría ontológica del “ser” permite pensar en un “ser educable”? ¿Puede la categoría ontológica del “estar” contextualizar la realidad educativa en América Latina? Estas preguntas guiarán una reflexión ontológica sobre el “ser” y “estar” para pensar la educación. A partir de esta reflexión desde una filosofía latinoamericana, se planteará una presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa, como realidad que apertura hacia nuevas experiencias y aprendizajes para el ser humano en la educación.

Palabras claves

Ser, estar, categorías, símbolo, analogía, dialéctica.

Abstract

Is it possible ontologically to think about education? Can the ontological category of “being” allow us to think of an educational human being? How can the ontological category of “being there” contextualize the educational reality in Latin America? These questions will guide an ontological reflection based on Latin-American philosophical categories “being” and “being there” for thinking about education. This reflection will propose an ontological presence of the symbol from the analogy and the educational experience, as a reality that opens to new experiences in teaching and learning.

Keywords

Being, being there, category, symbol, analogy, dialects.

Forma sugerida de citar:

Balladares Burgos, Jorge Antonio & Avilés Salvador, Mauro Rodrigo (2014). Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.161-176.

* Docente de Filosofía de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Universidad de las Américas. Docente de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Licenciado en Filosofía por la Universidad del Salvador de Buenos Aires. Magister en Filosofía y Magister en Tecnologías aplicadas a la Práctica y Gestión Docente, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Realiza estudios de doctorado en la Universidad de Extremadura, España. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Nuevo Pensamiento de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador de Argentina.

** Docente a tiempo completo de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tutor de Tesis de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Técnica Particular de Loja. Docente de las áreas de Ética, Filosofía y Ciencias Sociales. Publicaciones en la Revista Sophia de la Universidad Politécnica Salesiana y en la Revista Eidos de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

Introducción

¿Se puede pensar ontológicamente el ámbito educativo? ¿De qué manera las categorías ontológicas del “ser” y el “estar” propuestas desde una filosofía latinoamericana permiten pensar en “ser educable” en América Latina? ¿Es posible re-pensar una educación desde lo simbólico y no exclusivamente desde el concepto?

Estas preguntas guiarán el itinerario especulativo del presente artículo. Se iniciará con una reflexión ontológica desde las categorías del “ser” y “estar” propuestas por la reflexión filosófica latinoamericana, y se planteará un “nosotros” ético e histórico en una lógica de gratuidad para fundamentar estas categorías desde nueva experiencia colectiva. A partir de este primer intento especulativo se planteará una presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa, como realidad que apertura hacia nuevas experiencias y aprendizajes para el ser humano en el ámbito educativo.

El hombre y la mujer latinoamericanos, al momento de expresar su “ser” al encuentro del otro, al “estar” en contexto determinado, crean ilusiones, construyen símbolos, relatan mitos y comparten rituales a un nivel relacional que les permiten formar un “nosotros ético-histórico”. Una educación para nuestros pueblos tiene como desafío incorporar elementos históricos de sus tradiciones y procesos de desarrollo y transformación de las sociedades latinoamericanas, así como insertar formas relacionales que permitan una vivencia y convivencia en América Latina. En este sentido, una comprensión de la experiencia ontológica del símbolo permitirá incluir nuevas formas de la enseñanza y aprendizaje, y su vez, re-significar el proceso educativa en América Latina.

El presente artículo plantea las categorías del “ser” y “estar” para pensar la educación. Luego se fundamentará estas categorías a partir de la experiencia de un “nosotros” ético e histórico, propia de nuestros pueblos latinoamericanos, en una lógica de gratuidad. A partir del planteamiento de la educación desde la experiencia del “nosotros” y las categorías del “ser” y “estar”, se desarrollará la presencia ontológica del símbolo desde la analogía y la experiencia educativa.

Lo simbólico da que pensar y qué pensar en el ámbito educativo, y puede ser fuente de nuevos enfoques y tendencias educativas incluyentes, democráticas, interculturales y solidarias. Hoy en día se viven contextos de cambios educativos a nivel local, regional y mundial, donde se cuestiona sobre la calidad de la oferta educativa y se pregunta qué tipo de persona egresa de las instituciones educativas. Una reflexión ontológica desde el símbolo situado en nuestro contexto permitirá encontrar nuevas

luces para una comprensión de los retos y desafíos de la educación de nuestros tiempos.

“Ser” y el “estar” como categorías para pensar la educación

¿De qué manera se puede pensar la educación? ¿La categoría ontológica del “ser” permite pensar en un “ser educable”? ¿Puede la categoría ontológica del “estar” contextualizar la realidad educativa en América Latina? Estas preguntas guiarán una reflexión ontológica sobre el “ser” y “estar” para pensar la educación.

Ante situaciones de indiferencia y negación, se puede concebir que un individuo puede seguir “estando”, ser uno más, pero no ser sujeto protagonista de su historia y responsable de su destino. Carlos Cullen (1987) afirma que el horizonte del hombre en su cultura en el “estar” y no “ser-alguien”, pues “porque se está” está más allá de las implicancias aniquiladoras del no-ser y del caos. Para Cullen (1987) el horizonte del estar es esencialmente mítico y sus verdades son seminales, ya que se “está para dar fruto”; por lo tanto, la cultura se vuelve así un modo de habitar el suelo (pp. 5-12).

Rodolfo Kusch en su artículo “El ‘estar-siendo’ como estructura existencial y como decisión cultural americana” (1973) menciona que el “estar siendo” como estructura existencial y decisión cultural americana. El verbo “ser” define y hace referencia a la esencia, mientras que el verbo “estar” señala y ubica a un ente. Haciendo una fenomenología de nuestro existir latinoamericano y de nuestro peculiar comportamiento cultural, Kusch intuirá que ese vivir gira en torno al *utcata* del aymará -cuya traducción literal es “estar en casa”- y, por la otra, al *Da-sein* heideggeriano occidental. En consecuencia nuestro vivir real no se identifica con ellos, sino que más bien se sitúa a mitad de distancia de ambos: “estar siendo” como posibilidad constituye una forma de esencialización a partir de nuestro propio horizonte (Kusch, 1973: 575).

Para el presente itinerario ontológico, tanto el “ser-latinoamericano” y “estar-en-Latinoamérica” se las propone como nuevas categorías fundantes de nuestra “experiencia latinoamericana”. También se considera al “estar siendo latinoamericano” como una síntesis vital, propia de nuestra historicidad mestiza y emergencia presente. Desde su “estar siendo latinoamericano” podemos observar la gestación de una racionalidad comunicativa, democrática y autogestionaria, y al mismo tiempo comunitario, solidario y pluralista.

Frente a la concepción del “estar” de Cullen y la síntesis ontológica propuesta por Kusch en el “estar siendo” (que implica el “estar” y el “ser”),

se puede pensar la educación desde el “ser educable” de los sujetos, y a su vez, desde el “estar siendo educables”, que implica que la educación incide en la formación de sujetos éticos e históricos. Además de pensar en una educación individualizada, estas categorías ontológicas situadas desde América Latina permiten reconocer una diversidad incluyente de sujetos enmarcado en un “nosotros”. A continuación se planteará la categoría del “nosotros ético-histórico”.

Un “nosotros” ético e histórico como categoría filosófica desde una lógica de gratuidad

164



El “nosotros” se va constituyendo a lo largo de la historia por la herencia autóctona e ibérica que lleva a considerar al mestizaje como fundamento histórico del “nosotros” en América Latina: aquella capacidad de síntesis nos va constituyendo y nos seguirá constituyendo. No obstante, se puede encontrar algunas pistas del “nosotros” en el “pueblo”.

Scannone, en su artículo “Culture populaire, pastoral et théologie” (1977) reconoce la concepción de “pueblo”, propia de nuestro mestizaje, con una doble significación. El primero hace referencia al pueblo-nación, donde es sujeto de una misma historia, cultura y proyecto de bien común (p. 25)¹. El segundo concepto va ligado al pueblo-oprimido constituido por las clases, razas y culturas oprimidas cuya unidad viene dada por la oposición dialéctica de opresión². El autor prefiere hablar de pueblo, y no solo de nación o de clase –sin negar la utilidad de estas categorías– para afirmar en unidad ambos elementos: la unidad ética, histórica y cultural del pueblo-nación, anterior por naturaleza a las divisiones que la desgarran, y el hecho de que esa unidad en América Latina es contradictoria, pero a su vez, le permite superarse y trascender.

El pueblo, tiene su mayor condensación en los pobres y empobrecidos. En ellos vemos la resistencia a la agresión cultural; preservan el núcleo ético de valores del pueblo-nación, mantienen el contacto con las bases éticas de la vida y del trabajo. En las situaciones límites –muerte y dolor– hay una resistencia desde el amor a la vida y la dignidad, y la solidaridad por el trabajo. Esta nueva base le permitirá a Scannone replantear la concepción de “pueblo” como una comunidad orgánica donde se conjuga lo ético y lo histórico, lo simbólico y lo trascendente, no dejando de lado la geo-cultura y considerando además la dimensión ético-política (Scannone, 1990: 30). Pero la identidad del nosotros nos plantea también un desafío ético e histórico. No pocas veces en el seno del nosotros a través de la historia se han dado tensiones, oposiciones estructurales y contradicciones que amenazan disolver esta identidad y la pertenencia

al nosotros-pueblo. Este desafío, a su vez, invita al nosotros a un afán de superación y de trascendencia.

De alguna u otra manera se ha intentado partir de la experiencia del “nosotros” en su “ser”, “estar siendo” y “estamos”, reconociendo sus momentos ético e histórico, a saber, respetando la individualidad de sus integrantes unidos y re-unidos por una conciencia y subjetividad común de “nosotros”. Además se ha considerado al momento simbólico-religioso y de la experiencia de pueblo como propias de nuestra idiosincrasia cultural latinoamericana. A continuación plantearemos el “nosotros” como categoría filosófica.

¿Pero de qué manera se plantea al “nosotros ético-histórico” como categoría filosófica? Ella manifiesta la búsqueda de pensar filosóficamente la experiencia de ser un “nosotros-pueblo” como un *sujeto-comunidad ético-histórica*, que comprende lo ético-cultural, lo ético-político y lo ético-religioso. Una comprensión tal une al mismo tiempo una identidad en la pluralidad de la comunidad y una alteridad ética e histórica irreductible de los individuos; el “nosotros” no puede ser pensado como hipótesis colectiva que reúne personas individuales, como una mera suma de individuos, como una dialéctica del “plus” totalizador, sino como una comunidad ético-histórica de comunicación y comunión. Scannone (1990: 32) define al “nosotros” como la comunidad ética e histórica del “yo”, del “tú” y de los “él/ella” -jugando con el lenguaje, podemos decir del “nosotros” como un “nos-otros” donde el “nos” (yo-tú), experiencia de alteridad ética y dialógica, convive con los “otros”, con la tercera persona, con el conocido y desconocido a la vez, con el que tengo una relación sin una relativización. Por consiguiente, una identidad tal no destruye la diferencia de cada yo, tú, él particular, sino que la pre-sub-pone, y viceversa, la diferencia de cada persona particular no destruye la identidad ético-histórica del nosotros, sino que pre-sub-pone su originalidad.

El nosotros no es la generalización del yo ni tampoco un yo colectivo, ni el sujeto trascendental de la relación sujeto-objeto. Reconoce la alteridad ética que supera cualquier tipo de totalización o reduccionismo, y supera las relaciones intimistas “yo-tú” incluyendo la tercera persona, “él”. Entonces el nosotros incluye en el yo su respectivo tú y todos los él que pre-sub-ponen al “Él” absoluto³; cada relación ética yo-tú -además de las relaciones de cada yo-tú con los diferentes él- implican la relación que fundamenta todas estas relaciones éticas dentro del nosotros (Scannone, 1991: 65-383). Esta no-exclusión de la presencia absoluta en las relaciones funda la trascendencia ética de cada persona, y funda la comunidad y la comunión.

Pero las relaciones de cada yo-tú con los diferentes él no se suprimen o se diluyen en la identidad plural del nosotros, sino que se reali-



zan plenamente. Nuestra experiencia interpersonal en Latinoamérica es mucho más original que la experiencia del *cogito ergo sum*. La relación sujeto-objeto del yo cognoscente es posterior a la relación del nosotros con otros nosotros, a Dios y a la Tierra. A partir de esto puede surgir una re-comprensión de las relaciones sujeto-objeto, sensible-inteligible, materia-espíritu; de la ciencia, de la técnica y del trabajo. Desde el nosotros vamos a comprender, asimilar y transformar la cultura adveniente, y comprender mejor esta nueva cultura que va emergiendo desde el nosotros pueblo y que de su seno nace el hombre emergente latinoamericano que nos llevará a plantear nuevas categorías filosóficas.

La presencia de la cultura adveniente nos mueve a reconocer no solamente un nosotros-pueblo situado en América Latina, sino un *Nosotros universal-común* que es al mismo tiempo un hecho ético, histórico y original: la formación de un nosotros ético-histórico de parte de todos los pueblos sin que sea suprimida la identidad particular ético-histórica y cultural de cada pueblo. Por lo tanto, una auténtica comunión del nosotros pre-sub-pone el respeto de la diferencia.

Una unidad de los “yo-tú-él” en el “nosotros” ético-histórico está enmarcado en una lógica de gratuidad que implica una economía del don, una acogida y reciprocidad mutuas. A diferencia de la comunidad de comunicación discursiva y argumentativa, el nosotros ético-histórico exige una racionalidad más comprensiva, y más respetuosa de lo incommensurable, de lo gratuito, de lo donado:

Desde esa lógica es posible resituar, recomprender y asumir las diversas racionalidades diferenciadas, así como también criticar lo irracional, inhumano e injusto, que contradice a la razón, a fin de ir transformando el mundo en más justo, humano y racional. No se trata de replantear un nuevo metarrelato, sino de ir imaginando y discerniendo cada nuevo paso en el camino en un “acierto fundante” (Kusch) cada vez nuevo, según lo vaya indicando el “sapere” racional de la sabiduría humana de la vida (Scannone, 1996: 155).

Un sujeto sapiencial es manifestación de gratuidad en la dignidad sobreabundante de su persona, en sus relaciones solidarias, en la belleza de sus fiestas y sus símbolos, y en muchas ocasiones, en la creatividad comunitaria de sus nuevas praxis. Todas estas experiencias epifanizan un “logos” de acción y pasión gratuitas, primer momento de esta lógica de gratuidad y, por ende, también de la libertad. Esta sabiduría de la vida y la convivencia no puede ser solamente contemplada, simbolizada y celebrada, sino que exige su realización efectiva –aun institucional y estructural– por medio de una praxis liberadora, pero eficaz. De aquí se siguen tres momentos más de la lógica de gratuidad.

El momento dialéctico no solo critica, juzga y condena lo que niega la sobreabundancia propia de la gratuidad y la solidaridad, sino que también promueve una práctica histórica para negar esa negación en forma real y eficaz, y se transforma en lucha por la justicia en un horizonte de comunión. Se pasa enseguida al momento trascendental como una reflexión trascendental concreta y transformada por la mediación social e histórica y por la sobreabundancia y gratuidad de sentido propias de la eminencia analógica: de esta manera se plantea la identidad plural, inteligibilidad de la libertad, necesidad gratuita y universalidad situada. Este último momento es un filosofar sobre la realidad que se da hoy en día, de una fenomenología concreta y de una hermenéutica filosófica de la experiencia histórica, social y cultural. Esto implicará el análisis y la interpretación de la experiencia humana integral evidenciada por el hecho de un hombre emergente latinoamericano (Scannone & Perine, 1993: 213-239).

Finalmente, el nosotros ético-histórico situado en América Latina promueve una re-significación del yo según la filosofía tradicional: no pensado como yo-autónomo, yo-solitario, yo-individual, sino que es pensado como alteridad, como un yo-solidario. El yo responde responsablemente a los otros; la experiencia de este yo no es en reflexivo -cayendo en un narcisismo- sino de acogida y donación. No nos permite quedar en una altura ética solamente o llegar a una distanciamiento crítica, sino que nos da un sentido de *apropiación*, una pertenencia como experiencia más originaria y humana, abierta a la novedad y a la gratuidad desde lo que *somos*, donde *estamos* y lo que *estamos siendo*.

La capacidad del nosotros de acoger a todos en su seno -a lo conocido y a lo desconocido, a lo propio y a lo extraño- nos muestra la facultad de síntesis de vida que tiene. Tal re-ubicación le concierne a una antropología del nosotros, vivida en situación distinta según los pueblos, en un diálogo con las culturas. Los “unos” y los “otros” en el seno del nosotros nos llevan a pensar en rasgos para una ontología para la diversidad, la interculturalidad y la inclusión en la educación.

El ser y el estar como categorías filosóficas nos permitirán ubicar y re-ubicar un punto de partida para el quehacer filosófico desde la educación. A partir de un sujeto colectivo, se pueda plantear un nosotros ético e histórico en una lógica de gratuidad que nos permitirá pensar la educación no como una dimensión individual exclusiva sino también como una dimensión social. Desde la realidad de una educación individual-social, se puede comprender el alcance ético e histórico de la educación de los pueblos a través del tiempo. La educación ha intentado responder a las necesidades del conocimiento y las habilidades de los seres humanos, y se ha ido adaptando a las transformaciones del mundo. A partir

de este primer esfuerzo “ontologizante” de la educación, se planteará la incidencia del símbolo desde la analogía en la experiencia educativa, que permitirá complementar un lugar ontológico para la reflexión filosófica en torno a la educación.

Presencia ontológica del símbolo: analogía y experiencia educativa

A partir de la afirmación de Cullen en su obra *Reflexiones desde América I, Ser y Estar* (1987) quien considera que el “estar” es esencialmente mítico y sus verdades son seminales y, la cultura en una forma, un modo de habitar el suelo es necesario establecer algunas características sobre el papel del mito y, en especial del símbolo, en la formación de los procesos educativos y, la perspectiva que esta realidad presenta. Una de las características del símbolo es el hecho que siempre la realidad se ve excedida por el signo que la significa:

El símbolo es un lenguaje que parte —como todo lenguaje— de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, a las cadenas que les atribuimos... a diferentes percepciones y racionalidades, pero entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente, apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de ‘ser’. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia (Ruiz, 2004: 9).

La cultura, a través de sus expresiones culturales, desborda significados, los mismos que son transmitidos mediante el proceso educativo de forma consciente e inconsciente. Uno de los lenguajes que son utilizados y, que caracterizan los procesos educativos en el continente meridional, es el carácter educativo y pedagógico que los símbolos expresan. Por ello, se puede entender a los procesos educativos como procesos de formación hermenéutica o de preparación para la decodificación de símbolos.

El concepto de símbolo, que proviniendo de *sumballo* tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la siguiente refiere a poner, meter, reunir. A través de estos dos movimientos en clara oposición, la noción de símbolo se transforma en un “operador de significados y relaciones”, lo cual le impide apuntar en una sola dirección (Tarot, 1999: 76). La definición más sencilla de símbolo, también la más

aceptada en ciencias sociales, es la que lo considera como una cosa que permite representar a otra cosa en ausencia de esta última. Así, el símbolo sería excepcional en su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible –representación– todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente, y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales, así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada hombre (Seguel, 2005: 108-119).

Estudiosos desde las diversas ramas de las ciencias sociales realizaron acercamientos a la comprensión del símbolo. Autores que van desde Jung hasta Eliade, desde Levi-Strauss a Cassirer y Bouchot, por diferentes medios y caminos, se han aproximado a una comprensión integral del símbolo. En este caso se va a reflexionar sobre el símbolo y su presencia ontológica en la cultura, en general y, más particularmente, en la educación, como proceso e institución transmisora de cultura.

La acción de educar lleva consigo las dos visiones que propone su etimología: el *educare* y el *educere*, esto es, el entregar información, conocimientos y, el provocar el despertar, el suscitar el aprendizaje, el encuentro con la verdad. En los dos casos el ser humano se integra, asimila, se encuentra con una cultura, sea para asimilar su identidad y valores, sea para cambiarla, para transformarla. En estos dos casos es el símbolo un vehículo (lat. *Vehiculum*: medio de transporte) propicio por el que se manifiesta esta relación. Educar, desde este carácter vehicular, es el proceso y arte de formar hermeneutas, decodificadores, hombres y mujeres que, en contacto con las realidades diversas, las colocan frente a ellos y las re-significan, realizando una lectura interpretativa en la cual influirá la múltiple intencionalidad del círculo lingüístico. En ella intervendrán el contexto en que fue escrita, las motivaciones del autor y también del lector.

Álvarez Colin, en su obra *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana* (2013) cita a Paul Ricoeur (1967) quien manifiesta que en el marco de una cultura, “los verdaderos símbolos son la parte principal de todas las hermenéuticas, de aquella que se dirige hacia la emergencia de las nuevas significaciones y de la que se orienta hacia el surgimiento de los fantasmas arcaicos” (Álvarez Colin, 2013: 77-119). Este es quizá el beneficio principal del símbolo: el ser un “archivo” vivo, en el interior de cada cultura, de aquellas claves culturales, sociales, educativas, que nos permiten acceder, guardar memoria, recuperar la identidad desde sus momentos arcaicos, desde el arjé mismo donde se encuentran los motivos y la esencia de una cultura.

El símbolo tiene, para su comprensión, un carácter análogo. Para Álvarez Colin (2013):

El fundamento último de todo posible sujeto (su ser más íntimo) se articula, a través del tiempo y del espacio con base en la dinámica recíproca de símbolo-analogía que llamaré *circumincisión*. Este movimiento creativo e integrador (producido y mantenido no solo por la analogía sino por la dinámica de ambos: símbolo-analogía), crea el círculo de la comprensión del sujeto. Sin este círculo, y sin lo que se juega en su interior, ningún sujeto posible es inteligible o tiene racionalidad (p.235).

Dentro de esa semántica, la estrecha elación existente caracteriza y vincula más estrechamente al ser humano con su entorno. Si aceptamos que el hombre es un animal hermenéutico, entonces, en la raíz de toda persona vamos a encontrar no sólo al *homo symbolicus* sino a un ser que llevará consigo, integrada, esta inclusión mutua símbolo-analogía (*circumincisión*), tanto en su ámbito de aprendizaje y desarrollo interno como también en sus manifestaciones culturales, educativas, externas.

Desde la perspectiva de una metafísica simbólica podemos concebir que el hombre “nace y se proyecta bajo las propiedades del símbolo y la analogía, cuya inclusión mutua (*circumincessio*) nos permite comprender que todas las experiencias del sujeto humano, aprendizajes directos, son, con simultaneidad e interacción permanentes, simbólico-analógicas, en cuanto simbolizan para que éste pueda expresarse, autocomprenderse y realizarse y “analogar” para que el mismo sujeto se predique y prodigue de diferentes formas en los reinos del ser y sólo con posteridad se concentre, y esto temporalmente, en la univocidad de los sujetos y objetos concretos. Sólo mediante la inclusión recíproca entre símbolo-analogía (nunca mediante la sola analogía) se puede construir una totalidad antropológica. Mientras la analogía busca proporcionalidades en los reinos del ser; la riqueza y audacia del símbolo permiten ir hasta los orígenes del ser humano, invocarlos y de regreso proyectarse, mediante “el doble sentido”, a nuevos mundos donde el sujeto “se expresa” para buscar con ello su autocomprensión, a través de la “expresión”; su autorrealización, desarrollo e identidad, vía la entrega” (Álvarez Colin, 2013: 238).

Esta apertura a nuevos mundos, a nuevas experiencias y aprendizajes es la apertura del ser humano a nuevas realidades, a la posibilidad de crecimiento. El carácter omnicompreensivo e integrador del símbolo exige una preparación hermenéutica, decodificadora por parte del aprendiz. “La hermenéutica, que es analógica y simbólica a la vez, se convierte por esta misma razón globalizadora en una síntesis que produce armonía, orden y equilibrio” (Álvarez Colin, 2013: 239). Por ello, reparar al estudiante, a un nuevo discente dentro de una lógica no es asimilación, sino de búsqueda, no desde la razón instrumental, sino desde la interpretación y la búsqueda, exige ubicarse en una nueva racionalidad de tipo hermenéutico analógico-simbólica, desde esta perspectiva y nueva forma

de comprensión, el proceso educativo se enfrenta a un doble círculo de orden ontológico y epistemológico:

Las subjetividades se vuelven acontecimientos históricos, culturales, institucionales, discursivos, de lo cual se desprenden consecuencias directas: 1) Al sujeto lo encontramos primero en las configuraciones simbólico-analógicas que se convierten en una mediación necesaria. 2) Con la hermenéutica analógico-simbólica rescatamos del olvido tanto la capacidad mediadora de la analogía entis como la fuerza expresiva, creadora y de autorrealización que conlleva el símbolo. 3) La acción humana necesita del símbolo y de la analogía para su constitución, expresión, comprensión y desarrollo. 4) Mediante el simbolismo análogo buscamos la plural unidad de lo real y descubrimos la unidad de sentido de nuestros actos, prácticas, discursos, creencias e ilusiones... (Álvarez Colin, 2013: 243).

Dentro de esta nueva racionalidad, el proceso de formación humana adquiere características diferentes. El primer contexto del desarrollo humano, el origen de la cultura y el punto de partida del proceso histórico de cada persona concreta lo constituye “la matriz arqueológica-teleológica del sujeto, compuesta de *ilusiones-símbolos-mitos-rituales* y fundamentada en una ontología del realismo simbólico” (Álvarez Colin, 2013: 243).

La característica más significativa de esta nueva racionalidad es la de su carácter omnicomprensivo de la realidad antropológica. Si bien la lógica instrumental dicotomizaba y fragmentaba al ser humano, exacerbando superlativamente la de su carácter lógico-analítico, dentro de la comprensión analógico-simbólica “se hacen posible las “representaciones” de la “totalidad antropológica”; surgen los faros de sentido que proyectan nuestra vida a futuros deseables, posibles e imposibles y se integran en un nuevo *organón* las diferentes piezas sueltas de nuestra existencia, que como ruinas y fragmentos buscan la juntura para volver a edificar la morada del hombre” (Álvarez Colin, 2013: 244). El símbolo se constituye en herramienta que propone orígenes –*arje*– para el ser humano y, a la vez, en dotar de sentido y finalidad –teleología– de un hábitat y morada más humana y digna. Los símbolos presentan lo manifiesto y lo oculto.

Todo ser se oculta y se manifiesta (las dos mitades del símbolo) para expresarse, actualizarse y realizarse, pero no lo puede hacer en primer lugar sino en forma análoga, es decir, prodigando y anunciando semejanzas y diferencias, para sólo posteriormente predicarse y concentrarse unívocamente (Álvarez Colin, 2013: 244).

Cuando el ser humano concreto es partícipe del proceso educativo, “al hacer consciente su constitutiva y constituyente dimensión sim-



bólico analógica, está en mejores condiciones de enfrentar críticamente los escenarios, los regímenes y las instituciones donde se construyen y se deterioran las diferentes expectativas, relaciones y actuaciones. Estos escenarios son precisamente enclaves simbólicos, análogos, icónicos que, a través de la ambigüedad sutil de estas imágenes, manejan las instancias del poder, los mecanismos de control y los mandatos de la jerarquía y la autoridad” (Álvarez Colin, 2013: 248). Por ello, se ve mejor preparado para enfrentar de forma crítica los desafíos y retos de la sociedad, pues no solo que los entiende, sino que los descifra y decodifica no solo de forma lógico racional, sino que se accede a su comprensión develando aquellos elementos oscuros, no manifestos, no explícitos de las realidades, instituciones o fenómenos a los que se enfrenta. Son enclaves necesarios para una comprensión ética: el núcleo arqueológico y el universo familiar, las representaciones y las relaciones que tienen como centro los símbolos y el significado, la dimensión cognoscitiva-emocional-motivacional de los significados relacionales (Álvarez Colin, 2013: 251). El pensamiento pedagógico, como la mayor parte de la filosofía occidental, no puede con la sombra, con lo oscuro, con lo misterioso. El conocimiento no es solo diurno, sino también nocturno. El conocimiento poseído, desmitificado es claridad. Lo misterioso “no es” (Mèlich, 1996: 16).

El proceso de aprendizaje del ser humano se lo realiza mediante el encuentro de este con diferentes experiencias, sean estas de orden sensible o inteligible:

El campo de la acción humana del sujeto implica necesariamente la experiencia sensible y la experiencia inteligible. Por ello, una educación desde la hermenéutica no sólo debe rescatar y promover la experiencia inteligible mediante la formación de conceptos sino que, reconfigurando la experiencia sensible, debe ser puente de unión con la experiencia inteligible al interpretar y recrear el universo simbólico, modo específicamente humano construido mediante imágenes sensoriales y transmitido multigeneracionalmente (Álvarez Colin, 2013: 252).

Mientras la pedagogía positivista pretende desacreditar la teoría diciendo que lo que se trata es “de ir a los hechos” o “ir a la realidad”, que “lo importante es la práctica y no la teoría”, es ya una teoría, y nunca una práctica. Nunca se puede llegar a “lo real” sin la teoría porque todo “lo real” para poder ser calificado de “real” debe ser conocido de algún modo y para conocer andamos necesitados del lenguaje, y todo lenguaje es previo a la experiencia, es a *priori*... la práctica empieza siempre en los conceptos de los actores (Mèlich, 1996: 20).

El hombre latinoamericano para expresar su ser (*óntos*) y encontrar al otro (*éthos*), relacionalmente crea ilusiones, construye símbolos, relata

mitos, celebra y comparte rituales. Este carácter, universal en cuanto a la especie, encuentra un espacio privilegiado en el hombre latinoamericano quien, desde su literatura, estética, plástica y demás expresiones artísticas y culturales, construye, expresa y evidencia un carácter simbólico.

Mèlich, en su obra *Antropología simbólica y acción educativa* (1996) manifiesta que “la cultura genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás” (p.133). Mientras que Agraz, en su artículo “Educación simbólica para el ejercicio ético” (2012) afirma que “la cultura presenta el entramado, la red desde la cual se tejen las relaciones con los otros, la manera que interactuamos, que interpretamos al mundo y el terreno en que se erige la educación y la política” (p.123).

La escuela es una manifestación de la cultura; en ella se observan los elementos simbólicos necesarios para abordar desde ahí la educación como una manera de comprender el contexto del estudiante en las estructuras significativas como lo es la institución y los sistemas simbólicos dentro del ambiente escolar. Joan-Carles Mélich (1996) afirma que “la educación, entonces, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre una acción simbólica” (p.133). En otras palabras, la existencia humana requiere de sentido y, por lo tanto, del mito y del rito. Retomar la idea de una educación simbólica es una oposición al proyecto de escolarización sustraído de la cultura, lo que genera ausencia de multiculturalidad y de atención a la alteridad. Frente a una educación que orienta a la estandarización y, que ha hecho del pensamiento una dicotomía constante en la que una cara vence a la otra, como la idea del Logos contra el Mitos, la educación simbólica busca integrarlas.

Esta nueva herramienta, la hermenéutica analógica, es un modelo y un método que asume que los actores de la acción humana son los intérpretes de las tradiciones y sus símbolos, de las leyes y sus aplicaciones, y de las prácticas sociales y sus rituales. “La hermenéutica analógica coloca en el centro de las actividades humanas la fusión de la comprensión y la explicación con la primacía de la intelección” (Beuchot, 1997: 44).

La educación es una práctica cultural y, por ello, tiene también una naturaleza espiritual. Por ello es imprescindible la existencia de la obra externa, de lo contrario, la espiritualidad humana sería incapaz: la actividad práctica es lo cultural. De ahí la importancia de la naturaleza humana, por la cual todas sus capacidades dependen esencialmente de la existencia de una realidad de tipo espiritual: la existencia de un mundo de significados, del lenguaje, de los símbolos, que son lo más específicamente cultural.

Conclusiones

Las categorías del “ser” y el “estar” se presentan como unidad (ser-estar) y como multiplicidad (ser y estar). Las relaciones analógicas del ser y estar se desarrollan desde el horizonte del nosotros ético-histórico. Una comprensión del proceso educativo desde la analógica del símbolo permitirá realizar un proceso educativo íntegro, complejo, abarcador.

Pensar la educación desde las categorías del ser y estar en un nosotros ético-histórico generará procesos educativos incluyentes, tolerantes, democráticos y solidarios, que vayan respondiendo a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones latinoamericanas. A su vez, una reflexión ontológica permite situar a la educación desde la universalidad, lo que también desafiará a los diferentes ámbitos educativos a insertarse y ser protagonistas de los avances científicos y tecnológicos en el mundo, respetando e incorporando los diferentes saberes de la experiencia humana a través de las culturas y de la historia.

Una experiencia ontológica del símbolo implica un reto a la educación, ávida por recuperar sentidos y diversidad de experiencias y significados para los aprendizajes. Lo simbólico en la educación motiva a reconocer los diferentes saberes ancestrales y las nuevas formas de sabiduría contemporáneas. El símbolo invita a fortalecer el sentido de pertenencia y de identidad de los pueblos. Y este sentido, lo simbólico se constituye como la fuente de diversos aprendizajes y posibilidades de desarrollo de inteligencias para una educación en América Latina.

Notas

- 1 En un premier sens, “peuple” signifie le sujet collectif d’une expérience historique commune, d’un style de vie et de culture commun, enfin le sujet collectif d’un destin communautaire, c’est-à-dire d’un projet historique au moins implicite. Le concept “peuple” considère ce sujet collectif comme une communauté organique. Et dans ce contexte sémantique, “peuple” s’articule avec les concepts de “culture”, “histoire”, “nation” (Scannone, 1977: 25).
- 2 Au second sens, le mot peuple s’emploie pour désigner collectivement ceux qui “font peuple”, le commun que, chez nous, on appelle “Juan Pueblo”, c’est-à-dire ceux qui, dans la société, ne jouissent d’aucune situation privilégiée. Ils occupent la position la plus humble, la plus “basse” dans la communauté organique du peuple comme sujet collectif, et sont fréquemment les plus oubliés, lorsqu’il s’agit de participer aux biens matériels ou non-matériels de la communauté (richesses, pouvoir, science, etc.). En ce sens le langage oppose “peuple” à “élite” ou dit peuple pour désigner les secteurs majoritaires des non-privilegiés qu’il appelle “secteurs populaires” (Scannone, 1977: 26).

- 3 Das Wir ist weder die Verallgemeinerung des Ich noch ein kollektives Ich, noch das transzendente Subjekt des Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Denn das Wir schließt neben dem Ich die jeweiligen Du und die vielen Er ein und setzt das absolute Er voraus. Alle diese können keinesfalls auf das Ich zurückgeführt werden, selbst wenn man das Ich transzendental, absolut oder kollektiv versteht (Scannone, 1991: 377).

Bibliografía

AGRAZ, Lucía

- 2012 Educación simbólica para el ejercicio ético, *Revista Murmullos Filosóficos*, México: UNAM. Disponible en: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/003.Murmu3_libres1.pdf

ÁLVAREZ COLIN, Luis

- 2000 *Hermenéutica analógica, símbolo y acción humana*. México: Editorial Torres Asociados.

BEUCHOT, Mauricio

- 1997 *Tratado de Hermenéutica Analógica*. México: UNAM.

CULLEN, Carlos

- 1987 *Reflexiones desde América I, Ser y Estar*. Rosario: Fundación Ross.

KUSCH, Rodolfo

- 1973 El 'estar-siendo' como estructura existencial y como decisión cultural americana. *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía, Tomo II*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MÉLICH, Joan-Carles

- 1996 *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

POLO, Leopoldo

- 1991 *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el mundo*. Madrid: Rialp.

RUIZ FLORES, Ruth

- 2004 *Símbolo, mito y hermenéutica*. Quito: Abya Yala.

SCANNONE, Juan Carlos

- 1977 Culture populaire, pastoral et théologie. *Lumen Vitae*, 32, Bruxelles.
 1990 *Un nuevo punto de partida de la Filosofía Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
 1991 Begegnung der Kulturen und inkulturierte Philosophie in Lateinamerika, *Theologie und Philosophie*, 66, 365-393.
 1996 Nueva modernidad adveniente y cultura emergente en América Latina. *Stromata*, 47, 145-192.
 1997 Culture populaire, pastoral et théologie. *Lumen Vitae*, 32, 31-38. Bruxelles.

SCANNONE, Juan Carlos & PERINE, Marcelo (Comp.)

- 1993 *Irrupción del pobre y quehacer filosófico: Hacia una nueva racionalidad*. Buenos Aires: Bonum.

SEGUEL, Andrés

- 2005 De símbolos y hackers: guías en la sociedad del conocimiento. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 3(1), 108-119, junio. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/745/74511477008.pdf>



Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del “ser” y el “estar” en la reflexión filosófica latinoamericana

TAROT, Camille

1999 *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*. Paris: La Découverte/
M.A.U.S.S.

Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA. DESAFÍOS ONTOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Biographical-narrative inquiry. Ontological challenges for research and teaching in the context of teacher education

LUIS PORTA*

luis_porta@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata

MARÍA MARTA YEDAIDE**

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El presente artículo recupera parte del itinerario realizado por un grupo de investigación en educación en la universidad pública argentina, como intento de revelar la potencia del método biográfico-narrativo para el alumbramiento de nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la docencia y la investigación en el nivel superior. Propone la ruptura con la agenda convencional y canónica de la formación de profesores a través del pensamiento sobre las prácticas de intelección de la realidad dentro del campo, y desafía de este modo el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica. El trabajo con profesores y estudiantes en la Universidad ha dejado de manifiesto una suerte de currículum paralelo, fuertemente emocional y distintivamente personal y humano, que atraviesa la construcción de las biografías escolares y es altamente pregnante en la configuración de las identidades profesionales. El método biográfico-narrativo, que coquetea en las fronteras de las formas más tradicionales de hacer investigación en el campo de la educación, se presenta no obstante como el modo privilegiado de acceso a una sabiduría ubicua e irrefutable que se resiste a alojarse en los textos y las prácticas académicas convencionales. Este trabajo brinda testimonio de los desafíos a la naturaleza de aquellos saberes que importan en la formación de formadores.

Palabras claves

Investigación biográfico-narrativa, formación docente, desafíos.

Abstract

This article discusses part of the work of a research team in a state university in Argentina. It particularly deals with the potential of biographical-narrative research in disclosing the humane dimensions implied in researching and teaching in the context of teacher education. It thus defies the alleged legitimacy of certain kinds of knowledge and the claims of scientific truth they embody, revealing a sort of parallel curriculum which is extremely influential in the construction of professional identities. Though the use of the biographical-narrative research is sometimes questioned and described as borderline, its potential for exposing the humane, emotional nature of knowledge in the teaching profession is now undeniable. This article offers testimonies on the value of this method and the challenges it nevertheless implies.

Keywords

Biographical-narrative research, teacher education challenges.

Forma sugerida de citar:

Porta, Luis & Yedaide, María Marta (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177-193.

* Miembro de la Carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular Regular Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), UNMdP.

** Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Doctorando en Humanidades y Arte, con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente regular Departamento de Ciencias de la Educación y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Introducción

La investigación biográfico-narrativa no es una metodología novedosa en el campo de la educación, aunque todavía es –no obstante– objeto de inquietudes y debates (Bolívar, 2002: 6; Fernández Cruz, 2013: 217). El estatus epistemológico y las reflexiones en torno a la validez de hallazgos que se imponen como idiosincráticos y singulares ha implicado inevitables debates respecto de los grados de cientificidad que el método habilita o permite. Los desafíos son en primer lugar epistemológicos, en tanto se posan en las formas de conocer, y luego ontológicos, ya que arrastran consigo la necesidad de repensar la entidad de aquello que se pretende conocer, su forma de existencia en un territorio pregnado por las emociones cuya naturaleza se presenta más humanamente condicionada de lo que la ciencia considera prudente.

178



La trayectoria de docencia e investigación del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, es fecunda en hallazgos inquietantes. Si bien el recorrido comenzó con el estudio de la buena enseñanza, categoría acuñada por Fenstermacher en la obra de Wittrock en 1989 y vehiculizada en la investigación en el escenario nacional por Edith Liwtin y sus equipos de trabajo a través de lo que denominara la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin en Camilloni et al., 1996: 92), las encuestas y entrevistas originalmente administradas alertaron respecto de conocimientos valorados en la enseñanza en el nivel superior que sólo parcialmente referían a los temas del currículo. Lo que las entrevistas en profundidad revelaban era una sapiencia sobre la enseñanza que revestía huellas de mentores y reminiscencias de experiencias personales, decididamente emocionales, signadas por el amor y la pasión (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010: 163; Flores y Porta, 2012: 56; Flores, Yedaide y Porta, 2013: 183; Álvarez, Yedaide y Porta, 2014: 58). Este hallazgo ha orientado el pensamiento tanto hacia la naturaleza de estos contenidos alternativos de la formación docente –distanciados de las teorías del campo disciplinar, o fronterizos en la producción de la academia– como a los motivos de las frecuentes exclusiones, infravaloraciones o resistencias a su consideración concienzuda como objeto de la didáctica del nivel superior.

Desde los llamados maestros de la sospecha (Ricoeur, 1965: 4), concebidos en el vientre mismo de la civilización occidental moderna, hasta los pensadores descoloniales que desde la periferia inauguran preguntas inéditas desde su *no ser* y esa pretendida referencia al otro blanco (Fanon, 1973: 68), se han producido desde el siglo XIX fuertes cuestionamientos sobre la naturaleza del conocimiento y su imbricación con el poder. En las grietas que Marx, Freud y Nietzsche abrieran, trabajarían

luego pensadores desde los campos de las ciencias sociales y humanas que abarcan un abanico de nombres imposible de inventariar en este trabajo y cuya huella ha resultado subversiva —el propio Ricoeur, Dilthey, Gadamer, Wittgenstein, Angenot, Geertz, Bourdieu, Foucault, Said, Bhabha, Bruner, Althusser, Dussel, Walsh son sólo algunas de las resonancias que muestran la amplitud disciplinar, geográfica y cultural, así como la heterogeneidad de los intereses en disputa. El siglo XX ha producido un conocimiento potente para justificar la necesaria vigilancia sobre el propio conocimiento, para comprender y explicar este juego de exclusiones de ciertos saberes de los corpus académicos de acuerdo con patrones de cientificidad fuertemente vigentes. La coexistencia de nuevas formas de comprender el conocimiento, su razón de ser y los usos a los que se somete, y los estándares modernos de objetividad, universalidad y verdad son cotidianamente problematizadas en ámbitos tan diversos como fecundos. Este artículo expondrá algunas tesis respecto de esta convivencia y acerca de las perspectivas en el campo. También intentará exponer los cuestionamientos epistemológicos y aquellos ontológicos que el método biográfico-narrativo propicia, tanto en la investigación como en la enseñanza.

Se presentarán las voces de los profesores de las investigaciones, que co-construyeron los sentidos sobre la enseñanza que se resisten a ser ignorados y demandan ser comprendidos en coordenadas espacio-temporales precisas, así como los registros de los estudiantes que, comprometidos en ejercicios de escritura (auto)biográfica, ofrecen testimonio del valor del método para la construcción de la identidad profesional docente. Se espera argumentar así a favor de modos de conocer que guarden máxima fidelidad con su potencial para la transformación de las vidas implicadas, más que lealtad con otras convenciones inanimadas.

El texto a continuación se organiza en cuatro segmentos. La primera sección se ocupará del método biográfico-narrativo como modo posibilitador de recuperación de un saber otro, no necesariamente canónico, en la formación de formadores. A partir de esta explicitación metodológica, se presentarán las hipótesis que se proponen explicar las resistencias frecuentes al ingreso de conocimientos ligados a la emoción y los sentimientos, que no aparecen escindidos en los cuerpos vivos pero se separan ficticiamente en la academia. Luego, los testimonios de alumnos y profesores señalados por sus estudiantes como memorables, o por la comunidad educativa como grandes referentes de sus historias, se compartirán con la intención de exponer la contundencia con que aparecen en la narrativa de estos actores las cuestiones excluidas en otros ámbitos. Finalmente, se dará cierre al artículo con algunas conjeturas finales en la sección de conclusiones.

El método biográfico-narrativo

Es común asignar los orígenes del método biográfico-narrativo en el paradigma más amplio de las ciencias sociales, y las transformaciones que experimentara a partir de la tercera década del siglo pasado.

Husserl, Dilthey y Gadamer son algunas de las figuras resonantes en la denuncia de la racionalidad tecnocrática que atrapara a las ciencias del hombre en un rigor impropio, en marcos de cientificidad estrechos e impotentes para captar la complejidad y profundidad de las acciones humanas.

A partir del reconocimiento de las distancias entre el mundo natural y la esfera social, la objetividad, la capacidad de universalización y la potencialidad de explicar de la ciencia ingresaron en un estadio de revisión que aún continúa, con diversos y variados grados de realización.

Desde la postura más prudente, es posible hacer ciencia social con cierto grado de intersubjetividad, alcanzando alguna posibilidad de generalización de los hallazgos a nuevos contextos y apuntando a una comprensión atenta a la complejidad de aquello que se estudia; aquí se ubican las metodologías que combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, y que mejor se ciñen a las tradiciones del campo académico. Al otro lado del espectro, la objetividad es imposible y la intersubjetividad riesgosa sin considerar las relaciones de poder en ella inscrita; la universalidad es una ficción propuesta por una negación del cuerpo, el tiempo y el espacio, y la comprensión es tanto más fecunda en cuanto colabora con la transformación de la vida de los sujetos implicados, tanto el investigador como el sujeto investigado (Guba y Lincoln, 1994: 105).

La investigación biográfico-narrativa tiende a inclinarse hacia el segundo polo, aunque no siempre ni necesariamente. Bolívar y Goodson son dos ejemplos de posiciones moderadas en este respecto. Bolívar se apoya en los modos de conocer de Bruner expuestos en su obra de 1988 -modos que el propio Bruner revisa luego, en 2003. El modo paradigmático representa la generación de conocimiento por la vía científica, mientras que el modo narrativo presenta otra lógica, persigue otros fines y se conduce de otras maneras. Bolívar defenderá la potencia de la narrativa biográfica pero concederá que “Mantener la investigación educativa como empresa científica implica no renunciar a algunas formas paradigmáticas” (2002: 17). En este orden de cosas, la forma paradigmática se transforma en patrón de medida de validez científica.

Bolívar también debate las tensiones entre el *emic* y el *etic*, y problematiza la singularidad idiosincrática propia del relato o narrativa original, pero también del relato sobre el relato que construye el investigador. Se mueve así en las fronteras del valor científico de ciertos productos

de la investigación, que comprometen la legitimidad de la empresa. Una de las soluciones, desde su perspectiva, radica en la construcción del campo espacio-temporal del relato, es decir, la contextualización por parte del investigador de la palabra en los marcos sociales que confieren y completan los sentidos enunciados. Así el investigador no avanza sobre el relato pervirtiéndolo con su interpretación, sino que aporta conocimiento valioso y complementario que facilita la comprensión de la narrativa en el escenario sociocultural en que se inscribe (Bolívar, 2002: 15).

Por su parte, Goodson encuentra legitimidad del método en la naturaleza personal y práctica del conocimiento docente, que no obstante reclama la potencia teórica y contextual (Goodson, 1996: 736). Como él mismo sostiene: “(...) es importante buscar una interpretación temática y contextual de los datos personales que se obtienen del estudio de las historias de vida y trabajo de los docentes” (pp. 746-747). Hay aquí un explícito posicionamiento político, además, en tanto un docente que no investiga se transforma en un obrero, un operario o trabajador desprovisto de agencia (Goodson, 1996: 741).

En cuanto a las posiciones más extremas, aquellas que proponen una ruptura más radical respecto de los usos y sentido del método biográfico narrativo, éstas reconocen el valor de la metodología como instrumento de transformación de la realidad, siempre local y contingente (Fernández Cruz, 2013: 216). Este tipo de investigación permite el acceso a los mundos simbólicos que habitan las personas, que recrean y reinventan al narrar, y los hace objeto de reflexión, revisión y cambio. La comprensión es el fin de la empresa de investigación, pero tal comprensión implica un desplazamiento, un nuevo “rulo” en la configuración del sentido, una postura política necesaria (Gurdán Fernández, 2007: 15).

El método biográfico-narrativo oscila, entonces, entre un modo de generar datos para ser contextualizados y situados, o comprendidos con potencial de extrapolación, y una forma de intervenir en la realidad, que es narrativa (Bruner, 2003: 21; Geertz, 1983: 14, 1995: 12).

Algunas tesis para comprender las exclusiones

La ubicuidad de las cuestiones del afecto, la pasión, las emociones y lo inexorablemente humano es innegable, tal como se insinuara en los párrafos anteriores y se ilustrará en el apartado siguiente. No podemos más que concluir que la existencia de conocimientos valiosos no se restringe a la producción teórica en la academia, sino que se compone de otro tipo de saberes entrelazados con estas ideas pero enraizados en las vivencias personales, situadas y contingentes.



La filósofa Violeta Guyot, de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina, ha propuesto la categoría *prácticas del conocimiento* en el afán declarado de trazar puentes entre la teoría y la práctica, y caracterizar las empresas de docencia e investigación cuyo objeto es el conocimiento (Guyot, 2007: 8). Esta conceptualización abre surcos en la posibilidad de comprender lo que la teoría comporta en la práctica, aunque no se estira lo suficiente –en nuestra opinión– hacia el reconocimiento de la teoría como una práctica social de conocer, es decir, un modo de inteligir la experiencia, distintivamente situado, con una historia y una geografía precisas. La teoría, arriesgaremos aquí, podría ser entendida como un modo singular de ejercicio de esta práctica, una manera occidental con raíces greco-cristianas dando por supuesto que tal civilización existe, o aceptándola al menos como construcción identitaria social como advierte Ortiz (2014: 32). Se disiparían, de este modo, las fronteras enraizadas en el discurso cotidiano y académico respecto de la teoría y la práctica, con sus implicancias corporizadas en clasificaciones de espacios y tiempos en los currículos y las tradiciones y costumbres universitarias. La teoría podría incluso reducirse al acervo de la humanidad –de una parte de ella que ha conquistado el derecho de atribuir a lo propio carácter universal– sobre una disciplina, es decir, al cúmulo de respuestas que las personas han ensayado en sus prácticas de intelección respecto de ciertos objetos de interés en el medio. Sería así, sencillamente, una memoria de la práctica que se recrea al narrarse ante nuevas oportunidades de intelección¹.

Lo cierto es que el corpus de conocimiento que la humanidad atesora, y que ha traspasado fronteras y acreditado como teoría de los campos del saber, tiende a presentarse en una forma inerte, huérfana de tiempo y espacio y –lo que es peor– desentendida de los problemas y la curiosidad que la engendraran. Lo que nace como una práctica que también podríamos llamar “del conoser”, es decir cómo esta práctica de intelección de la experiencia que se origina en la curiosidad y la necesidad, pero cuyo valor radica esencialmente en su potencia para modificar de una vez y para siempre quienes somos, termina despersonalizada, desarraigada y encapsulada en grandes explicaciones que se distancian de nuestras vidas. Los estudiantes se relacionan con “las teorías”, las recitan, las analizan. Sólo ocasionalmente dejan que éstas los atraviesen, los transformen.

Y frente a esta pregnancia debilitada de la teoría que se intercambia en la formación docente, aparecen las influencias de los mentores, las marcas de las cosas vividas y sentidas, que se muestran abiertamente constitutivas de los conocimientos profesionales sobre la docencia. Es en virtud de la coexistencia un tanto cacofónica de estas dos vertientes del conocimiento, la afluencia teórica y las vías emocionales y experienciales

del saber, que se torna inminente la reflexión acerca de las posibles causas de las exclusiones y resistencias de los contenidos vinculados a los afectos, las emociones y la esfera de la vida privada.

Las argumentaciones más potentes provienen, indudablemente, de lo que originariamente se dio en llamar Programa Modernidad/Colonialidad. Este programa de investigación cimentado en legados tan variados como la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la tesis de centro y periferia de Wallestein, los estudios culturales y subalternos, los movimientos feministas y personajes como Fanon, Cesaire y Freire, se ocupan de denunciar los constructos de la civilización occidental, particularmente la construcción del relato de sí que se propiciara con la llegada de los europeos a América. En esta narrativa de Europa, en la que confluyen una tesis de historia universal y una proliferación de heterarquías jerárquicas (Grosfoguel, 2010: 12) con potencial de clasificación de todos los seres del mundo según un patrón de poder colonial (Quijano, 1997: 201), el conocimiento legítimo se despoja de identidad, de cuerpo, tiempo y espacio. Esto es lo que Castro-Gómez ha llamado *hybris* del punto cero (2005: 18), denunciando la ilusión que la Modernidad acuña respecto de un conocimiento que puede ser objetivo y universal. Tal empresa sólo es posible si se esconde o invisibiliza la localidad, borrando las coordenadas espacio-temporales que ciñen necesariamente cada acto de enunciación, que difícilmente pueda ser articulado por fuera de un sujeto. El discurso de la ciencia es una construcción de matriz occidental, intencionada, con ambición de secuestrar el valor de verdad para aquello que responda a las normas establecidas por ciertos sujetos, en un cierto espacio y tiempo.

¿Cómo representa estos desafíos ontológicos? El carácter y la propia naturaleza del conocimiento se revelan situados, contingentes, contextuales e inexorablemente subjetivos. Este giro gnoseológico implica una liberación ontológica: si conocemos social y culturalmente, también construimos los criterios de verdad y la realidad misma en tanto representación subjetiva de una realidad exterior sospechada pero inaccesible por fuera de nuestra experiencia en el mundo (Ryan, 1999: 491). Lo que habitamos, entonces, son los mundos simbólicos que, sin renegar de la existencia de otros universos allá afuera, son todo lo que podemos asir. Y las narrativas, en este concierto, son los medios de inteligibilidad de las experiencias, siempre particulares y colectivas a la vez, las vías de acceso a los conocimientos que nos conforman.

Luego de haber expuesto nuestros pensamientos en torno a las razones que podrían explicar la excusión de los currículos universitarios de ciertos tipos de conocimientos constitutivos del saber docente –y en torno a la necesaria re-conceptualización de la teoría que estas razones

reclaman— pasaremos ahora a compartir los testimonios que profesores y estudiantes proponen para explicar-se y comprender-se.

Testimonios vivos

Cuando los profesores hablan de la enseñanza, tejen en sus relatos retazos de vida y profesión que difícilmente puedan escindirse. Esta es una de los fecundos aprendizajes que generaran para nosotros las investigaciones sobre la buena enseñanza en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La tarea comenzó en el año 2003, y se extiende hasta nuestros días, articulada en torno a seis proyectos de investigación que propiciaran múltiples jornadas, encuentros y simposios nacionales e internacionales, libros y revistas publicadas, y una abultada producción académica que el Grupo (GIEEC) ha generado en estos once años. La primera etapa profundizó en la convergencia entre los relatos sobre la buena enseñanza de estudiantes y profesores distinguidos por éstos en relación con la bibliografía en vigencia en la temática (Bain, 2007; Finkel, 2008; Sarason, 2002; Fenstermacher y Richardson, 2005; entre otros). Un segundo momento, cuyos ecos resuenan aún en trabajos como el presente, se detuvo en las rupturas, las discontinuidades y las perplejidades del saber docente, su narrativa y el valor inestimable de los afectos en ellos.

Citamos a continuación las voces de algunos profesores, distinguidos por sus estudiantes y reconocidos por la comunidad académica en general, que participaron de entrevistas biográfico-narrativas y contribuyeron a restaurar el valor de ciertas cuestiones en la agenda de la didáctica en nuestro contexto. Luego, presentaremos algunos hallazgos preliminares de la inclusión de la narrativa auto-biográfica en la formación docente, integrando en la enseñanza ejercicios narrativos de reflexión y pensamiento que habiliten un lugar académico para esta *otra* sabiduría constitutiva de la identidad profesional docente.

En todos los casos, las palabras de los participantes se indexan con códigos tales como GM1, G1, L2, etc., registrados en las actas de investigación del GIEEC. Las siglas como L1 y F2 designan la disciplina y el orden en que los profesores memorables fueron entrevistados, por ejemplo, primer entrevistado en Letras, segundo en Filosofía, etc. Son docentes que fueran señalados por los estudiantes de las carreras en que se desempeñan como ejemplos de buena enseñanza, y luego entrevistados por integrantes del Grupo. La sigla GM, por su parte, hace referencia a “grandes maestros”, una categoría formulada al interior del Grupo para denominar a los profesores distinguidos por los profesores memorables, y la comunidad académica en general, como ejemplos de la buena enseñanza,

seres excepcionales que los marcaron para siempre. Finalmente, la letra mayúscula E se utiliza al final de las citas que presentan los testimonios de estudiantes, y los números se corresponden con un código de registro interno – se han propuesto varios ejercicios narrativos a los estudiantes de la materia Problemática Educativa, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

Tal vez el lector se preguntará respecto a la inclusión de estos testimonios, y su vinculación con la problematización propuesta respecto de los conocimientos docentes y sus vertientes. Tanto los profesores como los estudiantes en nuestras investigaciones se han manifestado como entusiastas narradores, generosos, prácticamente desbordados por teorías explicativas respecto de la enseñanza y la profesión nacidas de sus propias vivencias y las marcas que sus mentores dejaron en ellos.

En el caso de los profesores memorables y los grandes maestros – con quienes comenzaremos– se manifestaba con claridad la voluntad de compartir lo aprendido, y la pasión emanaba en palabras y gestos, por lo que fuimos situados inmediata e inexorablemente en la dimensión afectiva y su naturaleza constitutiva de la buena enseñanza.

Algunos se referían, aún sin expresa alusión del entrevistador, a las vías de formación docente no formal, que aunque a veces situadas en la historia escolar, no se presentaron en su momento como contenido intencionado de la formación docente. Estas narrativas nos permitían intuir esta suerte de currículo paralelo o entretejido con los contenidos prescriptivos de la didáctica, y su convivialidad:

¿Sabés lo que pasa? Que todo lo que se refiere a la enseñanza, y sobre todo, todo lo que se refiera a la pedagogía de la enseñanza, yo... yo ya lo viví, yo lo viví todo eso... [...]. Y entonces le doy la importancia que tiene, nada más. Y tal vez, a esta altura de mi vida, le estoy dando importancia a cosas... que no estaban en los libros. A mí no me lo enseñaron en pedagogía (GM1).

[en la docencia] hay un componente de responsabilidad y me parece que es una tarea muy creativa. Es un lugar donde podés hacer un montón de cosas que no podrías hacer en otro trabajo; eso te da otras posibilidades, la posibilidad de indagar qué piensa el otro, ver cómo lo resuelve, cómo vuelve al año siguiente. [...] por ahí no me lo planteo desde el punto de vista de la didáctica formalmente (G1).

Cuando fueron consultados sobre las fuentes de la enseñanza, es decir, las historias, los sujetos y los conocimientos que influyeron decisivamente en su formación docente, las vivencias personales y el rol de otro se manifestaban:

Pero una vez- mirá vos qué cabeza teníamos nosotros, ¿no?- fuimos con Coca a hablarle al profesor Gaspar Martín, que para nosotros era un ex-





celente profesor. Y le dijimos: “Profesor, los chicos no estudian.... Mirá la queja, una queja bien de esa época, ¿no? Hoy no lo haría jamás, jamás diría eso. Y me dice... y el profesor nos dijo: “Pero, profesor, dejen a los chicos que hagan lo suio- era español. Que hagan lo suyo en este momento. Después...” ¿Cómo nos dijo? Ah, nos dijo una cosa: “No importa, el alumbramiento viene después” (GM1).

Tuve algunas maestras hermosísimas de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estuvieras contento, en que hagas con gusto las cosas. (GM2)

... la marca más importante en el secundario la dejó esa profesora de biología y una profesora de historia; en aquel momento nos hacía estudiar historia no solamente a través del libro tradicional, sino a través de los diarios, y realmente estas cosas me sirvieron como práctica a lo largo de toda la carrera (G2)

[Hablando de una profesora que la marcó] bueno, no sé,... eh... incentivó el amor o el abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio, que es la literatura latinoamericana (L2).

Podrá observarse las plurales, múltiples y abundantes referencias a cuestiones del amor, del afecto y la pasión, a aprendizajes que transformaron, marcaron, persistieron. Esto llevaba a los entrevistados a hablar sobre la enseñanza; había siempre una vocación por transmitir lo que la docencia era para ellos, y lo que debía ser:

Si yo hoy tuviera que aconsejar a un profesor para darle algún consejo pedagógico, es que el tema lo sepa pero... a fondo total. Pero total, eh? Total. Y no tanto el tema en sí, sino cómo se ha pensado ese tema. Es decir, quién lo trató y cómo lo trataron. [...] Y segundo una cosa bastante difícil de conseguir... que son las ganas. Las ganas de hacerlo [...] y ahí entra un tema bastante difícil de resolver que es la relación con el alumno (GM1).

Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo. Es genial, es abrir un camino y dejarlo caminar. Pero no enseñar, no marcar, porque eso te achica el mundo. Es un recorte cuando enseñas (GM2).

Para mí la docencia no pasa solamente por transmitir los conocimientos teóricos; hay una fuerte impronta de ellos pero fundamentalmente yo creo que nace a partir de la vinculación interpersonal entre el docente y el alumno (G2).

Una clase para mí es un rompecabezas, es un desafío que me gusta (G1). [en referencia a la investigación como forma de mejorar la docencia] Y si tenés la posibilidad de llevarlo y mostrárselo al otro, la pasión no se pierde en el camino. No la perdés en el camino, no la perdés. Es decir, vos entrás a la clase, y si vas a dar algo que te gusta, bueno, le vas a poner

el cuerpo. Todo. Si sos buen docente, aquello que no te gusta tanto, en el momento te metiste y lo defendés como si fuera, viste, tu tesis (L2).

El reconocimiento tan nítido sobre los contenidos de la formación docente que inexorablemente se *cuelan* desde la vida cotidiana nos condujo casi necesariamente a la reflexión respecto de nuestras propias prácticas de enseñanza, y los espacios reservados para que el alumno de cuenta de sus teorías explicativas, creencias y motivaciones, previas o concomitantes con la formación en los profesorados. Decidimos incorporar a la propuesta didáctica de Problemática Educativa –que introdujéramos antes– una serie de ejercicios narrativos, restaurando en el proceso formativo esta dimensión constitutiva del ser docente.

Un primer ejercicio propuso a los estudiantes definirse y develar las motivaciones que los traían a las puertas del aula. El tono de las narrativas fue exclusivamente personal e íntimo, y revelaron necesidades, miedos, expectativas, limitaciones, que dieron cuenta de universos de humanidad que tradicionalmente conviven como pueden fuera del aula, en los pasillos y los accesos a las universidades, como si no existieran una vez adentro. No existe el hábito de hablar sobre ellos en el aula, pero son sumamente vitales.

Citamos algunos ejemplos:

Tengo 28 años, soltero, orgulloso de estar en esta universidad, ya que me ha costado mucho sacrificio llegar a esta instancia (E13)

Soy estudiante de geografía, me apasiona esta ciencia y me enorgullece haber elegido esta materia, porque soy muy cambiante, y haber encontrado lo que realmente creo que es mi vocación es muy satisfactorio (E1).

No me gusta mucho vivir en Mar del Plata, no me acostumbro a la ciudad tan grande y extraño bastante mi casa (E5).

No soy una persona muy social, me cuesta abrirme a las personas. Soy una persona de pocas palabras (aunque intento cambiarlo). A veces no soy muy clara en lo que intento decir por ese motivo. Me gustan las personas sinceras (E9).

Hace poco aprendí a no temerle al fracaso (E22).

Espero que me atraiga el hecho de “enseñar”, ya que lo tengo que descubrir aún (E24).

Recibirme de profesor es mi actual objetivo e insertarme en el mundo laboral de la docencia es lo que quiero. Me gusta enseñar y me atrae lo que leo, pero lo que más me gusta es estar cerca de los jóvenes y ayudarlos (E 29).

Me encantaría a través de mi profesión cambiar un poquito el mundo en que vivimos (E45).

Espero que para el final de la carrera consiga amar la enseñanza como veo que otros compañeros hacen. Mi temor es que tanta bibliografía que tiene la materia me abrume (E59).

Como puede inferirse, cuando se propone a los estudiantes que se piensen como tales, que se narren, no se encuentran grandes teorías en la base de lo que podríamos pensar como sus proto-identidades docentes, sino motivaciones íntimas con los hilos de las propias historias, contadas en clave de emociones y afectos. En este mismo espíritu es que aparecen personajes de sus vidas que seguramente encierran para ellos modelos e ideales de enseñanza:

Estoy estudiando la carrera para ser profesor de inglés ya que un miembro de mi familia, mi tía, es profesora y siempre ella me enseñó todo; de ahí es donde tengo mucho cariño al idioma (E14).

Elegí el profesorado en geografía por mis profesores que me tocaron en la secundaria superior y su manera de enseñar tal materia (E30).

Las ganas de enseñar son muchas, y diversos factores son los que me ayudaron a darme cuenta; desde mi hermana que es profesora de biología, una amiga y exalumna de inglés también que es profesora de química, distintos profesores que tuve a lo largo de mis estudios, que quizá pueda tomar como ejemplos, y como último que mi trabajo [...] ayudó mucho a tomar esta decisión ya que trato día a día con las personas y es una continua enseñanza con ellos (E32).

Jamás antes había considerado una carrera en la docencia hasta que tomé un curso en el laboratorio de idiomas y tuve clases con dos profesores muy distintos entre sí (E50).

Un segundo ejercicio narrativo preguntaba sobre el docente que los estudiantes querían ser, el cual los habilitaba a entrelazar algunos contenidos curriculares en sus relatos, de los que llamamos “teóricos”, encontrando su sentido en la vida profesional:

A lo largo de mi formación académica, tanto escolar como recientemente universitaria, he tenido grandes docentes que despertaron en mí varios sentimientos. [...] Sin embargo, no todos los profesores que tuve fueron así. De hecho fueron muy pocos. Tuve más profesores “tecnicistas” y “academicistas” que aquellos que se proponían de uno u otro modo ser “críticos” y “transformadores” (E 45) [las palabras en comillas son conceptos trabajados a través de la literatura de la clase].

Antes de cursar esta signatura tenía muy claro qué clase de profesor quería ser. Alguien que pudiera despertar el hambre de los alumnos por aprender, que supiera cómo motivarlos, que pudiera ser afectivo, exi-

gente en cuanto al rendimiento... [...]. Volviendo a la pregunta ¿qué modelo de profesor espero ser?, sin duda un intelectual crítico... (E64).

No puedo asegurar qué modelo elegiría hoy (si el normalista, academista o eficientista), sí puedo asegurar que tomaré lo mejor (a mi criterio, y de acuerdo a mi enseñanza) de cada uno (E72).

En este proceso de formación inicial que atravieso me inclinaría fuertemente hacia un modelo de profesional capaz de generar una conciencia estudiantil que amalgame los fundamentos de las pedagogías tanto crítica como decolonial (E41).

En este proceso de formación inicial que estoy atravesando, creo que adoptaré un modelo profesional docente crítico ya que, en mi opinión personal, la única manera de mejorar el proceso educativo es cuestionando los métodos y los contenidos que se enseñan en la escuela, preguntándonos por qué damos estos contenidos, con qué fin, si beneficiamos a alguien, y si a largo plazo puede ser útil el material dado a los alumnos (E35).

Los relatos de los estudiantes se multiplican, evidenciando esta amalgama entre los contenidos conceptuales trabajados y la identidad docente en construcción. Se registran aún rasgos de lo personal, pero se conjugan con una mirada más académica. Sería auspicioso concluir que hay una sincronía, una convergencia de currículos garantizada, que tomaría lo mejor de la producción académica- presentada como “teoría”- y los elementos de la vida que inexorablemente se combinan luego en la enseñanza, lo que se dice y se piensa de ella. Si bien estos relatos aparecen integrados, tal era la consigna. La formación de la identidad docente es fluida, y sólo algunos aprendizajes resisten el paso del tiempo.

Sin embargo, el esfuerzo por integrar otro tipo de saberes en el proceso formativo, de conferirles creciente legitimidad, validando y propiciando su uso dentro del aula, puede ser potente en la superación de otras actitudes esquizofrénicas propias de estrecheces metodológicas. Quizás la lección más valiosa es que la realidad es mestiza, y es mestizo el mundo simbólico que habitamos.

A modo de conclusión

Las conclusiones comparten con los finales de las historias una idea de cierre del pensamiento que sólo existe como tal en el mundo ficticio de las convenciones académicas. Las prácticas del conocer –del *conocer*– fluyen, se desplazan, se resisten a encapsularse, se evaden de los textos vivos que escriben nuestras vidas.



Hay múltiples formas de conocer, investidas de grados de legitimidad cuya fuente, proponemos, debe rastrearse a los legados culturales que habitamos. La investigación biográfico-narrativa se hace consonante con el desafío de subvertir la existencia de *un* tipo de conocimiento como *el* conocimiento de la enseñanza y la investigación, y amplifica la resonancia de ciertas ideas que ponen en jaque estratégicamente definiciones de verdad y de realidad antes incuestionadas.

Hemos recorrido, en este artículo, un camino iniciado en el problema de la naturaleza híbrida del conocimiento docente frente a la delgadez curricular que excluye a las cuestiones del afecto y las experiencias personales. Describimos las potencialidades del método biográfico narrativo para la recuperación de estos saberes, e intentamos justificar las ausencias y promover la re-conceptualización, una nueva narrativa, de la teoría. Finalmente, compartimos testimonios que revelan los saberes y los distanciamientos y posibles cruces entre ellos.

Los grandes maestros y profesores memorables no han tenido formación pedagógica, o la han recibido de acuerdo a una agenda clásica, que restringía los saberes a normas y prescripciones curriculares. Han desarrollado para sí mismos, no obstante, un saber docente potente. Quienes nos ocupamos de la formación de formadores deseamos comprender este conocimiento, aprovecharlo como brújula en el paisaje profesional. Necesitamos aprender qué permanece, qué importa y cómo podemos vincular lo que la academia ha producido, ese acervo valioso que llamamos teoría y que debemos repensar, con la construcción identitaria que se crea los procesos de alfabetización, sociabilización y formación profesional.

Creemos que en gran medida allí radica el potencial para revolucionar nuestras experiencias académicas y comprender nuestras realidades frente a los esfuerzos de formación de formadores. Sugerimos que los desafíos aquí descriptos pueden colaborar en la emancipación de nuestras conciencias, en pos de fomentar las transformaciones sustantivas que la educación requiere.

Notas

- 1 Todas estas conjeturas son propias de los autores de este artículo, y se encuentran en estado de construcción, en el marco de la producción académica del GIEEC y la tesis de Doctorado que desarrolla la Esp. Yedaide bajo la dirección del Dr. Luis Porta.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Zelmira, PORTA, Luis & SARASA, María Cristina
 2010 La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 7 (1), 1-18.
- ÁLVAREZ, Zelmira, YEDAIDE, María Marta & PORTA, Luis
 2014 La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educativa y Pedagógica* (RIIEP), 7(1). Bogotá, Colombia: USTA.
- BAIN, Ken
 2007 *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BOLÍVAR, Antonio
 2002 De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Consultado en abril, 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BRUNER, Jerome
 1988 *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
 2003 *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
 2005 *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- FANON, Frantz
 1973 *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Ed. Abraxas.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel
 2013 La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes. Entrevista realizada por María Marta Yedaide en *Revista de Educación*, 4(5), 213-219. Eudem, UNMDP.
- FENSTERMACHER, Gary & RICHARDSON, Virginia
 2005 On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- FERSTENMACHER, Gary
 1989 Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Merlin Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I*. Buenos Aires: Paidós.
- FINKEL, Donald
 2008 *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- FLORES, Graciela & PORTA, Luis
 2012 La dimensión ética en la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Revista Praxis Educativa*, XVI(2), 52-61. UNLPam.
- FLORES, Graciela, YEDAIDE, María Marta & PORTA, Luis
 2013 Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*. (5), 173-188. Facultad de Humanidades, UNMDP. Año III.





- GEERTZ, Clifford
 1983 *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.
 1995 *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GOODSON, Ivor
 1996 *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press.
- GROSFOGUEL, Ramón
 2010 Introducción. En H. Cairo y Grosfoguel, R. et al., *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- GUBA, Elon & LINCOLN, Yvonna
 1994 Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oak; CA: Sage.
- GURDÍAN FERNÁNDEZ, Alicia
 2007 *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: CECC y AECl.
- GUYOT, Violeta
 2007 *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. Argentina: Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis.
- LITWIN, Edith
 1996 El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En: A. Camilloni, M.C. Davini, G. Eldestein, Litwin, E. Souto, M. & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós,
- ORTIZ, Renato
 2014 *Universalismo/Diversidad. Contradicciones de la Modernidad-Mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- RICOEUR, Paul
 1990[1965] *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.
- QUIJANO, Aníbal
 1997 Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121.
- RYAN, Bruce
 1999 Does postmodernism mean the end of science in the behavioral sciences, and does it matter anyway? *Theory and Psychology*, 9(4), 483-502. Sage Publications.
- SARASON, Seymour
 2002 *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fecha de entrega de documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

LA CONSTRUCCIÓN DEL SER EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

The construction of the being: a look from the constructivism

MARÍA CARMEN MORENO CEDEÑO*

esjcamen@hotmail.com

Instituto Radiofónico Fe y Alegría-IRFEYAL/Ecuador

Resumen

La educación actual tiene a su cargo la ardua labor de formar a los seres humanos que la sociedad requiere para desarrollarse. Para esto requiere integrar todos los ámbitos del ser humano que le permita aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El constructivismo se ha convertido en la puerta de acceso del sistema educativo para la consecución de este objetivo, por esto es importante realizar un análisis de los aportes de este para la construcción del “ser” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la experiencia como el punto de partida y culmen de su metodología para la construcción del ser humano integral y que se evidencia en las actitudes de este con su entorno y consigo mismo.

Palabras claves

Constructivismo, experiencia, ser, docente, estudiante.

Abstract

The current education has to his post the arduous labor of forming the human beings that the company needs to develop. For this it needs of integrating all the areas of the human being that allow them to learn to know, to learn to make, learn to live united and learn to be. The constructivism has turned into the door of access of the educational system for the attainment of this aim, for this it is important to realize an analysis of the contributions of this one for the construction of the “being” in the process of education – learning, considering the experience to be the point of item and maximum of his methodology For the construction of the human integral being and that is demonstrated in the attitudes of this one by his environment and by it itself.

Keywords

Constructivism, experience, being, teacher, student.

Forma sugerida de citar:

Moreno Cedeño, María Carmen (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.193-209.

* Licenciada en Filosofía y Pedagogía.

Introducción

La educación actual tiene como objetivo formar al ser humano de manera integral y que no esté solamente enfocada a lo cognitivo, sino que se involucre otros ámbitos como el hacer, y el ser. En busca de la “educación integral” se intenta encontrar la pedagogía que se ajuste a esta necesidad.

La necesidad imperante de la “construcción del conocimiento”, que involucra el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Frente a estos requerimientos parece que el constructivismo es el camino que abre las posibilidades de la consecución de este objetivo, aunque ningún modelo pedagógico se lo utilice de manera exclusiva, sino que siempre involucra otros aspectos pedagógicos que también ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este artículo parte de los aspectos importantes del constructivismo, con una mirada general de la manera que contribuye al proceso de la construcción del conocimiento y los elementos que se toman en cuenta para este.

Entre los elementos de relevancia del constructivismo, la experiencia se convierte en uno de los ejes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el estudiante parte de su experiencia para reconstruir el conocimiento y llevarlo modificado nuevamente a la experiencia pasando a un aprendizaje significativo.

La educación sin duda contribuye al desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad; que se ponen en evidencia en todos los ámbitos en el que se desenvuelve el ser humano.

Aspectos importantes del constructivismo

Enfoque general

Los diferentes modelos pedagógicos buscan contribuir al mejor desarrollo del proceso educativo y específicamente dar respuesta a la finalidad de la educación, poniendo énfasis en diferentes aspectos de las dimensiones del ser humano, de acuerdo al tipo de sociedad que se quiere construir. La educación se convierte en el medio que se interrelacionan al ser humano y la sociedad. Constantemente se habla que la educación contribuye a formar al tipo de hombre que requiere la sociedad para desarrollarse.

Esto se explica desde la óptica del estructuralismo que, la educación es un subsistema dentro del engranaje de la sociedad que a la vez se compone de otros subsistemas como la familia, grupos políticos, grupos religiosos, entre otros, y que se encuentra en constante relación. Esta interrelación hace que la educación reciba información de la sociedad y viceversa; así pues, “las diversas actividades sociales son ampliamente interdependientes, pero también están inevitablemente influenciadas de manera recíproca, por la economía, la política, la religión, etc.” (Cavalli, 2007: 29). Esto se ve como un proceso natural de interacción de los elementos que conforman un sistema. Ambos aspectos de la vida del ser humano se interrelacionan e influyen mutuamente, por esto se habla de que la educación marca hacia dónde encaminar a la sociedad.

La educación le proporciona a la sociedad los seres humanos que necesita para su desarrollo y progreso. Aunque suene capitalista, constantemente las ofertas educativas de las instituciones buscan cubrir las necesidades de los estudiantes y de los padres de familia y sin duda estos están en función de lo que la sociedad demanda en el campo profesional ya que esto le permitirá desenvolverse en el ámbito laboral y tener los recursos necesarios para desarrollarse. Esta construcción social prevalece y cada vez más se enfatiza en la transformación de los parámetros generales que enmarca el sistema de educación y que tiene que ver con los cambios de la sociedad que es la sociedad, en el ámbito productivo y económico se habla de que la educación tiene que responder a la nueva matriz productiva.

Además hay que tomar en cuenta que la tecnología y la comunicación que proporciona nuevas herramientas al quehacer educativo nos encaminan hacia nuevas pedagogías y estructuras tanto físicas como metodológicas en las instituciones educativas. Podemos decir entonces que la educación ha cubierto durante años las necesidades sociales; por esto cuando se “estudia históricamente la manera de cómo se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación, nos damos cuenta de que dependen de la religión, organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc.” (Durkheim, 1979: 63).

El sistema educativo precedido por las instancias gubernamentales establece los parámetros generales de la educación (macro currículo) que delimita el meso y microcurrículo que permiten plantear la teleología de la educación.

Es en el currículo que se evidencia hacia dónde va encaminada la educación y el perfil de salida que tendrán los estudiantes al culminar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la obra *Los modelos pedagógicos*, Julián de Zubiría hace referencia al psicólogo César Coll, quien especifica que es necesario responder a cuatro preguntas para delimitar un currículo: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué y cómo eva-

luar? Para De Zubiría estas mismas preguntas se utilizan para delimitar un modelo pedagógico (2006: 33).

Desde esta óptica:

El constructivismo pedagógico se fundamenta en una visión esencialmente individualista del ser humano y defiende la necesidad de formar un ser que comprenda, analice y cree, más cercano a las demandas de la sociedad contemporánea, aunque con mucho menor énfasis valorativo, ético y actitudinal del que solicitan las familias y las empresas (De Zubiría, 2006: 41).

Actualmente el constructivismo se ha convertido en un eje importante en el quehacer educativo y se trata de integrar otros elementos como lo ético y actitudinal que permitan a los estudiantes no solo construir conocimientos sino también construirse como seres humanos integrales y que contribuyan al desarrollo de una sociedad con valores.

A pesar de que la educación actual tiene énfasis en el estudiante y en su desarrollo integral con base en el constructivismo, ningún modelo pedagógico se lo utiliza de manera puro en el quehacer educativo, por tanto sin duda se integran elementos del modelo de la escuela tradicional, de la escuela nueva y psicosocial, entre otros, en el proceso educativo como tal.

Para lograr el desarrollo integral del cual tanto se habla en la teoría educativa, tocar el “ser” se ha convertido en el eje central. Este ha sido un tema desde los primeros filósofos, entre ellos Aristóteles quien consideraba:

La metafísica como una ciencia que investiga el ser general, es decir al ser en cuanto tal, en cambio considera a la ontología como la ciencia del ser que estudia el “ente en cuanto ente” y que presuponen una serie de conceptos que inmediatamente se relacionan con él, por ejemplo, las ideas de identidad, oposición, diversidad, género, especie, todo, parte, perfección, unidad, necesidad, posibilidad, realidad, etc. Sin darnos cuenta hemos regresado a la llamada filosofía primera de Aristóteles (Hirschberger, 1990: 169).

Es importante tomar en consideración el “ser” como el interior que se moviliza en el ser humano y que se desarrolla a través de procesos formativos, que se hacen evidentes en los actos donde se expresa “todo el ser”. El constructivismo se ha convertido en uno de los caminos que la educación ha considerado idóneo para la formación del ser humano. A continuación se abordan aspectos significativos de éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aporte del constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje

En el modelo constructivista se trata de integrar diferentes aspectos que vinculen los diferentes ámbitos que afectan al ser humano. Varias teorías han tenido relación con el constructivismo como en el campo de la psicología cognitiva, el enfoque piagetiano, en la teoría de los esquemas cognitivos, especialmente se tiene énfasis en el aprendizaje significativo de Ausubel. Cada teoría ha puesto énfasis en un punto, en el constructivismo toma en cuenta la experiencia como un punto de partida para desarrollar el conocimiento. En esta experiencia se toma en cuenta el contexto, por cuanto podríamos mencionar una relación con la psicología psicosocial vigotskiana. Por esto se reitera que ningún modelo pedagógico se encuentra en estado puro, sino que se integran varios elementos que permiten tocar los diferentes ámbitos del ser humano para lograr una “educación integral”.

Para Díaz y Hernández en su obra *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo* mencionan que la concepción constructivista constituye la convergencia de diversos puntos:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual.
- La identificación y atención de la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus estudiantes, así como entre los estudiantes mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

- La revalorización del papel docente, no solo en sus funciones de trasmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno (Díaz y Hernández; 1999: 19).

Se puede evidenciar que desde el constructivismo se da una dinámica particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual tanto docentes como estudiantes se encuentran en una interrelación constante, que no trata solo de llevar a cabo un proceso cognitivo eficiente, sino que toma en cuenta los procesos de aprendizaje afectivos y sociales; además de los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes; esto implica una redirección del quehacer educativo. Aunque desde hace varios años se habla de un cambio paradigmático en la educación centrada en el contenido por la educación centrada en el estudiante, aún es necesario ir ubicando todos los aspectos antes mencionados en el quehacer educativo; y, que sean evidentes en el perfil de salida de los estudiantes después de haber sido parte del proceso educativo con este nuevo paradigma.

Toda esta nueva perspectiva implica un cambio en las funciones que realizan tanto estudiantes como docentes, cada uno en su campo. Esto implica el manejo de nuevos elementos y criterios en el quehacer educativo; ya que el docente ha pasado de ser un trasmisor a un mediador, que propone nuevos mecanismos de aprendizaje y el estudiante debe apropiarse de nuevas herramientas útiles para el aprendizaje como la investigación y desarrollar un sentido crítico de la realidad y del propio conocimiento, pero sobre todo contar con la experiencia y al final del proceso de conceptualización lograr llevar el conocimiento adquirido a su realidad.

La persona que educa con un enfoque constructivista es propiciadora de oportunidades de aprendizaje. Estimula un escenario agradable, atractivo y retador que permita al educando caminar, por un sendero que lo lleve a construir sus propias experiencias y a derivar las estructuras cognitivas y valóricas que le posibiliten una interpretación cada vez más profunda de la realidad (Pérez, 2009: 33).

El rol del docente sobrepasa la simple transmisión de conocimientos, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un proceso de realimentación constante, tanto el estudiante como el docente construyen nuevos conocimientos, cada uno desde su rol concreto.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje implícitamente se establece una interrelación constante entre docente y estudiante. Es evidente cierta influencia del docente sobre el estudiante, ya que este no solo con-

tribuye a desarrollar el conocimiento sino que se lo considera uno de los principales interlocutores de la cultura y de los valores.

Sin duda, es de suma relevancia la función del docente en este proceso. Es necesario recalcar la labor de la “enseñanza profesional” como una “vocación” en la cual se puede vislumbrar los siguientes elementos como menciona Ethel Manganiello:

1. Eros pedagógico, que se manifiesta en el amor generoso al prójimo en este caso particular por los estudiantes quienes serán los acreedores del interés, preocupación y cariño del docente, esto no significa que se dará una relación de permisiva sino más bien de tolerancia y de exigencia a la vez procurando el bienestar de estos.
2. Una aptitud de penetración psicológica, esto no quiere decir que el docente tiene que ser un psicólogo sino tener empatía que le permita ponerse en lugar del estudiante para comprenderlo y captar la manera de ser y de comportarse.
3. Una tendencia hacia los valores que trata de realizar, ya que el docente debe tener clara la realidad en la que nos movemos los estudiantes y de la cual también es parte.
4. Sentido de misión a la que ha sido llamado y que le da la responsabilidad frente a los estudiantes, padres de familia, la institución a la que pertenece y la sociedad en general (Manganiello, 1988: 255).

Es necesario aclarar que todos estos elementos son parámetros y no significa que se cumplen al pie de la letra ya que “serían pocos aquellos a quienes se les podría encomendar esa misión. Basta que sea auténtico consigo mismo, que reconociendo y confesando sus errores y contradicciones, trate de subsanarlos sin olvidar nunca el sentido de la misión para la cual fue llamado” (Manganiello, 1988: 256). Estas características intrínsecas en las actividades y funciones que realiza en el quehacer educativo, que sobrepasan la responsabilidad y el cumplir.

La educación actual ha impulsado una metodología educativa centrada en el estudiante que dé lugar a un aprendizaje significativo propiciando en el estudiante una postura analítica, crítica y propositiva frente a la realidad que lo encamina a un compromiso con la sociedad, por cuanto el docente debe adaptarse a nuevos parámetros hacia donde nos dirigen los requerimientos de la sociedad actual de una educación innovadora que va a la par con los nuevos lineamientos de la educación en el país.



Por esto es preciso que los docentes promuevan constantemente el hábito de la lectura, el análisis, la redacción, enfocado a que se desarrolle un sentido crítico pero sin dejar de lado las categorías conceptuales, ya que es necesario reconstruir los fundamentos que tenemos desde la experiencia. También es importante considerar las nuevas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para llevar a cabo las actividades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. El docente debe romper con los viejos criterios de educación y abrirse a la capacitación permanente y dejar de lado las clases magistrales como lo máximo y tener apertura de aprender a aprender esto implica “aprender los mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida” (Beltrán, 2002: 420), solo así se tiene la posibilidad de llegar al aprendizaje significativo que permita al estudiante desenvolverse en el medio profesional, personal y social.

En este modelo educativo prevalece el proceso que se lleva a cabo en la enseñanza-aprendizaje sin dejar de lado el producto final que se obtendrá (perfil de salida de los estudiantes), para ello:

En la metodología predominan los métodos que promueven el desarrollo autónomo del estudiante: el trabajo en grupo, el aprendizaje por proyectos, el juego de roles. Los estudiantes aprenden de manera independiente, bajo la supervisión del docente, en un ambiente de trabajo libre, a la vez que organizado. El docente tiene una actitud más democrática, orienta, acompaña, selecciona materiales constantemente y adecua los estilos de evaluación en que se lleve a cabo la retroalimentación y al mismo tiempo que facilite la autoevaluación (Standaert y Troch, 2013: 31).

Se podrían plantear todos estos aspectos como ideales que se quieren conseguir en el sistema educativo, pero que sin duda necesitan ajustes en el campo propio de la praxis educativa, ya que requiere un cambio de paradigma. Primeramente, entrar en una nueva dinámica educativa, en que toda la comunidad educativa esté comprometida y sobre todo tenga claro hacia dónde se dirige la educación actual y posteriormente entrar en un proceso de transformación que se encuentre en constante evaluación, para reformular la teoría y el quehacer educativo.

Es importante tener en cuenta algunos principios de aprendizaje que se le han atribuido a la concepción constructivista, para llevar a cabo un proceso educativo desde esta óptica:

- La construcción y reconstrucción del conocimiento es un proceso continuo, progresivo e inacabado.

- Las personas aprenden de manera significativa y a largo plazo, cuando le encuentran sentido a los contenidos educativos y a las actividades de aprendizaje.
- El conocimiento es producto de la interacción entre la persona que aprende y el objeto de estudio, así como de las interacciones entre los seres humanos.
- Al conocer, la persona pasa progresivamente por diferentes etapas, cada una de nivel cualitativo superior.
- Las actividades física y mental de la persona que aprende, es un elemento indispensable para que se apropie de conocimientos significativos y a largo plazo.
- Las experiencias previas facilitan o inhiben la adquisición de los nuevos conocimientos.
- El desarrollo del pensamiento y la conciencia, están influenciados por el contexto histórico y sociocultural.
- La apropiación de un nuevo conocimiento implica una ruptura con el anterior, requiere por lo tanto, la vivencia y la superación de un conflicto cognitivo.
- El contenido educativo debe ser tratado en sus tres dimensiones: la conceptual, procedimental y la actitudinal.
- La aplicación del conocimiento es fundamental para que el mismo se convierta en un aprendizaje de largo plazo (Pérez, 2009: 29).



Estos principios toman en cuenta no solo la conceptual y procedimental sino que también lo actitudinal como una dimensión que constituye un punto esencial en el desarrollo del “ser” humano, tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso intrínseco y como tal “cualquier ayuda que se le brinde favorece el desarrollo de todas sus potencialidades” (Molina; 2009: 74) del ser humano y que se hacen evidentes en la relación consigo mismo y con su entorno. El hecho de reconstruir el conocimiento desde su propia realidad tiene una carga muy importante ya que desde ese punto comienza siendo significativo en el aprendizaje para el estudiante, ya que lo hace consciente de su entorno y por tanto cuestionador y crítico frente a ella.

La experiencia como un punto relevante de la pedagogía constructivista, también es conveniente revisar la influencia filosófica que se evidencia en este aspecto, ya que desde la filosofía antigua se ha hecho referencia a esta.

Implicaciones filosóficas de “la experiencia” desde la concepción constructivista

Un punto importante y relevante para la reflexión filosófica puede considerarse, el presupuesto de que el constructivismo parte de la “experiencia” para llegar a un nuevo conocimiento, que se vincula nuevamente a la “experiencia” después de un proceso de confrontación y de análisis, se construyen nuevos conocimientos para aplicarlos y propiciar nuevas experiencias. Se convierte en un proceso constante en el aprendizaje, que gráficamente se puede decir va en espiral. Es decir va en perspectiva de complejidad cada vez mayor y requiere un grado de reconstrucción más profundo, para Jean Piaget implicaría desarrollar la etapa de operaciones formales.

Desde el campo filosófico según Ferrater Mora (2000) el término “experiencia” se usa en varios sentidos:

1. La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir, etc. La experiencia es entonces un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido.
- 2) La aprehensión sensible de la realidad externa. Se dice entonces que tal realidad se da por medio de la experiencia, también por lo común antes de toda reflexión (y, como diría Husserl, pre-predicativamente).
- 3) La enseñanza adquirida con la práctica. Se habla entonces de la experiencia en un oficio y en general, de la experiencia de la vida.
- 4) La confirmación de los juicios sobre la realidad por medio de una verificación, por lo usual sensible, de esta realidad. Se dice entonces que un juicio sobre la realidad es confirmable, o verificable, por medio de la experiencia.
- 5) El hecho de soportar o “sufrir” algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, etc. En este último caso, la experiencia aparece como un “hecho interno” (Ferrater Mora, 2000: 1181).

La experiencia nos puede dar nociones, tanto en la parte exterior como interior que propician nociones particulares que a *posteriori* nos llevan a criterios generales. Sin duda se da un proceso interno, que no solo se queda en lo exterior o en la parte conceptual o sensible.

Entonces, interiorizar el conocimiento implica que no se trata solamente de lo conceptual, sino que también toca el ser del estudiante, ya que implica mover criterios que se tienen ya interiorizados y que han influido en su actuar frente a una situación concreta. La experiencia no solamente toca lo cognitivo sino lo procedimental y lo actitudinal, vincula a todo el ser humano, porque este no es en partes sino que es totalidad, y he allí su complejidad.

El conocimiento humano comienza en la experiencia, es decir en la advertencia de un algo distinto del sujeto que advierte, advertencia que requiere en el sujeto la presencia de todas sus capacidades, y en el objeto un operar en el cual va a manifestar aquello que es, cualquier acto de conocimiento abre al hombre a la vez a sí mismo: le permite conocerse en el conocer, más aun cuando el objeto es el hombre mismo.

La captación sensible, como acto, es la percepción. Ella remite a los sentidos externos²⁰, cuyo funcionamiento exige un objeto propio -como cualquier capacidad, que se especifica por su objeto- llamado por la psicología racional cualidad sensible propia (Sto. Tomas, Suma teológica, I, q. 17. A.2). Cualidad, porque es una dimensión que pertenece realmente al objeto; sensible propia, porque es captado por un solo sentido. Pero el acto de percepción es más complejo, no se explica totalmente por la sensibilidad externa; la formación de la imagen –con su doble dimensión de forma y significado– su conservación, uso, por ser funciones específicamente distintas, descubren principios de operación distintos. Más aun, en la misma percepción humana es posible advertir elementos no meramente sensibles, sino significados concretos, que manifiestan una función más alta en el sujeto, y una multiplicidad de dimensiones en el objeto. Esto justifica que se hable de los sentidos internos (Vázquez, 2012: 63).



En la filosofía antigua se considera la experiencia ya como un aspecto de reflexión, así se puede mencionar a Platón, para quien se encuentra vinculada a la experiencia sensible que la considera solo como material del conocimiento, nunca como conocimiento formal, ya que se fundamenta en que la percepción sensible que es insegura, relativa y solo al llegar al juicio se puede llegar a la predicación “es” (Hirschberger, 1990: 98-99). Aristóteles por su lado, considera que la experiencia es la fuente de nuestro conocimiento, al igual que para Kant.

En la Edad Media, Santo Tomás coloca a la experiencia como la primera etapa en el nacimiento y progreso de nuestro total saber, como la experimentación de lo sensible (Hirschberger, 1990: 379).

En la Edad Moderna surge como teoría filosófica el empirismo que plantea que todo conocimiento se deriva de la experiencia y que necesita de métodos para llegar a conclusiones generales (Ferrater Mora, 2000: 999).

De allí que, los fundamentos filosóficos del constructivismo son evidentes, ha sido un planteamiento desde la antigüedad y ha tenido sus cambios propios desde las nuevas perspectivas filosóficas que fueron surgiendo a lo largo de la historia.

Es indudable que las “experiencias” involucran los sentidos y la sensibilidad toca la vida del ser humano. Es importante tomar en consi-

deración las características de las estrategias del aprendizaje constructivista, que toman la experiencia como punto significativo y que es necesaria tomarlas en cuenta para nuestro análisis.

- Rescata y valora la experiencia previa del estudiante como muy importante en los logros futuros del aprendizaje. Por ese motivo, identifica el contexto cultural y natural del cual procede la persona que aprende, para buscarle significado al contenido educativo.
- Provoca en los estudiantes conflictos cognitivos, esto es: retos, situaciones críticas, presentación de problemas, experiencias significativas, etc., con los cuales se incentiva a los estudiantes a superar los conocimientos anteriores mediante el cambio conceptual. (Aprender es desaprender, en el sentido de que se destruyen viejas estructuras de conocimiento y se construyen nuevas).
- Se le da tratamiento al contenido educativo en tres dimensiones: conceptos (saber-saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser).
- Considera el nivel de desarrollo en que se encuentra el educando, en relación con los ámbitos cognitivo y valórico, para orientar sus experiencias de aprendizaje (Pérez, 2009: 34).

El proceso educativo parte del contexto de la realidad de los estudiantes como miembros concretos de un contorno que contribuye a crear fundamentos particulares que posteriormente son confrontados con principios, criterios y juicios científicos que permiten reconstruir el conocimiento.

El conocimiento se convierte en significativo cuando realmente logra calar en el interior del ser humano no solo desde lo cognitivo sino también en lo valórico, ya que el conocimiento también influye en las actitudes y en los procedimientos que lleva a cabo el ser humano dentro de los ámbitos en los cuales se desenvuelve. Es por esto que en el campo educativo se toman en cuenta estas tres dimensiones: conceptos (aprender-saber), procedimientos (aprender hacer) y actitudes (aprender ser); porque el ser humano necesita contar con un equilibrio en estas tres dimensiones.

Las dimensiones del aprender en la educación actual

En este nuevo siglo desde las entidades internacionales como la UNESCO a través del Foro Internacional de Educación, se ha replanteado la propuesta para la educación actual y a la que se comprometen los gobernantes de los países para llevarlas a cabo de acuerdo a su medio y contexto.

Es así que se establece que la educación tiene una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria:

- La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro.
- Deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1996: 91).

Cambiar el paradigma educativo hacia una educación para toda la vida y de un aprendizaje constante, es decir, ya no basta con que cada ser humano acumule al comienzo de su vida como una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sino que los conocimientos adquiridos le permitan solucionar los problemas de la vida cotidiana. Esto implica aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Para esto se involucran nuevos lineamientos o criterios considerados como los pilares del conocimiento y que permita cumplir los dos aspectos antes mencionados. Estos pilares son:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.

Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno.

Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996: 91).

Al mencionar que son cuatro pilares podemos hacernos la idea de que se encuentran de manera independiente, esto podría ser contradictorio para el fin antes mencionado, pero aunque cada uno tenga un área específica de trabajo, no se encuentran aisladas la una de la otra, sino por el contrario están interrelacionadas ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Aunque hasta ahora ha prevalecido en el sistema educativo el saber conocer y, en menor medida el saber hacer, dejando de lado el saber convivir y el saber ser ya que se consideraba que estos se daban por añadidura o simplemente se colocaba como ejes transversales y que debían trabajarse en todas las áreas cognitivas, por ejemplo; en lo valórico se planificaba



un valor por mes donde los docentes y estudiantes organizaban actividades alusivas a este, pero en realidad no se daba el peso que amerita este ámbito para lograr una educación integral. Pues bien, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico (Delors, 1996: 91-92). A continuación se detalla el aprender-ser ya que es importante para nuestra reflexión.

“Aprender a ser”

206



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

Desde esta óptica el papel fundamental de la educación contribuye a “dotar al ser humano de un pensamiento autónomo y crítico, de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996: 103).

Desde 1973 en la UNESCO se realiza un informe sobre *La Educación del futuro* que toma como punto importante el “Aprender a ser”, del cual podemos rescatar que la educación no como un simple fenómeno de crecimiento cuantitativo, sino de una transformación cualitativa que afecta al hombre en sus características más profundas y que, de alguna manera, le renueva en su genialidad. Cuestionando la inclinación hacia el desarrollo de la tecnología y la comunicación y hacia donde se encuentra en ese momento la educación y que puede contribuir a una deshumanización del mundo (Paredes, 1973: 27-29).

En este mundo globalizado con grandes avances científicos y tecnológicos el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada por el capitalismo, sino que más bien prepararlos para un mundo cambiante en el que todo se vuelve relativo y se necesita “dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo” (Delors, 1996: 102).

La teleología de la educación necesita que se vincule el desarrollo de la interioridad del ser humano y que se evidencien en la creatividad e imaginación, para ello menciona la UNESCO:

Habrà que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación estética, artística, deportiva, científica, cultural y social que completaran la presentación atractiva de

lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto (Delors, 1996: 8).

Así pues, el sistema de educación se encuentra comprometido a crear las posibilidades del desarrollo del ser humano no solo en el campo cognitivo y procedimental sino de equilibrar ambos con el saber ser no como complementario sino como un ámbito importante a desarrollar en los niños, jóvenes y adultos. Esto implica que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje la persona logre expresarse con libertad, criticidad, responsabilidad y sobre todo que contribuya al desarrollo de una sociedad dinámica.

En nuestro país en el Plan Decenal 2006-2015 se establece que la misión de la educación está enfocada en:

Ofertar, a través de sus instituciones educativas, una educación de calidad que permita cumplir con la visión, basada en los principios de calidad, equidad, inclusión, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia, que articule los diferentes componentes del sistema nacional de educación a través del compromiso y participación de la sociedad en la construcción e implementación de una propuesta educativa que procure el desarrollo humano y satisfaga los requerimientos socioeducativos de la comunidad.

Se cambia la óptica de responder a una matriz productiva y que la educación se convierta en la herramienta para lograr la producción y el crecimiento económico y se dirige más bien a buscar el desarrollo humano que logre satisfacer los requerimientos socioeducativos de la comunidad. Sin duda los aportes que realiza el ser humano a la sociedad parten desde su ser individual, como miembro de una familia y de un conglomerado (comunidad) por cuanto involucra criterios valóricos que han sido fomentados en su educación no formal y que posteriormente han sido reconstruidos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

En el ámbito educativo se buscan diversas metodologías que permitan lograr integrar todos los aspectos del ser humano para que logre desarrollar y potencializar todas sus cualidades, habilidades, destrezas y



competencias, que le permitan a su vez contribuir al crecimiento de la sociedad con valores éticos y morales con los cuales se garantice una convivencia con respeto, equidad, inclusiva, tolerante, entre otros.

La educación está enfocada no solamente a dar conocimientos sino que toma un aspecto muy importante en el desarrollo del ser humano como es “la experiencia”, que desde la óptica del constructivismo se convierte en el punto de partida y al mismo tiempo en el punto donde se reconstruye el conocimiento significativo. Es por medio de este proceso de reconstrucción donde se toca no solamente lo cognitivo sino “el ser” del estudiante. Una de las maneras de comprender este término desde el campo filosófico es que lo considera como un “hecho interno”, que moviliza no solo el conocimiento, sino también su interioridad. Es cuando se evidencia que la experiencia no solo toca lo cognitivo sino lo procedimental y lo actitudinal, ya que implica reacomodar criterios que se encuentran interiorizados y que lo afectan en todos sus ámbitos.

La nueva visión de la educación busca que el conocimiento se convierta en significativo, considerando que cuando realmente éste logra calar en el interior del ser humano no solo desde lo cognitivo sino también en lo valórico. Influye en las actitudes y en los procedimientos que realiza el ser humano dentro de los ámbitos en los cuales se desenvuelve, es por esto que en el campo educativo se toman en cuenta estas tres dimensiones: conceptos (saber-saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser); porque el ser humano necesita contar con un equilibrio en estas tres dimensiones, para lograr un desarrollo integral. Es importante reflexionar sobre el peso que tiene cada una de estas dimensiones para lograr el objetivo planteado.

Sin duda, la teleología de la educación constantemente se verá cuestionada por la sociedad, y tratará de reformular las repuestas a las preguntas ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué y cómo evaluar?, en busca de tocar la complejidad del ser humano. En esta complejidad entra en juego un tema de reflexión filosófica como es el “ser” en cuanto ente, y que sin duda se convierte en un punto de convergencia entre el campo educativo y filosófico.

Bibliografía

BELTRÁN, Jesús

2002 *Enciclopedia de Pedagogía*, Tomo 2 El Docente. España: Ed. Espasa.

CAVALLI, Luigi

2007 *La evolución de la cultura*. Barcelona: Ed. Anagrama.

DELORS, Jacques

- 1996 Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103. Madrid, España: Santillana/UNESCO. En: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- DE ZUBIRÍA, Julián
- 2006 *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DÍAZ, Frida & HERNÁNDEZ, Gerardo
- 1999 *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGraw Hill, México, en: <http://skat.ihmc.us/rid=1GF4RMNP8-8L21HD-X64/constructivismo%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf>
- DURKHEIM, Emilio
- 1979 *Educación y sociología*. Bogotá: Ed. Linotipo.
- FERRATER MORA, José
- 2000 *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Editorial
- HIRSCHBERGER, Johannes
- 1990 *Historia de la Filosofía*, T.I-II. Barcelona: Ed. Herder.
- MANGANIELLO, Ethel
- 1988 *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Ed. Librería del Colegio.
- MOLINA, Denny
- 2009 *Hacia una educación integral*. España: Editorial Espasa.
- PAREDES, Carmen
- 1973 *Aprender a ser*, Alianza Editorial S.A., Madrid, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- PÉREZ, Rafael
- 2009 *El Constructivismo en espacios educativos*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Editorama S.A.
- STANDAERT, Roger & TROCH, Firmin
- 2013 *Aprender a enseñar*. Ecuador: Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, VVOB.
- VÁZQUEZ, María
- 2012 *La filosofía de la Educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales*, 2da. Edición, CIAFIC Editorial, Buenos Aires, en: http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf



Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014

CONDICIONES EDITORIALES BÁSICAS

Organismo regulador del proceso de publicación

El organismo encargado de realizar el seguimiento, control y ejecución de la publicación de los números de *Sophia* es el Consejo Editorial Interno, el cual se encarga de la operación regular de la revista.

Funciones y obligaciones del Consejo Editorial Interno

1. Su función principal es determinar la política editorial de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, conforme a los objetivos establecidos.
2. Planificar, analizar, evaluar y aprobar el contenido y la estructura general de cada uno de los números de *Sophia*.
3. Establecer y ejecutar las normas de calidad y/o los criterios para la evaluación técnica y académica de los trabajos propuestos para la publicación en *Sophia*.
4. Definir y aprobar el grupo de árbitros conformado por personas destacadas en el campo de su especialización. Este grupo estará compuesto por académicos internos y externos a la institución.
5. Asignar árbitros o evaluadores para cada uno de los trabajos propuestos para su publicación en los números de *Sophia*.
6. Aprobar el informe final o la validación de cada artículo, a partir de los dictámenes solicitados y de la evaluación general a la que sean sometidos los trabajos.
7. Organizar la edición y distribución de cada número, de acuerdo a las disposiciones establecidas por el Consejo de Publicaciones de la UPS.
8. Proponer modificaciones a la línea editorial y a las políticas de difusión y distribución.
9. Contribuir a la promoción de la revista en ámbitos externos a la institución y a la localidad, a través del intercambio editorial con otras publicaciones e instituciones.
10. Fortalecer mecanismos para promover las colaboraciones de académicos externos a la institución, tanto para la presentación de trabajos a publicarse como para el arbitraje de artículos.
11. Propiciar acuerdos de publicidad y promoción con revistas e instituciones relacionadas con los temas de interés de *Sophia*.

Política editorial

Contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* deberá ser original e inédito. Los artículos¹ no deben haber sido publicados con anterioridad. Podrán incluirse trabajos de investigación, comunicación científica, informes técnicos, ponencias, artículos breves, trabajos teóricos, artículos monográficos de revisión y/o estados del arte, que contribuyan a re-pensar la educación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

1. Trabajos que superen la extensión manifestada
2. Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión para el número respectivo
3. Trabajos de traducción de obras que originalmente se encuentren en un idioma diferente al español y que todavía no hayan sido publicadas
4. Recensión o reseñas de textos recientes

Extensión y formato

Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas, en hojas A4, a espacio interlineal de 1,5 y en tipografía Times New Roman tamaño 12. La mencionada extensión no incluye notas al pie de página, bibliografía, cuadros, gráficas estadísticas y/o anexos, que irán al final de cada artículo.

Se aceptan trabajos en los idiomas: español, inglés y portugués.

Propiedad intelectual

Las ideas y opiniones expresadas en los artículos publicados en *Sophia* son de exclusiva responsabilidad del autor, en tal sentido, tanto el Comité Editorial como la Universidad Politécnica Salesiana declinan cualquier responsabilidad sobre el mencionado material.

-
- 1 Existen diferentes tipos de artículos, a saber: • Investigación: describe un trabajo de investigación realizado por uno o varios autores. • Revisión: analiza críticamente el estado de conocimiento en un área o un tema concreto a partir de la bibliografía publicada. • Retracción: un autor corrige o retira un trabajo propio anterior debido a factores como: imposibilidad para replicar los resultados, denuncias de fraude, errores cometidos, dificultades en el equipo de trabajo, etc. • Comentarios y críticas: un autor comenta o critica un trabajo anterior publicado por otros investigadores. • Trabajo teórico: se plantea un modelo, una teoría o un sistema para entender un fenómeno o conjunto de fenómenos, una realidad concreta o un dominio de conocimientos (Campanario en: López Santos, 2010: 2).

Todas las personas e instancias encargadas de llevar adelante los procesos de publicación de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* no garantizan ni apoyan las afirmaciones realizadas en cada uno de los artículos.

Calidad

Los artículos presentados para la publicación deberán tener un alto nivel académico, producto del análisis crítico y reflexivo que cumpla con las exigencias propias de evaluación internacional. Esto implica que los trabajos deberán aprobar el proceso de dictaminación técnica y científica que realizará el Consejo Editorial, así como la dictaminación académica que realizarán los especialistas externos nombrados por el mismo consejo.

Recepción de artículos y cierre de edición

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de septiembre y el 15 de marzo, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*: revista-sophia@ups.edu.ec.

Responsabilidad del autor

El autor es el responsable absoluto del contenido y se obliga a entregar su artículo de acuerdo a los lineamientos emitidos por el Consejo Editorial.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones; en tal sentido, el autor se compromete a realizar los ajustes que sean requeridos por los editores en el tiempo establecido para el efecto.

Asimismo, el autor se compromete a entregar artículos inéditos y originales.

Arbitraje

Los árbitros son el conjunto de especialistas seleccionados para realizar el dictamen de cada uno de los artículos que formarán parte de cada número de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Estarán in-

tegrados por especialistas nacionales e internacionales que forman parte del Consejo Editorial Externo. Su participación tendrá un carácter rotativo dependiendo de las necesidades temáticas de cada número.

Los artículos enviados deberán pasar por los siguientes filtros previos a su publicación:

1. Recepción de trabajos
2. Revisión preliminar y preselección por parte de la editora responsable
3. Evaluación por parte del Consejo Editorial
4. Preaprobación de trabajos
5. Dictamen por parte de dos especialistas externos²
6. Recepción del dictamen por parte del Consejo Editorial
7. Aprobación o rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editorial
8. Aprobación de trabajos por parte del Consejo de Publicaciones

216



Guía básica para la dictaminación

Título del artículo:		
Autor:		Fecha de recepción del artículo:
Arbitro o Dictaminador:		Fecha de evaluación del artículo:
Instrucciones para la evaluación: El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado con un punto La suma total de los ítems determinará la aprobación del artículo El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 17/20		
ASPECTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN
1. Contenido	a. Pertinencia del título de acuerdo a la naturaleza y el contenido del artículo	

- 2 Como parte del procedimiento empleado para la selección y aprobación de los artículos, será imprescindible acudir al criterio de especialistas externos a la institución editora, quienes serán responsables de evaluar, validar y emitir su dictamen sobre la calidad de los trabajos presentados.

1. Contenido	b. Presentación del tema	
	c. Actualidad e importancia del tema	
	d. Planteamiento del problema u objeto de estudio	
	e. Planteamiento de objetivos	
	f. Formulación de la idea a defender o de la hipótesis central	
	g. Desarrollo de argumentos (relación con los objetivos planteados, fundamentación teórica y contextualización)	
	h. Adecuada redacción (articulación coherente de ideas)	
2. Aspectos Formales	a. Extensión del artículo de acuerdo a lo estipulado (15 a 20 páginas)	
	b. Título (en castellano y en inglés), subtítulos, incisos y subincisos marcados con claridad	
	c. Autor (nombres y apellidos)	
	d. Datos de identificación del autor del artículo (títulos de mayor jerarquía, ocupación, institución a la que pertenece, país y dirección electrónica)	
	e. Resumen (no mayor a 10 líneas)	
	f. Palabras Clave (5 o 6 términos)	
	g. Abstract (no mayor a 10 líneas)	
	h. Key Words (5 o 6 términos)	
	i. Estructura general del cuerpo del artículo. Se identifican claramente sus partes constitutivas: introducción, desarrollo del tema con sus subdivisiones, conclusiones y bibliografía	
	j. Presentación de las referencias bibliográficas, al final del artículo o en el cuerpo del texto, de acuerdo a las normas Harvard-APA, indicando apellido del autor, año de publicación y número de página	



	k. Presentación formal de la bibliografía, de acuerdo a las normas Harvard-APA establecidas	
	l. Tipo de letra (Time News Roman, tamaño 12), espacio interlineal (1,5) y tamaño de página (A4)	
PUNTAJE TOTAL		/20
OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS (optativo):		
RECOMENDACIÓN PARA SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA		
Criterio	Sí	No
Ampliamente recomendado		
Recomendado solo si se mejora su calidad (ver observaciones y/o sugerencias)		
No se recomienda su publicación		
.....		
f: Dictaminador/evaluador		

Aprobación de los artículos

Si el artículo es aceptado para la publicación, los editores combinarán los comentarios de los evaluadores o dictaminadores con sus propios comentarios editoriales y regresarán el documento al autor principal para su revisión final. El autor deberá realizar las correcciones y los cambios necesarios. Dictaminadores y autores se mantendrán en el más completo anonimato.

Negación o postergación de los artículos

El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar o posponer la publicación de artículos que ameriten ser mejorados en su calidad. La editora responsable se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y los cambios editoriales que estime necesarios para mejorar la calidad del trabajo.

En caso que un artículo no sea aprobado por el Consejo Editorial, este será devuelto al autor, lo cual no implica que el artículo no pueda ser mejorado y presentado para un nuevo dictamen, en una próxima publicación.

Corrección de pruebas

Luego de la aprobación de los artículos, estos pasarán a la fase de edición y diseño. La prueba de composición del artículo será enviada al autor para la revisión correspondiente. En un plazo de cinco días, y para avanzar con el proceso de publicación, el autor deberá regresar el trabajo con sus observaciones, posibles modificaciones y/o la aprobación respectiva. Por su parte, los responsables de la redacción se reservarán el derecho de admitir o rechazar las correcciones realizadas por el autor en este proceso de revisión y de ser necesario, se acudirá a una segunda prueba.

Diversificación

Sophia promueve la publicación de trabajos con enfoques teóricos, analíticos, criterios y opiniones plurales sobre el tema objeto de cada uno de los números. *Sophia* privilegia el rigor científico, la creatividad analítica, crítica, reflexiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, reflejados en cada uno de los artículos.

Criterios editoriales

Los criterios editoriales aquí establecidos responden a los requerimientos académicos y editoriales de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.



Instructivo para los autores

Aspectos formales y metodológicos

Extensión aproximada:	Los trabajos tendrán una extensión de 15 a 20 páginas
Formato de la hoja:	A4
Espacio interlineal:	1,5
Tipo de letra:	Times New Roman, tamaño 12
Notas y referencias:	Colocadas al final del artículo
Tipo de artículo.	De carácter científico

Características del contenido

El contenido de los trabajos presentados para la publicación en *Sophia Colección de Filosofía de la Educación* deberá cumplir con las características propias de una investigación científica:

1. Ser original, inédito y relevante
2. Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales

3. Aportar para el desarrollo del conocimiento científico
4. Responder a los requerimientos del estado de conocimiento vigente
5. Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible

Estructura del artículo

1. Título: indica la denominación del trabajo. El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Deberá describir el contenido del artículo y deberá estar formulado en dos idiomas: español e inglés.
2. Autor y afiliación: señala al responsable del artículo. El autor deberá adjuntar un breve currículo en no más de 4 líneas y deberá considerar los títulos de grado y postgrado más relevantes. Además deberá explicar la actividad laboral actual y su lugar de trabajo principal.
3. Resumen: deberá ser claro y deberá sintetizar el contenido de todas las secciones del artículo. No podrá exceder 10 líneas.
4. Palabras clave: el autor deberá identificar entre 5 y 6 palabras o conceptos clave que describan con claridad el contenido abordado en el artículo, para lo cual deberá evitar términos muy genéricos, muy específicos y/o palabras vacías.
5. Abstract: es un requisito indispensable de los artículos científicos, consiste en un resumen en inglés que no podrá exceder 10 líneas.
6. Key words: son las palabras clave ya seleccionadas, en inglés.
7. Introducción: presenta el tema, su importancia, relevancia y actualidad, y los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo. Ofrece una visión general del texto: plantea el problema que se pretende enfrentar, explica las aportaciones que hace el artículo, el marco conceptual del problema o de la idea a defender, expone brevemente el marco metodológico –en el caso de ser necesario– y las partes que conforman el texto.
8. Desarrollo o cuerpo del artículo: implica poner en práctica, a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.
9. Conclusiones: expone de manera objetiva los resultados y hallazgos, ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo a la investigación realizada.

10. Bibliografía: es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del artículo. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. La elaboración de las referencias bibliográficas deberá ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales Harvard-APA.

La Carrera de Filosofía y Pedagogía está conformada por tres ejes básicos: Filosofía, Pedagogía y Psicología. Estos ejes deben ser tomados en cuenta en mayor o menor medida, según la temática de cada tomo, sin embargo, nunca debe olvidarse que *Sophia* es una colección de filosofía de la educación y por lo tanto no puede faltar la reflexión filosófica sobre el tema abordado.

*Citas textuales y referencias bibliográficas*³

221



Son copias textuales de fragmentos de libros, artículos o cualquier tipo de publicación. Estas citas deberán ir entre comillas y en la misma línea del párrafo cuando tenga una extensión de cuatro líneas o menos. Cuando las citas superen las cuatro líneas deberán escribirse en un párrafo aparte, sin comillas y con márgenes más amplios.

El sistema Harvard-APA no utiliza notas al pie de página para las referencias bibliográficas de las citas. Las notas al pie deberán ser empleadas, según el criterio de los autores, para ampliar explicaciones, definir conceptos, ofrecer información adicional, realizar acotaciones o digresiones, entre otros fines pertinentes.

Las referencias bibliográficas de las citas textuales en el sistema Harvard-APA se escriben entre paréntesis luego del texto citado. Si el autor no es mencionado directamente antes o durante la cita, se incluyen en el paréntesis el apellido o apellidos del autor, el año de la edición utilizada y la página o rango de páginas citadas; en cambio, si el autor ya ha sido mencionado directamente, dentro del paréntesis solo se incluye el año y las páginas.

Por ser *Sophia* una revista de carácter filosófico, generalmente sus artículos contarán con citas de autores clásicos, cuyas obras han sido editadas en gran cantidad de ocasiones. En dichos casos se recomienda escribir entre corchetes, junto al año de la edición utilizada, el año original de publicación de la obra citada. Entiéndase por “obras clásicas” a los textos publicados antes del siglo XX y a los textos que, habiendo sido publicados durante el siglo XX, cuentan con un sinnúmero de ediciones de libre reproducción. Sin embargo, cuando se trate de referencias bibliográficas

3 Este apartado es una síntesis sobre las formas de citar bajo el sistema de Harvard, estilo APA. Para obtener ejemplos a este respecto se recomienda revisar los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.

a las obras de autores de antes de nuestra era (por ejemplo: Aristóteles, Lao-tsé, Platón, etc.) o cuando su año original de publicación no ha sido determinado, puede omitirse esta información.

Paráfrasis

Al no ser copias textuales, sino apropiaciones de ideas con palabras propias, no necesitan ir entre comillas ni en un párrafo aparte y su referencia bibliográfica se deberá incluir donde la paráfrasis termine o al final del párrafo que la contenga, siguiendo las mismas reglas del enunciado anterior.

Ejemplo 1: según Kierkegaard, la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto (Buber, 2000).

Ejemplo 2: de acuerdo con Buber (2000), con el pensamiento de Kierkegaard la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto.

Sin embargo, la paráfrasis puede convertirse en una cita dentro de otra cita, cuando la copia es textual.

Ejemplo 3: “la filosofía por primera vez establece la relación del hombre con lo Absoluto” (Kierkegaard en: Buber, 2000: 52).

Referencia directa al autor dentro del texto

Cuando el nombre del autor aparezca en el cuerpo del escrito, la referencia se deberá escribir inmediatamente después, entre paréntesis, incluyendo el año de la publicación y de ser necesario el número de página.

Ejemplo: Los irónicos interludios finales de Kierkegaard (1999 [1845]: 73-96) enfatizan la desesperación del hombre estético frente a las exigencias de un mundo que le rebasa.

Referencia indirecta al autor dentro del texto

Cuando se toma la idea de un autor sin mencionar su nombre, se debe colocar la referencia ya sea antes o después de exponer la idea (dependiendo del estilo de redacción).

Ejemplo 1: otros pensadores (Simmel, 2002: 87), miran a la sociología más como a un método que como a una disciplina constituida.

Ejemplo 2: en algunos momentos de su historia, la sociología ha sido vista más como un método que como una disciplina constituida (Simmel, 2002: 54).

Cuando se utilicen obras de un mismo autor publicadas en un mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año.

Referencia a una obra de dos autores

Cuando se utilice una obra escrita por dos autores se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por la conjunción “y”. Esta regla se aplica tanto a las referencias directas como a las indirectas.

Ejemplo: en *El arte del cambio* (Watzlawick y Nardone, 2000) se desarrolla esta idea con mayor profundidad.

Referencia a una obra con más de dos autores

En el caso de obras de más de dos autores se colocará después del apellido del primer autor la abreviatura “et al.”.

Ejemplo: el axioma de acuerdo con el cual es imposible no comunicar (Watzlawick et al., 2002: 49-52) es uno de los puntos de partida más revolucionarios de la nueva psicología cognitiva.

Cuando se trata de varios autores, con obras diferentes pero que se refieren al mismo tema, es necesario separar a cada uno de ellos.

Ejemplo: tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean el problema de la ciencia llegando cada uno a conclusiones distintas.

Diagramas, gráficos e ilustraciones. Las referencias para los diagramas o ilustraciones sigue la misma forma utilizada para las citas textuales. Diagrama 1. Relación entre el medio teórico y el empírico. (Berthier, 2004: 65).

Estructura de la bibliografía⁴

Estructura de la bibliografía cuando se trata de libros:

AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte, con sangría e incluyendo, si es necesario, entre corchetes el año original de la publicación, de acuerdo a las normas dispuestas en los incisos anteriores). *Título de la obra* (en cursivas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). Ciudad o País (lugar donde ha sido editado el libro): Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora).

Cuando el libro tiene dos autores, los nombres del segundo autor se escriben de forma ordinaria: primero el nombre y luego el apellido, y con mayúsculas solo en la primera de cada uno.

Asimismo, cuando se citan varias obras del mismo autor, se escribe el nombre del autor solo ante el primer libro, mientras los restantes se ordenan cronológicamente de acuerdo al año de edición, sin necesidad de volver a escribir el nombre del autor.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de artículos de revistas:



4 Para obtener más ejemplos de este apartado se recomienda revisar las bibliografías de los artículos publicados en el presente número de *Sophia*.



AUTOR (todo el apellido con mayúsculas y el nombre con minúsculas, a excepción de la primera letra) año (en una línea aparte y con sangría). “Título del artículo” (entre comillas, con mayúsculas solo en la primera letra y en los nombres propios que pueda contener el título). En: *Nombre de la Revista* (en cursivas, con mayúsculas en la primera letra y en todos los términos significativos: verbos, sustantivos y adjetivos). Número del volumen (Vol.). Número de la revista (Nº). Ciudad o País. Editorial (no necesita incluir la palabra “Editorial” antes del nombre propio de la casa editora), mes y año, número de páginas entre las que se encuentra el artículo ().

Ejemplo:

RIELO, Fernando

1990. “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. En: *Raíces y Valores Históricos del Pensamiento Español*. Nº 7. Sevilla. Fundación Fernando Rielo, junio de 1990, 25-45.

Estructura de la bibliografía cuando se trata de recursos electrónicos (libros y revistas electrónicas y páginas web):

Se siguen las mismas normas estipuladas en los incisos anteriores para libros y revistas, pero atendiendo a las siguientes particularidades: 1) los títulos tanto de libros como de artículos de revistas van entre comillas; 2) luego del título del libro o del nombre de la revista o del nombre del sitio web consultado, se escribe entre corchetes la leyenda: [En línea]; 3) no es necesario el lugar de edición, la editorial ni el número de páginas; 4) al final de la referencia se escribe la leyenda: “disponible en:” y se transcribe la dirección electrónica completa, seguida por la leyenda “Accesado el” entre corchetes, para citar la fecha de consulta del mencionado sitio web.

Ejemplo 1:

ARNOLD, Mario y Fernando Osorio

1998. “Introducción a los conceptos básicos de la teoría general del sistemas”. En: *Revista Cinta de Moebio*. [En línea]. Nº 3. Abril de 1998. Universidad de Chile, disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [Accesado el 20 de enero de 2005].

Ejemplo 2:

FREIRE, Paulo

[1967]. “La educación como práctica de la libertad” en Links Olé. [En línea], disponible en: <http://www.linksole.com/k0gbzu> [Accesado el 31 de diciembre de 2010].

IMPORTANTE

Considerando que por su periodicidad semestral de la publicación, los números de *Sophia* aparecen en los meses de enero y julio, el envío de los trabajos originales y sus resúmenes deberá efectuarse en archivo electrónico (formato digital en procesador Word, sin ningún tipo de formato automático como sangrías, listas numeradas, saltos, etc.) hasta el 15 de septiembre y el 15 de marzo, respectivamente.

Los artículos deberán enviarse a la dirección electrónica de *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*:

revista-sophia@ups.edu.ec.

El autor deberá tener presente que su artículo será revisado y aprobado por un Consejo Editorial Interno, que luego será dictaminado por un Consejo Editorial Externo y que finalmente será validado por un Consejo de Publicaciones.

Se sugiere que antes de enviar el artículo, el autor revise cuidadosamente su texto. Este proceso es indispensable para asegurar la calidad de la publicación.

Una vez publicada la revista, la institución editora le hará llegar un ejemplar del número respectivo.

PUBLISHING BASIC PROCEDURE

Regulatory Body and Publishing Procedure

The body in charge of controlling and following the volumes of *Sophia* is the Internal Editorial Counsel, which is fully responsible for the smooth running of the compendium.

Functions and Obligations of the Internal Editorial Counsel

1. Its principal function is to determine the editorial policy of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*, in agreement with the pre-established objectives.
2. To plan, to analyse, to evaluate and to approve the content and the general structure of each one of the numbers of the compendium.
3. To establish and to execute quality guidelines and/or the criteria for technical and academic evaluation of proposed articles for publication in the compendium.
4. To define and to approve a group of referees conformed by highly regarded persons in the field of their specialisation. This group will be integrated by internal academics from the university or visiting academics from other institutions.
5. To assign referees and examiners for each one of the selected works for publication in the volumes of *Sophia*.
6. To approve the final report and the validity of every article from the requested guidelines for participation and general evaluation to which every academic piece of investigation must be submitted.
7. To organise the edition and distribution of every number of the Compendium in agreement with the dispositions established by the Publishing Counsel of UPS.
8. To propose modifications to the editorial line and to the policies of distribution and marketing.
9. To contribute to the marketing of the Compendium in external areas to the institution and through the publishing exchange with other publications and institutions.
10. To strengthen mechanisms to promote external academic collaborations not only for the presentation of works for publication, but in the evaluation of articles.
11. To propitiate agreements of advertising and marketing with magazines and institutions related to topics of interest for the Compendium.



Editorial policy:

1. Content. The content of the works presented for publishing in *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* must be original and unpublished. The articles must not have been published previously. The Compendium of the Philosophy of Education will be able to include works of investigation; scientific communication; technical reports; presentations; brief articles; theoretical works; monographic articles, of review and / or conditions of the art which enable the rethinking of education. Depending on its relevance and pertinence, some articles will be considered as special contributions and published occasionally such as:
 - a. Works that overcome the demonstrated extension.
 - b. Works that do not correspond with the object topic of reflection of the foreseen number.
 - c. Translations of works which originally are found in a foreign language which is not Spanish and thus, have not been published yet.
 - d. Reviews of recent textbooks.
2. Length and format. The works will have a length of 15 to 20 pages; A4 size; 1,5 line spacing; Times New Roman font, size 12. The length does not include foot notes, bibliography, charts, statistic graphs and / or annexes which should go at the end of every article. Works are accepted in the following languages: Spanish, English and Portuguese.
3. Intellectual copywrite. The ideas and opinions expressed in the articles published in *Sophia* are of exclusive responsibility of the author, to this respect, both the Publishing Counsel and Salesian Polytechnic University are not liable for the content expressed. All the persons and instances entrusted to take forward the processes of *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education*, neither guarantee nor support the affirmations made in each of the articles.
4. Quality. The articles presented for publication should be of high academic achievement, being a product of critical and reflexive analysis in order to comply with the standards of international evaluation. Every piece of academic work must undergo thorough technical and scientific examination by the Publishing Counsel as well as by any other body of examination that the aforementioned counsel assigns.

5. Submission of articles and closing of edition. The submission of articles is permanent, nevertheless, considering this is a half-yearly publication, edited numbers of *Sophia* will appear each January and July. Submission of original works should be made in electronic file (digital format in Word processor, without any automatic format such as tabulations, numerated lists, page breaks, etc.) until September 15th and March 15th, respectively. Articles should be send to Sophia's e-mail address: revista-sophia@ups.edu.ec.
6. Author's Liability. The author is solely responsible for the content and is obliged to submit any article in line with the parameters requested by *Sophia's* Publishing Counsel. The author should be made aware that by presenting an article, it will be checked and approved by the Internal Editorial Counsel; who will then passed it onto the External Editorial Counsel and finally be approved by the Publishing Counsel. The author is obliged to make any changes suggested by the editors and to re submit any article within the specified time in order to meet publication deadlines.
7. Selection. The referees are a set of specialists who will deliberate on which article will form a part of every number of *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education*. It will be integrated by national and international specialists who form part of the External Editorial Counsel. Their participation will be on a rota basis depending on the thematic of the volume to be published.

System of arbitration. - Selected articles will undergo the following protocols:

- a. Admission of articles.
- b. Preliminary review and preselection by the responsible publisher.
- c. Evaluation by the Editorial Counsel.
- d. Pre-approval of articles.
- e. Observations made by external examiners.
- f. Editorial Counsel approves observations made by external examiners.
- g. Approval or rejection of articles by the Editorial Counsel.
- h. Approval of articles by the Publishing Counsel.
8. Basic Guidelines for Observations



Article title:		
Author:		Article's date of admission:
Referee:		Article's date of evaluation:
Instructions for evaluation: Thorough satisfaction of every guideline should be awarded one point. The total sum of awarded points should determine the approval of every article. An article to pass evaluation should have no less than 17/20 points.		
	CRITERIA OF EVALUATION	POINTS
1.-Content:	a. - Relevancy of the title in agreement with the nature and content of the article.	
	b. - Topic presentation	
	c. - Current importance of the topic	
	d. - Exposition of the problem or object of study	
	e. - Exposition of aims	
	f. - Formulation of central idea and hypothesis for defence	
	g. - Development of arguments (relation with the raised aims, theoretical foundation and contextualization)	
	h. - Suitable editing (coherent articulation of ideas)	
2.-Formal Aspects	a. - Article length in agreement with the requested (15 to 20 pages).	
	b. - Title (in Spanish and in English), subtitles, clauses and subparagraphs clearly marked.	
	c. - Author (names and surnames)	
	d. - Identification information of the author of the article (Academic Titles, occupation, institution to which the author belongs, country and e-mail address)	

	e. - Abstract (should not exceed 10 lines)	
	f. - Key Words (5 or 6 words)	
	g. - Abstract (should not exceed 10 lines)	
	h. - Key Words (5 or 6 words)	
	i. - General structure of the body: All constitutive parts are clearly identified: introduction, development of the topic with subdivisions, conclusions and bibliography.	
	j. - Presentation of bibliographical references: at the end of the article or in the body of the text in agreement with the Harvard-APA referencing system, indicating surname of the author, publication year and page number.	
	k. - Formal presentation of the bibliography in agreement with the Harvard-APA referencing system.	
	l. - Font type (Time News Roman), line space (1,5) and A4 paper format.	
TOTAL SCORE		/20
OBSERVATIONS AND / OR SUGGESTIONS (optional):		
RECOMMENDATION FOR PUBLICATION IN SOPHIA		
CRITERIUM	YES	NO
Highly recommended		
Recommended only if the quality is improved after the following suggestions		
Not recommended for publication		
..... f: Examiner/Evaluator		



9. Approval of the articles. If the article is accepted for publication, the editors will combine the comments of both the ex-



aminers or evaluators adding to their own editorial comments and will return the document for final editing and drafting. The author must make the necessary corrections and changes as requested. The identities of both author and examiner will remain anonymous.

10. Denial or postponement of articles. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* reserves the right to reject or postpone the publication of articles which have been referred for quality improvement. The publisher responsible reserves the right to make any corrections of style and editing changes that it may consider necessary to improve the quality of the work. In case an article should not be approved by the Editorial Counsel, this one will be returned to the author. However, this does not mean that the article could not be improved and presented for new evaluation, in the next edition.
11. Correction of tests. Upon approval, articles will enter a phase of editing and design. A sample of the article will be forwarded to the author for corresponding revision. Within a period of five days, and to further progress with the process of publishing, the author must return the document with amendments, observations and if there are not any changes to make with the corresponding approval prior publishing. At this stage, the editorial team reserves the right to admit or reject any observations made by the author, should further disagreement appear, the document should undergo a second test.
12. Diversification. *Sophia: Compendium of the Philosophy of Education* promotes the publication of works with theoretical, analytical approaches, criteria and plural opinions related to the thematic of the volume. *Sophia* favours scientific rigor, analytical, critical, reflexive, interpretive, argumentative creativity reflected in each of the articles.
13. Editorial Criteria. The editorial criteria here established answer to the academic and publishing requirements of the National Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation of Ecuador (SENESCYT).

Guidelines for Authors

Formal and methodological aspects: All authors must subscribe to the following guidelines:

Approximate Length:	15 to 20 pages only
Interlinear space:	1.5
Font type and Size:	Times New Roman 12
References and Notes:	To be placed at the end of the article only.
Type of Article:	Academic/Scientific character

Content Characteristics: The content of the works presented in Sophia: Compendium of the Philosophy of Education must fulfill with the appropriate characteristics of scientific research.

- a. To be original, unpublished and relevant.
- b. To endeavour topics which offer solution or discussion to present needs.
- c. To contribute to the development of scientific knowledge.
- d. To answer to the requirements of current perspectives.
- e. To use suitable, clear, precise and understandable language.
- f. Article Structure:

233



1. Title. Indicates the name of the work. The title of the article will have to be brief, interesting, clear, precise and attractive in order to catch the reader's attention. It will have to describe the content of the article and be formulated in two languages: Spanish and English.
2. Author and affiliation. It indicates the person in charge of the article. The author will have to attach a brief curriculum vitae expressed in no more than 4 lines. The author will have to consider the most relevant academic titles at undergraduate or postgraduate level. Moreover, the author should explain his/her current working activity and location of main job.
3. Abstract. It should be clear and succinct - the content of article should be no more than 10 lines.
4. Key words. The author will have to identify between 5 and 6 key words that describe with clarity the content approached in the article, for this it will have to avoid generic, specific terms and / or empty words.
5. Abstract. It constitutes a requirement of scientific articles. It is the summary in English. It should not exceed 10 lines.
6. Key words. Key words (already selected) in English.
7. Introduction. Presents the topic, importance, relevance and current importance of the same one; the aims raised at the be-



ginning of the investigative process; it offers a general vision of the text: it raises the problem that one tries to face; it explains the contributions that the article does; it explains the conceptual frame of the problem or of the idea for defense; it exposes briefly the methodological frame - should it be necessary - and the parts that shape the text.

8. Development or body of the article. It implies putting into practice, along the whole argument, a critical attitude that will incite attention to the topic and problem treated.

The writer will effect on the reader an ability to identify the proposed argument and to propitiate in him/her critical analysis.

The School of Philosophy and Pedagogy is shaped by 3 basic axes: Philosophy, Pedagogy and Psychology. These axes must be taken in major or minor measure, according to the subject matter of every volume; but always thinking that the article will be published in the Compendium of the Philosophy of Education, for which cannot be absent the philosophical reflection on the approached topic.

Referencing and Quoting.

References and quotations should be applied in conformity with the Harvard style of referencing, as follows:

In the Harvard system, after the paragraph or phrase selected, brackets should be open to key in the surname or surnames of the author/s, followed by a comma, the year of edition, followed by a colon, and the page or mentioned pages followed by a closing bracket. If the author is already mentioned directly in the text, brackets should be open to enter only the year of edition followed by a colon and the page number, followed by a closing bracket. The format to be applied in *Sophia's* articles will be the following one: (author or authors, year: number of page), for example: (Almeida, 2012: 15).

When the quotation has been taken from two or more pages, it is necessary to put a hyphen between the first and last page number, for example: (Almeida, 2012: 15-16).

Paraphrasing. - The act of paraphrasing implies the use of an author's ideas however, explained on paper through the use one's own words. Paraphrasing does not imply straight forward quotation. For this reason, quotes (") are not necessary, nevertheless, credit should be given to the author by following the same referencing system as indicated above.

When the author is not mentioned it will have to follow the rule corresponding to indirect referencing inside the text.

Example 1: According to Kierkegaard, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ... (Buber, 2000). Example 2: In agreement with Buber (2000), with Kierkegaard's thought, the philosophy for the first time establishes the relation of the man with the Absolute thing ...

Graphs or Illustrations. - References to graphs or illustrations follow the same form used for text referencing.

Graph 1. Relation between the theoretical way and the empirical one. (Berthier, 2004: 65).

Direct reference to the author inside the text.- When the name of the author appears in the body of the text, the reference will have to be placed later inside brackets including the year of the publication and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example: Kierkegaard's ironic final interludes (1999: 73-96) emphasise the desperation of the aesthetic man opposite to the requirements of a world that it exceeds.

235



Indirect reference to the author inside the text.- When the idea of an author has been taken without mentioning his/her name, it is necessary to place the reference before or after exposing the idea (depending on the style of writing), inside brackets, including the name, followed by a comma, the year and if being necessary the page number preceded by a colon.

Example 1: Other thinkers (Simmel, 2002: 87) look to Sociology more as a method than as an established discipline.

Example 2: In some moments of its history, Sociology has been seen more as a method than as an established discipline (Simmel, 2002: 54).

When using one or more works by the same author published in the same year, they should be put in alphabetical order and distinguished by a lower case letter after the year of edition.

Examples: "Poetry cannot cash in the repentance, since not well the latter appears, the scene is internal " (Kierkegaard, 1992a: 79) " A moment like that demands tranquility, must not be disturbed for reflection, the storms of the passion nor can interrupt it " (Kierkegaard, 1992b: 100).

When using a work written by two authors, both, their surnames will be written joint by "and". This rule applies for direct or indirect referencing inside the text.

Example: In " The art of the change " (Watzlawick and Nardone, 2000) they develop this idea with major depth. It indexes to a work of two authors.



In case of works of more than two authors the abbreviation “ et al. “ should be placed after the surname of the first author -whether it be placed inside or outside brackets- (with an exception of the first time, in which it will have to mention the names of all the authors). The axiom according to which it is impossible not to communicate (Watzlawick et al., 2002: 49-52) is one of the more revolutionary starting points of the new Cognitive Psychology.

When it is a case of several authors with different works but refer to the same topic, it is necessary to separate each of them, as it is demonstrated in the following example: So Kuhn (1971), as Popper (1972) and Tarski (1956) raise the problem of Science each one reaching to different conclusions.

9. Conclusions. It exposes in an objective manner the results and findings; it offers a view of the implications raised by the work, limitations, a tentative response to the problem and possible lines for continuation (in order to satisfy this requirement, it is suggested not to include all the findings obtained in the research). Every conclusion should be thoroughly backed up within the findings of the research.
10. Bibliography. The set of works used in the creation of the article. It should only include references of textbooks, articles, etc used in the investigation. The references and bibliography should be organised in alphabetical order and in line with the international norms for referencing such as Harvard-APA.
 - a. It should be in alphabetical order
 - b. It should adjust to the international procedure Harvard-APA

Structure of bibliography

The way of indicating the diverse types of sources of information used in the work will have to adjust to the instructions that later are detailed for each of the cases:

Bibliography of books:

Author (Surname in capital letters and first name in lower case letters with the exception of the first letter), year (date of appearance and distribution). Title (in italics), Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution and diffusion of the document). Examples:

CURTAIN, Adela

1986. Minimal ethics, Introduction to Practical Philosophy. Madrid: Tecno.

DEZINGER

1999. Teaching of the Church. Principal documents. Barcelona: Herder.

GASTALDI, Ítalo

1990. The Man a Mystery. Philosophical Theological approximations. Quito: Editions Don Bosco.

Articles of Magazines:

Surnames, Names (surnames in capital letters and first name in lower case with the exception of the first letter). Year (date of appearance and distribution). Title of the article (within quotation marks). Name of the Magazine (in italics). Volume number. Number of the magazine. Edition, City / country (place where it was edited), Publishing house (Entity responsible for the distribution of the magazine), month and year, number of pages from beginning to where the article concluded (preceded by pp.)

RIELO, Fernando

1990. “ Genetic Conception of what ‘ is not ‘ the absolute subject and metaphysical foundation of Ethics “. In: Roots and historical values of the Spanish thought. N. 7. Seville - Spain. Publishing Foundation Fernando Rielo, June, 1990, pp. 25-45.

Electronic resources (Electronic Magazines):

Surnames, first names (principal person in charge). Title of the article (within quotation marks). Title of the electronic magazine or of the publication in the web (in italics). Number of the magazine, month and year of publication in the web (online date), place of publication, publishing house. Complete electronic link (preceded by the legend: available in: ...). Date of access []. Example:

Arnold, M. and F. Osorio 1998. “ Introduction to the Basic Concepts of the General Theory of Systems “ in Magazine Moebio’s Tape [Online] Not. 3. April, 1998, University of Chile, available in: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio.htm> [Accessed on January 20, 2005]

Sites, pages and electronic books

Surname of the author, publisher or institution responsible for the document in lower case letters, initial of the name., (year of publication in the network - if it does not appear in the document, the year in which the page was updated or the date in which it was accessed should be

placed) “ Title of the book, page within quotation marks “. Name of the site in italics [type: online], volume number, number of the magazine, month or station of the year or equivalent, place of publication, publishing, available in: complete electronic address or link [Date of access]

Example: Underwood, Mick. 2003. “ Reception Studies: Morley “ in *Communication, Culture and Happens Studies*. [On line]. London, available in: [http: // www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html](http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html) [Accessed on March 23, 2004]

IMPORTANT

Considering the half-yearly publication of the numbers of *Sophia*, the submission of original works and summaries should be effected in electronic file, digital format (Word processor, without any editing or format, tabulations or page breaks, etc.) until September 15th and March 15th respectively. Submission of articles should be forwarded to *Sophia's: Compendium of the Philosophy of Education* electronic addresses as follows:

revista-sophia@ups.edu.ec.

Authors should be reminded that their articles upon submission, will be checked and approved by both an Internal Editorial Counsel and External Editorial Counsel. Only after both bodies have evaluated articles, can a piece of work be admitted by the Publishing Counsel.

It is highly advisable prior to sending any article, that authors check their texts carefully. This is to ensure high standards of quality within the publication.

Once an article has been published, the editors will forward a copy to the author.

