

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 2



A large, elegant, black serif letter 'S' with a decorative flourish at the top right and a smaller flourish at the bottom left. It is positioned on the left side of the page.

OPHIA

El sujeto
en la Educación

SOPHIA No. 2
El sujeto en la educación

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

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

Diagramación: Ediciones ABYA - YALA

ISBN UPS: 978-9978-10-024-0

ISBN ABYA-YALA: 978-9978-22-672-8

Impresión: Producciones Digitales Abya - Yala
Quito - Ecuador

Impreso en Quito Ecuador, junio 2007

SUMARIO

Presentación	
El sujeto en la educación y la educación en el sujeto	
<i>Rómulo San Martín G. sdb</i>	7
La persona. Una reflexión impostergable	
<i>Luis Fernando Villegas</i>	13
Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación	
<i>Pedro Bravo Reinoso, fsc</i>	35
Aportes de la antropología a las ciencias de la educación	
<i>Juan Bottasso, sdb</i>	61
La sicología en la lógica del mercado. Mito y realidad de la autorrealización	
<i>María Irene Mañana Rezano</i>	77
La construcción de los sujetos de la educación	
<i>María Verónica Di Caudo</i>	91
El cuarto hombre	
<i>Alejandro Saavedra, sdb</i>	133
La humanización de la educación	
<i>Carmen Rosa Villarán</i>	165



PRESENTACIÓN

EL SUJETO EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN EL SUJETO

7



Este segundo número de Sophia tiene como objetivo presentar la relación del sujeto con la educación, para poner en intención de subjetividad tanto las teorías y metodologías pedagógicas, como los procesos de curriculización y administración educativas.

Este estudio parte de una necesidad real de la actualidad educativa, que está suprimiendo las consideraciones antropológicas, y está enrumbándose por un lado en estructuraciones muy psicológicas, que no obstante su rigor científico, sin embargo, parcializan el sujeto considerándolo: o un ente determinado por el ambiente; o portador de una carga hereditaria que lo estigmatizará; o una estructura que relativiza el ambiente o la herencia, insertándolo en una ingenuidad pedagógica, de la cual se deduce un voluntarismo triunfalista. Por otro lado, construyendo un sujeto, con un telón de fondo histórico social, que proyectará: o la intención del mercado, por tanto un sujeto en relaciones de intercambio; o de la instrumentalización por medio de adiestramiento en la tecnología; o de exageración en la identidad, que sacrifica el horizonte social y se contextualiza demasiado en la herencia cultural. Tanto en la una como en la otra perspectiva, el perjudicado es el sujeto, que termina ignorándose a sí mismo e ignorado por los otros.



Ahora bien, no hay garantía que con un fundamento antropológico, el proceso pedagógico del sujeto esté saldado definitivamente, puesto que, así como hay enfoques de parcialización, tanto psicológica y social-histórica, existen también reducciones filosóficas antropológicas. Para fortificar el sujeto es razonable ir a la estructura básica del ser humano.

Conociendo la estructura fundamental humana, la cual será presentada sabiamente en este número, se podrá justificar las perspectivas pedagógicas bajo la pregunta de:

- La dimensión metodológica: ¿es la educación un camino ordenado y funcional para la subjetivización en el sentido de educación para el sujeto o es el sujeto el que traza la educación, en el sentido del sujeto en la educación?
- La dimensión procesual-actividad: ¿cuál es el influjo de la educación en la construcción del ser humano y cuál es la condición del ser humano sin el proceso educativo?
- La dimensión ontológica: ¿es la educación la que da origen al sujeto o es la educación la que forma al sujeto?

La construcción de un argumento de la relación entre el sujeto con la educación, en el esquema-cuestión presentado, debe aprovechar la identidad humana dada desde Aristóteles, tanto en su estructura personal, *el humano como animal racional*, como en su dimensión política, *el humano es un animal político*. El denominador común tanto de la perspectiva individual como de la comunitaria es la condición de *animalidad*; a ésta inmediatamente se insertan, no como producto de la animalidad, la racionalidad y la politicidad. De manera ligera se puede construir un puente comunicador primero, pero al fin estructural, entre las dos distancias: entre la animalidad y la

racionalidad y entre la animalidad y la politicidad; aquel bien podría llamarse el proceso educativo.

Este proceso educativo lo entendemos en las tres cuestiones matrices ante dichas.

El primero, sería considerar el puente como metodología intrascendente al diseño antropológico; así se está respondiendo a la primera pregunta. Se estaría asumiendo que el humano sustancialmente es ya “animal y racional” y “animal y político” a la vez y, por tanto, la educación se pone como un vaso comunicante entre los dos, dando lugar a una fundación de la educación como posterior a la naturaleza humana, y con carácter instrumental. Esto anularía el proceso educativo como proyecto de humanización, por medio de la formación. La educación, en este modo de comprensión, no es un proceso de subjetivización, sino ésta (la subjetividad) que traza el proyecto de educación como metodología de unión entre la sensibilidad animal y la racionalidad humana. Para la comprensión de la naturaleza humana no hay un camino pedagógico, más bien es el punto de partida para las construcciones educativas. La educación aquí tiene un carácter subsidiario, funcional y tecnológico.

El segundo, es más positivo. Se presenta el acto educativo como actividad y proceso, entre la sensibilidad, la racionalidad y la operatividad. Como actividad está reivindicando la relación entre eventos, pero sobretodo de la relación de los eventos con la estructura experiencial (biológica-psíquica-anamnética) y comprensiva del sujeto. En este orden de cosas, la actividad es aquella que afecta a la estructura del sujeto y que al mismo tiempo va adquiriendo, la actividad, una forma, es decir, sentido. No es posible imaginar un sujeto, en cuanto sujeto, que se encuentre ausente de actividad; más aún, mediante esa relación con los elementos anteriores al sujeto es que, este mismo sujeto, se va construyendo la estructura de la subjetividad. La



modalidad de administración de la relación es la pedagogía, que pone en alto no solo la relación entre las cosas que dan lugar a la actividad, sino relaciona las mismas actividades, dando lugar al proceso. El esquema por tanto es el siguiente:

- a. El mundo de las cosas.
- b. Las cosas se relacionan a la vista del sujeto.
- c. Las cosas afectan a la estructura original del sujeto.
- d. El sujeto aprehende desde lo que le afecta.
- e. El sujeto capitaliza las actividades en procesos, creando modelos pedagógicos.

El sujeto educado es aquel que ha capitalizado la red de experiencias, no sólo por méritos personales, sino también por la fuerza pedagógica que facilitó la asimilación de las relaciones. Así, la pedagogía no es posterior a la naturaleza del sujeto, sino que es parte de la formación del mismo. La pedagogía no es subsidiaria, funcional y tecnológica de la naturaleza humana, sino que es intrínseca para la formación del sujeto.

Contestada la tarea de la pedagogía en la estructuración interna del sujeto, hay que demostrar ahora la exoneración y la hipoteca que sufre sujeto a causa de un indebido proceso pedagógico. Si la educación favorece a la subjetividad, su ausencia la deforma. El hombre no educado corre el peligro de la alineación a los ritmos de la experiencia, de la tradición, de la repetición de las cosas, de la acriticidad, de la asociatividad, la amoralidad y la anomia constituyéndose en una expresión de la naturaleza; estas pedagogías desubjetivizadas se vuelven individualistas, por tanto deshumanizantes. Es más no merece llamarse pedagogía a estos procesos naturales, dado que la pedagogía, por principio, se inserta en un proceso de humanidad, desde la conducción de lo natural-sensitivo al conocimiento y la libertad.

En cuanto a la tercera cuestión. La educación ¿es origen o forma del sujeto? El primer punto, el origen, implica que el sujeto es tal si y sólo si hay educación, lo que comporta el abandonar el adjetivo “educado” de procesos de determinación o condicionamiento, que son adiestramientos a una humano que no es sujeto; todos conocemos que la emisión de conductas no es un indicador seguro de educación. El acto de educar tiene en su estructura interna una intencionalidad, más allá de las respuestas esperadas de manera biológica-psíquica. Así, todo acto educativo es una abstracción del mundo natural-sensitivo-biológico para responder de manera semántica, pertinente abstracta y causal dentro de un conjunto social. Ya la antigüedad griega se percató de esto, vio la educación como un proceso de configuración desde las facultades superiores del sujeto que modifican y regulan la sensibilidad innata, es decir el *logos* conduciendo el mundo de la *psiqué*, por un lado, y el *logos* gestionando la *poiesis*, es decir los procesos de operación, para una práctica efectiva y social. Todos estos procesos dentro de una estructura de la ciudad. En realidad es necesario asociar el concepto y el proceso educativo en los marcos de la ciudad.

En cuanto a la educación que forma al sujeto. La adquisición de una forma es inseparable de los datos, contenidos y conductas, actos de formar. Si acordamos que la educación es un proceso que capitaliza las actividades, entonces es un acto de regular, conducir, institucionalizar, evaluar y construir con un formato educativo, con una figura, similar a la acción del artista que plasma en obras de arte desde la intención e imagen que ha construido. Es en la categoría de forma y contenidos que se hace de la educación un proceso dinámico.

Estos y otros enfoques son los que se presentan en los siguientes estudios.





La descripción, explicación y fundamentación de qué es el humano está abordado desde el artículo del profesor Luis Fernando Villegas.

La dimensión antropológica fundamental está seguida de un formato epistemológico, para entender el sujeto en la educación, abordado desde el estudiante Pedro Bravo.

La contextualización de la educación dentro los parámetros de la Antropología Cultural, que responde a la dimensión de los procesos de la educación, presentada por el profesor P. Juan Bottasso.

Una crítica a los procesos pedagógicos desde una psicología inmediateista, que perturba la estructura subjetiva, está delineada desde el artículo de la profesora Irene Mañana.

Un estudio que responde a la educación como metodología está reflexionado desde la profesora Verónica di Caudo.

Los artículos que presentan una perspectiva integral de la reciprocidad sujeto y educación están sustentados en los aportes del profesor P. Alejandro Saavedra y de la profesora Carmen Rosa Villarán.

Esta discusión, iniciada ahora en “Sophia: Colección de filosofía de la educación”, continuará más adelante con nuevos aportes, condensados con las opiniones, críticas y nuevas posiciones que puedan aparecer.

Rómulo San Martín G. sdb
Director de la carrera de Filosofía y Pedagogía
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

LA PERSONA UNA REFLEXIÓN IMPOSTERGABLE

Luis Fernando Villegas

Docente de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

13



Introducción

Martín Buber en su texto *¿Qué es el hombre?* nos cuenta que uno de los últimos grandes maestros del jasidismo habló así una vez a sus discípulos: “Pensaba escribir un libro cuyo título sería *Adán*, que habría de tratar del hombre entero. Pero luego reflexioné y decidí no escribirlo”.¹

Hoy que me han pedido escribir unas líneas sobre la persona me siento en la misma situación que aquel maestro, guardando las respectivas distancias, pues que lejos estamos de vivir a cabalidad la simplicidad de la vida y la profundidad de su humildad. Sin embargo, reconociendo de antemano mis grandes limitaciones, he querido compartir con ustedes algunas reflexiones.

En las palabras del maestro, de timbre tan ingenuo, de un verdadero sabio, se expresa toda la historia de la meditación del ser humano sobre el ser humano. Sabe éste, desde los primeros tiempos, que el es el “objeto” más digno de estudio, pero parece como si no se atreviese a tratar este objeto como un todo, a investigar su ser y sentido auténticos. A veces inicia la tarea, pero pronto se ve

sobrecogido y exhausto por toda la problemática de esta ocupación con su propia índole y vuelve atrás con una tácita resignación, ya sea para estudiar todas las cosas del cielo y de la tierra menos a sí mismo, ya sea para considerar al hombre como dividido en secciones a cada una de las cuales podrá atender en forma menos problemática, menos exigente y menos comprometedora.

Malebranche escribe en el prólogo de su obra: “Entre todas las ciencias humanas la del hombre es la más digna de él. Y, sin embargo, no es tal ciencia, entre todas las que poseemos, ni la más cultivada ni la más desarrollada. La mayoría de los hombres la descuidan por completo y aún entre aquellos que se dan a las ciencias muy pocos hay que se dediquen a ella, y menos todavía que la cultiven con éxito”.²

Kant ha sido quien con mayor agudeza ha señalado la tarea propia de una antropología filosófica. Caracteriza a ésta como la ciencia de los fines últimos de la razón humana, o como la ciencia de las máximas supremas del uso de nuestra razón. Según se puede delimitar el campo de esta filosofía en el sentido universal mediante estas preguntas:

1. ¿Qué puedo saber?
2. ¿Qué debo hacer?
3. ¿Qué me cabe esperar?
4. ¿Qué es el hombre?

A la primera pregunta responde la metafísica, a la segunda la moral, a la tercera la religión y a la cuarta la antropología. Kant sostiene: “En el fondo todas estas disciplinas se podrían refundir en la antropología, porque las tres primeras cuestiones revierten en la última”.³

Resulta sorprendente, sin embargo, que ni la antropología que publicó el mismo Kant, ni las lecciones, que fueron publicadas después de su muerte, nos ofrezcan nada que se parezca a lo que él exigía de una antropología

filosófica. En esa antropología no entra la totalidad del ser humano. Buber sostiene que parece que Kant, tuvo reparos en plantear realmente, filosofando, la cuestión que consideraba como fundamental.

Un filósofo más reciente, Martín Heidegger, la explica por el carácter indeterminado de la cuestión o pregunta “qué sea el hombre”. Porque el modo mismo de preguntar por el ser humano se habría hecho problemático. En las primeras cuestiones de Kant se trata de la *finitud del ser humano*. ¿Qué puedo saber?, implica un no poder, por lo tanto una limitación. “¿Qué debo hacer?” supone algo con lo que no se ha cumplido todavía, también, pues una limitación; y “¿qué me cabe esperar?”, significa que al que pregunta le está concedida una expectativa y otra le es negada, y también tenemos otra limitación. La cuestión cuarta sería, pues, la que pregunta “por la finitud” del ser humano”, pero ya no se trata de una cuestión antropológica, puesto que preguntamos por la esencia de nuestra existencia. Tendríamos como fundamento de la metafísica la ontología fundamental.

Como se puede apreciar, Heidegger ha desplazado el acento de las tres interrogaciones kantianas. Kant no pregunta: ¿qué puedo conocer?, sino ¿qué puedo conocer? Lo esencial en el caso no es que yo sólo puedo conocer algo y que otro algo no puedo; no es lo esencial que yo únicamente sé algo y dejo de saber también algo, lo *esencial es que*, en general, puedo saber algo, y que por eso puedo preguntar *qué es lo que puedo saber*. No se trata de mi finitud, sino de mi participación real en el saber de lo que hay por saber. Y del mismo modo, ¿qué debo saber?, significa que hay un hacer que yo debo, que no estoy por tanto, separado del hacer justo, sino que, por eso mismo que puedo experimentar mi deber, encuentro abierto el acceso al hacer. Y, por último, tampoco el ¿qué me cabe esperar? Quiere decir, como pretende Heidegger, que se hace



cuestionable la expectativa, y que en el esperar se hace presente la renuncia a lo que no cabe esperar (Pues Kant no piensa, claro está, que la respuesta a la pregunta habría de ser: ¡Nada!, y en segundo, que me es permitido esperar-lo, y, en tercero, que, por lo mismo que me es permitido, puedo experimentar qué sea lo que puedo esperar. Eso es lo que Kant dice.

Y en este sentido la cuarta pregunta, a las que pueden reducirse las tres anteriores, sigue siendo en Kant: ¿Qué tipo de criatura será ésta que puede saber, debo hacer y le cabe esperar? Y, que las tres primeras cuestiones pueden reducirse a esta última quiere decir: el conocimiento esencial de este ser me pondrá de manifiesto qué es lo que, como tal ser, debe hacer, y qué es lo que, también como tal ser, le cabe esperar. Con esto queremos afirmar, a su vez, que con la finitud que supone el que solamente se puede saber esto, va ligada indisolublemente la participación en lo infinito, participación que se logra por el mero hecho de poder saber. Se ha manifestado también que con el conocimiento de la finitud del hombre se nos da al mismo tiempo el conocimiento de su participación en lo infinito, y no como dos propiedades yuxtapuestas, sino como la duplicidad del proceso mismo en el que se hace cognoscible verdaderamente la existencia del hombre. Lo finito, actúa en ella, y también lo infinito, el hombre participa en lo finito y también participa en lo infinito.

Pero Kant no logró responder a la pregunta: ¿Qué es el hombre (ser humano)? Pero cabe mencionar que las búsquedas realizadas en torno a la persona humana las ha hecho partiendo de un antropología individualista más que de la relación de la persona humana consigo misma, de las relaciones entre el espíritu y los impulsos dentro de ella, etc., no puede llevarnos a un conocimiento de la esencia del ser humano.

La cuestión de Kant. ¿Qué es el ser humano?, no podrá ser resuelta, si es que es posible resolverla, partiendo de la consideración de la persona humana en cuanto tal, sino, únicamente, considerándola en la totalidad de sus relaciones esenciales con el ente. Sólo el ser humano que realiza en toda su vida y con su ser entero las relaciones que le son posibles puede ayudarnos de verdad en el conocimiento del ser humano. Y como se verá, la cuestión de la esencia del ser humano se le presenta en toda su hondura a la persona que se encuentra en soledad, el camino para la respuesta lo buscaremos en el ser humano que logra sobrepasar la soledad sin padecer, por ello, en la fuerza indagadora que aquella le prestó.

Con esto hemos afirmado que al pensamiento humano se le plantea una tarea *nueva* con referencia a la vida. Y nueva precisamente en su referencia a la *vida*. Porque exige que el ser humano que quiera conocerse a sí mismo se sobreponga a la tensión de la soledad y a la lla-ga viva de su problemática para que entre, a pesar de todo en una vida renovada con su mundo y se ponga a pensar a partir de esta situación. Para esto se presupone claro está, que, no obstante las extraordinarias dificultades, comience de verdad un nuevo proceso de superación de la soledad, en vista del cual se puede percibir y formular aquella tarea intelectual a la que nos referíamos; obviamente que esta tarea no se reduce a un quehacer “intelectual”, sino que abarca la totalidad de la vida.

Búsqueda de imagen integral de la persona

A. La soledad

Como nos advierte el P. Italo Gastaldi, cuando hablamos de la persona no estamos refiriéndonos a personalidad. Personalidad es un estilo predecible de conducta

que cada ser humano presenta como repuesta a los estímulos, debido a su temperamento, carácter, etc. Por persona en cambio, entendemos los rasgos comunes, fundamentales, que nos definen como seres humanos y cuyo desarrollo asegura nuestra realización.⁴

Partiendo de este hecho debemos afirmar que hoy se define a la persona en función de sus **relaciones**, especialmente las que tiene con las demás personas. Esto es justamente, lo que hemos dejado indicado en la parte superior de nuestra reflexión. La persona se manifiesta esencialmente como un ser único, irrepetible, dotado de interioridad –autoconciencia y libertad- y destinado a la comunión; es decir, es un sujeto que existe corporalmente con otros en el mundo, para realizarse con ellos en la historia, personal y comunitariamente tomando una actitud o, lo que es lo mismo, comprometiéndose libremente frente a los valores, frente a las demás personas y, sobre todo, frente a Dios.⁵

Todo ser humano es radicalmente persona. Lo es esencialmente, aunque accidentalmente no pueda ejercer su libertad. Originalmente el ser humano ya está constituido en su doble dimensión “corpóreo-espiritual”, por lo cual es persona aún antes de realizarse personalmente. Pero como tal aún no se ha realizado, porque le falta ese ordenamiento esencial al ser personal del otro al que hemos hecho mención más arriba. Debemos entender **históricamente la esencia de la persona**. En la fase embrionaria el yo es sujeto computante; en la infancia un sujeto que, además imagina y desea, y en lo sucesivo un sujeto que, además, piensa y quiere: es el mismo sujeto, pero no es lo mismo, de la misma manera.

Como se ha mencionado, una relación constitutiva de la persona, es la que entabla consigo mismo/a. Pues, quien no sabe decir “yo”, nunca sabrá decir “tú”. Per-

donar a los demás es relativamente fácil. Perdonarse a si mismo es mucho más difícil.

Es imposible descubrir y aceptar el misterio del hermano, si antes no se ha descubierto y aceptado el misterio de si mismo. Los que siempre se mueven en la superficie, jamás sospecharán los prodigios que se esconden en las raíces. Cuánto más exterioridad, menos persona. Cuánto más interioridad, más persona.⁶

Yo soy yo mismo. En esto consiste, y aquí está el origen de toda la sabiduría: en saber que sabemos, en pensar que pensamos, en captarnos simultáneamente como sujeto y objeto de nuestra experiencia.

No se trata de hacer una reflexión autoanalítica, ni de pensar o pesar mi capacidad intelectual, ni mi estructura temperamental, mis posibilidades y limitaciones. Eso sería como partir mi conciencia en dos mitades: una que observa y otra que es observada.

Cuando nosotros entendemos, siempre hay un alguien que piensa, y un algo sobre lo que se extiende la acción pensante. El sujeto se proyecta sobre el objeto. Pero en nuestro caso sucede otra cosa: el sujeto y el objeto se identifican. Es algo simple y posesivo. Yo soy el que percibo, y lo percibido soy yo mismo también. Es un doblarse de la conciencia sobre si misma. Yo soy yo mismo.

Para comprender bien lo que estamos diciendo, se han de eliminar ciertos verbos como entender, pensar...y debemos quedarnos con el verbo percibir, porque de eso se trata, precisamente: de la percepción de sí mismo. Tampoco podemos hablar de idea sino de impresión.

¿Cómo es esto? ¿De qué se trata? Se trata de una impresión, en la que y por la que, yo me poseo a mi mismo. La persona queda, concentradamente, consigo misma. Es un acto simple y autoposesivo, sin reflexión y análisis, como quien queda paralizado en si mismo. A pesar





de todo esto, explicado a sí, se parece egoísmo, no tiene nada que ver con él, antes bien, es todo lo contrario, como se verá más adelante.

Al conseguir la percepción de si mismo, uno queda como dominado por la sensación de que yo soy diferente a todos los demás. Y, al mismo, tiempo, me experimento algo así como un circuito cerrado, con una viva evidencia de que la conciencia de sí mismo jamás se repetirá.

Soy, pues, alguien singular, absoluto e inédito. Hemos tocado el misterio del ser humano. Cuando nosotros decimos el pronombre personal “yo”, pronunciamos la palabra más sagrada del mundo, después de la palabra de Dios.⁷ Nadie, en la historia del mundo, se experimentará como yo. Y yo, nunca me experimentaré como los demás. Yo soy uno y único. Los demás, por su parte, son así mismo.

Nosotros podemos tener hijos. Al tenerlos nos reproducimos en la especie. Pero no podemos copiarnos en nuestra individualidad. No puedo repetirme a mí mismo, en los hijos. Pero que doloroso es este proceso de aprendizaje. Cuantas veces uno sin darse cuenta pretende prolongar su individualidad. Hasta cuando uno de nuestros hijos nos pregunta, ¿para qué me hizo Dios? Entonces tenemos que reconocer que ellos tienen un camino muy distinto al nuestro; pues que sentido tendría que Dios cree a nuestros hijos para hacer exactamente lo mismo que nosotros.

El ser humano es esencialmente soledad, en el sentido que yo me siento como único, inédito, irreplicable, en el sentido de mi singularidad, de mi mismidad. Sólo yo mismo, y sólo una vez.

Buber nos dice a este respecto que: “Cada una de las personas que viene a este mundo constituye algo nuevo, algo que nunca había existido antes. Cada ser humano

tiene el deber de saber que no ha habido nunca nadie igual a él en el mundo, ya que si hubiera habido otro como él, no habría sido necesario que naciese. Cada ser humano es un ser nuevo en el mundo, llamado a realizar su particularidad”⁸

B. Última soledad del ser

Las reflexiones de Aristóteles que pasaron por Averroes llegaron a los pensadores de la Sorbona; los mismos que buscaron alcanzar las raíces del ser humano. Se preguntaron cuál era la esencia fundamental de la persona, y dijeron que la persona es un ser que piensa y subsiste por sí mismo. Cómo observa el P. Italo Gastaldi se trata de una definición estática.

Por aquellos tiempos, a esa misma pregunta, Escoto respondió que la persona es la *última soledad del ser*. Como anota, Ignacio Larrañaga, se trata de una definición dinámica y existencial. A eso es a lo que hoy en día llamamos experiencia de la identidad personal.

Cualquiera de nosotros/as, si nos zambullimos en nuestras aguas interiores, vamos a notar que, bajando en círculos concéntricos, llegaremos a un algo, y ese algo es la razón por la que somos diferentes a todos, y por qué somos idénticos a nosotros mismos.

Pongamos un ejemplo: pensemos en una persona agonizante. Nosotros percibiremos que tal agonizante es, en su intimidad, un ser absolutamente solitario, a pesar de que muchos familiares estén a su lado, sin embargo, nadie está “con él”; en su intimidad, nadie lo acompaña en su travesía, desde la vida hacia la muerte. El agonizante experimenta, dramáticamente, el misterio del ser humano, el que significa ser soledad, el hecho de estar ahí arrojado a la existencia, y el hecho de tener que salir de la vida contra su voluntad, y no poder hacer nada para evi-





tarlo.⁹ Experimenta la invalidez o indigencia, en el sentido de que está rodeado de todos los seres queridos, y nadie de ellos puede llegar hasta aquella soledad final, ni tampoco pueden llegar hasta allá las lágrimas, los cariños, las palabras y la presencia de sus familiares. Está solo. Es soledad.

Existe, en la misma constitución del ser humano, sepultado entre las fibras más remotas de su personalidad lo que Larrañaga denomina un espacio de soledad; un algo por lo que somos diferentes unos a otros, un algo por lo que yo soy idéntico a mi mismo. Al final ¿quién soy?, una realidad diferente y diferenciada.

Y así quedó frente a mi propio misterio, como algo que nunca cambia y siempre permanece.

La tentación del ser humano, hoy más que nunca, es la superficialidad, es decir, el vivir en la superficie de sí mismo. En lugar de enfrentarse con su propio misterio, muchos preferimos cerrar los ojos, escaparnos de nosotros mismos, y buscar refugio en las personas, instituciones o diversiones.

En lugar de hablar de soledad, podríamos hablar de interioridad. Cuanta más interioridad (soledad), más persona. Cuanta más exterioridad menos persona. Lllaman personalización al hecho de ser uno mismo, alguien diferenciado.

El proceso de personalización pasa por entre los dos meridianos de la persona: *soledad y relación*. Pero será difícil relacionarse profunda y verdaderamente con los demás, si no se comienza por un enfrentamiento con su propio misterio, en un cuadrante inclinado hacia el interior de sí mismo.

Nunca fueron tan vigorosos, como hoy, los tres enemigos de la interioridad: la distracción, la diversión y la dispersión. La producción industrial, la pirotecnia de la televisión, el vértigo de la velocidad son un permanente atentado contra la interioridad.



Es más agradable, y sobre todo, más fácil, la dispersión que la concentración. Y, ¡he ahí! al ser humano, en las alas del esparcimiento, eterno fugitivo de sí mismo, buscando cualquier refugio, con tal de escaparse de su propio misterio y problema. Pero la experiencia de encontrarse con uno mismo no siempre es placentera, puede estar cargada de mucho dolor.

Los fugitivos nunca aman, no pueden amar porque siempre se buscan a sí mismos, y si buscan a los demás no es para amarlos sino para encontrar un refugio en ellos. El fugitivo es individualista, es superficial. ¿Qué riqueza puede tener y compartir? La riqueza está siempre en las profundidades.¹⁰

Existe tan poco amor porque vivimos en la superficie, igual en la fraternidad que en el matrimonio. La medida de la entrada en nuestro propio misterio será la medida de nuestra apertura a los hermanos.

Nuestra crisis profunda es la crisis de la evasión. Escapados de nosotros mismos, vivimos escapados, también de los hermanos. Es preciso que el hermano comience a ser persona, es decir, comience a enfrentar y aceptar su propio misterio.¹¹

B. El sentido de la comunidad en la constitución de la persona

Tillich decía que “la comunidad se fundamenta en la interrelación integral entre Dios, el ser humano y el mundo, y mundo significa tanto la naturaleza como el ser humano, ambos a la vez”.¹²

Cada persona está relacionada de modo inseparable con Dios, consigo misma, con otras personas en la sociedad y con la naturaleza. Podemos concebir a Dios como la Realidad Última, el poder que posibilita el relacionamiento y la vida-en-comunidad, y que trae a existencia



el mundo y toda la vida, dándole significado. Dios es inconcebible sin la obra de su creación. Como personas somos parte y expresión de ese poder creativo y comunitario. A la vez, como personas individuales caminamos con nosotros mismos y nosotras mismas. Como persona individual, puedo conocerme a mí mismo y a mí misma. Tengo conciencia de mi propia persona y puedo asumir responsabilidad por mi propia vida y conducta. No obstante no puedo hacerlo apartado de la sociedad, esto es, de otras personas. La sociedad es la agrupación de distintas personas, al nivel macro, que conviven y se organizan para asegurar su mantenimiento y preservación. Aunque la sociedad se construya mediante las personas, tiene objetividad propia, o sea no depende de ninguna persona individual para su existencia. La sociedad regula y le enseña a cada persona cómo vivir con ella. Por último, algo que con frecuencia se olvida es que tanto la persona como la sociedad son totalmente dependientes de la naturaleza. No sólo el ser humano es parte de la naturaleza, todos y todas dependemos del medio natural para nuestro bienestar. Además, no somos los únicos seres vivos. Convivimos con animales, domésticos, silvestres, al igual que con las plantas. Todos son vivos, diferentes de nosotros, pero llenos de vida como la nuestra. Con ellos interactuamos constantemente. Es decir, la naturaleza es parte o “participe de nuestra vida-en-comunidad.

Ser Persona implica estas relaciones constitutivas. Representan los que Franz Hinkelammert llama: ...el circuito natural de la vida. Todas las expresiones de la vida humana ocurren dentro de este circuito natural, de ahí que la inserción en este circuito es la base de toda la vida humana”.¹³

Somos en cuanto personas seres sociales por naturaleza, con una interdependencia necesaria para nuestra sobrevivencia, estamos constituidos en lo social.

Si somos seres sociales por constitución, nuestras relaciones desembocan en comunidades y son construcciones sociales. Es decir, la biología no determina cómo, mucho menos cómo debemos vivir juntos y juntas. Construimos nuestras propias relaciones individuales y colectivas según estructuras y sistemas creados por nosotros y nosotras. Organizamos la economía y dividimos socialmente el trabajo. Usamos nuestras clases sociales, nuestras razas y nuestros géneros para distribuir el poder, determinar prestigio y proporcionar bienestar.

Por tanto, el ser humano, en tanto persona, se caracteriza por su estructura dialogal o interpersonal. Lo cual nos sitúa nuevamente en la tesis central que hemos enunciado: el ser humano es un ser de **relaciones**. Pero de este conjunto de relaciones, la correspondencia con el tú no es solamente una relación entre las demás, sino la relación por excelencia, el *primun cognitum*, el hecho primario de toda antropología y de toda filosofía.¹⁴ Antes de toda relación con el mundo e independientemente de ella, cada uno (el Yo) tiene una relación con el otro (el Tú).¹⁵ La relación con el otro se caracteriza por la inmediatez: el otro está inmediatamente presente, sin conceptos, sin fantasía, etc. En otras palabras, no hay intermediarios en el encuentro (razonamientos, analogías, etc.). El tú a diferencia de la cosa, no aparece jamás como sometido al yo o dependiente del yo, y por tanto está sustraído fundamentalmente al modelo dueño-esclavo. Esto supone en lenguaje de Buber la exclusión de todo dominio del yo sobre el tú y del tú frente al yo. En el encuentro (relación) el ser humano se hace auténticamente yo y el tú auténticamente tú. La verdadera realidad, el verdadero ser no es ya la subjetividad (como en el idealismo), sino el encuentro de las personas: lo intersubjetivo que se constituye en yo y tú. Esta realidad in-





terpersonal no está separada del Dios creador que da el ser al hombre. Por eso, el encuentro con el tú es también el encuentro hacia Dios. La relación interpersonal está ligada a la relación con el tú absoluto.¹⁶

El tú es un misterio inaferrable que no se somete a la experiencia científica. No se puede disponer del tú. El tú no es “nunca objeto”. El otro no es nunca plenamente “conocido”, sino que se impone, se asoma como misterio inaferrable en el que se refleja el parentesco divino.¹⁷

Esta primacía clara del otro, se muestra generalmente como “epifanía del rostro”. Esto implica dos cosas fundamentales:

- La certeza del otro como otro se impone con su propia fuerza, e introduce a sí al hombre en una verdadera experiencia metafísica y religiosa.
- El reconocimiento del otro no se da solamente a nivel intimista y privado, sino que debe ser esencialmente ético u objetivo: el otro exige ser reconocido en el mundo por el hecho de ser constitutivamente indigente.

Debe quedar claro que el otro se revela o se manifiesta (epifanía).¹⁸ Su presencia es totalmente distinta de las cosas objetivas, que toman su forma específica y ceden sus secretos en la medida en que se quedan desveladas, esto es, iluminadas por mi razón. El conocimiento de las cosas es desvelamiento, que depende de la iniciativa y de la inventiva del ser humano, el cual formula interrogantes adecuados para hacer que las cosas salgan de su escondrijo. Completamente distinto es el encuentro con el otro. El otro no está allí, porque haya sido “pensado” por mí, o porque yo haya logrado formular ciertas teorías atrevidas que confieren su existencia. El otro irrumpe mi existencia, se impone por sí mismo, se asoma con su propia luz, presentándose con innegable certeza. Se asoma, como verdaderamente “otro”, es-

to es, como el ser que no es constituido de ningún modo por mi razón y que, por tanto, no se inserta en ninguna totalidad racional. No puedo menos de reconocer su presencia.

La epifanía del rostro, en palabras de Levinas, significa la presencia inmediata (simbolizada por la desnudez del rostro) del otro como otro, que se impone por su propia fuerza y rompe para siempre el sueño de reducirlo a cualquier forma de totalidad.¹⁹

La certeza o reconocimiento del otro, no puede nunca separarse del reconocimiento concreto del otro en el mundo, esto es, no puede disociarse de la dimensión ética. La desnudez del rostro es también la presencia del ser indigente y necesitado en este mundo: el pobre, la viuda, el niño, el hambriento, el ser humano ultrajado, cualquier ser humano que desea ser alguien frente a los demás y quiere verse tratado del mismo modo. La desnudez del rostro es toda la humanidad y simboliza a la condición humana como tal; es la presencia exigente que afecta a la existencia y eleva a las relaciones interpersonales por encima de la sola esfera intimista y privada: es **preciso reconocer al otro en el mundo**. Este reconocimiento objetivo no es solamente justicia sino también bondad. El otro es aquel que mira desde arriba, que exige y tiene derecho a exigir.

Es importante dejar en claro que la relación interpersonal, para muchos autores como Levinas, Buber, Larrañaga y otros, es el lugar donde se manifiesta el absolutamente otro, esto es, Dios. La exigencia del otro, su presencia soberana, es algo trascendental y absoluto que supera a la voluntad arbitraria del otro. En el fondo no depende de él existir de esa manera. Encontrarse cara a cara con el prójimo es también encontrarse ante el Altísimo, que exige ser reconocido en la exigencia de reconocimiento del otro. La dimensión divina se abre a partir de la ex-





perencia del otro.²⁰ Pero el encuentro con el absolutamente Otro no puede ser reducido al “compromiso político” de la lucha por la justicia. Cada día se vuelve más evidente que para comprometernos en la construcción de una Sociedad Justa debemos estar llenos de Dios.²¹

De todo lo expresado se desprende que el ser humano es un fin en si mismo y nunca puede ser utilizado como medio. La lengua misma lo distingue: algo y alguien, nada y nadie, qué y quién. Es lo que ha generado los conceptos: cosa y persona.

Kart Rahner nos recuerda que: “el ser humano es persona que consciente y libremente se posee. Por tanto, está objetivamente referido a si mismo, y por ello no tiene carácter ontológicamente de medio, sino de fin; posee no obstante, una orientación –saliendo de sí– hacia personas no ya hacia cosas (que más bien están orientadas hacia personas). Por todo ello le compete un valor absoluto y, por tanto, una dignidad absoluta”.²²

C. Moral y persona

El ser humano es muy pobre en instintos que le orienten a determinadas tareas y le impulsen hacia un modo específico de ser o de comportarse. Pero esta dotado de libertad y con ella tiene que ir creando un estilo de vida. En el campo del obrar humano se ubica la moral. Esta estudia la acción específicamente humana y libre e investiga las normas que han de orientar el comportamiento para que el hombre consiga su propia realización. La reflexión de orden Antropológico que hemos intentado realizar tiene un carácter informativo. Entonces, surge la pregunta ¿Hay alguna relación entre las dos? El *ser* determina el *obrar*. La Antropología comanda la ética. El marco en que debemos encuadrar nuestra acción libre “nos



viene dado en cierta manera de antemano y tiene, si así se quiere, la primacía ontológica”.²³ **Toda ética se deduce de una determinada concepción de ser humano.**²⁴

Debe quedar claro que la moral no puede fundamentarse en una realidad extraña a la persona: en tabúes amenazantes, en una voluntad arbitraria distinta del sujeto, en costumbres o leyes impersonales. El quehacer se apoya en el *ser* del ser humano. La ética es contraria a cualquier imposición autoritaria. Lo que nosotros debemos es, lo que fundamentalmente amamos, deseamos, queremos conseguir, en una palabra, los valores que contribuyen a nuestra realización personal y comunitaria.

Los valores éticos suscitan la experiencia de la obligación, se nos imponen como “necesarios” para nuestra humanización y nos comprometen. Solicitan nuestra adhesión y, paradójicamente, si los aceptamos nos liberan. Ellos nos marcan el sendero de la ascensión a la que estamos llamados desde lo más insondable de nuestro ser.²⁵

“Por mucho que valga un ser humano, nunca tendrá valor más alto que el de ser un ser humano”, escribe Antonio Machado.²⁶

El hecho de ser persona, es el fundamento de los deberes y derechos que son inherentes al ser humano y a los que ni el mismo puede renunciar. La persona además de ser valiosa por su autoconciencia y libertar, por su “autoposición”, se enriquece y se vuelve más digna de ser apreciada por su actitud positiva frente a los valores. En este sentido, la persona también es la norma. El criterio para medir si un acto es libre, es bueno o malo. Nos referimos a la persona total.

Queda por responder una pregunta: ¿por qué yo debo absolutamente, incondicionalmente, obrar de acuerdo a las exigencias de la persona humana, descubiertas por la conciencia?



Si no existiera Dios, si el ser humano fuera absolutamente autónomo, autolegisador de sí mismo, si fuera el ser humano el que caprichosamente determina lo que es bueno y lo que es malo, en ese caso cualquier cosa sería lícita, elija lo que elija, se oriente hacia donde se oriente, ya que en ese caso todo sería subjetivo, no habría flechas que indiquen dirección alguna, ni existirían fines fuera de los que se propone el ser humano.

Como bien anota Gastaldi, decir que el ser humano responde ante la ley que el mismo se ha dictado, equivale a lanzar una soga al aire y pretender trepar por ella, sin punto de apoyo que le venga de otra parte. En ese sentido, profesamos una ética teónoma²⁷..., convencidos, por otra parte, que todas las éticas se aferran a un “dios”, y lo escriben con mayúsculas: será el Deber, el Valor, la Prosperidad Social, el Bien del Pueblo, la Raza, la Nación, el desarrollo, El Mercado, etc. Todos confiesan, por lo menos implícitamente, que sin un Absoluto pierde la moral su consistencia y se vuelve relativa. Proponen valores, traducidos en leyes, pero se quedan en lo penúltimo²⁸.

Sin embargo, dejamos claro que nuestra moral no es estática, sino dinámica. Vamos descubriendo lo que somos muy lentamente, a lo largo de la historia. Las diversas ciencias del ser humano hacen que nos vayamos comprendiendo siempre mejor²⁹.

Conclusiones

La dignidad de la persona radica en la autoconciencia y en la autodeterminación. La persona no es una cosa neutra, impersonal, sino un sujeto consciente que goza de autoposición.

La persona tiene un valor absoluto, simplemente por lo que es, no por lo que tiene o por lo que hace. Este conocimiento de su propia riqueza es lo que engendra

en el hombre el sentido de su dignidad, una dignidad que por ser “esencial” nunca se borra³⁰

Frente al inflado “dominio del mundo” con la ciencia y la técnica, se vuelve prioritario acentuar la **relación interpersonal**. Se vuelve necesario un humanismo personalista y dialogal, que ubica la dimensión social en el centro de la Antropología. La verdad más profunda del ser humano es su relación con el otro. El ser humano es un ser-en-relación, un ser para el encuentro. La clave de su realización está en el reconocer a los otros, promover a los otros, ser alguien frente a los otros. El sentido de la existencia del hombre está vinculado a la existencia del otro³¹.

El ser humano no acaba en la piel: es pluridimensional,³² es ser-en-el-mundo-con-otros, pero **abierto a la trascendencia**.³³ Es verdad que el valor del hombre radica en él, es una realidad autónoma y secular, y se presenta como el “lugar de encuentro” entre la ética laica y la ética religiosa. Pero no es menos cierto que quien se cierra a la inmanencia se queda en lo “penúltimo”. La persona creada por Dios *esta ordenada a Dios*. Esta realidad no la disminuye, porque está ordenada no en calidad de “medio”, sino como un “fin en sí”. El ser humano es la única criatura a la que Dios ha amado por ella misma”.³⁴ A las demás criaturas las ha amado en función del ser humano. Dios mismo, por otra parte, es quien posibilita a la persona ser lo que es: un fin. De ahí que la realización con EL, lejos de disminuir el valor del ser humano, lo que hace es ampliarlo y radicalizarlo.



Notas:

- 1 Cf. Martín Buber, *¿Qué es el hombre?*, Ed. F.C.E., Décima séptima reimpresión, México, 1992, p. 11.



- 2 Cf. ídem, p. 12.
- 3 Cf. ídem, p. 13.
- 4 Cf. Italo Gastaldi, *El Hombre un Misterio*, Instituto Superior Salesiano, Quito, 1990, p. 45.
- 5 Cf. ídem, p.169.
- 6 Cf. Ignacio Larrañaga, *Sube Conmigo*, San Pablo, Bogotá, 2005, p. 8.
- 7 Cf. ídem, p. 9.
- 8 Cf. Ignacio Larrañaga, *Sube Conmigo*, San Pablo, Bogotá, 2005, p. 10.
- 9 Cf. Martín Heidegger, *Ser y Tiempo*, Ed. F.C.E. México.
- 10 Cf. Anthony de Mello, *Espiritualidad y autoliberación; también*, Ignacio Larrañaga, *Sube Conmigo*, San Pablo, Bogotá, 2005, p. 14.
- 11 Cf. Ignacio Larrañaga, *Sube Conmigo*, San Pablo, Bogotá, 2005, p. 14.
- 12 Cf. Paul Tillich, *Se conmueven los cimientos de la tierra*, Barcelona: libros del Nopal de ed. Ariel, S.A., 1968, p. 124; en Roy H. May, *Discernimiento Moral. Una introducción a la Ética Cristiana*, Ed. DEI, San José, Costa Rica, 2004, p. 26.
- 13 Cf. Franz Hinkelammert, *El mapa del Emperador*, Determinismo, Caos y Sujeto, San José-Costa Rica: DEI, 1996, p. 271.
- 14 Cf. Joseph Gevaert, *El Problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*, ed. Sígueme, Salamanca, 1984, p. 30.
- 15 Cf. Martín Buber, *Yo y Tú*, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1986, p. 31.
- 16 Cf. ídem, p. 67.
- 17 Cf. Joseph Gevaert, *El Problema del hombre* Ed. Sígueme, Salamanca, 1984, p. 42.
- 18 Cf. Emmanuel Levitas, *Totalidad e Infinito*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2002.
- 19 Cf. Emmanuel Levinas, *Totalidad e Infinito*, Ed. Sígueme, Salamanca, 2002, p. 201
- 20 Cf. Joseph Gevaert, *El Problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1984, p. 46.
- 21 Cf. Anthony de Mello, *Contacto con Dios*, Editorial Sal Térrea, Santander, 1990, p.35; También, Jon Sobrino, *Espiritualidad y Seguimiento de Jesús*, p. 449. Anthony de Mello nos narra que antes de abandonar la Iglesia, Charles Davis publicó en la revista América un artículo que leído ahora, en lo personal me estremece. “Después del Vaticano II, experimenté un verdadero entusiasmo



por las perspectivas de renovación, modernización y cambio de estructuras que se le ofrecían a la Iglesia. Y me dedique a presentar ante nutridos auditorios la nueva y maravillosa teología del vaticano II. ..Pero poco a poco, empecé a comprender que todos aquellos rostros que me miraban, no buscaban una nueva teología, sino que buscaban a Dios. Evidentemente, tenían hambre de Dios. Entonces miré en mi interior y descubrí, absolutamente desolado, que yo no podía darles a ese Dios, porque no lo tenía. Lo que tenía era un enorme vacío en mi corazón... Y, cuanto más me ocupaba en cosas como la reforma y la modernización de las estructuras de la Iglesia, o la renovación litúrgica, los estudios bíblicos y de los métodos pastorales, más fácil me resultaba escapar de Dios y del vacío que había en mi corazón.

¿Cuántos de nosotros tenemos que reconocernos en lo que con tanta sinceridad afirma Davis de si mismo? Si nos dirigimos al mundo moderno dotados de todos los talentos imaginables, pero faltos de la experiencia directa y personal de Dios, el mundo se negará, sencillamente, a tomar en serio los “discursos” sobre Dios, aunque pueda valorarlo como educador, como filósofo o como científico.

Lo que el mundo moderno y, de modo especial, las generaciones jóvenes nos dicen hoy: No habléis tanto; demostradlo. Hoy parece resurgir con mucha fuerza este reconocimiento. En la teología de la Liberación Latinoamericana se esta hablando de los “Santos Políticos”.

- 22 Cf. Ranher Kart, *Dignidad y libertad del hombre*, Escritos teológicos, II, Madrid, 1962, p.256; en Italo Gastaldi, *El Hombre un Misterio*, Instituto Superior Salesiano, Quito, 1990, p. 170.
- 23 Cf. Thiellicke H, *La esencia del Hombre, o. p., p. 480*; en Italo Gastaldi, *El Hombre un Misterio*, Instituto Superior Salesiano, Quito, 1990, p. 172.
- 24 Cf. Italo Gastaldi *El Hombre un Misterio*, Instituto Superior Salesiano, Quito, 1990, p. 172.
- 25 Cf. Labake J.C, *El Hombre, la libertad y los valores*, Bonum, Buenos Aires, 1989, p.77, en, Italo Gastaldi, *Educación y Evangelizar en la Posmodernidad*, UPS, 1995, p.39.
- 26 Nosotros hemos cambiado el término hombre por ser humano, por considerarlo más abarcativo y menos discriminatorio.
- 27 Cf. Gastaldi, *Educación y Evangelizar en la posmodernidad*, UPS, 1995, p. 41.



- 28 Cf. Italo Gastaldi, *Educación y Evangelizar en la Posmodernidad*, UPS, 1995, p. 41; También: Italo Gastaldi *El Hombre un Misterio*, Instituto Superior Salesiano, Quito, 1990, p. 173.
- 29 Cf. Roy H. May, *Discernimiento Moral. Una introducción a la Ética Cristiana*, Editorial DEI, San José, Costa Rica, 2004.
- 30 Cf. *Puebla*, 317
- 31 Cf. Vaticano II, “*Constitución sobre la Iglesia en el mundo actual*”, n. 55
- 32 Cf. Gastaldi Italo, *El Hombre un Misterio*, Instituto Superior Salesiano, Quito, 1990.
- 33 Cf. Martín Buber, *Yo y Tú*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.
- 34 Cf. Vaticano II, GS. n. 24.

PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UN ENTENDIMIENTO DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

*Pedro Bravo Reinoso, fsc
Estudiante de Filosofía y Pedagogía
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*

35



Introducción

Frente a un mundo cambiante y con nuevos desafíos se necesita de nuevas referencias interpretativas, que nos permitan apoderarnos de él de manera más efectiva. La educación no se desarrolla al margen de los procesos de cambios social sino que está inserta en los mismos y debe responder a ellos. Consideramos que las formas tradicionales con que se ha venido entendiendo al hombre o a la sociedad nos resultan insuficientes por lo que debemos hacer un replanteamiento epistemológico para fundar una educación más acorde a los desafíos actuales. El presente artículo tiene por fin presentar los presupuestos epistemológicos desde los cuales debemos abordar el tema educativo y sobre todo al sujeto pedagógico. Más allá de desarrollar propiamente una teoría sobre el sujeto, queremos plantear los lineamientos desde los cuales debe ser construida la teoría sobre el sujeto de la educación. Para esto comenzaremos haciendo un aborda-



je del paradigma vigente con sus alcances y límites y cómo se ha traducido en prácticas y modelos educativos, para luego pasar a presentar los lineamientos teóricos de una nueva epistemología, inspirada en la teoría moriana de la complejidad y cómo desde ahí se entiende a la educación y al sujeto que la protagoniza.

Debemos considerar como presupuesto de trabajo que toda práctica educativa está precedida por un tipo de filosofía lo que deviene en una concepción y construcción de un sujeto específico de educación. No podemos realizar un análisis del sujeto pedagógico sin antes previamente especificar el horizonte filosófico que se maneje, el cual, creemos estará obedeciendo a las condiciones históricas en que nos encontramos, es decir, las configuraciones históricas y de espacio en que nos hallamos configurarán una filosofía la cual se concretizará en una práctica educativa en función de una visión del sujeto pedagógico. Ya previamente Heidegger nos había advertido que el ser humano se desarrolla como *dasein*, como aquel ser-en-el-mundo que previamente tiene que ser situado antes de cualquier tipo de reflexión ya que el hombre no existe al margen de la historia y la historia no existe al margen del hombre. En este mismo contexto, la física nos aporta importantes reflexiones, recordemos que para Newton, y todo el pensamiento anterior, “el tiempo y el espacio constituían un fondo sobre el cual se producían los sucesos, pero que no era afectado por ellos. El tiempo estaba separado del espacio y era considerado como una línea recta, o una vía de tren, infinita en ambas direcciones”.¹ Pero, gracias a los aportes de Einstein, se llegó a descubrir que existe una unidad inseparable entre tiempo y espacio. “La teoría de Einstein, de la relatividad..., muestra que el tiempo y el espacio están inextricablemente conectados. No es posible curvar el espacio sin curvar también el

tiempo. Así pues, el tiempo tiene una forma. Sin embargo, también parece tener tan sólo una dirección”² Esto quiere decir que el tiempo se traduce en espacio, es más, existe una analogía o relación intrínseca entre lo que es el tiempo y espacio, ya que los dos se conciben como formas de relación que mutuamente se afectan. Por eso, el *dasein* heideggeriano no es solamente un ser-en-el-mundo, sino también un ser-en-el-tiempo que se desarrolla, construye y existe en los mismos. Teniendo claro este punto es que podemos afirmar más claramente que el entendimiento del sujeto pedagógico debe pasar por el reconocimiento de la situación histórico-espacial en la que éste se realiza y situarnos en el tiempo-espacio va más allá de hacer un análisis sociológico o una etnografía, sino que implica analizar los sistemas de referencia a partir de los cuales se interpreta la realidad, lo que en el campo de la epistemología se llama *paradigma*. “Desde cierto punto de vista, el término *paradigma* tiene en su uso una acepción global que refiere el término al de enfoque, conjunto o sistema cognoscitivo desde el cuál se comprende e interpreta la realidad o una parte de ella”³ En el momento que hacemos un reconocimiento del paradigma epistemológico vigente en filosofía entendemos de que variada manera se han ido construyendo tanto modelos pedagógicos como visiones sobre el sujeto pedagógico.



Paradigma de la modernidad

Este constituye uno de los paradigmas más influyentes dentro de las prácticas educativas. Parte, por una lado, de la separación entre sujeto y objeto en el acto cognoscitivo con el fin de lograr objetividad en el conocimiento y por lo mismo lograr un saber que sea absoluto al margen de las subjetividades del investigador.



El mundo se presenta como una realidad objetivable, experimentable y, sobre todo, ajena a quién investiga. La ciencia justamente se erigirá como un saber invariable cuyos conocimientos son una reproducción o una fotografía de la realidad. Esta postura epistemológica tiene sus fuentes en el pensamiento cartesiano. “El paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro”.⁴ Esta forma de concebir el conocimiento condujo a la conformación de un tipo de teoría que M. Horkheimer llamaría *teoría tradicional*, la cual en líneas generales se puede entender como “un conjunto de proposiciones acerca de un ámbito de objetos conectados entre sí de tal modo que a partir de algunas de ellas se pueden deducir las restantes”.⁵ La teoría tradicional es un conocimiento encerrado en sí mismo, que no toma en cuenta al sujeto y los intereses que le mueven a investigar justamente lo que la teoría crítica vendría a revelar, pero esto lo desarrollaremos más adelante. Podríamos ubicar la concepción laplaciana de la física dentro del marco de una teoría tradicional. “Laplace sugirió que debía existir un conjunto de leyes científicas que nos permitirían predecir todo lo que sucediera en el universo, con tal de que conociéramos el estado completo del universo en un instante de tiempo”.⁶

Por otra parte, el paradigma de la modernidad se caracteriza por la tendencia a la disyunción de los elementos o partes constitutivas de un todo. Ya Descartes, en la duda metódica, defendía la idea de dividir la realidad en tantas partes como fuera posible sin que luego sea factible una interrelación de elementos. Se podría decir que desde este enfoque la totalidad es entendida como la suma de las partes y los conocimientos permanecerán en-

cerrados en sí mismos sin la posibilidad de relacionarse con otros. “En virtud del *principio reductor*, la ciencia clásica posee una concepción atomizada del mundo en el que las formas y unidades globales se eliminan y las unidades elementales se ontologizan”⁷ y el entendimiento de la realidad se reduce a la explicación de las unidades elementales que la componen.

La concepción epistemológica de la modernidad tiene varios elementos que resultan insuficientes para una explicación lo suficientemente satisfactoria de la realidad que a continuación los detallamos brevemente:

Un mundo en el que la vida se agota para todos. La vigencia de una racionalidad de tipo instrumental hace que la vida humana se cuantifique y tecnifique al margen de procesos éticos que regulen el obrar.

Un mundo en el que el sujeto desaparece o no puede proyectarse con sentido en el mundo. La multiplicación de informaciones y el dinamismo con que el conocimiento científico se desarrolla hace que el sujeto quede sin horizontes de sentido o de referencia en un mundo tan cambiante. La crisis de sentido aflora en un mundo donde el desarrollo científico y tecnológico ha sido la norma.

Esta visión del conocimiento deviene en prácticas educativas específicas y por ende en la construcción de un tipo especial de sujeto pedagógico. Podemos descubrir que a partir del paradigma occidental la educación se bifurca en un paradigma especial que la concibe desde una dimensión naturalista. La concepción naturalista de la educación es aquella que “pretende fundar las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como un mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales”.⁸ De esta forma, la educación adquiere una perspectiva científicista que afecta incluso a la metafísica de la educación, ya que si-





guiendo el principio laplaciano, “para una racionalidad metafísica la educación no es sino el proceso de realización de las potencialidades que la naturaleza esencial le asignan al hombre”.⁹ Se parte de una naturaleza humana que es esencial la cual se verá desarrollada a partir del acto educativo y los conocimientos al pertenecer al campo de lo natural o de lo dado se convierten en entidades incuestionables que están revestidas de un carácter concluido, el conocimiento es una realidad acabada. Dentro de esta visión, el protagonismo central del acto educativo lo tiene el maestro, el cual es el encargado de formar un tipo específico sujeto que finalmente se convierte en alguien receptor de informaciones y en un ente pasivo de formación que no puede participar activamente del proceso educativo porque las potencialidades de su naturaleza tienen que ser actualizadas por alguien cuya figura denota ya la sabiduría: el profesor.¹⁰

De igual forma, siguiendo la misma visión naturalista antes enunciada, el tipo de racionalidad que se construye adquiere también un carácter positivista. “Para una racionalidad positivista, en cambio, la educación se funda también en la naturaleza de los hechos, pero no comprendida metafísicamente, sino, desde una pretendida experiencia racional o científica”.¹¹ Desde este punto, la experiencia científica o experimentable se convierte en los pilares de la educación, ya que el conocimiento válido será el que los criterios de la ciencia positiva aporta y por lo mismo el sujeto pedagógico es visto como un investigador, como alguien que construye su conocimiento desde la verificabilidad positiva de los mismos. La experiencia investigativa se valora y se la pone en el centro, ya que lo válido tiene que pasar por lo experimentable. El positivismo en educación ha tenido una influencia notable ya que por un lado ha construido imaginarios que a partir de la

aplicación de determinadas técnicas se van a conseguir determinados fines tal como si el estudiante fuera una simple máquina fácilmente manipulable o controlable. Esto ha hecho que la educación se sature de técnicas y de actividades. Renovar la educación sería la forma de educar, mas no se toca a lo esencial de la reflexión educativa, a saber, los fines de la educación. Que se tengan técnicas novedosas, e incluso hasta que funcionen dentro de lo previsto, no es garantía de que se esté cumpliendo con el fin del acto educativo. No hay que confundir ni mucho menos equiparar los medios con los fines. Por ejemplo, si el niño de escuela a temprana edad ya es capaz de realizar cálculos matemáticos, antes de lo comúnmente esperado, no significa que éste ya ha sido educado en su totalidad de persona. Y otra influencia del positivismo en educación es la estructuración del activismo en educación el cual en última instancia se traduce en dejar al estudiante que “haga lo que quiera”, o sea el constructor de su conocimiento al margen de cualquier acompañamiento o manejo de disciplina por parte del profesor, a más de esto, la construcción del conocimiento se la haría en el campo de lo experimentable, reduciéndose el acto educativo a un cúmulo de experiencias con la pregunta pendiente de que si todo puede reducirse a lo experimentable. El sujeto pedagógico en este caso queda reducido a la *tabula rasa* al estilo de Locke que tiene que adecuarse a lo que el conocimiento científico le proporciona al margen de cualquier postura que no corresponda a ese campo.

El paradigma moderno junto a sus derivas en la educación nos resulta insuficiente para nuestra época, porque situarnos en el tiempo-espacio actual y responder a lo que éste demanda reclama un replanteamiento de los presupuestos epistemológicos que se manejen. El planteamiento cartesiano del conocimiento como una construc-



ción de elementos al estilo de un edificio que se apilan pisos sobre otros no responde a nuestra época ya que más bien frente a la imagen del edificio deberíamos poner la imagen de la red en la que los cruces y relaciones son los que construyen el conocimiento. Necesitamos de una nueva epistemología que construya nuevas prácticas educativas frente a un sujeto pedagógico que reclama nuevas necesidades e intereses.



Replanteamiento epistemológico. La complejidad como paradigma

Situémonos en nuestro mundo. Si en la modernidad vivíamos en conocimientos que se presentaban como incuestionables y absolutos hoy se está cambiando esto. El mundo hoy no es tan fácil de analizarlo, no se puede investigar a través de unos únicos criterios de interpretación o de reducirlo a una única casuística, porque los eventos se nos presentan sumamente complejos para que puedan ser reducidos a categorías demasiado simples. Un mundo complejo reclama de respuestas complejas que sepan competir dentro de los nuevos paradigmas. “En la actualidad cualquier evento carece virtualmente de consecuencias, está abierto a todas las interpretaciones posibles, ninguna puede detener su sentido: equiprobabilidad de todas las causas y de todas las consecuencias, imputación múltiple y aleatoria”.¹² Desde el momento en que la ciencia fue consciente de la presencia de la incertidumbre en el conocimiento y de cómo estos podrían ser interrelacionados conforme a una totalidad, el análisis de los fenómenos requieren de unos “nuevos lentes” para ser interpretado, lo cual obviamente repercutirá en una visión renovada de la educación y de quiénes la integran. Si nos moviéramos bajo presupuestos nacidos en la modernidad nos

hubiera sido más fácil abordar el tema educativo porque utilizaríamos categorías que competirían a ese único “juego lingüístico” al estilo de Wittgenstein, pero el planteamiento epistemológico que queremos enunciar ahora nos hace difícil esa tarea.

Acercarnos a quien consideramos como el actor principal del proceso educativo es una tarea compleja ya que éste no existe de manera aislada habitando en una “burbuja de cristal” al margen de cualquier otro tipo de realidad, puesto que en él y a él confluyen una serie de circunstancias que hacen de la educación un proceso complejo, en el que, desde los aspectos económicos y políticos del sistema macro social hasta las clases que, día a día se recibe, se interrelacionan formando un todo sistémico, organizado y complejo. Recordemos uno de los principios de la teoría del caos que nos puede servir para ilustrar lo que estamos diciendo: *el aleteo de una mariposa en el Japón puede producir un tornado en el Caribe*. Por ello, el horizonte dentro del cual nos queremos mover es el que la teoría de la complejidad nos presenta. Para analizar la misma, con sus respectivas repercusiones en el campo educativo, partiremos de un análisis de la teoría de sistemas puesto que desde ahí es donde podemos entender la complejidad.

3.1 La teoría de sistemas como fuente de la complejidad

El discurso del racionalismo científico, como veíamos antes, pretendió enseñarnos algo: la realidad es una totalidad que puede ser dividida en partes inconexas para su mejor estudio. Recordemos si no a Descartes en el *Discurso del Método* que nos plantea en el segundo paso de su método: “dividir cada una de las dificultades que





examinará en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas”,¹³ es decir, hacer de la realidad un rompecabezas que permita el estudio parte por parte para luego ser reconstruida desde los elementos más simples hasta los más complejos. Este método aunque muy valioso goza de algunos inconvenientes ya que pretende hacernos creer que es posible aislar completamente los elementos de una realidad al margen de un todo y, sobre todo, que su reconstrucción parte de lo simple a lo complejo, cuando en nuestra sociedad vemos que aunque pretendamos separar los elementos de algo su causalidad y características obedecen a factores complejos.¹⁴ De aquí se podría colegir un tipo de filosofía que haga del educando algún tipo de esencia o substancia capaz de prevalecer y conservarse por encima de cualquier determinante socio-cultural y por lo mismo generar un concepto unívoco de lo que por educación y educando se puede entender, ya que estos, y todo lo que gira a su alrededor, al ser aislables no necesitan ser situados en el espacio y en el tiempo. Debemos entender por sistema un “complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos, p , están en relaciones, R , de suerte que el comportamiento de un elemento p en R es diferente de su comportamiento en otra relación R ”.¹⁵ En otras palabras, en un sistema las partes mantienen específicas y diferentes relaciones entre sí y no pueden ser aisladas de una totalidad. “Un sistema no es un individuo elemental ni una colección carente de estructura. Los quarks, electrones y fotones son elementales, no compuestos. Y las dunas, los basurales y las muchedumbres son conglomerados, pero no sistemas, porque carecen de estructura. Pero, tanto los sistemas como los individuos elementales y conglomerados están inmersos en algún entorno”.¹⁶ Ahora bien, según esto cabe mencionar que existen distintos tipos de sistemas, dentro de los

cuales uno sería el sistema educativo, pero todos estos pueden clasificarse en dos grandes categorías: sistemas cerrados y sistemas abiertos. Los primeros, aunque como mencionábamos antes pertenecen a algún entorno, no están directamente relacionados con este ya que sus mismas características hacen que permanezcan “aislados” del mismo. Por ejemplo, consideremos un reloj el cual es un sistema cuyas partes se interrelacionan para decirnos, o para hacer que nos diga una unidad de tiempo, pero éste no entra en relación con su entorno ya que independientemente del lugar en el que se encuentre seguirá marcando las horas, puesto que su funcionamiento es independiente del medio, lo que no sucede en los sistemas abiertos los cuales sí son afectados por el entorno y, a su vez, afectan al mismo. En un sistema abierto existe un intercambio de relaciones entre el sistema propiamente y el entorno en el que éste se encuentra. Ejemplo de esto es el organismo humano y en el campo que nos compete, la educación se constituye en un sistema abierto que se ve afectada, y afecta juntamente, a las condiciones del medio en el que se encuentra, y a su vez todo lo que configura el sistema educativo está en interrelación con su entorno respectivo.

Concretando un poco más podemos decir que los elementos constitutivos de un sistema son: su Composición o conjunto de sus partes; su Entorno o conjunto de objetos con los que está interrelacionado; su Estructura o conjunto de los vínculos entre las partes y entre éstas y los componentes del entorno que afecta y son afectados; y su Dinámica o conjunto de mecanismos que mantienen o trasforman el sistema. Es muy importante considerar este último punto ya que así no caemos en determinismos sociales o culturales que hagan del individuo un ser dependiente del entorno e incapaz de trasformarlo y que está sujeto a estructuras fijas e inmutables que le anteceden y





forman, tal como el enfoque estructuralista pretendió. Más bien, hay que tener presente que un sistema es una realidad cambiante de acuerdo al proceso de interacciones sociales que en éste se produce y por aquel pensamiento que al interior de éste se genera. El enfoque sistémico nos sirve enormemente para darnos cuenta de que el educando no es una realidad aislada en la que todo el proceso educativo lo genera la escuela o más específicamente las clases, allende de estas consideraciones, el educando es una realidad compleja articulado sistémicamente y perteneciente a un sistema que, según los contextos en que se encuentren, adquirirá características propias.

Finalmente, en relación a las nociones de sistema que estamos manejando, debemos hacer una acotación más: si bien es cierto un sistema para ser sistema tiene que mantener una estructura en la que sus partes se mantengan en equilibrio para no caer en el caos, esto no significa que todo al interior de él es armónico puesto que las relaciones de poder y lucha de intereses hacen que exista el conflicto al interior del mismo, ahora bien lo interesante de este proceso es que en medio de este tipo de relaciones el sistema como tal logra mantenerse cohesionado y logra llegar a la estabilidad.

3.2 La complejidad como opción metodológica

Un conocimiento que pretenda argumentarse como pertinente para nuestra época debe afrontar lo que por complejidad se entiende. “*Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo... y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas”.¹⁷



Aunque, si bien es cierto, la teoría de la complejidad tiene varios puntos comunes con la teoría de sistemas no podemos catalogarla como iguales. En la teoría de sistemas el juego de interacciones entre los distintos elementos está en función de un todo que se mantiene como único o se lo entiende unívocamente. La teoría de sistemas principalmente apuntará a la visión del sistema como una unidad global a pesar de sus elementos y del juego de sus relaciones, lo cual deja asentado unas buenas bases de análisis, pero deja a un lado una consideración importante, ya que la “primera y fundamental complejidad del sistema es asociar en sí la idea de unidad, por una parte, y la diversidad o multiplicidad, por otra, que en principio se repelen y excluyen”.¹⁸ Podremos entender de mejor manera la idea de unidad compleja si es que nuestra pretensión no es la de reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, o lo uno a lo múltiple, o lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de las partes.

Debemos tomar en cuenta cuales son las características de esta unidad compleja del sistema: un sistema es una unidad global, no elemental, puesto que sus elementos aunque diversos con características propias están interrelacionados. Es una unidad original porque posee cualidades propias e irreductibles. Se trata de una unidad individual, no indivisible, es decir, se puede descomponer en sus partes al precio de descomponer su existencia.

El aporte fundamental de la complejidad es la posibilidad de interrelacionar lo antagonístico o excluyente en función de una unidad. Para esto debemos partir de la diversidad que caracteriza no solamente al conocimiento, sino al mismo ser humano, los cuales se fundan en un pluralismo de racionalidades y de formas de vida que han



aflorado en nuestro tiempo. Si en la modernidad solamente se admitía una sola forma de ser, estar y de pensar, hoy el reconocimiento y la tolerancia de lo diverso se han vuelto paradigmáticas. Ahora bien, esto entraña un peligro, ya que respeto por la diversidad se puede traducir en indiferencia ante otras formas de vida, pues cada uno podría expresarse como quisiera sin ser sujeto de crítica. Por tal razón, el gran desafío es la recuperación de la unidad o la búsqueda de horizontes comunes que permitan articular la diversidad humana y epistemológica. La complejidad nos permite entender que la realidad no es algo simple constituida de elementos que pueden ser aislables para encontrar en ellos claridad y distinción, puesto que la realidad es la convergencia de una serie de elementos (políticos, sociológicos, culturales, económicos, etc.) que se concretizan en los hechos, los mismos que no pueden reducirse a una sola causalidad, sino que ésta es compleja, marcada por una unidad en medio de la diversidad, difícil de ser reducida a unos únicos elementos pero a su vez concebida como un todo único. Esto nos permite ir más allá de distinciones como hombre/mujer, sujeto/objeto, alma/cuerpo, sentimiento/razón, etc., puesto que estos se presentan formando una unidad que es dialógica, que es diversa, pero, a la vez, marcada por la unidad. Esto hace que no podamos encasillar al hombre bajo unas únicas y fijas categorías, sino que debemos ser capaces de integrar lo múltiple, diverso, excluyente y antagónico, del hombre, de la realidad, del conocimiento en pro de una realidad que se presenta como unidad y totalidad.

Ahora bien, con la aplicación de los principios antes mencionados se podrá entender que en el momento de analizar la producción del conocimiento, el distanciamiento sujeto/objeto como garante de la objetividad del conocimiento, y tan defendido desde el positivismo

ya no se da como tal, puesto que el sujeto y objeto están interrelacionados, el observador participa y modifica la realidad, ésta ya no se devela tal cual, sino que es reconstruida a partir de los horizontes complejos de interacción que el sujeto tiene. De esta forma nos vemos obligados a abandonar una visión de una teoría desde el sentido tradicional para asumirla desde la perspectiva de la *teoría crítica* la cual entenderá que la producción de conocimientos estará mediada por los intereses y horizonte social y cultural que anteceden al sujeto. “No hay teoría de la sociedad... que no contenga intereses políticos, cuya verdad se debe determinar en la actividad histórica concreta, en lugar de hacerlo en una reflexión aparentemente neutral que, por su parte, no piensa ni actúa”.¹⁹ El conocimiento no es el espejo del mundo, ya que todas las percepciones son una construcción hecha a partir de traducciones e interpretaciones que el sujeto hace dentro de las cuales el interés juega un rol importante. Esto es quizá una vuelta a Kant cuando consideraba que el noúmeno o el en-sí de la cosa se presentaba como una realidad incognoscible y que tan sólo se nos era permitido conocer el fenómeno, es decir, la forma cómo la cosa se nos manifiesta o cómo vemos que se nos manifiesta. “Desde comienzos del siglo XX, la ciencia acepta que cualquier dispositivo de observación a nivel microscópico provoca una tal alteración del objeto, que su conocimiento pasa a ser peligroso”.²⁰ Estos peligros del conocimiento hacen alusión a la incertidumbre con que estos se manifiestan, recordemos como Heisenberg teorizó esto bajo lo que en física se conoce como el principio de incertidumbre que junto a otras teorías como la de la relatividad o la del caos nos hacen caer en cuenta que la objetividad del conocimiento es una tarea no tan fácil de conseguir. El aporte de Habermas nos hace caer





en cuenta de que no existe conocimiento al margen de intereses tanto individuales como sociales y que buscan ser satisfechos. “Los sistemas de acción social o los órdenes de la vida social integran ideas e intereses pudiendo así ordenar las oportunidades legítimas de satisfacción de intereses materiales e ideales... Los intereses tienen que quedar ligados a ideas para que las instituciones en que esos intereses se expresan tengan consistencia; pues sólo a través de ideas puede un orden de la vida social cobrar validez legítima”.²¹ El acto de conocer o de investigar está mediado, ya sea por interpretaciones que el sujeto realiza, tal como Gadamer propone, o por los intereses que mueven al sujeto los cuáles pueden manifestarse en el plano de lo técnico, práctico o emancipatorio²² de tal forma que aquel primer mundo popperiano, el de los objetos, está íntimamente ligado a la subjetividad de la persona que lo aprehende.

3.2.1 Complejidad y educación

Ahora bien, volviendo al campo de la educación que es el campo donde queremos centrar nuestra reflexión, debemos tomar algo en cuenta: siguiendo los presupuestos de la complejidad el sujeto pedagógico se nos presenta ya no solamente como *un* sujeto, sino también como sujetos, puesto que, éste también estaría marcado por la diversidad como condición de ser. Recordemos que la modernidad reclamaba por la construcción y por la percepción de una sola visión de sujeto que eliminaba toda diversidad lo que generó una serie de excluidos o construcción de marcas sobre quiénes se presentaban como diferentes. Muchas veces tendemos a mirar al diferente, al extranjero como al enemigo como alguien peligroso al no ser como yo o por no adecuarse a unas mismas normas de comportamiento o de pensamiento. La visión etnocen-

trista de la cultura y de la sociedad sería un ejemplo de lo que queremos decir cuando socialmente se establecen y legitiman ciertos modelos de vida y no se reconocen otro. La noción de diversidad ha estado marcada por discriminación y por lo mismo la homogeneización de los individuos y de la cultura ha sido la norma que el paradigma occidental establecía. En el campo educativo esto es evidente en el momento en que el profesor considera que todos sus alumnos aprenden lo mismo y de la misma forma, o que todos tienen los mismos intereses o que incluso todos reclaman un trato igual, como si el ser humano podría cuantificar y medir sus dosis de cariño, que brinde a sus estudiantes. Lo más propio de un salón de clases es encontrarse con la diversidad de quiénes lo componen, pero, siguiendo los presupuestos que hemos manejado, debemos entender que esta diversidad no es un en-sí, sino que está integrada a una gran unidad, a una totalidad que caracterizaría la condición humana. Por eso nos resulta mejor hablar de sujeto(s) educativo(s) para que ni la diversidad se olvide ni la unidad se anule. Podríamos añadir a esto que las relaciones de poder asimétricas que se han manejado en el campo educativo han terminado por eliminar las diversidades y formar un sujeto fruto de los sistemas de interpretación y de entendimiento que el profesor de turno tenga. Ahora bien, si nos limitamos a defender la diversidad el proceso educativo se vuelve caótico puesto que cada profesor manejará una concepción distinta de lo que es educar y de quién educa produciéndose de esta forma un caos en la educación, por eso es una necesidad urgente el poder construir horizontes comunes de interpretación o de entendimiento para no perder la unidad que caracteriza a la educación y al sujeto(s).

La educación, desde estos presupuestos que hemos estado manejando, se entiende fundamentalmente a





partir de una racionalidad que haga del acto educativo una práctica histórica mediada por relaciones sociales que construyen consensualmente conocimientos y valores normativos. “El concepto central es el de construcción histórico-social de una subjetividad por otra...que se produce en los diversos grupos sociales por un complejo de causas y motivos que rigen las diversas formaciones ideológico-discursivas que atraviesan las prácticas históricas”.²³ La educación es una práctica social que dependerá mucho de las condiciones históricas en que ésta se realice. No es un proceso que está al margen de la sociedad, encerrado en sí mismo, si no que tiene una íntima unión con el resto del sistema social al que influye y de quién es influido. Ahora bien, debemos tener presente que esta construcción de subjetividades no se realiza exclusivamente de forma unívoca puesto que como veíamos antes es propio del sujeto pedagógico la diversidad, la cual no se manifiesta solamente en el campo de lo biológico o psicológico, sino también de lo cultural y social. La diversidad cultural marca al sujeto pedagógico, sus formas de socializarse a través de grupos de pares llamados “tribus urbanas” como grupo de referencia para la construcción de una identidad, así como la influencia de los medios de comunicación en la construcción de subjetividades e incluso la estructuración en torno a un género hacen que el sujeto(s) no tenga una misma impresión de lo que su educación significa. A esto tendríamos que añadir todo la estructura de interpretación que el sujeto(s) tiene para apprehender los contenidos.

En definitiva, la educación se puede caotizar en la medida en que no se puedan unificar todas las divergencias producidas por la afloración de múltiples sujetos ya que la pugna de intereses y la necesidad de legitimación del propio discurso anularían la dimensión social de la educación. Por tal motivo, nos vemos en la necesidad de

argumentar algunos principios que permitan articular la unidad compleja de la educación.

3.2.2 Posibilidades de construcción de una unidad en la diversidad

En primer lugar debemos considerar que el paradigma de la complejidad está todavía en construcción, puesto que sus mismos presupuestos le impiden que sea un saber acabado, por lo mismo ahora nos limitaremos a enunciar cuáles serían los principios que tendrían que guiar la práctica educativa para una consolidación de una unidad compleja.

Como mencionábamos antes, el entendimiento de la unidad se lo debe realizar a partir de un universo común de interpretación al que se lo ha denominado como *mundo de la vida*, el cual constituiría todo aquel conjunto de presupuestos, convicciones, referencias, valores, etc., que permitirían la legitimación de la comunicación y de toda acción que prosiga fines. “Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre apromblemáticas”.²⁴ Esto quiere decir que el mundo de la vida actúa tal cual trasfondo de donde se obtienen las definiciones para viabilizar el proceso comunicativo. Ahora bien, este mundo de la vida no es solamente construcción social del momento, sino que también es una acumulación de todo el trabajo de interpretación que las generaciones pasadas han hecho. Podríamos añadir a este respecto que el mundo de la vida sería el horizonte de lo que por dignidad humana entenderíamos puesto que todo diálogo intersubjetivo debe proseguir fines que permitan la dignificación y la defensa de la vida. Sólo desde





el horizonte del mundo de la vida dos hablantes pueden entenderse y someter a crítica cada una de sus opiniones, ya que el mundo de la vida es el horizonte legitimador de los discursos y de las formas de vida. Recordemos que cada sujeto tiene tras de sí un mundo subjetivo desde el cual se comunica y que constituye la fuente de su diversidad. El mundo de la vida es aquello que está más allá de cualquier subjetividad porque permite el encuentro y el diálogo intersubjetivo y fundamentalmente el entendimiento con respecto a algo del mundo. El éxito de toda acción comunicativa dependerá del consenso racional que se consiga en determinada situación, la cual “representa un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema *surge* en relación con los intereses y fines de acción de un implicado”.²⁵ Para que el proceso educativo tenga éxito debe girar en torno a los presupuestos de entendimiento que el mundo de la vida otorga, pues, solamente desde el momento en que se empiezan a hacer explícitos algunos elementos del mundo de la vida es posible conseguir la unidad. La diversidad en sí misma no constituye un valor, sino que siempre y cuando se adecua a un horizonte común de entendimiento goza de valor. Es sumamente importante que en el proceso educativo se puedan explicitar los horizontes comunes que van a regir todo el proceso y que sobre todo en el aula se puedan establecer socialmente los acuerdos normativos de entendimiento para que la educación pase de ser un acto de imposición a una construcción social. En el centro educativo los profesores deben manejar correctamente el mundo de la vida que orientará la acción educativa para que los fines de la educación sean una opción institucional y social y no solamente un acto subjetivo e individual. De igual forma nos resultaría insuficiente hablar del sujeto pedagógico al margen del mismo sujeto, es decir, tendría-

mos que construir socialmente lo que por sujeto de la educación deberíamos entender en función de un horizonte común. Pero todavía nos falta añadir un elemento más, lo que por acción comunicativa entendemos.

Debemos partir de la consideración que la educación es primero un acto de comunicación y su validez y efectividad dependen de la forma cómo logre desarrollarse la comunicación, la cual será una acción orientada al entendimiento en base a unos sobre unos conocimientos, valores, creencias, normas, etc. Si entendemos a la educación como una práctica socializadora, como una construcción social, es importante que los mecanismos de comunicación funcionen correctamente y se logre la consecución del entendimiento expresado en consensos sobre el trasfondo de un mundo de la vida.

Consideremos que la acción comunicativa es una acción orientada al entendimiento sobre algo del mundo y descansa sobre tres criterios de validez para que pueda existir un éxito en la comunicación los cuales son:²⁶

- De que el enunciado que se hace es verdadero.
- De que el acto del habla es correcto en función del contexto normativo vigente.
- De que la intención expresada por el hablante coincida realmente con lo que él desea.

La educación descansa sobre la comunicación y por lo mismo entendemos al sujeto pedagógico desde términos comunicativos, como alguien que también pretende legitimar su discurso y forma de vida frente a un sistema escolar que se le puede presentar como contrario a lo que piensa. El sujeto pedagógico es alguien también capaz de emitir un discurso y participar de su proceso educativo no como receptor de contenidos, sino como actor social y por lo mismo alguien que puede proponer y criticar su educación, en base, obviamente, al horizonte que deli-



mita y valida la acción comunicativa-educativa. En el momento en que se anula la capacidad de expresión del sujeto se lo está anulando existencialmente ya que sería una forma de negarlo y excluirlo y sobre todo esto anularía completamente la dimensión social de la educación. El acto educativo reclama de la intersubjetividad de sus participantes para que realmente se dé la educación.



4. Conclusión

Hemos hecho un recorrido de los paradigmas que han regido para entender la educación con su respectiva idea y construcción del sujeto pedagógico, y frente a un mundo cambiante descubrimos que el paradigma de Occidente nos resultaba insuficiente para entender no solamente a la educación, sino, especialmente al sujeto de quién ésta se ocupa y a partir de todo lo visto veíamos que era insuficiente entender al sujeto pedagógico de una sola manera, sino que necesitábamos entenderlo desde su complejidad, desde aquel *complexus* que mire la diversidad y la unidad, y la necesidad de construir un diálogo entre las mismas. Por tal razón necesitamos de nuevos planteamientos epistemológicos para una renovada visión del sujeto(s) en función del momento actual. Desde la teoría de la complejidad descubrimos los fundamentos necesarios para la articulación del discurso sobre educación y sobre el sujeto pedagógico que más pertinente nos parece. A lo largo de este artículo hemos querido presentar los criterios de esta epistemología quedando como tarea de reflexión el desarrollo específico de los puntos que la teoría de la complejidad aplicada a la educación nos ofrece. Finalmente cabe señalar que la comunicación es la base de toda acción social y que la aplicabilidad de un modelo como de la complejidad requiera de una correc-

ta articulación de los procesos de entendimiento en base de horizontes comunes de referencia. Hoy más que nunca surge de manera urgente la necesidad de establecer estos referentes comunes puesto que el aporte de la posmodernidad ha sido el surgimiento de nuevas y variadas formas de vida las cuales muchas veces son independientes e incapaces de diálogo. El fin de humanizar que persigue la educación tiene que ser construido y conseguido socialmente sobre un horizonte común de interpretación y de entendimiento.



Notas:

- 1 HAWKING, Stephen, *El universo en una cáscara de nuez*, Ed. Planeta, Novena Edición, Barcelona 2003, p. 32.
- 2 *Ibíd.*, p. 33.
- 3 UNESCO, *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, Quito 2003, p. 62.
- 4 MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Magisterio, Colombia 1999, p. 29.
- 5 HORKHEIMER, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona 2000, p. 23.
- 6 HAWKING, Stephen, *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Ed. Crítica, Décimo Sexta Edición, Colombia 1999, p. 81.
- 7 UNESCO, *op. cit.*, p. 82.
- 8 AAVV, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Ed. Stella, Argentina 2004, p. 19.
- 9 *Ibíd.*
- 10 Si se quiere se podría equiparar esto que hemos dicho al modelo bancario de educación dentro del cual lo más importante es la memorización de contenidos que el profesor transmite y que el educando tiene que aceptarlos y adecuarse a los mismos de manera pasiva sin ninguna posibilidad de diálogo entre estos dos.
- 11 *Ibíd.*, p. 21.
- 12 BAUDRILLARD, Jean, *Las estrategias fatales*, Ed. Anagrama, Colección Argumentos, Sexta Edición, España 2000, p. 16.
- 13 DESCARTES, René, *El Discurso de método*, Ed. Losada, Barcelona 1998, p. 39.



- 14 Este tipo de pensamiento se puede ver en las especialidades que en los colegios se oferta, ya que estas (Físico-Matemático, Químico-Biólogo, Informática, Ciencias Sociales, etc.) pretenden erigirse como un todo cerrado en sí mismo y que no necesita de lo otro, cuando el conocimiento científico cada vez apunta más a una interrelación de las partes.
- 15 BERTALANFFY, Ludwig Von, *Teoría General de los Sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones*, Fondo de Cultura Económica, México 2004, p. 56.
- 16 Extracto del discurso *El Enfoque sistémico* presentado por Mario Bunge en noviembre de 2005 en la ciudad de Quito, Primer Congreso Internacional de Ciencia de Sistemas y Tecnología.
- 17 MORIN, op. cit., p. 40.
- 18 UNESCO, op. cit., p. 383.
- 19 HORKHEIMER, op. cit., p. 57.
- 20 BAUDRILLARD, J., op. cit., p. 86
- 21 HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México, 2005, p. 252.
- 22 Cf. MARDONES, J. M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Ed. Anthropos, España 2001, p. 368.
- 23 VVAA, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Ed. Stella, Argentina 2004, p. 19.
- 24 HABERMAS, op. cit., p. 104.
- 25 HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus, México 2002, p. 181.
- 26 Cf. HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*,

Bibliografía

- AAVV,
 2004 *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Ed. Stella, Argentina.
- BAUDRILLARD, Jean,
 2000 *Las estrategias fatales*, Ed. Anagrama, Barcelona .
- BERTALANFFY, Ludwig Von,
 2004 *Teoría General de los Sistemas. Fundamento, desarrollo, aplicaciones*, Fondo de Cultura Económica, México.

- DESCARTES, René,
1998 *El Discurso de método*, Ed. Losada, Barcelona.
- HABERMAS, Jürgen,
2005 *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México.
- HABERMAS, Jürgen,
2005 *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus, México.
- HAWKING, Stephen,
2003 *El universo en una cáscara de nuez*, Editorial Planeta, Novena Edición, España.
- HAWKING, Stephen,
1999 *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Ed. Crítica, Colombia.
- HORKHEIMER, Max,
2000 *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona.
- LUQUE, Enrique,
1996 *Antropología política. Ensayos críticos*, Ed. Ariel, España.
- MARDONES, J. M.,
2001 *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Ed. Anthropos, España.
- MORIN, Edgar,
1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Magisterio, Colombia.
- SCAVINO, Dardo,
2000 *La filosofía actual. Pensar sin certezas*, Ed. Paidós, México.
- UNESCO,
2003 *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, Quito, p. 62.



APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Juan Bottasso, sdb.

Docente de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

61



Educación y cultura

Todos los grupos humanos, desde los más reducidos, hasta los más numerosos y complejos, se preocupan por formar a los individuos que nacen en su interior de tal manera que asimilen las normas de conducta que son comunes a todos y así se conviertan en elementos útiles y leales al conjunto humano.

El ser humano, a diferencia de los demás mamíferos, es aquel que necesita por más tiempo de la asistencia de quienes lo engendraron. Sin un acompañamiento asiduo, que dura por muchos años, el pequeño ser no podría sobrevivir. Esta aparente debilidad acaba siendo su fortaleza. En efecto, el largo período de estrecha convivencia con los adultos, especialmente con la pareja que le dio la vida, le permite asimilar un patrimonio enorme de esos patrones de comportamiento, entre ellos: la forma de pensar, la dimensión social que es lo que denominamos cultura del grupo.



Lo que llamamos educación no es más que la prolongación del proceso de socialización empezado en la familia. Todas las sociedades lo han practicado, mucho antes de que existieran los Ministerios de Educación de los Estados modernos. En sociedades menos estratificadas y con menos necesidad de especialización, este proceso exigía un lapso de tiempo menos prolongado. En la sociedad moderna la duración de este período se hace siempre más larga y exigente, pero, en definitiva, se reduce a lo mismo: preparar a los individuos para que puedan ubicarse en la sociedad.

Evidentemente, el continuo prolongarse de los años de la educación formal plantea serios problemas de tipo social, económico y psicológico, pero no este el tema del que quiero ocuparme en mi reflexión.

El estímulo de la mundialización

El fenómeno de la globalización no es nuevo: ya el Imperio romano, por ejemplo, constituía una suerte de mundo globalizado. Pero ahora el proceso ha alcanzado una aceleración que dificulta la posibilidad para que los individuos y los grupos asimilen los cambios y encuentren las respuestas a los nuevos retos.

La educación hoy está llamada no solamente a formar a individuos perfectamente capacitados para moverse al interior de su propia sociedad, sino también capaces de vivir en medio de culturas diferentes que, a menudo, chocan entre sí o, por lo menos, tienen cosmovisiones sumamente distantes.

Pensemos, por ejemplo, en grupos de migrantes islámicos trasplantados en Europa o, para limitarnos a Ecuador, en colonias de indígenas reubicados en los suburbios de las ciudades. Estos casos se harán siempre más

frecuentes y ofrecerán a la antropología la oportunidad de prestar una ayuda a la ciencia de la educación.

Una doble tensión

El mundo en que vivimos, casi sin diferencias entre continentes y áreas geográficas, se ve atravesado por una doble tensión.

Por un lado, las comunicaciones que vehiculan los mismos modelos y proyectan las mismas imágenes; así como la industria que produce en serie, empujan hacia la homogenización y la estandarización de los estilos de comportamiento y de consumo.

Por otro lado, está regresando la curiosidad por explorar las diferencias y afirmar las identidades locales. Los particularismos son nuevamente recuperados en sus manifestaciones más diversas: lingüísticas, musicales, culinarias. Se redescubren fiestas, creencias, mitologías. Las Cámaras de Turismo no dejan de brindar su aporte para fortalecer la tendencia.

Claude Lévi Strauss hacía notar hace medio siglo que la mayoría de las poblaciones “primitivas” se autodefinen con un término que significa “los seres humanos”, o con calificativos que suenan a autoexaltación, como, por ejemplo: los “buenos”, los “auténticos”, los “completos”, sobreentendiendo que los demás no lo son. A menudo éstos son explícitamente descalificados como los “malvados”, los “piojos”, los “simios”. Hasta cuando las diferentes culturas vivían relativamente aisladas, este etnocentrismo exacerbado no causaba sino conflictos limitados y locales.

Pero, en la actualidad, los desplazamientos de grandes masas y la información, que pone inmediatamente al tanto de todo lo que acontece en el mundo, alimentan malentendidos muchas veces peligrosos.





En el 2005 la publicación de unas viñetas satíricas sobre Mahoma, de parte de un pequeño diario danés, incendió las plazas de decenas de países, desde Marruecos hasta Indonesia, causando muchos muertos. Algo parecido sucedió en el 2006, a propósito de un pasaje del discurso de Benedicto XVI en Regensburg. Las tendencias globalizantes y las de signo opuesto chocan al interior de los mismos grupos.

Hay momentos en que éstos sienten la diversidad como una amenaza, capaz de desencadenar enfrentamientos inútiles y anacrónicos. En otros momentos, en cambio, el peligro lo ven en la uniformización que lo nivela todo y destruye esa variedad que es lo más increíble y bello que la humanidad ha creado a lo largo de su extenso recorrido por la historia. En Francia las mujeres musulmanas que retoman el velo y defienden el derecho a llevarlo no son las ancianas, sino las jóvenes con educación superior. En otras palabras: existe una tendencia que privilegia la actitud a distinguir, conservar, especificar, separar y otra que aspira a volver universales valores, lenguajes y significados. Evidentemente las dos son legítimas y custodian valores a los que no sería sabio renunciar, siempre y cuando el juego no se escape de control y no se produzcan tragedias.

Mientras a ciertos niveles se prospecta el nacimiento de una cultura supranacional que parece unir grupos humanos y etnias que por siglos se combatieron, al interior de unos mismos grupos nacionales asistimos al desencadenarse de fuerzas centrífugas que, en nombre de las “raíces” –a veces más imaginarias que reales– lingüísticas, étnicas, sociales, religiosas diferentes, invocan privilegios y levantan barreras o implementan limpiezas éticas. La ex Yugoslavia, como la región del Cáucaso, son buenos ejemplos, pero no son los únicos. El excelente libro de Amin Malouf,

Identidades asesinas ilustra los excesos a los que puede conducir la búsqueda exasperada de la identidad.

La cultura que difunden los medios de comunicación no ayuda a esclarecer el panorama. Si a veces exalta los particularismos, a nivel de jerga y de folklore, en otros momentos abandera las tesis de la universalidad, que tienen un encanto indiscutible para muchos jóvenes. Pero se trata de algo superficial: en el momento de la duda, estos vuelven a buscar seguridad en las que parecen ser las únicas garantías de estabilidad: el grupo familiar y los modelos tradicionales de comportamiento.



El otro

Hasta el siglo XVI, los diferentes grupos humanos que poblaban la tierra vivían relativamente separados por grandes barreras naturales, como las cordilleras y los océanos y se relacionaban a través de contactos lentos y limitados. En el año 1492 comienza un proceso de integración, dentro de un único sistema, fundado en relaciones de dominación de parte de la supremacía europea. Su cultura se vuelve planetaria y se convierte en la unidad de medida; a las demás se las clasifica como avanzadas o atrasadas, en comparación con la civilización europea.

Según el búlgaro Tzvetan Todorov, “la conquista de América anuncia y funda nuestra identidad”. Occidente adquiere una nueva conciencia de sí, no sólo por el contacto con el pasado, como había sucedido en las décadas del Renacimiento, sino con los nuevos “descubrimientos”: las novedades que estos revelan ya no pueden clasificarse según las viejas categorías de origen bíblico ni con la cosmografía griega.

La aparición de humanidades diferentes plantea el problema de la alteridad y de la necesidad de entender-



la. El primer contacto con el desconocido inquieta, causa admiración y estupor, es decir, interrumpe temporáneamente el juicio, suspende las referencias, y pone en discusión las fronteras de la propia identidad. Superado este primer momento, la reacción es la de combatirlo, asimilarlo o someterlo. El colonialismo no ha sido otra cosa que la actuación de esta última alternativa. Se supone que la época de las colonias debería haber terminado, pero se prolonga con infinitos otros instrumentos, como los medios de comunicación o los condicionamientos impuestos por la economía.

También la educación puede convertirse en un instrumento de dominación. De hecho, lo ha sido y lo sigue siendo. Las minorías étnicas que viven en el Ecuador y en los demás países reciben una escolarización que es normal por textos y programas que emanan de una Ministerio Central, expresión de la cultura dominante.

Educar a la alteridad

El proyecto educativo en las sociedades democráticas se basa en el principio de la igualdad: las instituciones deben proponerse brindar a todos los ciudadanos los mismos instrumentos de conocimiento. Es una aspiración difícil de realizar, aún en las sociedades más “desarrolladas”, pero, no por eso, debe abandonarse.

Mas lo que se plantea hoy con frecuencia es también el derecho a la diferencia. Lo uno y lo otro no están en contradicción: se puede aspirar a la igualdad de oportunidades, pero, al mismo tiempo, se debe exigir que la educación no resulte destructora de las particularidades.

Aquí se inserta el discurso de la interculturalidad. Cuando hablamos de educación intercultural aludimos a una práctica basada en la interacción, el intercam-

bio, la reciprocidad, la solidaridad. Evidentemente esto presupone que entren en juego culturas diferentes, cada una de las cuales tiene derecho a ser respetada. En la práctica está siempre al acecho el peligro que las diferencias se definan de una manera tan rígida que acaben deshilachando del tejido social.

Si cada grupo se convierte en un monolito, encerrado en el cultivo de sus diferencias, le resulta imposible captar las analogías que permiten convivir. Al absolutizar las diferencias se termina en el aislamiento, es decir se obtienen el mismo resultado que persiguen las políticas racistas.

A menudo se escucha que los migrantes deben hacer lo posible para que sus hijos no pierdan el contacto con sus raíces, pero, no por ello deben encerrarlos en un gueto lingüístico o de otro tipo.

Es lo que intentan hacer los Menonitas, a pesar de que se trata de un caso limitado y difícilmente proponible.

La Antropología Cultural puede ayudar a construir modelos educativos que permitan administrar los conflictos causados por la diversidad. En primer lugar nos sugiere que es indispensable distinguir entre valores fundamentales y diferencias culturales. Los primeros son aquellos en los que se fundamentan los principios morales, capaces de regular la conducta de cada individuo. Los segundos llegan a ser lo que los músicos llaman “variaciones sobre el tema” y fueron modulados por el recorrido histórico de cada grupo.

Las investigaciones antropológicas han revelado que la mayoría de los valores fundamentales son comunes a las diferentes culturas, esto revela que, acerca de ellos, existen más acuerdos que conflictos. Esto constituye una amplia base de consenso entre grupos diferentes. Es inevitable que surjan tensiones, pero para resolverlas, se aplica-





rán los métodos propios de la confrontación y del debate democrático, sin dejar de tomar en cuenta que siempre hay alguien más débil y menos equipado para hacer valer sus argumentos, es decir, necesita ser tutelado. Durante el proceso educativo el toparse con la diversidad constituye un estímulo positivo, porque la identidad no se define sólo en base a lo que cada persona o grupo piensa de sí, sino también, y especialmente, por lo que los demás opinan de él.

Así las cosas, cambia del todo la manera de plantear el problema de la educación de las minorías. Estas deben dejar de ser vistas como destinatarias de proyectos especiales, afrontados con cierta condescendencia y hasta compasión. Todo lo contrario con su existencia, su especificidad, su variedad; ellas estimulan nuevas maneras de enseñar, y obligan a los grupos que se consideran hegemónicos a dudar de sus seguridades.

Redefinir la identidad étnica

En la Grecia antigua, la palabra *ethnos* se la utilizaba en contraposición a *polis* y se refería tanto a los griegos no organizados en ciudades, como a los no-griegos (los Bárbaros). La polis, la ciudad-estado, era la comunidad bien estructurada, con leyes y buenas costumbres, mientras que *ethnos* era algo incompleto, que debía perfeccionarse.

Fue a finales del siglo XVII que el vocablo empezó a utilizarse en relación con la identidad nacional, entendida como una comunidad cohesionada, con un origen común y dotada de un patrimonio cultural propio.

Las administraciones coloniales tendieron a ver la etnia como algo estático y cerrado, que de alguna manera podía ser clasificado de acuerdo a las tareas administrativas. La última generación de antropólogos se topó

con el fenómeno de las migraciones y la urbanización salvaje que convoca y mezcla una multitud de culturas diferentes. Se pasa de esta manera de ver la etnia como objeto cerrado de estudio, a analizar la etnicidad como sentido de pertenencia, vista desde el lado del sujeto. Entendida así, resulta un punto de partida para las reivindicaciones de determinados grupos. En esta visión de las cosas, la identidad étnica no se la ve ya como un conjunto social compacto y homogéneo; sino como algo relativo y situacional. La pertenencia deja de ser un dato “natural” para volverse una categoría del pensamiento. La etnicidad se convierte en una forma de interacción entre los grupos que se mueven en un contexto social común.

Hablando del Ecuador y limitándonos a la educación formal, se puede observar que en las grandes ciudades, donde hay una amplia oferta educativa y la presencia de una gran cantidad de instituciones particulares, las familias pueden evitar que los hijos, en edad escolar, tengan contactos con individuos de culturas diferentes (indígenas, “cholos”), escogiendo planteles, en los que por el alto costo de la pensión se da un nivel de estratificación.

En las poblaciones menores esto es menos fácil, como también para las clases populares, aunque muchos hacen lo posible y afrontan grandes gastos para buscar una escuela, de alguna manera, selectiva. Convirtiendo a la educación de esta manera en un instrumento para fijar y perpetuar la discriminación.

Es común el que los educadores se preocupen permanentemente por mejorar los métodos de enseñanza y alcanzar la excelencia al interior de su plantel, es más bien raro que miren con ojos críticos al sistema educativo del país, en su conjunto. No basta repetir que la educación debe ser obligatoria, laica y gratuita. Hay que tomar conciencia de que es evidentemente discriminante y no hace mucho para construir mentalidades verda-



deramente democráticas. Pocos dirigentes de las organizaciones clasistas de los maestros tienen a sus hijos en planteles laicos, a los que por supuesto defienden con tanto fervor.

Superar el etnocentrismo

El antropólogo norteamericano William Graham Sumner (1840-1910) definió el etnocentrismo como “aquella visión del mundo según la cual un grupo se considera como centro del universo entero y a los demás los clasifica y avalúa en relación al mismo”. El etnocentrismo está presente en todas las sociedades, representando una extensión del egocentrismo que se encuentra en la base de toda experiencia humana. El parentesco y sus extensiones simbólicas constituyen el esquema estructural que permite el paso del “yo” al “nosotros”. Así el etnocentrismo, como dice el antropólogo Vittorio Lanternari, resulta ser “la necesidad instintiva de garantizar para sí una identidad social con respecto a la individual, y a la identidad humana en general”.

El etnocentrismo tiende a manifestarse con el desprecio por quien es diferente y con el rechazo de lo que es ajeno o nuevo.

Debe ser la educación la que ayuda a que crezca la capacidad de crítica y el juicio autónomo. Lamentablemente ésta se reduce todavía a una identificación exclusiva con un patrimonio cultural definitivamente estructurado.

No se trata, como hacía notar E. De Martino (1908-1965) de subestimar o, peor, abandonar la propia cultura de origen (algo, por otro lado, imposible) sino de ser disponibles para reconocer el carácter limitado y parcial del propio patrimonio cultural y de buscar confrontarlo con la diversidad.



A este respecto es urgente revisar el lenguaje de muchos textos de historia y de cívica que revelan un chauvinismo insoportable.

A veces el etnocentrismo encubre con dificultad una mentalidad racista. Los discursos oficiales niegan y rechazan el racismo, pero este se manifiesta de muchas otras maneras, por ejemplo en los chistes y los insultos.

Educar para un mundo complejo

Las migraciones han existido siempre. ¿Qué es la Biblia, sino el libro que nos narra las innumerables trasahumancias de un pueblo beduino y su difícil sedentarización en Palestina, interrumpida por largos exilios y, después, por una diáspora que diseminó a los judíos por todo el mundo conocido?

Movidos por la búsqueda de mejores tierras, empujados por el desplazamiento de otros grupos o motivados por el deseo de mejorar sus condiciones de vida, los seres humanos nunca han dejado de migrar. Lo que hoy aparece como nuevo son las dimensiones del fenómeno. Estos desplazamientos masivos, la acción de los medios de comunicación, los nuevos lenguajes tecnológicos que se van conformando, partiendo del inglés, son los que determinan nuevas dimensiones de la identidad y de la cultura, en los que conviven elementos traídos de diferentes orígenes que se suman con los de la comunidad receptora y otros, frutos de síntesis y yuxtaposiciones. La identidad se construye y se construirá siempre más en la movilidad. Este hecho al momento es visto más como una fuente de inseguridad que como una riqueza: lo revela el aumento de la xenofobia en casi todos los países con altas tasas de inmigración. La educación debe ayudar a afrontar esta situación nueva, contribuyendo a descubrir “el otro que hay en nosotros”. El objetivo es superar la noción





exclusivista del “nosotros”, apuntando a una relativización que proponga nuevos paradigmas educativos.

La educación debe hacer referencia a estas dimensiones de la globalidad y desarrollar en los alumnos habilidades de pensamiento que contribuyan a cambiar las actitudes y corregir los prejuicios. Debe proponer un tipo de conocimiento que supere la concepción tradicional del saber como la adquisición de habilidades, desarrollando, en su lugar, la capacidad de afrontar conexiones complejas entre conceptos.

Un proyecto educativo que tiene como horizonte formar a los sujetos para convivir en un mundo complejo representa una oportunidad para revisar los métodos pedagógicos y construir una nueva visión del hombre.

Preparar para el cambio

Históricamente, la educación formal, impulsada por el Estado, ha constituido la gran herramienta para formar en los alumnos el sentido de pertenencia al país, a esto se lo suele llamar “amor a la Patria”. Es una operación absolutamente legítima, siempre y cuando no encubra actitudes opresivas. Un ejemplo claro lo tenemos en nuestro país: En el Ecuador se exalta como una riqueza la multiplicidad de las culturas, pero, de hecho, la escuela ha trabajado siempre para destruirla, homologando la variedad en un único modelo. Las características de los diferentes grupos se exaltan folklorizándolas y sus manifestaciones se reducen a representaciones ocasionales, en las que los participantes “se disfrazan” de indios de las distintas etnias.

Todo esto puede ser inevitable, mas debe quedar claro que la convivencia entre diferentes no debería desembocar en una operación que mezcle todos los in-

gredientes para obtener un producto híbrido, sino en un esfuerzo por promover una interacción activa entre modelos culturales diferentes. Respetar al otro no es simplemente tolerarlo, sino reconocerle una dignidad plena: es importante saber que, valorando al que es distinto, cada uno aprende a valorarse a sí mismo, como portador de diversidad.

Una de las preocupaciones de este enfoque educativo es la de luchar contra la exclusión. A menudo ésta asume el aspecto de la autoexclusión, que nace de complejos de inferioridad.

La escuela debería ser el laboratorio donde se ensaya el tipo de sociedad que se quiere construir, tanto más que a nivel local; a menudo la escuela es la única instancia en condición de promover la integración sociocultural en el territorio. En una sociedad pluralista, la educación intercultural se vuelve una necesidad dada la enorme movilidad de hombres y de bienes y por el crecimiento exponencial de las comunicaciones. Caminamos hacia un tipo de sociedad en que sólo una educación intercultural podrá ser una educación completa, en cuanto la única capaz de superar el “pensamiento cerrado”. Su característica es formar para el cambio, entendido éste como una actitud de búsqueda permanente que lleva a relativizar los conocimientos, para encontrar soluciones nuevas.

Conclusión

Estas reflexiones no pretenden presentar un cuadro completo de los puntos de posible interacción entre ciencias de la educación y ciencias antropológicas. Sus destinatarios son los educadores y lo único a que aspiran es a crear en ellos algo más que un interés pasajero por la temática de la cultura y la inmensa variedad de formas bajo las cuales se presenta. No se trata de una curiosidad teó-





rica, sino de la necesidad de formar a los niños y jóvenes para el mundo en que les tocará vivir.

El Ecuador ha sido siempre un país multicultural, pero es ahora que esto se vuelve un desafío, porque los varios grupos se desplazan, entran en contacto, reclaman espacios, respeto y la posibilidad de tomar decisiones sobre temas que les conciernen. Hablo de los grupos autóctonos y también de los nuevos inmigrantes, siempre más numerosos. El mismo problema, pero en situaciones invertidas lo viven centenares de ecuatorianos que han viajado a otros países.

También el mundo ha sido siempre multicultural, pero, si no se preparan las jóvenes generaciones para afrontar con sapiencia el hecho con las características que ha asumido últimamente, esto se puede convertir en fuente de enfrentamientos incontrolables.

Bibliografía

- ALVAREZ GONZALEZ, F.,
 2000 *Las derivas de la alteridad*. Edit. por el autor.
 AA. VV.
 1970 *Introducción a la cultura africana en América Latina*.
 UNESCO, París.
 avec PORCHER, L
 1996 *Education et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, París.
 AMSELLE, J.L.
 1990 *Logiques métisses. Anthologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, París.
 DESINAN, C
 1998 *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano
 LANTERNARI, V
 1983 *L'incivilimento dei barbari*, Dedalo, Bari.
 LÉVI – STRAUSS, C
 1967 *Razza, storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino.

- MOYA, R; MOYA A,
2004 *Derivas de la interculturalidad*, caflis/Fernandez, Quito.
- TAGUIEFF, P.A
1995 *Les fins de l'antiracisme*, Editions Michalon, Paris
- TODOROV, T
1984 *La conquista dell'America. Il problema dell' altro*, Einaudi,
Torino



LA SICOLOGÍA EN LA LÓGICA DEL MERCADO

MITO Y REALIDAD DE LA AUTORREALIZACIÓN

María Irene Mañana Rezano

Docente de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

77



“Sé que no puedo continuar siendo humano
si hago desaparecer la esperanza y la lucha por ella.
La esperanza no es un don, es parte de mí,
como el aire que respiro.

Si no hay aire yo desapareceré, si no hay esperanza,
no hay razón para que la historia continúe”.

Paulo Freire

A manera de introducción

El presente trabajo establece un marco de reflexión sobre la demanda social que impulsa a la psicología a instrumentar respuestas sesgadas, fragmentarias y en ocasiones desatendiendo la multidimensionalidad de aspectos que hacen al surgimiento de dicha demanda social.

Desde esta intencionalidad, se aborda el tema de la autorrealización, como elemento analizador de algunas respuestas actuales de la psicología al requerimiento social.

Se analizan las implicaciones de la autorrealización, los alcances y límites del concepto, y se plantea una posición desde la psicología.

Así mismo, procura aproximaciones que permitan pensar las implicaciones del tema, en el campo de la educación.

La psicología atrapada

La inmediatez y la lógica del consumo, como aspectos de una ideología de mercado que ha logrado enclavarse en todos los intersticios microsociales, se ve reflejada en la oferta de una psicología exitista y banalista, donde la motivación y la autorrealización parecen ser los componentes claves del marketing, en este juego de oferta y demanda, en el cual la psicología responde de forma funcional y consecuente, a la cultura promovida por el modelo neoliberal.

Hoy, todo puede ser comprado, desde un electrodoméstico hasta las claves para la felicidad y la autorrealización personal.

La producción de una literatura psicológica asociada a potenciar y desarrollar al sujeto, hacia la búsqueda de la autorrealización y la plenitud emocional y relacional, se impone como un producto de interés, tanto para amas de casa a las cuales se ofrece manuales para el desarrollo de autoestima, como para empresarios en busca de motivación para el éxito, así como recetarios psicológicos para una relación plena de pareja, o fórmulas casi mágicas para lograr una paternidad o maternidad responsable y madura.

El denominador común parece apelar a la posibilidad del sujeto de autoayudarse, autolograrse y autoconocerse, a través de una lectura amena y poco sofisticada que ofrece la ilusión de convertirse en alguien mejor y más satisfecho consigo mismo, tras unas breves páginas.





Los psicólogos somos interpelados por demandas cada vez más frecuentes y desde distintos escenarios: educativos, empresariales, clínicos, organizacionales y comunitarios, para dar orientación, capacitación o talleres de motivación para padres, estudiantes, trabajadores, talleres de motivación y promoción de liderazgos, etc.

Del mismo modo entendemos la educación “anticipada” y la estimulación temprana, como ofertas psicoeducativas funcionales al sistema -que esbozan la necesidad actual de motivar al niño a ser “niño”- garantizando un desarrollo emocional e intelectual al precoz infante, acorde con el futuro prometedor del mercado competitivo que le espera.

La búsqueda de una supuesta “excelencia”, la educación para el liderazgo, la generación de sujetos “asertivos y positivos”, el desarrollo de la autoestima, son el slogan de una educación vanguardista, que parecería no necesitar de otros componentes académicos para ubicarse como oferta educativa de mayor prestigio, en estos tiempos que corren.

Si bien es cierto que, los sujetos somos contruidos desde la temporalidad¹, por lo cual, el futuro nos provee de sentidos tanto como el pasado, y nos permite organizar el presente, también resulta cierto que las proyecciones en la cultura actual, remiten a un futuro “radical” e inexorable, perdiéndose las posibilidades de proyectar otros futuros alternativos, que exigirían re-pensar opciones y promover acciones que requieran de contratos colectivos trascendentes.

En este sentido Rodríguez Aguirre ², plantea lo siguiente:

“El proyecto humano visto desde la complejidad, no sólo es una creación subjetiva, sino que además está en la dimensión de lo posible y, por lo tanto, es algo que por

no ser aún real, es incierto, lo cual coloca al individuo ante la disyuntiva de lo emergente y con ello de la toma de decisiones”.

80



La educación promete entonces, formar a los sujetos para ese futuro “radical”, y los académicos nos vemos compelidos, a proyectar nuestros esfuerzos para la construcción de ese sujeto profesional del mundo por venir, por lo cual, hasta resulte lógico que, el punto de partida de toda discusión académica en los recintos de educación superior sea referido al profesional que pretendemos formar y no se vuelva necesario formularnos la pregunta ¿para qué proyecto de sociedad queremos formarlos?³.

Los proyectos educativos promueven complacientemente la formación de profesionales “audaces” con capacidades para ajustarse a las reglas del nuevo juego mundial y no se desarrollan profesionales utópicamente atrevidos, capaces de re-inventar las reglas del futuro.

Formamos desde y para las certezas y no desde y para las incertidumbres, y la educación responde al futuro radical, en tanto certeza.

La posibilidad de pensar y trabajar para otros futuros posibles, requiere pensar en términos de incertidumbre, donde las alternativas y los procesos cobran sentido, y promueven proyectos capaces de generar desvíos.

El sujeto en la educación, cada vez más, es asumido como un sujeto-cliente y no un sujeto innovador para la transformación social, por más que los discursos académicos busquen el convencimiento de lo contrario.

El desafío de la educación radica en superar las contradicciones de su propio proyecto, que le permita reubicarse y operar en los tiempos de la postmodernidad y no para la postmodernidad.



Posiblemente la literatura de la autorrealización y la automotivación encontrará en el profesional audaz y altamente competitivo que promete la educación actual, un consumidor interesado en todas las fórmulas de auto-lograrse a sí mismo.

Consideramos que la lógica de esta oferta y demanda se articula con necesidades relativas a este “cambio de época”⁴, donde -éxito, eficacia y competitividad- son los valores a perseguir, y que mejor que la “psicología de la inmediatez” para garantizarlos.

No es la pretensión de este trabajo adentrarse en los fundamentos teóricos y epistemológicos de corrientes psicológicas en particular, pero si consideramos que la lógica del mercado ha logrado pervertir ciertos elementos de la psicología, como herramientas sutiles para el “adormecimiento social”, consagrándolos en un producto apetecible para un usuario impersonal.

En este sentido Gramsci sostenía, que el valor del conocimiento no siempre radica en la originalidad del descubrimiento, sino en la apropiación que los hombres hagan de él.

Históricamente, no es la primera vez y desafortunadamente no será la última, que la psicología se ofrece libertinamente, a la alianza perversa de la deshumanización.

Pero quizás las preguntas que emergen son, ¿por qué hoy, surge la necesidad de motivar a los padres a ser padres; al estudiante a ser estudiante; al niño a ser niño?, y ¿por qué se debe motivar al adolescente para que desarrolle capacidades de liderazgo, al servicio de qué intereses?

Y peor aún, si es que necesitamos de dispositivos motivacionales para el proceso de vivir, ¿en qué momento nos hemos quedado sin motivos?

Resulta entonces curioso, como la cultura actual, la misma que nos ha dejado sin motivos en el proce-



so de existir, la misma que nos remite al fin de la historia y profesa el fin de las ideologías, la misma que desbarata los escenarios públicos, como escenarios de producción de sentidos colectivos, la misma que combate los proyectos microsociales en favor de un megaproyecto mundial, oferte, en el escaparate del mercado, utilizando algunas herramientas psicológicas, la automotivación “para la vida”, y consagre, a través del mito de la autorrealización, en términos casi auto-eróticos, la posibilidad de restituir sentidos-otros^{5*} de nuestra existencia.

Los “motivos de la vida”, parecen ser ofrecidos a través de cursillos, entrenamientos y best sellers, y no en los “viejos” escenarios de interacción simbólica.

Las parejas buscan la plenitud fuera de ellas mismas, los niños necesitan de escenarios especiales de entrenamientos para desarrollar su propia infancia, las claves de la paternidad-maternidad se buscan por fuera de esa particular relación de encuentros-desencuentros entre padres e hijos, y el conocimiento parece haber perdido el valor en sí mismo y el relativo a su aplicación social, para cobrar valor como producto de intercambio y mercancía.

Las claves para la realización están fuera de “nosotros” mismos, de nuestros propios vínculos, de los encuentros del hombre con el hombre.

Las fuentes de gratificación son externas a las relaciones interpersonales, y los productos que nos ofrece el consumo, garantizan una buena dosis de la misma, de forma casi inmediata, aunque efímera.

Hoy compramos ilusiones en una “feria de baratijas”, nuestras ilusiones son de baja calidad y de corta duración -desechables- porque lo lógica del mercado se contrapone con la permanencia y la trascendencia, necesita generar nuevas necesidades para seguir vendiéndonos satisfactores.

La ilusión de la “autorrealización”, la “autoayuda” y la “automotivación”, no sólo es un producto de consumo, sino, y al mismo tiempo un producto de dominación.

Encierra en sí la contradicción de su propia promesa -la trascendencia y la felicidad- en tanto la lógica que la sostiene, devuelve otra vez a los sujetos a la frustración, a la soledad y a lo intrascendente.

Consideramos que el proyecto histórico dominante, necesita la deconstrucción y construcción permanente de sentidos de la existencia, como forma de colonización subjetiva, que le permita su imposición hegemónica.

Se articula así, con el individualismo promovido desde el libre mercado, donde el otro se convierte en la amenaza para la superación personal, en tanto es un potencial competidor.

Rebellato, se refiere en este sentido en la cultura actual, el “otro es sólo reconocido como alteridad de competencia”⁶, siendo la competitividad un maquillaje de las subjetividades promovidas por un modelo de violencia y exclusión. Y enfatiza, “se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro, como alteridad amenazante”⁷.

La ideología que subyace tiende a desarticular los lazos sociales de superación con otros y debilitar la subjetividad colectiva, por lo cual, deviene muy oportunamente proclamar que es posible “autorrealizarse” -prescindiendo de los otros, a pesar de los otros o mejor aún, a expensas de los otros-.

Quizás el punto sustancial sea la abolición de un “nosotros”, en los proyectos de realización que nos ofrece la postmodernidad.

Como sostiene Lechner -“el “Nosotros”, se constituye mediante las vivencias concretas y las representaciones





sociales de una convivencia colectiva... si los lazos de convivencia se vuelven más tenues, es probable que las representaciones sociales, sean también más difusas y no vivan lo social como algo efectivamente “nuestro”, lo vivirán más bien como una dolorosa experiencia de exclusión y soledad⁸.

Nos constituimos siempre a través de otro, desde el cual vamos integrando los significados y sentidos de la trama cultural-simbólica que nos hace humanos.

Los colectivos significativos -familia, instituciones, comunidad-, nos definen.

Es en esos referentes de mediación e interacción social, donde reconocemos el valor de intercambio, de interlocución y de producción de deseo compartido, en el que se potencian los sentidos colectivos y los compromisos sociales.

Asistimos a un vaciamiento de sentidos de la vida, por eso la motivación, en este mundo que nos ha dejado sin motivos, se presenta como herramienta prometedora para la restitución de sentidos, sentidos-otros*, que permitan consagrar el modelo de sociedad, capaz de asegurar individuos exitosos y no éxitos sociales.

La concepción de un proyecto humano, se desvanece en la sumatoria de micro-proyectos de realizaciones personales, individuales, hacia ninguna parte.

Entre mitos y realidades

Quizás resulte poco convincente, en ésta era de narcisismos irresueltos y de eternidades fugaces, decirles a los sujetos, que las claves para la realización, no están en el “producto final”, sino en la posibilidad de concebirla y de emprender el viaje, que nunca es en solitario.

Dado que la felicidad y el alimento narcisístico se puede conseguir en el escaparate, con un solo golpe de



“tarjeta”, quién necesita de procesos para devenir en alguien más realizado.

Ésta es la lógica de la inmediatez, del cortoplacismo, del facilismo, e inclusive del enriquecimiento ilícito, porque la ética desatrapada de un proyecto histórico-colectivo, se vuelve subsidiaria con cualquier realización individual.

De ahí que, el peligro mayor de que la educación postmodernizada, estribe en que el profesional “audaz”, lleva implícito una ética blanda, que le permite consagrarse al éxito, sin responder, ni responderse por los medios.

Realizar-se, hace referencia a la posibilidad de acabamiento, de culminar-se, el producto concluido, el proyecto terminado, la arcilla perfecta.

El hombre descarnado de la angustia de su propia incompletud, se ofrece a la muerte simbólica.

Si pudiéramos sostener esa posibilidad, sin llamarla psicosis, quizás el hombre debería inventar el deseo de la incompletud para sobreponerse a la angustia de la nada.

Para el psicoanálisis esa ilusión, o mejor aún, la certeza, remite a la patología.

Es instalarse en el yo-ideal y quedar atrapado en la completud, el sujeto sin falta, sin deseo, porque éste, se obtura en su propia perfección.

Es colocarse en el máximo valor narcisista, de omnipotencia absoluta.

Desde Lacan, el sujeto deviene como tal a partir de la pérdida, (de ser a tener) que al simbolizarse, lo coloca en la incompletud, pero así mismo le otorga su carácter deseante. La falta permite la circulación del deseo.

Para Rebellato, la sociedad actual -de consumo y exclusión- sostiene y se alimenta del deseo de apropiación, el único deseo circulante, que parece mover nuestra



pulsión, y ésta, se liga a la búsqueda incesante de satisfacciones, de todas las maneras posibles de adquisición⁹.

El ligamen amoroso entre los sujetos se desvanece y la pulsión se orienta a objetos del yo, impersonales, sin rostro y sin diálogo. En este sentido nos dice Rebellato:

“El otro es objeto de deseo en la medida en que es alguien con quien puedo competir y a quien puedo superar. Si el otro está excluido de la competencia no entra en mis deseos, es simplemente olvidado, negado, destruido”¹⁰.

La cultura pensada para y desde el consumo, nos ofrece esa ilusión, ser sujetos sin falta, asegurando esa realización a través de los objetos o de relaciones cosificadas y desechables.

Asistimos al auge de un narcisismo social que, a través de una lógica del todo o nada, nos provee de tránsitos inmediatos, desde la desvalorización extrema a la autosuficiencia absoluta, en un mundo donde cada vez más las identidades se sostienen a través de objetos-cosa.

Podríamos citar toda una producción psicopatológica propia de los tiempos que corren, donde el sentimiento de vacío y soledad parece ser la constante.

Des-investido el sujeto cada vez más de su condición vincular, posiblemente, sea válido considerar que, toda realización-auto, es una realidad viable para la implementación deliberada de una sociedad autística, que necesita sostenerse des-socializando, des-comprometiendo, in-sensibilizando, des-solidarizando y des-humanizando.

Mientras la psicología parece interesada en las claves de la autorrealización y, el desarrollo personal para dar respuesta al malestar psicosocial de la inclusión perversa, el mundo de los márgenes y los bordes sigue espe-

rando, no por los sentidos de la existencia, sino por los recursos necesarios para la sobrevivencia.

Necesitamos de una ceguera selectiva, de un recorte perceptual del mundo, que nos permita sostener la autorrealización, sin ser interpelados por la vergüenza social de la exclusión que nos rodea, Alfredo Moffatt¹¹ suele argumentar que el grado de moralidad de la humanidad es inferior a una manada de lobos, porque éstos pueden hacerse cargo de la sobrevivencia de todos.

Quién podría hoy día atreverse a contestar que la autorrealización, en los términos que la estamos planteando -como realización auto- no es posible. Si hoy es posible replicarnos narcisistamente, a través de la clonación, hacer turismo por el espacio sideral mirando el mundo desde la ilusión del infinito, y obtener placeres íntimos a través de parejas virtuales, que permiten traspasar las barreras del erotismo.

Los mitos y las realidades, hoy más que nunca tienen fronteras borrosas.

Lo mítico de la autorrealización, nos arroja peligrosamente a los brazos del Narciso, y éste, -en tanto mito- cobra vida en múltiples realidades cotidianas.

La posibilidad de realización del sujeto implica un proceso de encuentro—desencuentro con otros, donde encontrará satisfacciones y frustraciones, que promueven la necesidad de redefinir vínculos y contratos de convivencia, donde los deseos de superación se articulan, se coproducen o se inhiben en la dinámica intersubjetiva.

Desde nuestra posición, consideramos más necesario que respondernos por la realidad de la autorrealización, preguntarnos por las necesidades sociales que imponen el planteamiento de estas preguntas, y ubicarlas entonces, como analizadores de la misma.

Hemos intentado aproximar respuestas.



Algunas alternativas

¿Es posible des-atrapar la sicología “de la vidriera irrespetuosa de los cambalaches”? -como dijera Discépolo¹², adelantándose a la “impostura” del nuevo siglo.

Si la respuesta fuese afirmativa, de seguro no se logrará en la búsqueda de respuestas a felicidades privadas, desatendiendo la condición social del sujeto humano.

Hoy más que nunca el lugar de la psicología debe jugarse en promover escenarios y lazos de resistencia a la deshumanización.

Resistencia en el sentido que lo plantea Goncalvez, o sea como re-existencia “un acto de re-existir, es decir, de afirmar plenamente nuestra existencia, produciendo nuevas singularidades”¹³.

Quizás la mejor herramienta de la psicología para la re-existencia sea promover la futurización de lo imposible, en vez de asumir una práctica complaciente e infecunda, motivando a los sujetos a ocupar su lugar asignado en el por-venir.

Es necesario para ello, apoyar los procesos de restauración de los lazos sociales deteriorados, promoviendo la erotización del “nosotros” como elemento subjetivante.

Se impone con urgencia, libidinizar lo público, como escenario de encuentro y de toma de decisión entre los hombres, como forma de preservar la soberanía de proyectos alternativos y de emancipación de su deseo.

Concordamos con Giorgi¹⁴, cuando plantea que “Los valores de una psicología que apuesta a las potencialidades de los colectivos, a la creatividad y la solidaridad, aparecen como contradictorios en la mentalidad dominante. Y tal vez en esto radique buena parte de su sentido y su potencial”.





La apuesta de la psicología para la “superación social”, se debe buscar en los comprensión e intervención sobre los proceso psicosociales, que organizan el orden de la subjetividad y que permiten esclarecer la emergencia de lo humano como fenómeno multidimensional y complejo.

Para esto y como dice Rodríguez Aguirre¹⁵, se necesita “adoptar críticamente una metacompreensión” que permite dar cuenta de las relaciones existentes entre el paradigma social y los conocimientos disciplinares, así como, de las implicancias éticas del sujeto en ese proceso de conocer y en las prácticas que éstos legitiman.

Las lógicas lineales conducen a la aceptación de salidas únicas y totalizadoras, no concibiendo las posibilidades de desvío y cambio, ni las posibilidades autoorganizativas de los sistemas, capaces de generar sus propias transformaciones.

Las lógicas no-lineales nos permiten pensar alternativas, desde las propias dinámicas cambiantes de la realidad, para favorecer y promover los procesos de desvío y re-organización.

La psicología que se implique conscientemente en los procesos de transformación social no puede apelar a respuestas simples para realidades complejas.

Deberá reinventar buena parte de sí misma, aceptando la conflictividad inherente a su propia praxis.

Quizás entonces, logre des-atraparse de su propio proyecto dominante, emancipar su deseo que reposa en el orgullo de la “tecno-eficacia”, abandonar para siempre el escaparate del mercado, y salir a las calles para caminar junto a los proyectos de los hombres.

Notas:

- 1 Moffatt, Alfredo., *Terapia de Crisis. Teoría temporal del psiquismo*. Búsqueda., Buenos Aires, 1992.



- 2 Rodríguez Aguirre, Nelson, "Corriente epistemológicas en psicología. Nuevas tendencias". En *Encuentros en psicología social. La Complejidad de la psicología social y de las organizaciones.*, p. 23, Aljibe, Málaga, 2005.
- 3 Giorgi, Víctor, "Prólogo". En *El psicólogo, roles, escenarios y quehaceres*, p.10, Roca Viva, Montevideo, 1991.
- 4 De Souza Silva, José, J. Cheaz Peláez y J. Calderón Romero, 2001, *La Cuestión Institucional: de la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto de cambio de época*. Serie Innovación para la Sostenibilidad Institucional. San José, Costa Rica: Proyec-to ISNAR "Nuevo Paradigma".
- 5 Berenstein, Isidoro, En *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales, La experiencia Argentina*, p. 87, Paidós, Buenos Aires, 2003.
- * El autor realiza la distinción entre otros sentidos y sentidos-otros. Los primeros implican un desvío de sentidos pero desde una continuidad con los anteriores, el segundo, implica la interrupción del sentido anterior, y el surgimiento de nuevos sentidos en lugar de aquellos.
- 6 Rebellato, José Luis, "Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad". En *III Jornadas de Psicología Universitaria. Historia, Violencia y Subjetividad*, p. 28, Multiplicidades, Montevideo, 1996.
- 7 Rebellato, José Luis, *Ética de la Liberación*, p. 24, Nordan, Montevideo, 2000.
- 8 Pérez, Liz, "Citando a Lechner" en: *VII Jornadas de Psicología Universitaria*. Udelar. p. 188, Montevideo, 2004.
- 10 Rebellato, José Luis, "La dimensión ética en los procesos educativos". En *Cruzando Umbrales. Aportes uruguayos en psicología comunitaria*, p.170, Roca Viva. Montevideo, 1998.
- 11 *Ibíd.*, 1.
- 12 *Discépolo*. Autor del clásico tango Cambalache.
- 13 Goncalvez, Luis, "La Clínica Social como zona de resistencia". En *VI Jornadas de psicología Universitaria*. Udelar. p. 519. Montevideo. 2003
- 14 Giorgi, Víctor. En *Cruzando Umbrales. Aportes Uruguayos de la psicología comunitaria*, p. 27, Roca Viva, Montevideo, 1998.
- 15 Rodríguez Aguirre, Nelson, *Ciencia, tecnología y sociedad. Nuevas perspectivas*, p. 115, Universitaria, Quito 2002.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

María Verónica Di Caudo

Docente de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

91



Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción, en la reflexión.

P. Freire

1. Educación: entre utopías y críticas, entre conflictos y diálogos

El título de este trabajo convoca a dos sujetos protagónicos implicados en lo educativo: el educando y el educador. Sujetos que vivieron, viven o vivirán en nosotros, que se moverán en nuestro imaginario y que por tanto, le dictarán a nuestra conciencia (o inconciencia) muchas de nuestras opciones, formas de pensar, acciones y sentires.

Intentamos en estas páginas contribuir a la reflexión sobre el devenir de estos sujetos de la educación y los papeles que juegan. Para esto, partimos de ciertas afirmaciones que destacan el valor y el sentido de la educación:

- Sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona en el sentido pleno de la palabra. Esto es: la meta de la educación es la humanización o personalización. “No es cuestión de ser mejor o peor, si-



no de ser auténticamente hombre” (SAAVEDRA, 2006)¹ Esta afirmación implica creer en la capacidad de la persona para educarse o perfeccionarse constantemente. Este privilegio acompaña al ser humano hasta el término de sus días (educación permanente).

- El proceso educativo no es uno de ajuste o de adaptación social. La educación permite tanto el desarrollo social como la maduración y el perfeccionamiento del ser humano, esto implica la capacidad y calidad de relaciones, un obrar libre y responsable en base a una correcta jerarquía de valores.
- El derecho de todos los hombres y mujeres a la educación (basamento de la dignidad de la persona) incluye el derecho a la educación de todo el ser humano. Principio que subraya el carácter verdaderamente integral: dimensión corporal, intelectual, afectiva, estética, social, volitiva, espiritual, formación científica, física, psicológica, moral. La persona es una unidad bio-psíquica-espiritual en interacción social y la formación integral consiste en humanizar y personalizar al ser humano, este es el objetivo mayor que persigue toda la educación genuina.
- Todo proceso educativo requiere de un encuentro personal, de diálogo, de un ida y vuelta de comunicación y encuentro (aunque este sea virtual o a distancia), con el contexto y con otros seres humanos.
- En todo acto educativo subyace una direccionalidad, una intencionalidad (dimensión teleológico-axiológica). Se ayuda a educar a través del desarrollo intencionado. Por lo tanto, conocer cuáles son tanto las razones últimas (fines) como las inmediatas (objetivos) y los valores que postula cualquier propuesta pedagógica constituyen un deber pri-

mordial para saber que sujetos se están construyendo (o se pretenden construir) o los que quieren “eliminarse”.

Estas son enunciaciones “clásicas”, conocidas seguramente para el lector de estas páginas. Pueden resultar pasadas de moda en un momento en que se habla de “crisis educativa”, en donde la pedagogía aparece cuestionada desde su autoridad y desde la productividad de otros espacios culturales, donde los saberes que imparte la escuela resultan amenazados, donde la función del maestro está en continuo deterioro.

Las anteriores, pueden ser afirmaciones poco creíbles porque numerosas teorías críticas han expuesto la imposibilidad de la pedagogía moderna -emancipadora o revolucionaria- según la cual las ciencias humanas y las ciencias de la educación entre ellas, tienen el cometido de liberar al hombre y la humanidad (JÓDAR Y GÓMEZ, 2005).² En este contexto, Lerena ha planteado que la educación esconde en el precepto humanista una operación política productora de sujetos:

“Con el término educación no estamos ante un concepto, sino ante un precepto: el precepto humanista con el que las clases dominantes del siglo de las luces han inaugurado la legitimación de una estrategia política. Uno de los efectos globales de esta estrategia es el de producir la singularidad y la individualidad del hombre contemporáneo. Realmente lo que designa la palabra educación es una determinada jurisdicción de poder, tal y como este se estructura en el siglo de las luces. Dentro de esa jurisdicción los individuos devienen y se constituyen en sujetos en la medida en que el poder hace de ellos su objeto” (Lerena, 1983: 9).³

El proyecto de liberación del hombre ignora que las ciencias humanas llevan consigo el poder de formación





de los sujetos para que estos puedan adaptarse a las configuraciones vigentes del poder. Como instituciones eminentemente políticas, las instituciones educativas están profundamente involucradas en la reproducción de los valores sociales, económicos y culturales vigentes, así como en la conservación de esas formas sociales dominantes que reproducen las configuraciones actuales de poder.

Desde esta perspectiva de análisis, podemos sentarnos a llorar sintiéndonos presos de las estructuras de poder o plantearnos una ubicación distinta considerando que las instituciones son también lugares de mediación, oposición y nuevas posibilidades y “no son simples tamices fijos dentro del aparato reproductor del sistema” (Giroux).⁴ En cuanto, instituciones críticas surgen espacios abiertos a nuevas posibilidades que tienen muy en cuenta la producción de saber, identidades sociales y valores. Estos espacios deben ser potencializados por sujetos que escapen a ciertas lógicas mecánicas de reproducción.

Giroux habla de “pedagogía del riesgo” que es la que se convierte en una actividad cívica que busca ampliar las condiciones de justicia y democracia, las capacidades críticas de las personas, y eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad, en vez de cerrarlas. La pedagogía del riesgo es la opuesta a una sin autocrítica, e implica que los sujetos educativos aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia. Esta visión realza a la pedagogía como discurso de transformación y proyecto de posibilidades. ¿Qué riesgos corren los estudiantes y qué riesgos les dejamos correr (sin miedo a la censura, a la evaluación y al castigo)? ¿Qué riesgos estamos dispuestos a correr como educadores? ¿Qué riesgos podemos correr dentro de nuestras instituciones para dialogar como sujetos autónomos con el poder y el orden “preestablecido”?

La pedagogía debe considerarse siempre como un lugar de conflicto y diálogo. Giroux dice que debemos preguntarnos: ¿de quién son los valores, identidades, conocimientos y relaciones sociales que se están produciendo? En otras palabras, ¿quién habla, para quién y en qué condiciones? Hay que buscar y contextualizar los referentes éticos y políticos que le dan sentido en la historia, la lucha y la intervención humanas.

Sabemos entonces que no existe “lo natural”, ni lo objetivo, ni lo ahistórico, ni lo neutro. Y que no podemos reflexionar sobre sujetos educables o educadores desligados de complejas interrelaciones con la política, el poder y la moralidad.

Tendremos que plantearnos: ¿Cómo habría que organizar el currículo y la vida educativa, cómo establecer las relaciones entre educadores y estudiantes para que ambos aprendan a pensar de forma crítica y autocrítica y a emitir juicios sobre la constitución y organización de la educación, de la sociedad, de nuestros propios discursos y subjetividades?

Según las respuestas que nos animemos a dar a estas y otras cuestiones, estaremos sí, reproduciendo sujetos o buscando generar intersticios de contrapoder que den lugar a sujetos con autonomía, que puedan moverse de los imaginarios sociales para crear “imaginarios radicales”⁵ que, como constructos de sentido se constituyan en formas creativas de vivenciar el futuro, al articular la imaginación a los diferentes ámbitos de la vida social.

“En el imaginario se construyen nuevas maneras de vivir y el sujeto se construye a sí mismo, es capaz de soñar, de desear y de apostarle a utopías posibles. Es el sujeto con imaginario radical, un sujeto experiencial cuyos itinerarios fractales son construidos en relación y con intencionalidad, relación dada en dos planos: con los otros





y en situación. La fractalidad de sus itinerarios de vida equivale “a señalar que, al caminar, vamos transformando ya el futuro más inmediato en pasado, simultáneamente vamos transformando ya el espacio vacío, desconocido y homogéneo, en espacio poblado, conocido y heterogéneo”.

(HURTADO, 2004).⁶

En ese sentido, aún podemos crear en los espacios que otros discursos y prácticas preexistentes no alcanzaron, en esos espacios de libertad, que el simbolismo no alcanzó a determinar. Podemos recuperar la conciencia, la memoria, la voz y colocarnos como sujetos en el centro del debate.

2. La educación es posible: educabilidad y educatividad

La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana, fundamento de la acción educadora. Significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible en la persona, básicamente por la condición de su plasticidad y ductilidad, que le permite recibir influencias y estímulos y reaccionar ante ellos, con lo cual elabora nuevas estructuras que lo personalizan y socializan, o, la capacidad que la persona tiene de adquirir nuevas conductas, de perfeccionarse y transformarse -a lo largo de su existencia- sea sistemáticamente por medio del educador y de instituciones pedagógicas, sea espontáneamente, por influencia del medio sociocultural. Esta potencialidad encierra un enorme potencial; el ser vivo es tanto más “plástico” o “dúctil”, cuanto más compleja es su estructura biológica, y en el ser humano, las posibilidades son sorprendentes y la neurociencia no deja de hacer nuevos descubrimientos al respecto.



Aunque la capacidad de “hacerse” o aprender no es ilimitada, el ser humano es educable a lo largo de su existencia, por lo que es un ser permanentemente inacabado y siempre en desarrollo, con nuevas capacidades de aprender. Así, la educabilidad no se contempla actualmente en términos ambientalistas, ni como una capacidad estática y conclusa, sino en función de la cantidad y calidad de los aprendizajes que va realizando; de ahí, el que la educabilidad no se agote en un período más o menos amplio del ciclo vital como se pensaba tradicionalmente, sino que la persona es capaz de aprender a lo largo de toda su existencia.

La propiedad del educador o educatividad es la posibilidad real de influir decisivamente en la formación de otra persona; es la acción propia e inherente de la función de todo educador. Esta capacidad puede aplicarse a instituciones como familia, escuela, comunidad local, etc.

La autoeducación en sentido absoluto no es posible pues el ser humano está sometido a influencias. Sin embargo, el aprendizaje es inmanente, por lo que la tarea de enseñar resultaría inútil si aquél no tiene lugar. La autoeducación en cuanto que supone la significación para el sujeto que aprende sí es posible. Se complementa con la heteroeducación en cuanto que, la actividad del educador facilita o ayuda al esfuerzo discente para conseguir un desarrollo de sus capacidades de un modo óptimo.

Por esto, la educación no es un simple accidente o detalle en nuestra existencia, es un hecho concreto que afecta y construye nuestra integralidad, de manera que sin ella la existencia humana perdería su sentido. Sin la educación el ser humano no adquiriría el lenguaje, los hábitos, las ideas y sentimientos que pertenecen a la vida cultural. Al decir de Kant: “únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre”.



Constantemente nos modificamos o transformamos, asimilamos conocimientos, corregimos defectos, adquirimos hábitos y modos de obrar; en suma, nos construimos. Todos somos influidos en nuestro modo de actuar, pensar, decidir por los efectos de la educación. Y todos ejercemos un estímulo educador sobre otras personas que nos rodean. En sentido general todos somos educadores y educandos a la vez.

Pero sabemos que la educación no es sólo función necesaria para el individuo sino para la sociedad, de manera ineludible. De esta forma, en la educación y, a través de ella, los sujetos pueden desarrollar sus potencialidades, transformarse y perfeccionarse y a su vez, incorporar las riquezas y elementos del contexto histórico-socio-cultural.

“La educación es simultáneamente un proceso autónomo y heterónomo. Autónomo si consideramos la actividad creadora y libre del sujeto, la espontaneidad activa del educando como ser individual. Pero también es un proceso heterónomo si consideramos que este ser que se educa está sometido a influencias exteriores, a coacciones del medio natural y humano, a la presión de los valores y bienes culturales que han de modificar su desenvolvimiento espontáneo y natural”. (MANGANIELLO: 18)⁷

3. Sujeto educando: una contrucción entre la cultura y su propio desarrollo

El educando (infante, joven, adulto) es un individuo, forma un número con los demás y se distingue por diversos caracteres individuantes (peso, sexo, edad, raza, etc.); pero al decir que además y por sobre todo es “persona” se afirma que cada uno como sujeto, realiza la especie “hombre” de un modo irrepitible e irremplazable. Esto



implica que el educando, es mucho más que un apellido, un número de matrícula, una nota. Es igual a sí mismo y nada más. Esta manera rigurosamente singular de ser persona es la “unicidad”.

La “unicidad” está fundamentada por la interioridad, o sea la capacidad del ser humano de pensar y obrar conscientemente y de decidir en forma autónoma y libre. Estas características son propias de todo ser humano aunque no siempre aparezcan explícitamente en el accionar pedagógico. Y por eso nos parece importante declararlas aquí, porque son el fundamento de toda construcción posterior (cf. Gastaldi, 2003).⁸

Pero vayamos un paso más. El sujeto no puede construirse sólo desde su interioridad y unicidad. Necesita de los demás para crecer; la dimensión social es esencial y constitutiva del ser humano. Parafraseando a Ortega y Gasset,⁹ podríamos decir que cada “educando es él y sus circunstancias”. El educando no puede prescindir de su contexto y está referido constantemente a él.

El educando no es un espectador pasivo en el mundo, sino que está en diálogo con él, con el mundo físico y el simbólico. Y en este espacio histórico-cultural, junto con otros sujetos, va a intentar realizar su propia existencia, creando ojalá, un mundo más humano.

César Coll explica muy claramente que:

“No habrá probablemente discrepancia alguna entre los profesionales de la educación si afirmamos que la finalidad última de ésta es promover el crecimiento de los seres humanos (...) Todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona –tanto los habitualmente considerados evolutivos, como los atribuidos también usualmente a aprendizajes específicos- son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado”.¹⁰



Esta interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la cultura,¹¹ siendo los padres, los maestros, y demás adultos y grupos sociales, los principales agentes mediadores.

Jorge Huergo¹² nos indica que: para pensar el campo cultural como educativo debemos comprenderlo como dialógico¹³ y, a la vez, conflictivo; como campo de articulación entre diferentes y sucesivas interpelaciones y los reconocimientos subjetivos que ellas provocan.¹⁴ Para esto, necesitamos trabajar con una noción de lo educativo que nos permita interpretar los territorios culturales revueltos, en cuanto, formadores de sujetos. Es posible sostener que «lo educativo» consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (BUENFIL BURGOS, 1993).¹⁵ A partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (sea escolar, mediático u otro), el sujeto se reconoce en dicho modelo, se siente aludido o acepta ser lo que se le propone ser.

Esta noción es importante porque no es una vinculación pasiva con la cultura la que se transforma en educativa, sino que se necesita de una interpelación que modifique a la persona o que la reafirme. A su vez, y como la define Ávila Penagos, la cultura es “una inmensa red de significaciones”, “un inmenso texto, abierto a las posibilidades de nuevas resignificaciones e interpretaciones a partir del trabajo reflexivo y crítico que hace la práctica educativa con las nuevas generaciones” (PENAGOS, 2001).¹⁶

Cada vez que las personas establecemos relaciones interpersonales con algún mediador, vamos desarrollando los procesos psicológicos superiores (PPS), competencias cognitivas que según estudios de Vigotsky aparecen siempre en primer lugar en el plano de la relación interpersonal -y en consecuencia sufren la mediación de los patrones culturales dominantes- para luego manifestarse en un plano intrapersonal.

Ahora, en esta relación entre la persona y la cultura, es necesario destacar que la cultura (que es una estructura supraindividual) no se impone, se estimula, se despierta y necesita de un ser humano autónomo y libre, que pueda actuar desde la cultura, en la cultura, para la cultura.

Desde la concepción psicosocial de Martín-Baró¹⁷ se destaca la importancia de la acción con significado. Él explica que lo que caracteriza fundamentalmente al sujeto humano, en cuanto ser vivo, es la acción, y no la conducta. Acción significa (en sentido weberiano), conducta dotada de significación o sentido. La misma génesis del significado de la acción humana es un fenómeno social, imposible sin la existencia de una comunidad de sentido, es decir, un conjunto de personas que compartan un código común. Por ello, la noción de acción rectifica a la de conducta en dos sentidos importantes, destacando por un lado el carácter propositivo de la actividad humana, intencional y motivada, y ligándola al mismo tiempo a estructuras sociales de significado.

De esta forma, el crecimiento personal es el proceso mediante el cual interiorizamos y nos apropiamos activamente de la cultura del grupo social al que pertenecemos. Y la educación, como realidad permanente en la vida individual y social, permite comprender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desa-



rrollo individual. Como sujetos insertos en una “comunidad de sentido” (educativa) nos construimos mutuamente en la acción, en la “común unidad” (cf. Estela Quintar).¹⁸

4. Sujeto educador: una permanente construcción ética, política y comunitaria

102



Generalmente, cada vez que se habla de mejorar la calidad educativa, los proyectos incluyen reformas en el rol docente, sea de formación, capacitación y desarrollo profesional.

“La enseñanza es una actividad que requiere compromiso, pasión, intención de generar y promover el cambio en la modalidad de pensamiento y en la visión que de la vida y del mundo social y natural tienen quienes están en situación de aprender (...) La innovación es tarea de transgresores. De aquellos que están convencidos de que el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza”. (LIBEDINSKY, 2001: 34, 38).¹⁹

Desde esta concepción, con la que estamos plenamente de acuerdo, los nuevos docentes serán los que busquen nuevos caminos, se arriesguen a cambios cualitativos, promuevan en sí mismos y en los demás actitudes de investigación, de autocontrol de intercambio de ideas, de experiencias y proyectos, de materiales, de participación colectiva, de creatividad. Docentes comprometidos con la tarea, confiados en sí mismos, motivados intrínsecamente, con iniciativas propias e independencia (más allá de toda condición laboral negativa).



El papel de los maestros no puede detenerse. Desde siempre el maestro ha sido para el imaginario de muchos una figura de autoridad, transmisora de un saber infinito, cumpliendo un “apostolado” educativo. Con la explosión de los conocimientos y la rapidez de las comunicaciones, el maestro está llamado hoy a ser un mediador entre los sujetos y la información. Ya no es importante la memorización de la información; sino su selección, la utilización del conocimiento de manera crítica y creativa.

La revisión del rol docente y la definición más clara de lo que se espera de él, permite precisar que sus competencias profesionales no se agotan en la instrucción, en el trasvasamiento de contenidos; sino que alcanza al asesoramiento, a la orientación; el maestro compromete su ética a través de actitudes; con lo cual adquiere el verdadero papel de formador, de facilitador del aprendizaje. (ROGERS, C., 1986)²⁰

Múltiples y actuales discursos pedagógicos afirman que el docente debe ser un ser comprometido, crítico, transformador, etc. Paulo Freire es un fuerte referente en pedagogía latinoamericana que puede iluminar este desafío. La formación docente inicial remite a las posibilidades y efectos que realmente genera en los sujetos. Por su parte, la concienciación es destacada por Freire como el camino para “poder salir de la alienación” para ser capaz de vivir la educación como práctica de la libertad. Esto requiere desde el docente-formador (el formador de formadores), un reconocimiento individual y social como sujeto-partícipe activo en los procesos sociales, que le permita interpretar la realidad para intervenir.

Michel Apple refiriéndose al concepto de concienciación de Freire, y compartiéndolo, explica que “darse cuenta” del mundo no significa, de ninguna manera, tomar la decisión de intervenir para transformarlo. En formación



docente, es preciso tomar decisiones y “hacerse cargo” de iniciar el proceso de ruptura, que la vida y la experiencia profesional pueden o no abonar para que el “darse cuenta” se convierta en educación para la libertad (APPLE, 1996).²¹

La formación y capacitación docente debiera desarmar la “visión objetiva” de la realidad y del conocimiento de esa realidad, para generar docentes involucrados con el contexto y concientes del mismo y de las posibilidades de sus prácticas, en una relación dialógica o una unidad dialéctica constante entre el desarrollo de la práctica con el contexto teórico. Y darse cuenta que no existen acciones pedagógicas (ni ninguna otra) que sean neutras. Prácticas domesticadoras y reproductoras conducen sólo a la alineación y cierran las puertas a una praxis verdadera y a la construcción de sujetos.

“Mientras éste -el docente domesticador- es siempre el educador de los educandos, el educador para la liberación tiene que ‘morir’ como educador exclusivo de los educandos a fin de renacer, en el proceso, como educador-educando de los educandos. Tiene que proponer, además, que los educandos mueran exclusivamente como ‘educandos’ del educador a fin de que renazcan como educandos-educadores del educando-educador” (Freire, 1969)²²

Pensar en una formación para la emancipación, nos lleva a imaginar procesos colectivos de reconstrucción de la cultura.

“...No hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción”. (Freire, 1969), fuera de los movimientos sociales que articulan identidades llevándolas a participar de una construcción social colectiva de sentidos” (UMPIERRERZ)²³

Espacios comunes de trabajo, investigación, debate y acción son espacios que hay que defender para

construirnos como sujetos pedagógicos que no descuiden la función social y política que la docencia representa.

Si no logramos comprender esto, nos convertiremos en ejecutores de la “pedagogía bancaria”²⁴ que supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes, sujetos que se constituyen en “objetos recipientes”²⁵. Trascender esta conceptualización bancaria de la práctica educativa es condición impostergable a cualquier propuesta pedagógica que se pronuncie por una educación transformadora y liberadora y no meramente reproductora de las relaciones sociales de dominación vigentes. Este nuevo rol ayudará a que los educandos no sean consumidores de cultura e información, sino creadores y productores de valores y conocimientos.

Linda Darling Hammond (2001)²⁶ explica que los docentes aprenden a medida que sus educandos aprenden: estudiando, haciendo y reflexionando; colaborando con otros docentes, observando cuidadosamente a los estudiantes y sus trabajos, y compartiendo lo que ven. Este tipo de aprendizaje no puede ocurrir en aulas de formación o capacitación docente divorciados del conocimiento acerca de cómo se interpreta la práctica. Los buenos entornos para el aprendizaje de docentes proveen muchísimas oportunidades para la investigación y la indagación, para ensayar y probar, para conversar sobre y evaluar los resultados del aprendizaje y de la enseñanza.

Todos los docentes necesitan tomar conciencia de su nuevo rol y trabajar grupal y comunitariamente, y no solos. El cuerpo docente deberá conocer, comprender y analizar las condiciones de sus educandos, las necesidades educacionales de la comunidad en la que trabaja, organizar experiencias de aprendizaje y evaluar constante y adecuadamente. Por estos caminos podrá revalorizar su responsabilidad social, como mediador entre la institu-



ción educativa y la colectividad, entre la masa de información y el educando.

“Pareciera que más que especialistas en un determinado campo del saber, los nuevos tiempos requieren docentes capaces de integrar el conocimiento, de tomar una posición problematizadora frente a los múltiples saberes que circulan en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre la naturaleza del saber, sus modos de transmisión y utilización”. (SANTOS GUERRA, 1993)²⁷

106



Alejandra Birgin y Silvia Duschatsky (1995)²⁸ en “Problemas y perspectivas de la formación docente”, agregan: “Pero sobre todo, docentes inmersos y comprometidos con su contexto. La práctica docente se desarrolla en escenarios únicos, albergados en culturas y contextos particulares que no se derivan de la aplicación mecánica o instrumental de ciertas reglas o principios rígidos” (p. 112).

Toda formación y capacitación docente debiera apuntar a un compromiso serio con una labor humana, creativa y abierta que considere de manera integral al estudiante como un ser bio-psico-socio-cultural, en proceso de desarrollo y consolidación de su identidad, de su propia imagen y de su seguridad personal.

La calidad educativa no puede desligarse de la formación docente y esta última, no puede desarticularse de las condiciones sobre las que se construye toda la acción educativa de aspectos institucionales, organizativos, didácticos, curriculares, culturales, presupuestarios, políticos. (Castro, 1991)²⁹

“La educación de los docentes debe estimular la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción” (DAVINI, 1995: 127).³⁰

Los profesores no encontrarán situaciones iguales, ni estudiantes, ni clases iguales. Por eso, es importante formarlos en estrategias que produzcan competencias profesionales “situacionales”, dotándolos de capacidad de análisis, reflexión y de decisión ante situaciones complejas, inmediatas, simultáneas, etc. Esta formación requiere de una dialéctica entre teorización y práctica, de una amplia flexibilidad para aplicar esquemas prácticos a la realidad, de la conexión y el diálogo entre la formación teórica con las propias creencias sobre los hechos pedagógicos y la práctica.



Liston y Zeichner (1996)³¹ en “Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización” presentan como un elemento importante las formas cooperativas de aprendizaje. Señalan que el refuerzo de los profesores individuales, en cuanto a individuos, es inadecuado y que el potencial para el cambio institucional y social es grande si los futuros profesores se dan cuenta de que sus situaciones individuales están ligadas a las de sus colegas, y si desarrollan las capacidades necesarias para trabajar con estos compañeros y con otras personas, como los padres y los activistas de la comunidad, para efectuar los cambios necesarios tanto en el aula como en las escuelas y en la sociedad.

Estos autores, desde una postura de orientación reconstruccionista social, enmarcan a la enseñanza en una concepción fundamentalmente política y destacan la importancia de trabajar con los “hechos” del contexto de trabajo de los alumnos, problematizarlos y someter a reflexión prácticas que ponen de manifiesto las diferencias raciales y de clase social. Subrayan que la formación docente debe orientarse a permitir discernir buenas razones que avalen las acciones educativas.



Esta tradición reconstruccionista social³² (muy marginal por cierto, respecto a otros programas de formación de profesores) está segura que aunque la formación del profesorado no puede por sí sola crear una sociedad mejor, puede cooperar en la lucha para hacerla realidad.

Sabemos que una pedagogía enseña no sólo por lo que dice que enseña, sino por el modo cómo lo enseña. La forma y la metodología, también es contenido. Giroux (1987), desde la sociología crítica nos explica que en muchos sentidos, los programas de formación del profesorado no han dotado a los profesores de las herramientas conceptuales que necesitan para concebir el conocimiento como algo problemático, como un fenómeno condicionado y creado históricamente. Esto lleva a pensar que el conocimiento no es neutro, sino que implica formas específicas de relaciones sociales en el aula, en las instituciones, en la sociedad. Cuando el conocimiento es visto como objetivo, Freire en “Pedagogía del Oprimido” nos enseña que no hay lugar para el diálogo y la interacción; pero si los estudiantes pueden crear significados, podrán pronunciarse con autenticidad y formarse como “intelectuales críticos” que puedan abordar la tarea de una toma de conciencia más radical e imaginativa entre colegas y alumnos.

“La futura reforma de la formación del profesorado tiene que comenzar por proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales para combatir toda clase de engaño y alienación. Los estudiantes deberían ser capaces, tanto de forma estructural como intelectual, de ahondar en las realidades de sentido común, en lo superficial, con el fin de configurar sus experiencias cotidianas. Asimismo debería dárseles a los alumnos la oportunidad de crear sus propios significados, hablar según les dicte su

propia conciencia y llegar a comprender que siempre hay algo más que ver, oír y sentir” (GIROUX, 1987: 71).³³

La innovación y la mejora de la calidad educativa no son un simple problema de capacitación o de nuevas metodologías, sino un problema mucho más amplio y complejo que afecta las condiciones de trabajo docente, en las cuales se implican las estructuras de la institución, la política curricular y la práctica curricular, etc. Al respecto, es imprescindible como indica Popkewitz (1996) reflexionar sobre los contextos institucionales y sociales donde se inserta la práctica docente. La reflexión crítica, es decir, la comprensión del trasfondo constitutivo de las prácticas, permitirá cuestionar la aparente neutralidad de las cosas y evitará así, su naturalización.

David Perkins (1999), en “La Escuela Inteligente” escribe que espera docentes que encuentren el optimismo y la orientación para luchar contra la frustración y el cansancio, producto de las presiones que se ejercen en la mayoría de los ámbitos escolares y hallen la confirmación de su buena práctica docente y también nuevas maneras de pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Que encuentren razones válidas para innovar, frente a la apatía y la desconfianza de las comunidades.

En síntesis, la formación docente -de grado o en servicio- requiere del desarrollo de estrategias grupales, de la priorización de procesos vinculares y comunicativos, de fomentar espacios comunes de aprendizaje y construcción del conocimiento compartido, de permanente reflexión y acción, de ir y venir de la teoría a la práctica y viceversa, de pensar dialécticamente, de ponerse de cara al contexto y la realidad, con sensibilidad histórica y mirada prospectiva. De optar, en definitiva, por una profesión política y ética en miras al progreso de cada estudiante y de la sociedad en su conjunto.





5. Descubrir al otro como sujeto y construirnos mutuamente

Ante distintas disciplinas y discursos -que en el marco de la posmodernidad- postulan la defragmentación y/o ausencia del sujeto como uno de los problemas epistémicos más importantes, intentaremos presentar algunas ideas (filosóficas, pedagógicas, sociológicas) que pueden resultar estimuladoras para descubrir (o re-descubrir) al sujeto.

Hugo Zemelman³⁴ aporta con su pensamiento desde América Latina y explica que estamos plagados de discursos, muchos de los cuales no tienen sujeto y, existen además, muchos sujetos en el continente que no tienen discurso. Y propone recuperar al sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente y que se debe y puede potenciar no solamente desde el gran conocimiento acumulado. El conocimiento sin duda tiene presencia, pero no basta si no tiene también presencia el uso crítico del mismo y su uso como instrumento de transformación y autonomización de los sujetos (y no como simple erudición o información). Desde este ángulo tendría cabida la idea de transformar la conciencia histórica en una gran premisa desde la cual pensar y construir conocimiento.

Hargreaves (2000),³⁵ hace una crítica a la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas en la configuración del espacio, tiempo y currículo y dice que se manejan con un pensamiento premoderno, mientras que los docentes, en su mayoría, han sido formados en la racionalidad moderna, y los estudiantes manifiestan conceptos, intereses, expectativas y comportamientos clara-

mente postmodernos. Esta situación generaría una incoherencia en el ámbito educativo, en la cual sería compleja la comunicación, ya que se parte de diversos códigos y contextos sociohistóricos.

Estas ideas sirven de disparador para preguntarnos desde dónde y desde qué lógica pensar la construcción de los sujetos en el ámbito educativo. Una respuesta fundamental es un cambio epistémico que nos permita comprender la concepción del sujeto no como esencia o como algo dado, sino como acontecer, a partir de la capacidad autoreflexiva. La educación es así en un espacio público donde los sujetos se construyen en múltiples direcciones y alternativas, comprenden, indagan, proponen, se dinamizan en su desarrollo individual, al tiempo que dinamizan el entorno sociocultural.

Pérez Gómez en “La construcción del sujeto en la era global”³⁶ indica que el reto de la educación está en que los estudiantes (y los educadores, vale agregar) puedan transformar las teorías personales que construyen en su vida cotidiana para entender la realidad y actuar en ella, para ello tendrán que convertir la información en conocimiento y este en sabiduría. Este reto pedagógico que favorece la construcción del sujeto reside en la capacidad de crear y organizar escenarios de comunicación donde las relaciones humanas y los productos culturales que se intercambian en dicho contexto, estimulen y provoquen, por su calidad epistemológica y moral, la reconstrucción adaptativa y creativa de las teorías personales.

Solamente podemos estar satisfechos en la práctica docente cuando se produce un aprendizaje relevante, es decir, cuando los procesos de enseñanza/aprendizaje provoquen la ampliación y reconstrucción de las teorías personales con las que cada individuo interpreta el mundo y decide su conducta (Claxton,1987). En este sentido,





“los contenidos disciplinares serán los mejores instrumentos que podamos ofrecer a los estudiantes para entender y actuar, preguntar y responder a dicha realidad problemática que afecta e interesa a los sujetos”. “El valor educativo de los contenidos se aprecia cuando los saberes surgen como respuestas aún provisionales, parciales y tentativas a preguntas relevantes, a problemas sentidos”. (Pérez Gómez, 2003).

Puesto que el conocimiento se construye siempre en la red de interacciones sociales, y que cada individuo se resiste a modificar sus teorías personales, la creación de un escenario de intercambios culturales de alto nivel, en contextos plurales e interculturales, requiere la conquista previa de un clima de confianza, de tolerancia, de cooperación, de un creativo intercambio democrático a otras interpretaciones y la apertura a nuevos y más consistentes equilibrios también provisionales en nuestras concepciones, teorías y proyectos. Un ambiente de interacciones humanas respetuosas y de cuidado afectivo que permita al sujeto abrirse y poner al desnudo su esqueleto de representaciones frecuentemente erróneas y afrontar los conflictos cognitivos que requiere su desarrollo intelectual y social. Esto provoca la reconstrucción, ampliación y perfeccionamiento de las teorías personales y de los comportamientos autónomos y ha de implicar necesariamente, la participación voluntaria del aprendiz.

Promover la metacognición resulta una estrategia pedagógica imperiosa para la reconstrucción razonable de las teorías personales que son siempre subjetivas, provisionales, y parciales, saturadas de errores y prejuicios y la búsqueda de la relativa autonomía. Para este propósito es necesario que las instituciones educativas sean comunidades de aprendizaje donde los maestros y adultos de la comunidad aparezcan como modelos de aprendices ejemplares y como habilidosos facilitadores del arte de

aprender. Esto implica saber aprender y tener la disposición de aprender lo que sea necesario, en cualquier escenario y a cualquier edad. Retomando conceptos anteriores vemos que a través de la educabilidad y educatividad los sujetos poseemos el potencial para construirnos mutuamente (o lamentablemente, para destruirnos mutuamente también).

La filosofía dialogal o la filosofía de la intersubjetividad³⁷ pueden resultar interesantes como marco de pensamiento para descubrir, una vez más en el siglo XXI, al otro como sujeto en devenir. Esta filosofía surge como respuesta al existencialismo ateo (Sartre, Heidegger, etc.) y destaca la dimensión interhumana. Mientras que Sartre ve en el otro “un infierno”, Marcel o Buber³⁸ consideran que yo y el otro configuramos una relación (cf. Gastaldi, 2003).³⁹

El personalismo dialogal, también llamado así, proclama la trascendencia del “tú” para la existencia humana, o sea superar el individualismo y descubrir al “otro” para abrirse a los demás. Existir es co-existir, “ser para el encuentro” y la comunión. Para Buber; yo soy mi relación. No un yo que entra en relación, sino un yo que sale de la relación, emerge de ella. La relación me define; soy de acuerdo a cómo me manejo (cf. Barylko, 1998).⁴⁰

El encuentro con el otro requiere responsabilidad, un trato ético, justo, amoroso. Y la palabra es un instrumento de este encuentro, de comunicación de sí mismo y medio de personalización. En la era de la información y de las comunicaciones, constantemente nos quejamos y nos topamos con incomunicaciones. Comunicamos cosas, ideas, informamos y nos informamos, pero la mayoría de las veces no nos comunicamos de ser a ser. El aprendizaje del encuentro requiere de libertad y la libertad es lo que construye sujetos autónomos y éticos.





“La obra de cada uno de nosotros –y eso es lo que puede y debe enseñarse a los niños desde temprano– es la propia existencia como libertad creadora en busca de la felicidad. El mundo de los valores y de sus jerarquías sirve para orientarnos hacia esa deseada felicidad. Primero, en la ruta de lo general y universal, del Yo-Ello, de las confrontaciones diarias por el éxito, por el progreso, por el ascenso, que son humanas en la medida que son éticas, responsables, atentas a la presencia del prójimo como persona. A partir de allí estaremos abiertos, porosos en cuerpo y alma, a la presencia del otro. A partir de allí se producirá el encuentro con el otro como Tú, y ya no como utensilio-Ello. Entonces, nos saldremos del circuito de la ganancia y la pérdida, e ingresaremos en el extraño campo de la dicha, del amor”. (Barylko, 1998)⁴¹

Espino Barahona⁴² presenta la relación pedagógica enmarcada en la “pedagogía de las ciencias del espíritu”. Una teoría de la educación cuyo punto nodal es la relación pedagógica. Esto es, una teoría desarrollada “a partir de la relación personal que se estructura en el encuentro del educador y el educando”. (Wulf, 1998)⁴³

“Una teoría tal no puede no dar una importancia ética fundamental a los sujetos que fundan dicha relación. Maestros y alumnos aparecen imbricados en una relación (pedagógica) que debe entenderse como una red de vínculos morales de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines –donde el estudiante es visto como “un ser en devenir”, al cual debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación. Éste es el telos de la educación según la pedagogía de las ciencias del espíritu: el de un educador que no elude la “aceptación de una responsabilidad pedagógica para los jóvenes que permita salvaguardar sus intereses” (Wulf, 1998).⁴⁴

El encuentro educativo, docente-educando, no es una relación de pares sino una relación que encierra autoridad. Por eso, el docente aparece como persona de autoridad en el sentido etimológico de la palabra: “el que nutre y hace crecer”. Autoridad era, en los orígenes, el hombre de consejo, de respaldo moral, el asesor. Hoy existen prejuicios en el concepto de autoridad. Pero quienes detentan autoridad en la familia, en las escuelas, en las instituciones, en el gobierno, deben ejercerla con un efectivo respaldo moral y como servicio a las personas y a la comunidad. El ejercicio docente debe estar impregnado de vectores axiológicos y toda autoridad pedagógica debiera generar confianza como condición indispensable en toda relación educativa que pretenda construir sujetos.

Pueden servirnos aquí los planteos de Habermas⁴⁵ uno de los sociólogos actuales más representativo, cuando enmarca la dinámica humana en constantes individuales, sociales e históricas de dominación, engaño y búsqueda de poder. Y plantea la ruptura de este modelo –que solamente puede llevar a la extinción- con una teoría sobre la racionalidad, es decir, la habilidad para pensar de forma lógica y analítica. Este pensador imagina un futuro en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor. En ese futuro, la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado y los ciudadanos racionales deberían poder actuar en la sociedad de forma libre en el ámbito político. Este posicionamiento teórico y moral, propone una dinámica comunicativa, de diálogos y acuerdos como formas de práctica social. Para Habermas el bien del otro resulta mi propio bien y el cuidado del entorno social y natural que permita mejores condiciones de vida, tendría como objetivo la búsqueda del bien común.





La teoría de la acción comunicativa de Habermas, indica que la interacción se da entre sujetos capaces de lenguaje y acción. El concepto clave es la interpretación, o sea la negociación de definiciones susceptibles de consenso. Para este pensador los mundos objetivo, social y subjetivo son construidos por la intersubjetividad; los sujetos crean y usan la racionalidad, la cual no es una realidad objetiva que se nos impone de forma determinada sin dejarnos margen de acción. Los sujetos que actúan comunicativamente son capaces de criticarse mutuamente.

Si bien no son propuestas que surjan desde ámbitos pedagógicos, los espacios de actuación de los sujetos de la educación están obviamente insertos en el plano social y no escapan a esta dinámica, por lo cual pueden aportar o no al desarrollo de esta racionalidad comunicativa.

Estas reflexiones deben servirnos para replantear nuestra acción en el aula, en las instituciones pedagógicas, o cualquier otro ámbito educativo ya que lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresos nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica (cf. Stenhouse)⁴⁶

Umpierrez⁴⁷ al preguntarse por el nuevo sujeto pedagógico para la actual sociedad global, cita a Torres para afirmar que “la construcción del sujeto pedagógico es un problema conceptual central, un dilema de la democracia (...) el proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático es un proceso de crianza (educación) cultural, pero también incluye principios manipulativos de socialización pedagógica y democrática en sujetos que no son tábula rasa en términos cognitivos o éticos, ni están totalmente provistos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones democráticos”. (Torres, C. 1996)⁴⁸

“Necesitamos asegurarnos que el camino seguido dignificará la vida humana, reconocerá los aspectos lúdicos y creativos de la gente y verá a los demás no como objetos de manipulación ni de liberación siguiendo los dictados de la mano invisible del mercado, sino como *sujetos corresponsables* comprometidos en el proceso de deliberación democrática sobre los medios y los fines de *todas* sus instituciones. (Apple, 1996)⁴⁹

Compartimos ahora algunos cuestionamientos -que a la luz de lo ya tratado y como introducción a los próximos puntos- que pueden servir para reflexionar y evaluar nuestra labor y acción. ¿Somos amenazas para los demás? ¿Cómo docente soy una amenaza ante el educando o el educando se presenta una amenaza para el educador? ¿El otro ayuda a construirme y encontrarme o me limita? ¿Interpela nuestra palabra, nuestro amor, nuestra obra? ¿Generamos aceptación o rechazo? ¿Qué violencias se producen en las instituciones educativas?

¿Cuántos docentes ayudamos al estudiante a “construirse”, a encontrarse, a confiar en sí mismo y en sus potencialidades? ¿Cuántas actitudes docentes denigran y destruyen la subjetividad? ¿Cuántos prejuicios y burlas son depositadas en la vida de los estudiantes? ¿Cuántos conocimientos son realmente constructores de los sujetos y cuántos sólo ocupan un lugar sin modificarnos? Y viceversa....cómo estudiantes. ¿Cómo hemos contribuido a motivar a nuestros docentes? ¿Cómo los hemos respetado o cuánta indiferencia les hemos brindado?

Podríamos seguir preguntándonos y abordando múltiples ejemplos. Evidentemente, nuestra historia de sujetos está enraizada en muchas relaciones, está construida en muchos contextos e imaginarios de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser. No por eso es menor la importancia de las relaciones entre educandos y educadores,





las que configuran marcas y huellas que nos constituyen en nuestro pasado, presente y futuro.

Tal vez sea bueno apuntar al núcleo de la cuestión: ¿qué sujetos estamos formando y construyendo? ¿O qué acciones deberemos abordar para re-construir sujetos que llegan hoy a las instituciones educativas (sociales, políticas, culturales...) desfragmentados y aplastados? ¿Cómo comenzar a construir desde el inicio o a reconstruir desde los escombros?

¿Y qué hacer con educadores que no son tales y siguen “amaestrando” personas y modelando sujetos “sujetados”? ¿Qué condicionantes y qué opciones educativas existen que favorecen a unos más que a otros? ¿Qué espacios permitimos y creamos para que los otros puedan aprender diferentes lenguajes, desarrollar identidades y moverse en las fronteras de las diferencias culturales, para que puedan expandir las condiciones de su propia comprensión de las diferencias, como fundamento de una vida pública democrática? En suma, ¿qué sujetos se reproducen o se construye en la acción educativa?

Estos puntos nos ayudarán a autojuzgar la tarea educativa y redescubrir que acciones no debieran faltar. La primera tarea de todo educador será promover la capacidad fundamental del ser humano: la conciencia. Dejar en la inconciencia cuando se necesita y se puede provechosamente asumir una realidad para modificarla, es traicionar a las personas, los grupos y la sociedad. La toma de conciencia, la capacidad de interrogarse y de interrogar es el primer paso para un proceso de liberación y de madurez personal y comunitaria.

Otra tarea indispensable es conducir al sujeto a la libertad. Educar para que el otro sea y se sienta sujeto actor y no intérprete de otros papeles que él no eligió, ni quiere asumir.



Los valores no pueden quedar ajenos a la tarea del educador. Más allá de toda moda y de insertar en el currículo de manera transversal (o de cualquier otra manera) la educación en valores, no puede faltar que el educando perciba los valores como respuesta a sus aspiraciones profundas, a sus ansias de vida, de verdad, de bien y de belleza, como camino para su inquietud de llegar a ser. Toda la educación es por lo tanto axiológica, culmina en la posesión vital y realización de valores, que se incorporan al obrar del sujeto educando, como hábitos buenos o virtudes.

Existen múltiples estudios y reflexiones que tratan la relación entre el sujeto educador y el sujeto educando, pero vamos a considerar aquí dos propuestas que a nuestro entender ayudarían al proceso de construcción de los sujetos pedagógico: la prevención y el encuentro.

6. Prevención: una opción para la relación educativa

En este apartado deseamos destacar el Sistema Educativo de Don Bosco como modelo de relación educativa.

El concepto base del Sistema Educativo de Don Bosco radica en lo preventivo, entendido como el “arte de educar en positivo” y “hacer que los jóvenes crezcan desde dentro, desde su libertad interior. Prevenir es sembrar gérmenes de vida, estar en la cotidianidad creciendo en y junto a los educandos por el camino correcto.

Otra instancia del sistema preventivo de Don Bosco es la de fundamentar su trabajo en los jóvenes a través de la transmisión del bien y de las experiencias positivas, sobre la belleza, la verdad, la bondad, la honestidad, y sobre experiencias pedagógicas positivas. Desde esta propuesta, un educador está convencido de que cualquier



educando tiene en sí, energías de bien. El Sistema Preventivo se apoya en tres pilares insustituibles: la razón, la religión y el amor.

Lo preventivo como modelo pedagógico cree en los sujetos y los respeta como personas -valorizando el patrimonio natural y sobrenatural que cada uno lleva consigo-, proporciona un ambiente adecuado rico en valores humanos, se sustenta en sus aptitudes interiores, en su capacidad de pensar, en el amor, en su raciocinio, y lo prepara para el trabajo y la sociedad. El Sistema Preventivo es un modo de educación que evita el daño del educando y la necesidad del castigo; prescribe al educador una continuada convivencia con el estudiante y una completa entrega a su tarea educativa. No es sólo un método de pedagogía o disciplina, sino una síntesis de vida, de espiritualidad y pedagogía en dos vertientes: promoción humana y salvación cristiana: formar ciudadanos responsables y cristianos comprometidos.⁵⁰

Don Bosco intuyó desde muy joven que para ganarse el corazón de los jóvenes era necesario acercarse a ellos, interesarse por sus cosas, “amar lo que ellos aman”, para ello se esforzó en convertir sus colegios, casas las llamaba él, en una familia, donde se fomentan relaciones de familiaridad y confianza, donde hay también una autoridad que actúa desde la razón y el diálogo.

Desde un planteo actual, Peressón aborda el tema de la prevención en su artículo “Educar en Positivo”⁵¹ y explora tres enfoques de la prevención en educación, que propone integrar y complementar: a) prevención como preparación y disposición para actuar anticipadamente; b) prevención como rehabilitación oportuna; c) prevención como arte de educar en positivo, que implica una sólida formación en valores y una “ecología del espíritu”. La “educación en positivo” desde esta óptica mira la realización y la plenitud de la vida de cada persona.

7. Hacia la pedagogía del encuentro

Alfonso López Quintás, catedrático de filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, enseña que todo ámbito de encuentro, es un ámbito de formación y este concepto lo aplica a los ámbitos educativos. Cuando no hay ámbito de formación -dice Quintás- podrá haber cualquier otra cosa, por ejemplo, información, pero no formación.⁵²

Cuando se vive un verdadero encuentro, siempre habrá una verdadera construcción y debe existir la acogida. Podemos relacionarnos, pero no encontrarnos y generar así intercambios instrumentales o mercantiles, contactos superficiales, choques virtuales, pero de ningún modo un encuentro.

El encuentro no es mera proximidad, sino que supone un ir y venir entre los seres que interactúan: una interpelación. Cuando uno habla y no hay respuesta, o cuando uno habla para acallar al otro, no hay encuentro. Sí lo hay, en cambio, cuando se crea una atmósfera en la que fluyen las preguntas y las respuestas. Como lo expresa Alfonso López Quintás:

“Toda relación de encuentro implica apelaciones y respuestas: me invitas a dar un paseo por un determinado lugar y yo accedo a ello, pero indico que sería preferible hacerlo en otro sitio. Mi respuesta es, por tanto, una apelación que te dirijo. El esquema que vertebró el encuentro no es ‘lineal’ (acción-pasión) sino ‘reversible’ (apelación-respuesta). Apelar significa invitar a asumir activamente un valor y realizarlo en la propia vida. De aquí se desprende que el encuentro no se da de un modo automático al anular las distancias y fundar una relación de vecindad. Exige un intercambio de posibilidades, y este no se da cuando los objetos se yuxtaponen, sino cuando dos o más ámbitos de realidad se ‘entreveran’, es decir,





toman iniciativas conjuntamente y colaboran a una misma tarea. Esa forma de vinculación ha de ser creada libre y esforzadamente, porque plantea determinadas condiciones. Si dos o más personas no las cumplen, pueden convivir durante largo tiempo sin encontrarse ni una sola vez” (López Quintás, 1996).⁵³

La pedagogía del encuentro se rige por la dimensión pragmática del lenguaje y se descubre que todo lenguaje es diálogo.

La conversación es una actividad de uno-con-otro; es entenderse-con-alguien-sobre-algo; es un decir y dejarse-decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas, que transforma a los interlocutores: En un encuentro conversacional, uno deja la esfera del yo para ingresar en la del nosotros e instaurar un intercambio entre el yo y el tú (Gadamer, 1992: 150) que discurre como un fluir de coordinaciones consensuales de acción, tal como sucede en el juego. En el encuentro creamos un campo de juego común, un campo de libertad común.

“La forma efectiva del diálogo se puede describir partiendo del juego... la fascinación del juego para la conciencia ludente reside justamente en ese salir fuera de sí, para entrar en un contexto de movimiento que desarrolla su propia dinámica. Mi idea es que la naturaleza del juego, consistente en estar impregnado de su espíritu - espíritu de ligereza, de libertad, de la felicidad del logro y en impregnar al jugador, es estructuralmente afin a la naturaleza del diálogo, que es el lenguaje realizado. El modo de entrar en conversación y de dejarse llevar por ella no depende sustancialmente de la voluntad reservada o abierta del individuo, sino de la ley de la cosa misma que rige esa conversación, provoca el habla y la repli-ca y en el fondo conjuga ambas. Por eso, cuando ha habido diálogo, nos sentimos llenos” (Gadamer, 1992).⁵⁴

Una pedagogía del encuentro tiene en cuenta a sujetos íntegros, con ricas experiencias capaces de instaurar un diálogo continuo con uno mismo, con los otros y con el mundo. El sujeto se construye a sí en el intercambio, en la capacidad de entenderse y comunicarse con los otros para comprender el mundo y la convivencia con otros sujetos, para expresar las propias emociones-razones y someterlas a la crítica de los demás.

La importancia de la comunicación es destacada también por Prietto Castillo cuando nos dice que toda mediación pedagógica se funda en una propuesta comunicacional y que la comunicación es la base de la interacción entre seres humanos dispuestos a compartir la tarea de enseñar y de aprender.⁵⁵

Los educadores somos seres de comunicación; los sistemas educativos son sistemas de comunicación; los materiales de aprendizaje son materiales de comunicación; los estudiantes son seres que crecen en la diferencia y en la comunicación. Una comunicación debe ser estimuladora para el otro, o sea que lo invite a salir de sí, a entregarse, a enriquecerse, a crecer.

Volviendo a Quintás, el autor incorpora el concepto de “experiencias reversibles” que son experiencias que tienen doble dirección, son importantísimas en la vida humana. En toda interacción bien entendida existen estas experiencias reversibles, intercambios; por ejemplo el educador influye en el educando y el educando en el educador.

Lo contrario de este tipo de práctica es una experiencia lineal: del sujeto al objeto. Quintás pone un ejemplo: “yo le doy un impulso al bolígrafo y el bolígrafo padece ese impulso y ahí se queda. El esquema que vertebra esta acción es el esquema acción/pasión: yo actúo-él padece. En la experiencia reversible no es así; yo actúo so-





bre usted, usted actúa sobre mí, son dos acciones libres que nos complementan a los dos. Esto nos enriquece muchísimo”. (QUINTÁS, op. cit.)

Un rasgo de madurez en las personas es la posibilidad de actuar mediante experiencias reversibles y cada vez menos lineales. Por ejemplo, un institutor que espera sólo que sus estudiantes reciban lo que él les da, escuchen lo que él habla, sería un educador que vive de experiencias lineales. Pero si el profesor habla, actúa sobre los alumnos, pero ellos también reaccionan, por ejemplo, haciendo trabajos, planteando preguntas e iniciativas, es una experiencia reversible en la clase.

La pedagogía del encuentro halla en los valores, las capacidades para crear encuentro. Al llevar una vida virtuosa (valores que asumimos) creamos múltiples relaciones de auténticos encuentros, experimentando valiosos frutos: energía, alegría festiva, entusiasmo, felicidad, etc.

El autor expone algunas exigencias necesarias para llegar al encuentro: generosidad, veracidad y sinceridad, fidelidad, cordialidad, compartir valores elevados. Estas son virtudes que ayudan a encontrarse. No se podría acceder al encuentro desde vicios que encarnan antivalores (egoísmo, hosquedad, dureza, infidelidad, mentira).

Entonces, para que haya construcción de sujetos debe haber formación y para que haya formación debe ocurrir un encuentro entre sujetos, lo que aumenta la calidad de vida y la calidad de la formación.

8. Conclusión

Hablar de sujeto de la educación implica la necesidad de explicitar quien es el ser humano y cómo debe ac-

tuar: ser y deber ser, como base fundamental de todo enfoque curricular. De ahí que el currículo conlleva una concepción antropológica y ética, una filosofía de la cultura, de lo social, de lo político, una opción axiológica.

Es necesario pensar en una educación desde la pedagogía del sujeto. Esto es trascender una educación transmisora que desarrolle individuos dependientes y alienados y optar por una educación para la creación de sujetos con autonomía social, con posibilidad de tomar decisiones, repensar la realidad, autocriticarse, proponer nuevos caminos y hacer y hacerse nuevas preguntas. Optar por una educación para el encuentro y la prevención. Una educación respetuosa de las culturas y de las diferencias, con reconocimiento de las características del educando, con orientación hacia la vida y las necesidades de este último, sustentada por valores de cooperación y solidaridad, con vocación de futuro y de construcción de sujetos y de sociedad.

Pero indicar aquí como lo resalta Burgos Rosa que con atender el discurso escolar no basta. El sujeto de educación se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc., que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discursos en otros espacios sociales, en la vida cotidiana, en espacios que son pedagógicos y educativos de manera informal o no formal y que contribuyen en la conformación del sujeto, delimitar sus condiciones, reconocer sus prácticas, qué fuerzas políticas actúan, qué contradicciones son emergentes, en fin qué tipo de sujeto constituyen y qué alternativas se pueden ofrecer.

Este tema nos excede aquí, pero puede obviamente abrir nuevas reflexiones a los lectores.





Notas:

- 1 SAAVEDRA. A. “Las ciencias humanas y la filosofía de la Educación”. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. # 1*. Universidad Politécnica Salesiana- Abya Yala- Quito. Ecuador. Junio 2006 p 34.
——— “¿Qué es educar, hoy? *Utopía: Revista de formación y cultura N° 40*, año 9. 2005 pag. 2-5
- 2 JÓDAR F. & GÓMEZ L.. “Una epistemología de la pluralidad, Sobre la alteridad y su exploración”. En *La pedagogía y los imperativos de la época*. Silvia Serra (coord.). Edición Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias. Bs. As – México. 2005 p. 22-31
- 3 LERENA C. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid. Akal, 1983 citado por Jódar y Gómez, p.9
- 4 GIROUX H. A. “Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida democrática pública”. Entrevista realizada por Joaquín Ramos García
Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca
- 5 A la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos, se le denomina imaginario radical (como fuente de creación) (Franco 2003). El imaginario no deberá entenderse como imagen de, sino como creación incesante e indeterminada, ubicada en las subjetividades particulares, por tanto reconociendo la existencia de un sujeto de la imaginación y del deseo (Baeza 2000). Juan Luis Pintos (2000) conceptualiza los imaginarios sociales como «aquellos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad» El imaginario radical es el imaginario individual o imaginación radical, pero el imaginario social no es la suma de imaginarios radicales, ni la parte común, ni “la media”. Lo que el individuo es capaz de producir no son instituciones, son fantasmas privados (Castoriadis 2003:250). El ser humano del imaginario radical es un ser humano que dispone de unos significantes colectivamente disponibles, que le permite hacer de las imágenes símbolos. Estos significantes colectivos son para Rorty (1996) herramientas del lenguaje que nos constituyen y que se expresan a través de nuestra conciencia, nuestra cultura, nuestra forma de vida.

- 6 HURTADO HERRERA D.R. *Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios. Una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Diciembre 2004. <http://www.moebio.uchile.cl/21/hurtado.htm>
- 7 MANGANIELLO E. *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Librería del Colegio. Bs. As. Vigésima Edición. 1988.
- 8 GASTALDI, ITALO. *El hombre un misterio*, Abya Yala, Sexta Edición. Quito, Ecuador. 2003.
- 9 ORTEGA Y GASSET. *Meditación del Quijote*. Madrid. 1975, p. 30... “el hombre es él y sus circunstancias”.
- 10 COLL. C. “Psicología y Currículo”. Editorial Laia. Barcelona. 1987 citado por HUBERMAN S. *¿Cómo aprenden los que enseñan?. La formación de los formadores*. Ediciones Aique Didáctica. Bs. As. 1996.
- 11 La palabra cultura significa fundamentalmente un estilo de vida, un modo habitual de valorar, de vivir conforme a una jerarquía de valores y, por consiguiente, un modo de ser. Ese modo de ser y valorar se transmite de generación en generación. Y en esa tarea de transmisión la educación juega un papel realmente preponderante.
- 12 HUERGO A. “Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática”. Disponible en <http://www.udp.cl/comunicacion/magcom/docs/cultura.doc>.
- 13 La idea del *diálogo* (Bajtín, 1982) remite a que una configuración textual es básicamente interdiscursiva y, por consiguiente, un fragmento de la memoria colectiva. Es, en este sentido, una sedimentación posible de una determinada *acumulación narrativa*. En el diálogo la comunidad (histórica y geográficamente situada) habla y, en un mismo movimiento, es hablada. En el diálogo se expresa la cultura como campo de lucha por el significado, en la que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones, con distintos grados de intensidad en sus contradicciones.
- 14 El interjuego entre interpelaciones y reconocimientos (o no reconocimientos) en la producción de una formación hegemónica y de la ideología, ha sido trabajado por Ernesto Laclau (Laclau y Mouffe, 1987) y por Slavoj Žižek (1992).
- 15 BUENFIL BURGOS, R. N. *Análisis de discurso y educación*. México, DIE 26, Instituto Politécnico Nacional. 1993.
- 16 ÁVILA PENAGOS, R. *La cultura. Modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Antrophos Ediciones. 2001. p. 32



- 17 MARTÍN- BARÓ. *La coherencia en los compromisos. Introducción a Psicología de la liberación*, Madrid: Trotta. 1998.
- 18 Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Ver referencia 32.
- 19 LIBEDINSKY, M. *La innovación en la enseñanza*. Argentina, Paidós. 2001.
- 20 ROGERS, C *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80*. Barcelona. Paidós. 1986.p. 46.
- 21 APPLE. M. *El conocimiento oficial*. Paidós. España. 1996.
- 22 FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, Argentina. 1969. p. 39
——— *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores 53ª. Edición. México. 2000
- 23 UMPIERREZ A. “Globalización, curriculum y profesorado o la forma en que el poder de la diferencia actúa en educación” . Revista *Contexto educativo*. N 29, año 5. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/>
- 24 El concepto alude a un proceso externo y ritualizado en el cual el maestro deposita (o cree depositar) en el otro (educando) lo que él posee. Así, los estudiantes son vistos como “vasijas vacías, meros recipientes de las palabras del educador”.
- 25 Dice Freire: “... a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado, b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben, c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados, d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente, e) el educador es quien disciplina; ...” (Freire, 1976:74)
- 26 HAMMOND, L. en Libedinsky, M *La innovación en la enseñanza*. Argentina. Paidós. 2001. p. 93.
- 27 SANTOS GUERRA. *La formación docente inicial*. Barcelona. Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 220. 1993.
- 28 BIRGIN, A & DUSCHATSKY, S. “Problemas y perspectivas de la formación docente”. En *Los condicionantes de la calidad educativa*. Filmus, D (comp.) Argentina. Ediciones Novedades Educativas. 1995
- 29 CASTRO, S. *La formación docente en América Latina*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. 1991.
- 30 DAVINI, C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As. Paidós. 1995.
- 31 LISTON Y ZEICHNER. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata. 1993.



- 32 La tradición reconstruccionista social, de reforma de la formación del profesorado en los EEUU, define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa. Liston nos presenta diversas tradiciones de formación en Estados Unidos durante el siglo XX: tradición académica, la tradición de la eficacia social, la desarrollista y la de reconstrucción social.
- 33 GIROUX, H “Teoría de la Formación el Profesorado”. Revista *Educación* N° 284. Hispagraphis, Madrid. 1987. p. 53-76.
- 34 Hugo Zemelman es epistemólogo y cientista político mexicano. Resulta interesante el diálogo entre Zemelman y Estela Quintar, como un espacio entretejido entre dos intelectuales latinoamericanos. La entrevista realizada por Jorge Rivas Diaz tiene por título “Pedagogía de la dignidad de estar siendo”, fue realizada en marzo del 2005 en la sede de IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina). Puede consultarse en Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA), edición de junio 2005 en el sitio http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2005
- 35 HARGREAVES, A. *Profesorado, culturalidad y modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata. 1996.
- 36 PÉREZ GÓMEZ, Á.. “La construcción del sujeto en la era global”. Sestao. Noviembre 2003. Disponible en www.telefonica.net/.../Ponencia
- 37 Son pioneros de esta corriente, aparecida en Europa al fin de la Primera Guerra Mundial, Buber, Levinas, Marcel, Mounier, Ebnner, Guardini etc. El personalismo dialogal toma la realidad de la “persona en comunión” como base universal y radical de la reflexión filosófica.
- 38 BUBER, M. *Yo y tu*, Bs. As. Nueva Visión, 1979.
- 39 GASTALDI, I. *El hombre un misterio*, Abya Yala, Sexta Edición. Quito, Ecuador. 2003.
- 40 BARYLKO J. *La filosofía, una invitación a pensar*. Ediciones Planeta. Argentina. 1998.
- 41 Idem. p. 252-253
- 42 ESPINO BARAHONA E. A. “Semiótica y relación pedagógica. Hacia la cualificación ética de la práctica docente. Revista *Iberoamericana de Educación*. Disponible en www.rieoei.org/deloslectores/621Espino
- 43 WOLF, CRISTOPH. *Introducción a la ciencia de la Educación*. Asonen. Medellín. 1998. p. 55



- 44 Idem #43.
- 45 La obra de Habermas constituye un ataque radical a la idea de que el positivismo, la ciencia y la investigación moderna son objetivas. Opina que la ciencia y la tecnología están más bien regidas por valores e intereses que a veces contradicen la búsqueda desinteresada de la verdad. Habermas sostiene que la sociedad tecnológica y el consiguiente aumento de la burocracia han servido, entre otras cosas, para perpetuar las instituciones del Estado y despolitizar a los ciudadanos. De esta forma la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación.
- Puede consultarse al respecto: Fecha Ramón, Gómez Jesús, Puigvert Lidia. *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós. España. 2001.
- 46 STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Editorial Morata, Madrid, 1984.
- 47 Ver nota # 23
- 48 TORRES, C. A *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Miño y Dávila Editores. Bs. As, Argentina. 1996-. p. 56
- 49 APPLE, M. *Política cultural y educación*. Morata. Madrid, España. 1996. p. 15
- 50 Cf. PERAZA. FERNANDO *El Sistema Preventivo de Don Bosco*. Centro Salesiano Regional. Tercera Edición. Quito. Ecuador. 2001 y GARCÍA JORGE, *Conociendo a Don Bosco*. Centro Salesiano Regional. Quito. Ecuador. 2001
- 51 PERESSON M. *Educación en Positivo*. Publicado en Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. # 1. Universidad Politécnica Salesiana- Abya Yala- Quito. Ecuador. Junio 2006. pag. 235-271
- 52 LÓPEZ QUINTÁS, A. *¿Cómo lograr una formación integral?*. Madrid: San Pablo. 1996
- 53 LÓPEZ QUINTÁS A. "La Formación Adecuada a la Configuración de un Nuevo Humanismo". Conferencia, en dos partes, en la asignatura Filosofía de la Educación II de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, el 26 -11- 99, para los alumnos del segundo año de Ciencias de la Educación y para numerosos profesores y doctorandos de la FEUSP y de otras universidades de São Paulo- Edición: L. Jean Lauand. Disponible en <http://www.hottopos.com.br/mirand9/quintas.htm>
<http://es.catholic.net/educadorescatolicos/693/2399/articulo.php?id=21849>

- 54 GADAMER, HANS-GEORG. *Verdad y Método. Tomo II*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 1992. p. 150-151
- 55 PRIETO CASTILLO, D. *Educación con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Universidad de Cuyo. Argentina. 1993.



EL CUARTO HOMBRE

Alejandro Saavedra, sdb

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

Miembro de la Pontificia Academia Romana de Filosofía (Roma)

Es indiscutible el negar que asistimos a la afirmación de un “nuevo tipo” de hombre y que esto es un hecho que se acentúa cada vez más. Parecería que la exaltación del “superhombre” de Nietzsche,¹ en cuanto a sus connotaciones, se delinearán en una especie de hombre que se centra más en aquello que no es y no debe ser, que en lo que es en realidad. Podríamos afirmar que, por un lado, algo del hombre ha desaparecido y, por otro lado, algo vislumbramos de lo que está surgiendo sin saber con precisión. Intentemos penetrar en este intrincado camino histórico y del pensamiento para poder comprender el verdadero alcance del cuarto hombre que, representa un desafío no solamente a la educación, sino a la búsqueda seria de propuestas educativas que pretendan enraizarse en la cultura de hoy.²

133



1. El devenir histórico del problema

El **primer hombre** es el sujeto de la racionalidad aristotélica que busca su esencia para contradistinguirse de los demás seres del mundo. En efecto, la definición clásica de Aristóteles sobre el hombre “animal racional”,³ resulta muy insuficiente, pues, “animal” nos hace pensar más al campo de la zoología y “racional” deviene muy limitado para comprender lo que es el hombre. La búsqueda



da de una definición estrictamente lógica no satisface a una reflexión antropológica.

Bajo esta influencia, Boecio llega a definir la persona como “sustancia racional de naturaleza individual”.⁴ Esta definición que ha sido repetida a lo largo de la historia como una de las más exitosas, fue puesta en crisis por el personalismo porque no permitía entender la integridad de la persona.⁵

A ello hay que agregar que la mentalidad griega de concebir el cosmos perfectamente ordenado y en el cual el hombre se somete a las leyes de la naturaleza, permite llegar a una incompreensión de la libertad humana para desembocar, más bien, en el eterno retorno de lo idéntico.⁶

El **segundo hombre** es el hombre de la fe, surgido por el aporte decisivo del Evangelio. Se trata de la revelación judeo-cristiana, en la que el hombre se reconoce como “imagen semejantísima de Dios” y como “hijo de Dios”.⁷ No es simplemente el esfuerzo racional del hombre, sino la iniciativa de Dios que descubre la verdad sobre el hombre.

Aquí debemos distinguir claramente lo que es la “filosofía de Cristo”, es decir, el modo de pensar, de vivir, de comportarse de Jesucristo, y, la “filosofía sobre Cristo”, es decir, la reflexión teológica que se hace sobre Jesucristo y que requiere de un sustento filosófico, tal como lo fue para San Agustín, San León Magno y otros. Digo esto, porque no podemos ignorar que la irrupción de la “filosofía de Cristo” no haya producido un cambio radical en el pensamiento greco-romano, tales como son los temas de la libertad humana, el rol de la mujer en la sociedad, la dignidad de la persona humana, el sentido de la muerte, etc.⁸

Este segundo hombre tiende en su vida “hacia un más allá” el cual encuentra, superando los límites del tiempo y del espacio. La eternidad, concepto que entró en

la historia con Jesucristo, le permite mirar “más allá” de la historia. Por otro lado, se establece una relación armónica entre “fe” y “razón”, entre “historia” y “metahistoria”.⁹

El **tercer hombre** es el hombre moderno, burgués y calculador. Con este hombre se rompe la armonía entre fe y razón desde la misma reflexión filosófica. Descartes será un punto de referencia obligatorio al respecto, pues, lleva a arrinconar a la fe solamente “para ganar el cielo” sin mayor incidencia para la concreción histórica de su existencia.¹⁰ Se dará la espalda al saber religioso y se privilegiará el saber científico. La ciencia se convierte en instrumento tecnológico para el dominio del mundo y la religión como comportamiento ético que acompaña la realización del “Beruf” en el trabajo.¹¹

Se trata del burgués que promueve el mito del progreso (“a mayor ciencia, mayor progreso y, a mayor progreso, mayor desarrollo de la humanidad”),¹² la Providencia se laiciza hasta llegar a una “religión laical” y el conocimiento científico se convierte en el máximo estadio del desarrollo de la humanidad.¹³ Desembocamos en el hombre moderno que no es moderno en cuánto la modernidad es moderna a la edad clásica-medieval, sino en que considera lo “moderno” como un valor. Este carácter de lo “moderno” alcanza su cumbre con el “Aufhebung” de Hegel en el sentido de superar que incluye un doble contenido: destruir y conservar.¹⁴ Precisamente, la agonía de este tercer hombre llega por el mismo, por la radicalidad de su “abstracción” distanciada de la realidad existencial humana y por la impotencia de tocar preguntas existenciales. Es la rebelión de Kierkegaard al plantear la vuelta al cingulo individuo, a la existencia humana concreta.¹⁵

Con la progresiva disolución del tercer hombre, ante la catástrofe de las dos guerras mundiales y ante la incapacidad de humanizar al hombre desde la “razón”, ha na-





cido el cuarto hombre, el de la época postmoderna, víctima del deseo y no de la necesidad, con tremenda indiferencia religiosa, sometido al devenir del cambio en la historia y sin ansia de verdad.¹⁶ Este hombre busca realizarse con sus propios instrumentos tecnológicos y sus propios “mass media”, en los cuales, ciencia y magia llegan a coincidir.¹⁷

Lo que más se ha debilitado en este hombre es la historia: la tradición no interesa y el futuro ya terminó porque todo lo que venga después no es sino un sistema eterno del hacer y del consumir, con la ideología constante de lo nuevo como lo mejor. El progreso ha terminado, pues, hemos llegado a un historicismo absoluto que convierte el progreso en puro progreso sin sentido y sin finalidad.¹⁸ Se ve claramente la imposibilidad de “algo” que sea más allá, porque todo lo que viene como otro es, a la vez, necesario e inútil, al interior de un sistema que dado por terminado a la trascendencia.

Esta época postmoderna ha señalada el fin de la “utopía” por la misma necesidad e intranscendentalidad de la utopía.

Vivimos, por consiguiente, en una época sin historia, en donde el presente se ha instalado en el inmediatez y el presentismo. No puede haber un futuro entendido como algo “nuevo”. Después, del período caótico teológico y después del período genético metafísico, la humanidad entró en el período “final” (científico), en la visión positivista; y, ahora, ha entrado en el período post-histórico. Ahora, es posible el “suceder”, el “acontecer” (Geschehen), pero no la historia (Geschichte).¹⁹

2. El surgimiento del cuarto hombre

El surgimiento del cuarto hombre está señalado por el paso de las tecnologías de las necesidades a las tecnologías de los deseos. En efecto, el tercer hombre confe-

saba una confianza plena en el progreso y en la tecnología, en cuanto empieza a derrotar ciertos malestares del primer y del segundo hombre: las enfermedades, necesidades, situaciones de incompreensión ante ciertos mitos. En cambio, el cuarto hombre no busca solamente satisfacer sino trata de inventar nuevos deseos.²⁰ La tecnología adecuada a esta inquietud es aquella que ofrecen los medios audiovisuales, los cuales, no son sino medios sustrayéndose a la necesidad y a la finalidad, desembocando en el placer sin interés y en la finalidad sin fin.²¹

Se pierde, por tanto, el “sentido histórico” de la relación entre los hechos y personajes, porque todos los acontecimientos son presentados de cualquier manera y en cualquier orden. Se produce una deshistorización del “medio” y se sobreponen el uno al otro. En referencia al tercer hombre, el cual, era histórico; el cuarto hombre es posthistórico en cuanto es postliterario y sus formas privilegiadas del saber son la experiencia y la expresión que se plasman sobre todo en el arte y en el juego.²² Si tratamos de delinear los tipos de saber, podemos afirmar que, el cuarto hombre no privilegia el saber filosófico (primer hombre), ni el saber religioso (segundo hombre), ni el saber científico (tercer hombre), sino el saber estético que equivale al saber expresivo que encuentra en los *mass-media*, los instrumentos más eficaces.

Se trata de la sola fruición del bien de consumo y de la esteticidad como libre expresión y libre captación. La libre expresión, en cuanto no debe haber ningún límite a la capacidad expresiva que tiene el hombre, y, la libre captación del mundo, en cuanto cada uno se sitúa “a su modo” ante las circunstancias. Todo ello produce una especie de inconciliabilidad entre las expresiones y las captaciones. Adorno las había plasmado en su tajante afirmación: “castración de la percepción”.²³ Resulta casi imposi-





ble llegar a consensos estables y firmes, puesto, que éstos, más bien, son efímeros y pasajeros.²⁴ Marcel reconocía en ello un consenso momentáneo que llevaba al hombre a un compromiso con lo pasajero.²⁵

De aquí se desprende que el cuarto hombre no vive en términos dramáticos la antítesis entre la verdad y la falsedad, de tal manera que ya no existen errores sino “errancias”, en el doble sentido del verbo “errar”: vagar y equivocarse. Por consiguiente, no se experimenta ninguna conflictualidad en las decisiones éticas. Se ven las decisiones del hombre, más bien, desde el punto de vista estético como “gusto” o como “placer”. Lo que produce más gusto o placer. Surge un hombre que es más vagabundo en sus decisiones y que no se hace problemas éticos en sus elecciones.

Por otro lado, el haber dado la espalda al saber filosófico y al saber religioso, lleva a considerar algunos conceptos con “olor a naftalina”, guardados y superados, tales como en el Dios, Ser, Verdad, etc., llegando a confundirse la historia con la fábula, el cuento con la realidad y la leyenda con la existencia. Estas confusiones llevan a un proceso de desubicación del hombre en su historia, llegando, incluso a banalizarla.²⁶ Es así que en el mundo de los *mass-media*, la realidad se confunde con la fábula o el cuento, donde inclusive ni siquiera la fábula puede todavía existir.²⁷ En este sentido, entendemos la multiplicación de los *realities shows* y *talk show*, en los cuales, la narración aparece como realidad histórica pero no lo es.

Por cuanto, respecta a la religión, el cuarto hombre no la rechaza, como tampoco objeta a la ciencia y a la filosofía; pero las considera como “juegos lingüísticos”, en la consumación de un saber pluralístico y disipado. Se derrumba, por tanto, la búsqueda de una racional-

lidad universal, pretendida por el tercer hombre, para llegar a una racionalidad plural y divergente. No estamos, bajo el imperio de la lógica, si no de una lógica que llega a ser ilógica.²⁸

Tenemos, así que el “hombre religioso” de hoy, no profesa demasiado a gusto verdades absolutas, sino que prefiere mantenerse en una religiosidad genérica e imprecisa, para llegar a un sincretismo entre las más dispares religiones. Puede darse que un católico recurra a ritos orientales budistas y los relacione con el Evangelio. Tenemos una “religión variopinta” al gusto del cliente que busca inventar nuevos deseos de “trascendencia”. Casi se podría decir que no puede creer en modo real, sino a “un modo imaginativo” dependiente de sus deseos carentes, muchas veces, de un sustento racional.²⁹

Surge una especie de hombre irónico porque sus palabras con las cuales se autodescribe están destinadas a cambiar ya que toma conciencia de la fragilidad de su vocabulario y de sí mismo. Por ende, nutre continuas dudas sobre sus palabras, sobre sus lecturas y sobre sus vocabularios que tienden a ser cada vez más cambiables; es consciente de que sus dudas no pueden ser resueltas por argumentos actuales; y, no tiene otra escapatoria que mezclar lo nuevo y lo viejo de sus palabras. Es como un “callejón sin salida” que le origina inseguridad e inestabilidad.

3. El afirmarse del cuarto hombre

Del saber estético que, hemos visto anteriormente, sobre el cuarto hombre se desprende su carácter individualístico³⁰ con elementos muy peculiares: anárquico porque se somete a la libre expresión situacional de cada uno y por consiguiente imposible de comunicación, antiautoritario porque cualquier certeza aparece como





dogmática y vertical y, posesivo porque más allá de lo que el “yo dice” resulta imposible ver y analizar. Se trata de una afirmación “radical” de la singularidad humana en cuanto individuo con tendencia a un “modo de pensar” negativo en cuanto busca aferrarse a negaciones: anti-clerical, anti-familiar, anti-militarista, etc. En el fondo del problema, está la radical espontaneidad individual expresiva como valor absoluto sin capacidad de confrontación con el otro.³¹ En el campo ético y educativo, podemos afirmar que constatamos el fracaso de ciertas campañas sobre valores radica en que, en vez, de proponer el valor, lanzan el anti-valor: “campaña contra la corrupción” y, no “campaña a favor de la honradez”. Es el valor que me hace entender el anti-valor y, no viceversa.

Quisiéramos delinear algunos elementos fundamentales que constituyen este cuarto hombre para poder captar su carácter individual, estético y espontáneo.

3.1 El cuarto hombre es un individuo y no una persona

El corte radical y separación entre individuo y persona es evidente en el cuarto hombre. Indudablemente que ambos términos no son lo mismo, pero la separación tajante que hace el cuarto hombre es palpable y peligrosa para el hombre. La distinción conceptual no nos permite proceder a una neta división. En efecto, es individuo tanto un ladrillo como el hombre, pero es persona quien pertenece al mundo del espíritu. La persona es tal en fuerza de aquello que es y no de aquello que tiene y mucho menos en fuerza del reconocimiento que puede recibir de la sociedad y del otro.

Para los escolásticos, el **individuo** es el ente indiviso en sí mismo y diviso de otro ser.³² La indivisibilidad del individuo se afirma como incomunicabilidad e irrepe-

tibilidad de su esencia individual y, por tanto, es totalmente en mismo y no en la parte de otro. Esto nos permite afirmar que, para los escolásticos el concepto de individuo tiene un carácter exquisitamente ontológico.

En la filosofía moderna, este concepto sufrió profundas transformaciones a partir del racionalismo que lo considera como sustancia pero con confusiones en torno al mismo término sustancia, desde Cartesio, del empirismo que lo considera como el conjunto de diversos estados fenoménicos de la conciencia y del liberalismo económico que lo hace destinatario del provecho económico sin referencia al bienestar social. Es interesante la concepción de Hegel que lo considera solamente como uno de los momentos dialécticos del Absoluto (=la Idea), perdiendo los individuos humanos y los diferentes pueblos su valor autónomo. Nietzsche llega a afirmar que el individuo posee un valor solamente en cuanto valor excepcional, es decir, en cuanto superhombre.³³

En cambio, el concepto de persona indica reciprocidad, dialogicidad, comunicabilidad, cuyo origen reside en la reciprocidad y la relacionalidad de las personas de la Trinidad³⁴, contrapuesto al de individuo, que indica singularidad y clausura en sí mismo. La persona es tal en cuanto tiene la potencialidad de la relación con el otro. La relación del “yo” con el “tú”, empuja a la persona al encuentro y la sumerge en el dinamismo del diálogo. La verdadera relación interpersonal “yo-tú” no se agota en una forma de clausura y de egoísmo estéril, sino a partir de la riqueza de un “tú” conocido y amado, alarga y multiplica las relaciones interpersonales en la comunidad humana en la cual se encuentran inmersas.³⁵ Esta relación “yo-tú” funda la búsqueda de la relación interpersonal fundamental con el Tú absoluto de Dios, fuente primordial del enriquecimiento del amor humano.³⁶





Del paso del concepto de individuo al de persona, surge la necesidad de superar el atomismo de los individualismos mediante el diálogo y la comunicación para llegar a un personalismo, distante del individualismo y enraizado en una visión de la persona que es apertura, relación y comunicación.³⁷ No podemos ignorar que la cultura actual que, muchos llaman “radical”, no como corriente de pensamiento filosófico sino como mentalidad, actitud y comportamiento, propios de la sociedad post-moderna, rechaza el concepto de persona, porque es tildado de filosófico y teológico y, por tanto, “no científico”. En el lenguaje científico al máximo se pretende aceptar el concepto de “individuo humano” y se le dá a esta formulación más que todo un contenido biológico, subrayando sin duda solamente el cuerpo. Indudablemente, el solo cuerpo no es todo el hombre. En el embrión como en el adulto el cuerpo no es todo el hombre.³⁸

Para los defensores de la división tajante entre individuo y persona, el hombre es un individuo de la especie humana desde su concepción, pero sólo posteriormente llega a ser persona, cuando llega a tomar conciencia de sí mismo, a entrar en comunicación con los demás y es acogido por los otros. Profundizando podemos decir que, mientras en la filosofía clásica la división entre individuo y persona era solamente lógica y no ontológica porque toda persona es un individuo y todo individuo conlleva a ser persona; en la cultura radical actual, la división entre individuo y persona es ontológica, porque todo individuo no es una persona, y si no es una persona puede ser manipulado como un objeto cualquiera. Esta neta división trae como consecuencia, el hacer menos problemática determinados actos de la ciencia, como por ejemplo, la experimentación y el congelamiento de los embriones, porque si el embrión no es una persona sino “algo cosifi-

cado”, puede ser usado, por tanto, como objeto de experimentación y puede ser conservado y destruido, en un segundo momento.

De la concepción, del hombre como individuo y no como persona, deriva la cultura del individualismo que conlleva al egoísmo.³⁹ Este individualismo se presenta, algunas veces, como un estilo de vida reservado y enclaustrado; otras veces, se encubre bajo el rostro de la raza, de la patria, de la familia, defendido contra otras patrias, familia y razas; otra veces, se profesa abiertamente como el derecho de los más fuertes; y, a veces, se presenta como un derecho conquistado por los conflictos sociales. Este individualismo egoísta está fuera y dentro de nosotros: forma parte de la dimensión animal y agresiva presente en el hombre, pero no se identifica con nuestra naturaleza humana, que se caracteriza sobre todo por la racionalidad y la relacionalidad.

Se llega a considerar al individuo como el único referente absoluto, en el cual, el yo es negación de todo el resto porque es absolutamente para sí mismo, es el “yo único”, sin dejar espacio al otro. Nada hay sobre el yo y nada hay más allá de mi yo.⁴⁰ El “yo” de la antropología radical no tiene conciencia del otro porque todo otro es para él nada.⁴¹ Poniendo al otro como cosa, el “yo” deviene cosa a sí mismo, percibiéndose como realidad que hay que huir hacia el exterior, en la ignorancia de la pérdida de la propia esencia. El hombre postmoderno privilegia todo lo que es individual sobre todo aquello que es social. Es el sujeto único responsable de las decisiones de sus fines y de sus medios para realizar las aspiraciones de su vida.

De aquí se desprende que, al relacionarse con el otro no lo hace por razones de una común connaturalidad (los miembros interdependientes de la sociedad premoderna), ni por razones de una común ciudadanía (el





ciudadano de la sociedad burgués-iluminista), y ni siquiera por razones de la común compañía (el compañero de la proyectualidad marxista). Lo hace únicamente en “clave” de interés. El otro entra en el cuadro de la propia vida en razón de que me es necesario para la realización de los fines que alcanzar y viceversa. Surge, así, la multiplicidad de intereses, padójicamente tantos, cuantas son las irreducibles individualidades. Postula inevitablemente, a un conjunto de “reglas de juego” indispensables para dirimir los nudos conflictuales, tratándose siempre de un conflicto de intereses.⁴²

Una manifestación emblemática de cómo el hombre individualista se relaciona con los otros es la praxis del amor del hombre radical. En esta praxis, en cierto modo, no se aman personas, sino que se buscan placeres. La única vía que se recorre es la de la posesión, en la cual el interlocutor permanece un tanto mudo, sin llegar al reconocimiento, ni siquiera de sí mismo. En la negación de la naturaleza comunal de amor, la búsqueda del otro como compañero de placer no manifiesta nada, sino que más bien confirma la soledad y el replegamiento sobre sí mismo. Extrañándose a sí mismo, el sujeto permanece en una condición de ausencia de un sentido absoluto.⁴³

En breve, en la cultura individualística encuentra particular acogida el dicho “tu muerte es mi vida”, en el sentido que interés máximo es el propio bienestar, en desmedro de cualquier otro. En la perspectiva cristiana más auténtica, debería ser, “mi muerte es tu vida”, es decir mi renuncia, mi sacrificio es aquello que permite la vida del otro. La palabra de orden del radicalismo es la posesión, aquella del cristianismo, es la donación.⁴⁴

Esto produce la existencia de una esperanza que no se refiere al cambio en el mundo, sino solamente a la



propia existencia, al propio futuro personal, como fundamento de la búsqueda de gratificaciones individuales. Y, siendo producto de una cultura que ha arrinconado la tradición, se siente inseguro pero sin ser tentado de buscar seguridades en la experiencia del pasado porque éste le ha desencantado y desilusionado. De esta manera, exaspera la atención sobre sí mismo (primero “yo”, segundo “yo” y tercero “yo”), la debilidad emotiva (es “bacán” lo que me causa emoción y sensación) y la autovulnerabilidad en la relaciones interpersonales. Lo individual prevalece sobre lo comunitario, cayendo en una especie de aislamiento y sensación de éxito individual “a toda costa” sin importar el grado de humanidad.

Llegamos a un individualismo radical caracterizado por la pluralidad de propuestas (multiplicación de propuestas individuales) y por el énfasis de una libertad individual que, muchas veces, llega a atropellar a la comunidad. Estamos en un bloqueamiento de la relación entre la persona, acentuada como individual, y la sociedad: indiferencia por el bienestar social, acentuamiento por el bien individual, choque de intereses individuales y perspectiva dispar sobre los valores.⁴⁵ Se puede llegar, al máximo a un consenso pasajero pero no estable.

3.2 El cuarto hombre es totalmente autónomo

En la cultura postmoderna no existe un orden metafísico del ser y la inteligencia humana no está en grado de conocerlo. Y, si no hay un orden metafísico que fundamente una certeza de verdad, no puede haber tampoco una ley moral y una regla de los actos humanos, que pueda valer para todos. Por consiguiente, el sujeto actúa no por aquello que es bueno (=bien), sino por aquello que él desea o quiere. El sujeto se mueve en el ámbito de los deseos y no del bien.



La conquista de la libertad hacia la cual tiende la praxis del hombre radical nos es la búsqueda de una liberación ética, de una plenitud de vida ética mediante la cual la persona se eleva interiormente en la virtud, en la sabiduría y en el amor.⁴⁶ Se plantea, más bien, una libertad como satisfacción de los deseos, de las pasiones, garantizada por el pleno goce y placer. Estamos más en una espontaneidad de deseos sometidos a la imaginación que se constituye en la sede de la libertad. Tanto más se imagina, tanto más se expresa la libertad. Es un carácter estético que encuentra su raíz en la libre manifestación de los deseos sin ningún límite.

Por consiguiente, la libertad del individuo se expresa solamente como una forma de obediencia a sí mismo, y no acompañada por una responsabilidad hacia el bien común. Surge una asimetría entre la defensa de la absoluta autonomía individual con sus derechos y la indiferencia hacia los deberes que se tienen a los demás. Así tenemos, un creciente número de derechos sin sus correspondientes deberes. En ciertos planteamientos, los mismos derechos humanos carecen de fundamentación antropológica al privarse de una clara concepción del hombre. Nunca como hoy se han defendido los derechos humanos, nunca como hoy se ha hablado de la libertad humana, pero nunca como hoy hemos llegado casi a los límites de no saber “quién es el hombre”, proyectando una defensa de la dignidad de la persona, muy débil y enclenque.⁴⁷

Desde esta óptica, tampoco se puede justificar racionalmente la autoridad política y la obligación política porque el poder público solamente recibe significado desde el principio de utilidad. Así, la pregunta sobre la libertad política tiende a formularse más como búsqueda de libertad de la política, es decir del sentirse persona que

participan en la vida de un pueblo, que se comunican entre ellas, cultural y proyectualmente.

La conquista de la libertad está orientada a un indefinido ejercicio de la libertad de elección y a la afirmación de una especie de libertad de independencia total. Desde este segundo punto de vista, la libertad se constituye como una libertad “de”, que se puede presentar legítima como libertad de la pobreza, de la miseria, de la injusticia, pero que puede también ponerse, como búsqueda de la afirmación de una libertad del deber y de la responsabilidad, tal como se presenta frecuentemente. Se produce una desconexión de toda responsabilidad porque es considerada como un peso y no como un asumir el propio deber.⁴⁸ En tal prospectiva, es urgente reconducir la libertad al crecimiento humano de la persona en cuanto está enraizada en la vida moral, racional y espiritual de la misma.

Resulta evidente que se introduce en el tejido de la vida social un principio que tiende a dar menos sentido a la responsabilidad y a ponerse ante los otros como realidades extrañas. La tendencia es considerar la libertad más como un bien ampliamente disponible y que la sociedad debe garantizar al hombre y no como una libertad plenamente humana.⁴⁹

3.3 El cuarto hombre es feliz por el placer y no por la virtud

En la **visión filosófica clásica** la felicidad no consiste fundamentalmente en la posesión plena de la riqueza, en la buena fama, sino en el ejercicio constante de la virtud. El hombre feliz es aquél que vive conforme a la virtud y realizando en cada acto el desarrollo pleno de sus facultades humana: inteligencia y voluntad. De ahí que, Aristóteles afirma que la alegría acompaña a cada





acto virtuoso. Y, la felicidad es una conquista de lo humano del hombre, y su real posibilidad reside en el hombre mismo,⁵⁰ y es la fruición durable de los bienes que producen vida y, en tal sentido, se refiere a la vida humana entera en todos sus aspectos. El placer nace de la satisfacción de una necesidad y es como un primer grado hacia la felicidad, la cual es condición estable de la vida gozosa. Pero, el placer, respecto a la felicidad posee una limitada amplitud de goce.

En cambio, **en la visión de la mentalidad radical**, la felicidad consiste en la prolongación y el potenciamiento de toda forma de placer. Se trata de una especie de total liberación y satisfacción de los deseos, goce de la vida a toda costa, huida de toda forma de sufrimiento y ausencia de penas y de esfuerzo. Lo curioso que estos elementos convergen con la mentalidad consumística actual y la búsqueda del desencadenamiento de los deseos, solamente desde el punto de vista psíquico-biológico. En el sustrato hay una óptica antropológica que ahoga lo espiritual para dar paso a un hombre que no es solamente cuerpo sino también conducta. Dejamos, en claro que lo espiritual, en contraposición a esta propuesta para nada se separa de lo psíquico-biológico, sino que lo asume para darle un sentido pleno a la vida.⁵¹ En cambio bajo esta visión opuesta se derrumba la dimensión ética y espiritual de la felicidad, para quedar reducida a la sola dimensión sensible-psíquica que se manifiesta en el deseo o expresión libre de lo que desee.

Por consiguiente, el deseo se convierte en el único parámetro esencialmente real e inventor de la realidad. Se elimina así, todo lo que se constituye en norma y todo aquello que es estable, para sustituirlo por el deseo libre y sin fines, poniendo, así, en movimiento los “hombres que desean”. De este modo, apoderándose del goce y del pla-

cer, éstos aparecerán como los únicos derechos a los que el hombre tiende⁵². En tales condiciones, se origina la muerte de la razón y surge la anarquía de los instintos. Contra la concepción del ser en términos del *lógos*, surge la concepción del ser en términos *a-lógicos*: voluntad y alegría, es decir, esta tendencia opuesta lucha por formular el propio *lógos*: la lógica de la satisfacción.⁵³ Podríamos establecer la siguiente comparación: *la necesidad* es objetiva porque proviene de la naturaleza del hombre y responde a la realización del “quién” del hombre, mientras que *el deseo* es subjetivo porque varía según las condiciones sociales, económicas o culturales de quien lo puede expresar, y responde a la realización secundaria del “cómo” del hombre.

Recurriendo a otra comparación iluminante también podríamos decir que mientras el marxismo clásico proponía la teoría de las necesidades, el radicalismo del cuarto hombre propone la liberación de los deseos. En el primero, el hombre era liberado cuando sus necesidades eran satisfechas, en el segundo el hombre es liberado cuando da paso a la explosión de sus deseos que, a diferencia de la necesidad, no tiene un objeto predeterminado, sino que es insaciable, siempre nuevo. Podemos decir que se puede desear de todo, aún sin tener necesidad de nada.⁵⁴

En el marco de una ética social este planteamiento ha traído enormes implicaciones, pues, se ha pasado de una cultura de los derechos del hombre a una cultura del hombre de los derechos, y el derecho que más reivindica es el del placer, entendido como la fuente y la base de la felicidad. El placer en la producción de la felicidad, ha sustituido a la virtud. La repercusión es tanto mayor puesto que todo placer posible y experimentable es legítimo, por el simple hecho de que pueda ser experimentado y no porque sea moralmente bueno. Uno se siente li-





bre en la medida en logra satisfacer más deseos y éstos se satisfacen cuando se tiene de los medios y del dinero. El individuo, libre de las tradiciones y del eventual control social, procede a convertirse en “dios de sí mismo” y forma su realidad a la medida de sus propios deseos.⁵⁵

Al respecto, podemos afirmar que mientras para el hombre moderno se trataba de satisfacer placeres, para el cuarto hombre (postmoderno) se trata de inventar y crear nuevos placeres. Esta *creación de nuevos placeres* no se apela para nada a la razón o a la lógica sino a la imaginación, a la capacidad imaginativa del hombre. Podemos entender, el surgir del nuevo tipo de discotecas en las grandes ciudades donde la combinación de distintos placeres están a la vista y paciencia de los asistentes. No hay límite a esta libre expresión y, cualquier intento de ponerlo suena a tradicionalismo, imposición autoritaria y pasado de moda.⁵⁶ Estupendamente, lo ha señalado Amartya Sen, Premio Nobel de Economía 1998, cuando hace notar que el hombre que tiene, no es el hombre que es y, el hombre que es no puede reducirse a la consumación de los deseos.⁵⁷

Las *consecuencias para la ética se hacen sentir* porque, *en primer lugar*, surge una nueva concepción de la felicidad porque ésta, para el cuarto hombre, es el placer que se experimenta en una determinada acción, y no es el ejercicio de una virtud particular y ni la libre praxis racional del hombre. El alcance de la felicidad no está en mí, sino en la exigencia perentoria de prestaciones que deben provenir de terceros y que se plantea en el dicho: “ustedes están obligados a hacerme feliz”. Se reclaman, pues, las prestaciones de los otros y se piden de terceros, exigencias que me hagan feliz.⁵⁸

En segundo lugar, surge un desencanto y desilusión, con sabor a fracaso, por el sentido de la felicidad política, que nace de una praxis racionalmente fundamenta-

da e intersubjetivamente justificada en la comunicación personal y pública, y que en último análisis reclama una comunión en los valores humanos en el tomar en serio el bien común.⁵⁹ Es necesario anotar que en la sociedad radical se alcanza la máxima privatización del concepto de felicidad: la unidad aristotélica del obrar virtuoso y de su alegría concomitante no significa nada, y, caída idea de misma de la felicidad política, queda solamente la búsqueda del placer privado.⁶⁰

3.4 El cuarto hombre es bueno por naturaleza

Esta tendencia actual no tiene nada que ver con un optimismo en la naturaleza humana. Se trata de un naturalismo materialista que presenta tres maneras distintas de concebir la naturaleza pero que convergen en una nueva antropología en cuanto ignora toda “ley natural” y, en ella, “toda naturaleza humana” para llegar a afirmar que la persona puede ser manipulada, cambiada con los medios que ofrece la técnica. Lógicamente con el hombre se podrá realizar todo lo que es científicamente y técnicamente posible.

La crisis sobre la concepción de la naturaleza humana desemboca sobre la interpretación que se pueda dar a la humanidad de la persona y a sus derechos. Por ejemplo, los derechos humanos de la persona son más vistos como derechos de la naturaleza casi en igualdad con los animales y vegetales y, no como derechos que encuentran fundamento en la naturaleza humana. Entre las tres formas que presenta el naturalismo materialista hay ciertos matices que las diferencian y que conviene analizar:

El naturalismo que niega la existencia de un espíritu, de un alma espiritual. Distingue entre el cuerpo y la mente espiritual, pero interpreta a la mente espiritual como su sede en el cerebro y, por lo tanto, ésta desapare-





cerá y morirá con la muerte del cerebro. Surge una mente sin trascendencia y sin espíritu e inclusive es expresión del cerebro.⁶¹ Así tenemos, por ejemplo, el “concordismo” exasperado entre las funciones cerebrales y las funciones espirituales, casi como si el espíritu quedaría amarrado a las solas funciones cerebrales; si es así ¿cómo podemos explicar el cariño más profundo de un niño “mongolito” que un niño cuyas funciones cerebrales son buenas y sanas?

El naturalismo que hace de la persona un ser más de la naturaleza y, por lo tanto, como un animal entre los otros, aunque se le reconoce un grado superior porque es más inteligente pero no diferente de los animales por naturaleza. De esta manera, se niega la trascendencia del hombre sobre los animales e inclusive a los animales se les reconoce los mismos derechos del hombre. Así tenemos, por ejemplo, que en algunos países se está por nombrar el Ministerio para los animales en el Ejecutivo, cuando no existe un Ministerio de la Mujer.

El naturalismo que atribuye una igualdad de naturaleza a todas las maneras de expresión sexual, para el cual la homosexualidad o la heterosexualidad son igualmente naturales. De ahí que, no se puede hablar de modos desviados de ejercitar la sexualidad, ni tampoco se puede hablar de modos antinaturales. Así tenemos, por ejemplo, la legalización de los matrimonios gays.

Este planteamiento naturalista, en pocas palabras, no es capaz de hacer una seria reflexión sobre lo que es humano en la naturaleza cayendo en una igualdad “natural” que achata al hombre en los límites de la naturaleza. Precisamente, es urgente poner en resalto lo “específicamente humano” si no queremos caer en una antropología meramente técnica o de tendencia animal. Las consecuencias sería irremediables para las actividades del hom-

bre: ¿qué significa exigir “una política con rostro humano para el hombre de hoy? O, también podríamos llegar a afirmar que una economía sin rostro humano es perversa y salvaje.⁶²

3.5 El cuarto hombre se vincula por el contrato y no por la ley

Las instituciones jurídicas fundamentales que regulan la convivencia social son dos: **el contrato** que es el consenso libremente intercambio entre las partes y que regula las relaciones interindividuales; y, **la ley**, que reglamenta las relaciones públicas-colectivas. El contrato que en las sociedades liberales “de entonces” regulaba sobre todo las relaciones patrimoniales, en las sociedad actual radical se extiende progresivamente a la valides de las *relaciones ético-humanas*, para intentar de poner remedio a la disolución de la vida social.⁶³

El contrato poco a poco se va abriendo camino en la sociedad actual hasta convertirse en una forma jurídica que tiende a implantarse, teniendo en cuenta que si los individuos son tendencialmente asociales, solamente el contrato los puede tener sostenido y en conjunto. Inva-de, por tanto, todo el tejido de la vida social y pasa a formar parte de la vida diaria. El agravante radica en que el individuo postmoderno tiene dificultad excesiva en reconocer la superioridad del bien común sobre el bien individual que disfraza al egoísmo sin admitir derechos de justicia preexistentes a todo contrato. ⁶⁴

Lo que vincula al contrato fuertemente es la reciprocidad, mientras que en la ley es la virtud del contenido de la racionalidad y de la voluntad, lo que le da un poder coactivo. Si cae la racionalidad de la ley y su orientación hacia el bien común y con ello el valor ético, enton-





ces, la ley queda en el “limbo” de las abstracciones generales distanciada del verdadero significado de la existencia humana y, por consiguiente, sin calidad moral para favorecer el desarrollo humano de la persona. Queda reducida a la garantía de los intereses individuales y de los espacios libres individuales con la imposibilidad de garantizar la solidez social. El punto de llegada es la progresiva anulación de la dimensión pública y la reducción de lo político a lo privado, cuyos medios poderosos son la ampliación de los espacios extrainstitucionales regulados por el contrato y la dilatación de una concepción meramente convencional-contractual de la ley. En pocas palabras se impone el derecho privado sobre el derecho público, sin reglas claras en el “juego social”. Por ejemplo, el matrimonio que es de derecho público en cuanto es amparado por la ley, se convierte, en algunos casos, en simplemente en una conveniencia de un contrato privado recíproco, en una “pareja de hecho”.

La filosofía del derecho y su producción en la sociedad postmoderna, es dominada por el “decisionismo jurídico”, es decir, la atribución de la validez a un sistema legislativo solamente en virtud de su emanación de las instancias idóneas, lo que equivale a decir sustancialmente por la mayoría parlamentaria, la cual, a su vez, es aceleradamente cambiante según las conveniencias políticas del momento sin importarle “la ley justa” sino simplemente “la ley por conveniencia”. Este decisionismo es consecuencia de un positivismo jurídico que considera a la ley no relacionada al derecho natural, sino como puro producto de la autoridad competente. De este modo, el voluntarismo jurídico se convierte en el principio fundamental del derecho radical y en la tentación clave de la sociedad actual. Si es así, el derecho se convierte en pura legalidad y son erradicadas todas las raíces éticas que sue-

nan a “tradicción” superada. Equivocadamente lo “ius” que indica lo justo y lo ético se identifica con la “lex” que posee solo valor formal y se constituye como resultado de una decisión, en último análisis contractual.⁶⁵

Este sistema jurídico resulta precario y débil, no solamente porque está desenganchado del derecho natural sino también porque pierde referencia sustancial a la humanidad de la persona y conlleva a aprobar leyes, pero sin interés por preguntarse si sean “leyes justas”. La certeza de la ley y la constancia del derecho son seriamente comprometidas ya que bajo su “paraguas” puede estar todo permitido y donde todo está permitido, nada está verdaderamente garantizado. Si a la base está el derecho de la fuerza, entonces es el hombre el que decide qué cosa sea derecho; así, por ejemplo, puede decidir cuándo la vida debe nacer si debe nacer y cuando la vida debe morir si debe morir. Es que, cuando falta en el ordenamiento jurídico un sustrato moral en la conciencia del hombre y del pueblo, se llega también a poner “en tela de juicio” el mismo derecho.⁶⁶



3.6. El cuarto hombre debilita la memoria histórica

A la base de la concepción de la historia está la concepción que se tenga del tiempo. Ahora bien, la cultura radical se ha quedado con el tiempo presente y, ha dado la espalda al pasado rechazando la tradición y ha debilitado el futuro porque no interesa produciendo desilusión y una sensación de fracaso. En este marco de reflexión emerge la ausencia de la memoria histórica. La historia, por consiguiente, es considerada como “ciencia” pero pierde fuerza como memoria y como tradición viviente de una praxis del pasado que continúa en el presente. El problema que se origina es que si los hombres y los pueblos carecen de tradición y de memoria, están condenados a su fin.⁶⁷



Surge, así, una mentalidad historicista en lo que interesa solamente es el presente y lo inmediato, cayendo en una especie de vértigo y vorágine del presente. La consecuencia lógica es el dominio de la angustia y de la desesperación que produce la enfermedad “de moda”, el estrés. El hombre estresado y ansioso es un rasgo elemental de la actualidad.⁶⁸ Se pierde orientación y sentido en la vida, originándose una libertad como libre expresión del hombre: el deseo y el propio querer.

Indudablemente que, cuando decae el sentido auténtico de la tradición, comienza el momento de la pobreza y del camino de la deshumanización. La tradición se convierte en puro y simple objeto de erudición. El hombre se sustrae de su patrimonio de memorias y de experiencias del pasado quedando siempre en eterno presente, a lo que venga porque viene. De esta manera, es comprensible la desconfianza que se tiene a ciertas instituciones del pasado porque son vistas como “anticuadas” y “pasadas de moda”. Por ejemplo, la Iglesia con sus 2000 años de historia es vista como institución anticuada y sus propuestas son tendencialmente marginadas. Todo ello exige, indiscutiblemente, una “puesta al día” en el lenguaje que utiliza y su forma de pensar debería responder a las nuevas instancias culturales.⁶⁹

Resulta más que comprensible, también, la crítica a los valores tradicionales por la convicción profunda de que están relacionados con el pasado y, por tanto, son vistos como un mal. Y, es que la idea del progreso no solamente se aplica al desarrollo científico y técnico, sino también a toda la realidad humana, social y política, y, en ésta última, vale el principio de que “todo lo nuevo es mejor y superior” y, oponerse a éste es señal de oscurantismo y atraso para la humanidad.⁷⁰ El “snobismo” –la novedad por la novedad– se convierte en criterio orientador para la convivencia humana.

Conclusión

El surgimiento y la afirmación del “cuarto hombre” representan un enorme desafío para la educación actual. Pretender ignorar esta emergencia antropológica es “pretender tapan el sol con un dedo”. La educación debe asumir este desafío sin miedo y sin temores, tanto más, que el hombre –su desarrollo humano– constituye el centro del hecho educativo y la razón de ser de su misión. La reflexión que hemos realizado nos ofrece las pautas para plantear un camino educativo en la cultura radical.

Urge, por consiguiente, una orientación que acentúe las preguntas claves de la existencia humana: el sentido de la vida humana, el significado de la existencia, el misterio de la muerte ante el sincretismo actual, la orientación de la libertad humana, la presencia de Dios en lo humano y como humanizante del hombre: es como *un renacer a lo que es fundamental* en la vida humana.⁷¹ Esto que es “fundamental” es la tarea que la educación debe saber afrontar y esgrimir, y, no perderse en cuestiones secundarias que la distraen de su misión esencial. Por un lado, debe asumir estas preguntas que surgen del “cuarto hombre” y, por otro lado, debe lanzar propuestas abiertas que las asuman.

Considero que, esta reflexión, asumida por la filosofía de la educación debe acentuar lo “específicamente humano” en la naturaleza y en el mundo para superar las dicotomías y establecer líneas operativas que resalten: la fuerza humanizante de la ética, la capacidad de hacerse cultura de la fe, la riqueza de la cultura intercultural emergente y la unidad del hombre en una ontología espiritual en la que el hombre espiritualiza y eleva toda la naturaleza pero sin mezclarse y confundirse. Desde esta óptica, emergerán los límites discutibles del “cuarto hombre”.



Notas:

- 1 Cf. NIEZSCHE, F., *Así habló Zaratustra*, Buenos Aires 1967, pp. 45-75.
- 2 El alcance de estos desafíos los afronta en mi reciente obra *Nueva Educación* (Quito 2006), sobre todo, pp. 14-78.
- 3 En estricto sentido es una definición sujeta a la rigidez de la lógica y, por tanto, muy limitante para entender al hombre. El cuadro es preciso: “animal” es el género próximo y “racional” es la diferencia específica.
- 4 Cf. BOECIO, M.S., *La consolación de la filosofía*, México 1978, pp. 34-56.
- 5 Cf. MOUNIER, M., *La revolución humanista*, Buenos Aires 1980, pp. 34-89., Mounier, Marcel, Buber y Wojtilla insisten también en el otro versante de la persona como “ser en relación”, sin ignorar este versante ontológico.
- 6 Aristóteles, consejero del Emperador Alejandro Magno, justificaba la esclavitud que el emperador realizaba en las tierras conquistadas.
- 7 La revelación como manifestación progresiva de Dios al hombre llega a su culmen con Jesucristo que es la misma revelación divina.
- 8 No estamos, pues, de acuerdo con ciertas tesis que afirman “a secas” la helenización del Evangelio”, pues, el mundo helénico no llegó a alcanzar algunos temas que, sin el aporte del Evangelio hubiesen resultado imposibles. Bástenos constatar en el amor la diferencia entre el “eros” griego y el “ágape” cristiano. Cf. BENE-DICTO XVI, *Deus est charitas*, Roma 2005, ns. 6-11.
- 9 Quizás con Santo Tomás de Aquino se alcanza la cumbre de esta reflexión. Podemos ver, su obra *Compendio de Teología*, México 1987.
- 10 Cf. DESCARTES, R., *El discurso del método*, Lima 1990, pp. 3-9. Desde esta óptica las cuestiones de fe se divorcian de las cuestiones de la razón. Véase JUAN PABLO II., *Fides et ratio*, Roma 1994, ns.3-7.
- 11 Cf. SIEROTOWICZ, T., *L'uomo postmoderno e la sua cultura*, en el *Nuovo Aeropago* 15 (1996) 13-17. Para entender el postmoderno, el autor hace un estupendo análisis del moderno
- 12 En el siglo XIX surgen universidades cuyo lema es “el bienestar proviene de la ciencia”. Nada más discutible e ingenuo.



- 13 La fuerza del positivismo radica en la plena satisfacción del conocimiento científico para el hombre. Así, Comte afirmará la superación total del estadio metafísico y del estadio religioso.
- 14 Este “aufhebung” es clave para entender toda la dialéctica hegeliana en la cual el “saber absoluto” es la máxima realización del pensamiento, destruyendo y superando el “saber del arte” y el “saber de la religión”. Cf. Hegel, F., *Lógica*, Buenos Aires 1967.
- 15 Cf. KIERKEGAARD, S., *Diario*, Lima 1987.
- 16 Cf. SAAVEDRA, A., *Nueva Educación*, pp. 113-145.
- 17 Cf. CICCHESE, G., *Il quarto uomo: Postmoderno o crisi della modernità*, en *Nuova Umanita* 20 (1998), pp. 192-213.
- 18 Cf. GEHLEN A., *Die Säkularisierung des Fortschritts* (Frankfurt 1999) 403-412.
- 19 Cf. FREUND, J., *Geschehen ohne Geschichte*, en *Der Horizont* 9 (1966), pp. 15-31.
- 20 Cf. HELLER, A., *Per cambiare la vita*, Roma 1980.
- 21 Es lo que Kant preconozaba en su *Crítica del juicio*, Buenos Aires 1978, pp. 23-56. Podemos decir que entramos en la “crisis de fines” con la superproducción de medios.
- 22 Cf. MCLUHAN, M., *La Galassia Gutenberg*, Roma 1976. Afirma que hemos pasado de la galaxia Gutenberg (tercer hombre) a la galaxia telemática (cuarto hombre). Puede verse, también del mismo autor *Los instrumentos de la comunicación*, Lima 1989, pp. 34-56.
- 23 Cf. ADORNO, Th., *Minima moralia*, Torino 1954, pp. 112-114. Por otra parte W. Benjamín hablaba de una “recepción en la distracción” Puede verse en su obra, *Gli strumenti del comunicare*, Milano 1967,
- 24 Cf. SAAVEDRA, A., *Formación de la conciencia en valores*, Quito 2005, 3ra ed., pp. 34-56.
- 25 Marcel rechazaba la afirmación de que el hombre no se compromete y, afirmaba, más bien, que el hombre actual sí se compromete pero con lo efímero. Cf. *Del rechazo a la invocación*, Buenos Aires 1978, p. 34.
- 26 Es la mentalidad historicista que se impone en el devenir de la historia, surgiendo un descrédito por la misma. Cf. FUKUYAMA, F., *El fin de la historia*, Santiago 1997.
- 27 Cf. MORRA, G., *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità?*, Roma 1996, pp. 98-99.
- 28 Cf. SAAVEDRA, A., *Nueva Educación*, pp. 110-123.





- 29 Cf. PRANDSTRALLER, G., *L'uomo senza certezze e le sue qualità* (Trad. El hombre sin certezas y sus cualidades), Roma 1992, pp. 20-23.
- 30 Será muy positivo recordar el aporte de E. Mounier en su obra *Revolución humanista*, México 1978, para poder identificar la confrontación entre individuo y persona.
- 31 Cf. BOTTURI, F., *Desiderio e verità. Per una antropología cristiana nell'età secolarizzata* (Trad. Deseo y verdad. Por una antropología cristiana en la edad secularizada), Milán 1985, pp. 50-56.
- 32 Cf. TOMÁS DE AQUINO, *In IV Sententiarum*, d.2,q.1,a.1., puede verse también BOECIO, M., *Commentarium in Porphyrium III*, en PL 64,114.115.
- 33 Cf. NIETZSCHE, F., *Así habló Zaratustra*, pp. 67-69.
- 34 Jean Galot ha profundizando estupendamente el concepto de persona en la formulación del dogma de la Trinidad (Concilio de Nicea 325), afirmando que la relacionalidad de las personas divinas en el concepto de "hisptosis" (=persona) es inédito en la historia del pensamiento. Puede verse, GALOT J., *Gesú, chi é?* (Roma 1980) pp. 134-201. Es un dato teológico que no se puede prescindir en el devenir histórico del concepto de persona.
- 35 Cf. WOJTILA, K., *Persona y acción*, Madrid 1980, pp. 34-56.
- 36 Cf. *idib.*, pp. 67-89.
- 37 Son numerosos los pensadores contemporáneos que propugnan este claro "traspaso" y que no se pueden soslayar por su valiosísimo aporte a la búsqueda de humanización del hombre actual, entre los que destaca: Buber, Marcel, Mounier, Nédondelle, Wojtila y Scheler.
- 38 Las distintas formas de naturalismo materialista actual las afrontamos en nuestro estudio *Nueva Educación*, pp. 45-50
- 39 Cf. BEJAR, H., *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*, Madrid 1988, pp. 34-56.112-114; BERGER B.-BERGER P., *The war over the family*, New York 1983.
- 40 Cf. STIRNER, M., *L'Unico e la sua proprietà* (Trad. El Unico y su propiedad), Milán 2000.
- 41 Se trata de un individualismo anárquico que no acepta ideales, ni deberes, ni vocaciones, ni valores, ni verdad, ni autoridad. El único mandamiento que puede ser aceptado es: "Yo me levanto sobre mí mismo sobre toda verdad". Cf *ibid.*, pp. 345-348.
- 42 Cf. BRUNI, G., *Dire Dio agli uomini d'oggi. Línee di discussione* (Trad. Hablar de Dios al hombre de Dios. Líneas de discusión), en POUPARD P (ed.), *Parlare di Dio all'uomo postmoderno*, Roma 1994, pp. 20-25.

- 43 Co POSSENTI V., *La cultura radicale*, en IDEM, *Filosofía e sociología* (Trad. *Filosofía y sociedad*), Milán 1983, pp. 110-112.
- 44 El amor como donación a la luz del Evangelio es riqueza para el que se dona. Cf. BENEDICTO XVI, *Deus est charitas*, Roma 2005, ns 6-8.
- 45 Se proyecta más un “consenso de conveniencia” o un “consenso circunstancial político” y, no un “consenso humano” que se fundamenta en torno al valor de la persona humana.
- 46 Visión clara y determinante en Aristóteles que considera la Ética de la virtud y de la felicidad. Cf. Ética a Nicómaco, México 1978, *passim*.
- 47 La urgencia de esta reflexión antropológica es insustituible para Wojtila. Cf. WOJTILA, K., *Antropología cristiana* (Lima 1988) 23-56. Mi estudio, *Fundamentación metafísica de la dignidad de la persona humana*. *Actas del IX Congreso Internacional de Filosofía*, Roma 1990, vol. III, pp. 123-145.
- 48 Cf. FRANKL, V., *El hombre en busca de sentido*, Buenos Aires 1994, pp. 23-56.
- 49 Cf. McYNTIRE, A., *Dopo la virtù* (Trad. *Después de la virtud*), Milán 1981. Estupenda investigación del filósofo escocés sobre la crítica aguda al universalismo ideológico de la moral moderna y sus respectivas colocaciones históricas. Fundamentar racionalmente una moral, lejos de las abstracciones iluministas y del nihilismo de sello nietzscheano.
- 50 Cf. *ibid.*, 34-67.
- 51 Cf. FRANKL, V., *op. cit.*, pp. 20-24. Mi libro *Nueva educación*, pp. 36-45, plantea precisamente esta visión limitada del hombre.
- 52 Cf. STIRNER, M., *op. cit.*, p. 247.
- 53 Cf. MARCUSE H., *Eros y civilización*, Madrid 1968, pp. 150-155.
- 54 El ser es esencialmente lucha por el placer. Esta lucha se convierte en una meta de la existencia humana porque concede alegría, felicidad libertad y comunión. Cf. *ibid.*, pp. 156-158.
- 55 Podemos decir que la necesidad se cambiado por la “elección de los deseos en cuanto son inventados y recreados continuamente” Cf. SAAVEDRA A., *Nueva Educación*, pp. 123-134.
- 56 Cf. *ibid.*, pp. 140-142.
- 57 Es que el hombre tiene, el hombre económico, pretende ser la base de la dilatación de los deseos porque pretende no solamente consumir los deseos sino también pagarlos a toda costa. Cf. SEN, A., *Lo sviluppo e la libertà* (Trad. *El desarrollo y la libertad*), Mi-





- lán 2000, *passim*. En esta línea LUTTWAK, E., *La dittatura del capitalismo. Dove ci porteranno il liberalismo selvaggio e gli eccessi della globalizzazione* (Trad. La dictadura del capitalismo. A dónde nos llevarán el liberalismo salvaje y los excesos de la globalización, Milán 1999).
- 58 Desaparece la exigencia personal y entra a tallar las exigencias que pido a los demás. Cf. POSSENTI, V., *La cultura radicale* (Trad. La cultura radical), Milán 1983, pp. 94-96.
- 59 Cf. JUAN PABLO II., *Centessimus Annus*, Roma 1991, ns. 34.39.
- 60 Cf. McYNTIRE, A., *Dopo le virtù*, pp. 120-145.
- 61 Debemos hablar de una mente espiritual o inteligencia espiritual que supera la simple materialidad de las cosas para comprenderlas y elevarlas. La fuerza espiritual de la inteligencia le permite al hombre dignificar el cosmos como una misión estrictamente humana. Cf. BUNGE, M., *Mente y cerebro*, Lima 1993, pp. 45-89.
- 62 Si no reflexionamos sobre estas famosas frases que se repiten en diferentes foros o encuentros internacionales: “dar un rostro humano a la economía”, “dar un rostro humano a la globalización”, etc, no tendría ningún sentido lo que el Grupo de los 8 afirmaba al respecto en junio de 2000.
- 63 Cf. POSSENTI, V., *op. cit.*, p. 122.
- 64 El contrato se convierte en algo convencional y, en algunos casos en derecho de la fuerza y del poder.
- 65 Pasamos a la “conveniencia” del momento, la cual, puede ser cambiada por otra conveniencia si importar las contradicciones y los atropellos que se puedan dar a lo “justo”. Puede verse, SAAVEDRA A., *Nueva Educación*, pp. 56-67; ÍDEM., *Lo político en la Doctrina Social de la Iglesia*, Lima 1988, pp. 67-70.
- 66 Cf. PANNENBERG, W., *Fondamenti dell’etica. Prospettive filosofico-teologiche* (Trad. Fundamento de la ética. Prospektivas filosófico-teológicas, Milán 1989, pp. 23-31.
- 67 Cf. FUKUYAMA, F., *El fin de la historia*, Barcelona 1990.
- 68 Se puede entrever en Sartre cuando afirma que la vida es una náusea. Cf. SARTRE, J.P., *La náusea*, Buenos Aires 1978, pp. 45-78.
- 69 Es urgente asumir sin ambages las nuevas “claves de interpretación” para comprender al hombre que surge de esta mentalidad, si no queremos mantener la educación totalmente al margen de la historia.
- 70 En el fondo es una mentalidad *neopositivista radical* que confía más en lo último para el bien de la humanidad y no en lo anterior.

- 71 Los aportes valiosos de psicólogos como Víctor Frankl y Carl Rogers; de filósofos personalistas como Manuel Mounier, Gabriel Marcel, Karol Wojtila y Martín Buber, resulta fundamentales para la educación actual.



HUMANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Carmen Rosa Villarán

*Docente de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de la
Universidad Católica de Lima (Perú)*

165



1.1 La admiración sobre el ser humano y el descubrimiento de una naturaleza personal

Se podría afirmar, desde el sentido común: cuán necesario es en nuestros días admirarse, reflexionar y examinar la conducta característica de los miembros del género humano en todos los tiempos. Siendo capaces de considerar la presencia de un notable afán de felicidad junto a un continuo deseo de ser mejores. Todo lo cual, en las últimas décadas como en otras épocas, es susceptible de ser apreciado a través de las obras humanas, las mismas que, paradójicamente según su intención, ejecución y producción, en la práctica, muchas veces se han tornado contrarias al beneficio de los hombres. De tal modo que es preponderante para el género humano impedir desaciertos teóricos, prácticos y productivos en el comportamiento de los hombres; precisamente, por las consecuencias adversas frente al mejoramiento y felicidad de cada ser humano que devendrá en el de toda la humanidad.

En fin, no hay duda de que el hombre tiene poder para tergiversar su realidad personal, a la vez que es capaz de encaminarla y realizarla convenientemente; lo



que contiene un peligro, pero también, una expectativa que puede redundar en esperanza. Por lo mismo y realmente para acertar con la correspondiente conducta humana, es primordial la profundización en la naturaleza humana, en su índole radical de persona, en razón de sus fines intermedios y del fin último abierto a la perfección y así, a la felicidad.

Asimismo, al compás de la historia del mundo en general y de la humanidad en particular, el hombre ha reconocido su sitio preponderante y ha ido comprendiendo también que cazar, pescar, construir casas, etc., tiene su dificultad; pero más difícil es formar la propia personalidad y cooperar en la de los demás; que es, simultáneamente, lo más nuclear de su existencia. No hay duda, “que la persona significa aquello que es perfectísimo en toda la naturaleza”¹; puesto que “la manera de existir propia de la persona, es la más excelente de todas”.²

Sin duda han habido épocas románticas en que se ha puesto énfasis en la naturaleza, la patria..., pero de un modo u otro nunca ha dejado de estar patente, aunque incluso en nuestros días parezca olvidada la dimensión trascendental, inscrita en lo personal y apreciable en aquella postura agustiniana: “Quiero conocer a Dios y al alma... No sé cómo debe manifestármese Dios para que diga: ya es suficiente, porque no creo que conozca ninguna cosa como deseo conocerlo a Él...” En esta línea San Agustín afirmaba: “Hombres son y no los amo por su naturaleza animal, sino humana; esto es, porque tienen almas racionales, que yo aprecio hasta en los ladrones”.³

Precisamente, ocuparse del hombre como persona es separarlo de la condición de las cosas, reconocerle una realidad superior en razón de su alma que representa para los seres animales “primordialmente y de ma-

nera especialísima el elemento motor”.⁴ Así, “todos aquellos que se fijaron en el hecho de que el ser animado se mueve, supusieron que el alma es el motor por excelencia”.⁵ Por tanto, “si cabe enunciar algo en general acerca de toda clase de alma, habría que decir que es la entelequia primera de un cuerpo natural organizado”.⁶ Queda así entendida el alma como causa, principio y también fin; “y este fin constituye su perfección”.⁷ Así, en cuanto que su alma tiene una determinada naturaleza, su perfección consistirá en realizarla. En consecuencia, el caso del hombre es único en cuanto que su alma es susceptible, según su naturaleza intelectual, de dar cuenta de sí misma y también dirigirse por sí misma.

Así pues, la calidad racional del alma del ser humano, es la base para hablar del hombre como persona y reconocer en él una naturaleza muy superior a todas las criaturas. La misma racionalidad del alma humana permite la exclusividad de la voluntad para elegir, decidir, etc. Asimismo, la racionalidad pone de relieve y permite la libertad. Sin duda, el hombre nota que aspira a saciar su “libre” anhelo de felicidad; y persigue por tanto, un buen desenlace de su íntima condición perfectiva. En este sentido, es necesario que conozca acabadamente “qué y quién es”. Considérese por ello, este requerimiento a la luz de una profunda indagación agustiniana que tiene mucho de filosofía cristiana: “Entonces me dirigí a mí mismo y me dije: ‘¿tú, quién eres?’; y respondí: “un hombre”. He aquí, pues, que tengo en mí prestos un cuerpo y un alma; el uno interior, el otro exterior. ¿Por cuál de éstos es por donde debí yo buscar a mi Dios, a quien ya había buscado por los cuerpos desde la tierra al cielo, hasta donde pude enviar los mensajeros rayos de mis ojos? Mejor, sin duda, es el elemento interior, porque a él es a quien comunican sus noticias todos los mensajeros cor-





porales, como a presidente y juez, de las respuestas del cielo, de la tierra, y de todas las cosas que en ellos se encierran, cuando dicen: “No somos Dios” y “Él nos ha hecho”. El hombre interior es quien conoce estas cosas por ministerio del exterior; yo interior conozco estas cosas; yo, yo alma, por medio del sentido de mi cuerpo. Interrogué finalmente, a la mole del mundo acerca de mi Dios, y ella me respondió: “No lo soy yo, simple hechura suya... Dios es para ti la vida de tu vida”.⁸

Así, indagar en el ser del hombre, en cuanto animado racionalmente según su propia libertad (decisión), y adentrarse en su alma como núcleo de dicha animación, resulta un camino serio para la posibilidad científica de conocerlo y de abordarlo en toda su integridad, y poder denominarlo en último término; como ya se hizo más adelante como persona, lo que en sentido estricto, apunta a la más alta dignidad en orden a la posesión del alma más perfecta entre los seres corpóreos. La condición humana queda de relieve como portadora conjuntamente y de modo preferente desde su alma, tanto de una racionalidad como de una voluntariedad. Cabe así precisar que, desde la investigación, en la misma animación humana: todo hombre es persona por su racionalidad y voluntad, facultades que se manifiestan en estado de libertad, y “a su vez, la libertad no es posible sin el entendimiento”.⁹

En tal sentido, “la libertad, que capacita al hombre para obrar por deber y no solamente por instinto, es también lo que le hace ser persona y no un simple animal. Llamamos, en efecto, personas, a diferencia de los animales y también de las cosas, a los seres que tienen libertad. Todo hombre es persona por tener una cierta libertad, aun en las peores circunstancias. Y el hecho de que esta libertad pueda ser íntimamente trasgredida o incluso externamente violentada no se elimina su naturaleza ni la dig-

nidad de la “persona humana”, que, aunque está por debajo de la de Dios, es evidentemente superior a la naturaleza de los animales y las cosas”.¹⁰

1.2 La comprensión y mejora educativa del ser humano a través de sus acciones

En razón del viejo adagio de raigambre metafísica: “El modo de obrar sigue al modo de ser”, tenemos que dentro de una clara perspectiva antropológica, se puede constatar que lo objetivo y lo subjetivo, lo absoluto y relativo, lo trascendente y lo inmanente, lo permanente y lo contingente, se hace más nítido en la experiencia de la acción humana. “La acción constituye el momento específico por medio del cual se revela la persona. La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona. Experimentamos al hombre en cuanto persona y estamos convencidos de ello porque realizamos acciones...”¹¹

Ahora bien, en razón de las mismas acciones humanas, que pueden notarse resueltas al interior y/o exterior del mismo ser del hombre, téngase en cuenta que en el discernimiento (acción inmanente), se procede “de las cosas que son para nosotros más conocidas y claras a aquellas otras que son más claras y más cognoscibles en sí”.¹² Como dice en otra parte el Filósofo, “sin duda se ha de empezar por las cosas más fáciles de conocer; pero éstas lo son en dos sentidos: uno para nosotros, las otras en absoluto. Debemos, pues, acaso empezar por las más fáciles de conocer para nosotros”.¹³ Entiéndase, por tanto, cómo mediante la acción, la persona para sí misma y para los demás aparece y se constituye como tal; además, dicha acción puede resolverse en el interior y/o trascender al exterior.





En cuanto a la acción educativa, la primera comprensión elemental nos remite al ser humano como sujeto exclusivo y de modo más específico, a la acción humana como núcleo educativo. Y así, como la misma persona se revela en la acción, el perfeccionamiento de la persona se obtiene en la educación a través de acciones.

De tal manera que, mientras la acción humana como tal, tiene originariamente una estructura conforme a la perfectibilidad de su naturaleza y por tanto es la finalidad de ésta, la acción educativa tiene una dimensión necesariamente intencional y, por lo mismo, de hecho, requiere de un adecuado fundamento teórico. Es sabido, pues, que la educación es concebida principalmente como proceso o como resultado, y en ambos casos, hace referencia a una perspectiva dinámica del ser humano. De tal modo, que será la Antropología Filosófica la que se convertirá en la vía correcta que permita la debida comprensión de la acción educativa, y así mismo de una adecuada Antropología Educativa. Esta última se puede, identificar (no exclusivamente) en su perspectiva sistemática con la Educación Personalizada, que en la segunda mitad de siglo ha sido acuñada por V. García Hoz a través de las notas educativas de: singularidad, autonomía y apertura,¹⁴ y últimamente ha quedado perfilada por el mismo autor, a través de un Sistema Fundamental de Objetivos de la Educación (S.O.F.E.)¹⁵, que abarca conocimientos, aptitudes y valores, y que, a su vez, se prolonga en el sistema de “Obra Bien Hecha”¹⁶, que apunta hacia los frutos del esfuerzo educativo. Cabe destacar, que en la presente investigación y desde el estudio de la dinámica personal, se aprecia como conveniente tener en cuenta respectivamente correlacionadas la educación personalizada en cuanto tal, en su misma eficiencia, y la “Educación Personalizada” según su vertiente sistemati-

zadora en orden al planteamiento de su más específico autor, D. Víctor García Hoz.

Sin duda, el estudio de la Antropología Educativa realizado en cohesión con la Antropología Filosófica, permite clarificar y enriquecer el conocimiento sobre el ser humano. Y la posibilidad de plantear en estos tiempos una educación más auténtica, en tanto que personalizada. Por consiguiente, en la profundidad de este análisis se hace más patente el descubrimiento y reconocimiento radical de la persona como principio del proceso educativo, teniendo en cuenta que “el proceso educativo no se realiza ucrónica ni utópicamente”¹⁷. Surge así, según esta investigación naturalmente la constatación de la Educación Personalizada como precisión de la Antropología Educativa, como principio educativo y como criterio último en el cual se debe insertar y constatar cualquier planteamiento, aspecto y quehacer educativo referido a la educación, tanto en su vertiente natural como en la propiamente sistemática.



1.3. Las dimensiones de la acción humana *theoria*, *praxis* y *poiesis*, como claves para la comprensión, aplicación y producción educativas

Nuestro siglo, tan dado al tecnicismo¹⁸ y en sus interpretaciones sobre la realidad humana tan inclinado a diversos reduccionismos, que son analizados por un conocido autor contemporáneo como V. Frankl bajo el enjuiciamiento de que “el reduccionismo es el nihilismo de hoy”¹⁹. Por lo mismo, después de las indagaciones fragmentarias y analíticas, queda de relieve la conveniencia de poder afrontar una comprensión de conjunto, es decir, unificada en cuanto a los aspectos del ser humano. Por



consiguiente, cabe sintetizar al ser humano en sus aspectos constructivos de la personalidad, según una referencia: biopsicosocial, y en cuanto a sus facultades: inteligencia y voluntad.

Así, evitando todo énfasis inadecuado, es conveniente indagar y presentar la más auténtica dinámica de reciprocidad en las facultades primordiales de acuerdo a su naturaleza en libertad. Pero justamente, ocuparse de la actividad humana implica advertir la gran facilidad con que se puede incurrir en desvirtuar la naturaleza de la misma, no sólo, según sea el caso, desde un enfoque desarticulado sino también desde una perspectiva indiferenciada. No se puede menospreciar el hecho de descubrir que la falta de conocimiento y dominio de sí mismo de la que ya se ha hecho mención ocurre de un modo peculiar; pues “no proviene de la dificultad de procurarnos la información necesaria, de su inexactitud o de su escasez. Al contrario, se debe, en no pocos casos, a la extremada abundancia y a la confusión de datos acumulados”²⁰.

Sin duda, desde tantas posturas pseudorreales respecto de la acción humana, se resta autenticidad a la comprensión y ejecución de la acción educativa. Por ello, vale la pena ahondar en los grandes modos de obrar del ser humano, los mismos que pueden ser mejorados hasta conseguir su máxima efectividad. Así pues, las emergencias activas se distinguen en “theoria”, “praxis” y “poiesis” como dimensiones que proceden de las facultades humanas susceptibles de ser diferenciadas y asimismo entrelazadas.

La multidimensión del ser humano, plasmada en: saber (teoría), obras (práctica) y producción (técnica), se corresponden con la pluralidad de las facultades humanas. Así la preeminencia la tiene la teoría, en razón de que “por naturaleza todo hombre desea saber”²¹. Y



esta dimensión ha de ser puntualizada con el hecho de que la teoría indica adhesión a la realidad “intención de conocer”, aproximarse y poseer la verdad. De hecho, el hombre necesita darse razones teóricas, abstractas y universales e incluso necesita “saber saber”. No corresponde, pues, al hombre obrar ciegamente y sí, ni la práctica, ni la técnica, son conocimientos en sí mismos y en esa medida, necesitan previamente de algún conocimiento, es decir, de la teoría, ésta debe de ir pues, siempre por delante.

Si se observa la acción de la especulación, resulta ser la condición propia del discurrir teórico; el mismo que avanza, elevándose hacia la sabiduría hasta lograr el nivel de contemplación. Por todo, se podría precisar que la sabiduría hunde sus raíces en la metafísica, la misma que permite entender al inteligible perfectísimo que es Dios, desde la operación más perfecta que es la de entender según nos enseña el Aquinate cuando precisa en su Suma Teológica que “la óptima operación del hombre es de la óptima potencia respecto del óptimo objeto”²². En este sentido: “la esencia de la felicidad consiste en un acto del entendimiento”²³.

En realidad, ni la felicidad ni la contemplación son aditamentos, ni siquiera complementos, sino parte de la misma naturaleza humana. Cabría observar que “la tendencia del intelecto hacia la verdad, que es su fin, es la de una naturaleza, no la de un apetito”²⁴. En fin, queda tanto por señalar acerca del quehacer y perfeccionamiento de la dimensión teórica. Pero conviene insistir en que el principio de todo acto humano está en el conocer; por lo mismo, toda acción educativa debe de acoger en su debida proporción, la exhortación: “¡Volvamos lo más pronto posible a los educadores que saben pensar antes que obrar!”²⁵.



Obviamente, si bien la vida humana debe estar regulada por la inteligencia, no se agota en esa facultad, ni en la dimensión cognoscitiva, sino que se abre a la acción. Al respecto hay que tener en cuenta que “así como la vida propia y esencial de la inteligencia es la contemplación, así la vida propia de la voluntad es la acción, la práctica”²⁶.

Por tanto, nótese que hay en el hombre un sólo entendimiento, aunque a veces se lo diferencie según sus dimensiones y en orden a su uso y sobre todo según sus fines, capaz de funciones distintas. Así, desde la función teórica, el entendimiento versa sobre lo que es universal y necesario; y en orden a la función práctica de la razón, ésta se ocupa más bien, del “hic et nunc”, de lo contingente y de la concreción particular. De tal modo, que la posibilidad del conocimiento práctico, es real, sólo como un conocimiento participado y derivado, que exige por su parte, la presencia de la teoría y la efectividad de la praxis. El pedagogo Comenio proponía, por lo mismo, que se debería enseñar: “A hablar hablando, a escribir escribiendo, a razonar razonando”²⁷.

En consecuencia, con la especulación (theoria), se busca saber por saber; mientras, que con la acción (praxis) se pretende el ejercicio en orden a la misma acción y adecuada aplicación. Por tanto: “el saber práctico” tiene que ser un saber sobre la acción y conquistado en la misma acción; por eso su marco propio se descubre en el ámbito de la voluntad. Mas aún, la misma razón y raíz de la practicidad de la inteligencia reside en la voluntad (...). Sin duda, es en orden al fin y a la actividad volitiva que la inteligencia se ocupa de buscarlo, mejor aún, de señalar los medios, necesarios para su consecución”²⁸.

Así pues, si por su dimensión teórica el hombre necesita saber, por su dimensión práctica el hombre necesita obrar y desde esta última, tendrá respecto de sí mis-



mo que constituirse. De esta manera se convierte para sí en una tarea; cuyo quehacer posterior y paralelo se constituye en el proceso educativo. Fundándose y aspirando a la “recta ratio agibilium” (moral) y a la “recta ratio factibilium” (arte, técnica). Recuérdese que el entendimiento práctico “difiere del especulativo por el fin”, como dice el “Doctor Communis”: “En efecto, el fin del entendimiento práctico es la operación y el fin del entendimiento contemplativo es la posesión de la verdad; y por esto, cuando un arquitecto, por ejemplo, piensa como se puede construir un edificio, pero no con objeto de construirlo, sino primeramente, con el deseo de saber cómo se construye, quiere, con respecto al fin de su obra, obtener un conocimiento especulativo, aunque se trate de una cosa factible. Por consiguiente, la ciencia, que es especulativa, por parte de las cosas que conoce, es exclusivamente especulativa. La ciencia especulativa por el modo de conocer o por el fin que se propone, en parte es especulativa y en parte práctica, y aquella cuyo fin es la operación, es simplemente práctica”²⁹.

1.4. La interrelación entre la acción humana y la acción educativa

Conviene tener presente la intrínseca relación natural que tendrá que devenir en intencional entre el orden del conocimiento práctico, la naturaleza humana y la acción educativa. Teniendo en mente que la regulación del obrar humano está inmersa en la consecución del “bien”, en razón de su carácter de “fin”. Ciertamente, la acción y la praxis tienden a un fin, a un objetivo determinante, sin el cual pierden su dirección y su vitalidad; “la vida existe así mismo para un fin que la haga digna de ser vivida”³⁰. De esta forma, en torno al orden (regulación), se nota la



necesidad de la inteligencia por parte de la voluntad. Pero a su vez, el apetito racional moviliza a la misma razón empujándola. En cuanto a la vida humana, ésta es “praxis”, por eso mismo, continuamente hay que realizarla; es imposible determinarla de una vez para siempre. En esta practicidad inmersa y propulsada por cambios, enseñanzas, aprendizajes, interviene la educación, y en esa medida se realiza el ser humano.

Se ha hablado de una “praxis” en cuanto que la acción y el fin permanecen en el agente; esta acción procura, pues, la perfección moral del ser humano. Pero hay otra “praxis” que es productiva, la “poiesis”, y que en la medida que alude a la perfección de artefactos, de acuerdo a su ejecución transitiva, se diversifica de la primera, sin una separación radical, pero con una distinción esencial. Ha de precisarse así, que la acción productiva tiene su fin en aquello que produce. Por lo mismo, “tampoco se incluyen la una en la otra; en efecto, ni la acción es producción, ni la producción es acción”³¹.

Ahora bien, descubriendo la técnica y el arte en su perspectiva de habilidad, cabe analizar al filo del discurrir aristotélico que “puesto que la construcción es una técnica y es precisamente una disposición racional para la producción, y no hay técnica alguna que no sea disposición racional para la producción... cuyo principio está en el que lo produce y no en lo producido”³². Y en la medida que “toda técnica versa sobre el llegar a ser, y sobre el idear y considerar como puede producirse o llegar a ser algo... producción y acción son cosas distintas; la técnica o arte, tiene que referirse a la producción, no a la acción”³³. Así, la “poiesis” se separan pues, la acción y el fin, como ya antes se ha mencionado. Por tanto, este rubro de los artefactos, las técnicas o los métodos, (en cuanto que, busca un efecto exterior), poseerá un carácter instrumental, y en esa medida tendrán una im-

portancia definitivamente secundaria³⁴, dentro del obrar humano inteligente.

Cuan necesaria es en esta época, la claridad sobre el proceder inteligente en sus distintas modalidades, para así acceder mejor al reconocimiento de una fe inteligente o de una inteligente fe, en razón de como diría San Agustín que, de tal manera, es por la fe, como se hace accesible, lo que de suyo es inaccesible; por ejemplo Cristo como Mediador. Vale pues la pena, aplicarse en el consejo de aquel gran escolástico y difusor de la obra Agustiniiana, San Anselmo, Arzobispo de Canterbury, quien muy a principios del siglo XII exhortaba con insistencia: “fides quarens intellectum”³⁵. De modo que, “Dios mismo, pasando por el Mediador, en la Persona de Cristo, por su secreta misericordia revelaste a los humildes y lo enviaste para que con su ejemplo aprendiesen hasta la misma humildad; aquel Mediador entre Dios y los hombres, tiene el nombre de Cristo Jesús y apareció entre los pecadores mortales Justo Inmortal, con los hombres, justo con Dios, para que el estipendio de la justicia unida a Dios fuese destruida en los impíos justificados en la muerte, que se dignó tener común con ellos... Porque en tanto es Mediador en cuanto Hombre, pues en cuanto Verbo no puede ser intermediario por ser igual a Dios, Dios en Dios y juntamente con él un solo Dios”³⁶.

Sobre esta misma realidad trabaja Santo Tomás lo que por ejemplo de modo amplio, se puede observar en el tratamiento, dado a la estructura de la Suma Teológica: “Así pues, como quiera que el objetivo principal de esta Doctrina Sagrada (está haciendo referencia a la Teología), para llegar al conocimiento de Dios, y no sólo como ser, sino también como principio y fin de las cosas, especialmente de las criaturas racionales según ha quedado demostrado (c. 1, a. 7), en nuestro intento de exponer dicha doctrina trataremos de lo siguiente: primero, de Dios; se-



gundo, de la marcha del hombre hacia Dios; tercero de Cristo, el cual, como hombre, es el Camino en nuestra marcha hacia Dios³⁷. Por lo demás, cabe también meditar, que Santo Tomás va a otorgar la debida profundidad a cada una de estas realidades al ocuparse de tales cuestiones de modo puntual.

1.5. El cristianismo: orientación para la plenitud y la felicidad

178



Indudablemente, la posibilidad total de ser sabio, y estar feliz en el amor, sólo será definitiva actualidad, en el encuentro del alma como lo más específico del hombre con Dios: Quien justamente, es capaz de dar cuenta de todo en cuanto Suma Verdad y colmar toda ansia de amor en razón de ser Suma Bondad. El filósofo que tiene por oficio ser sabio busca la causa primera: Dios. Y, con la escueta razón natural, es cierto, que la puede hallar; pero, si se le añade la Revelación, entonces, el descubrimiento es el de una Filosofía Cristiana y por ende la visión y el mismo encaminarse, es más completo. Además, en la línea de la Perfección, sólo puede haber, un único: “Ipsum Esse Subsistens”³⁸. Por tanto, se trata de modo pleno de “percatarse” y “quedarse entusiasmado” o mejor dicho prendado del Principio y del Fin. Es que ¿puede haber otra fuente tan digna para una total contemplación entregada?.

Por lo demás, los grandes santos han tenido muy en cuenta como también los insignes teólogos, que la Virgen es, a su vez, “Mediadora de todas las gracias” y modelo pleno de humanidad, se podría decir, que dentro de la misma alusión a la mediación en el proceso de graduación de perfeccionamiento humano, es decir en el itinerario de hacerse persona. La Virgen María entre los seres escuetamente pertenecientes a la especie humana; ocupa un

lugar preferente dentro de la sabiduría alcanzada por los hombres, ciertamente, dada por el mismo Dios, pero re-frendada por el quehacer de su personalidad. Por todo lo cual, los estudiosos de la Historia de la Filosofía si practican la honestidad intelectual, encontrarán en María, el emblema de la Filosofía Cristiana. Por su modo de discernir (theoria), y de decidir (praxis), en que se nota, tiene verdaderamente presente a la revelación divina, recogida en la Sagrada Escritura.

Para el caso, conviene hacer referencia al hecho que dentro de la investigación de este trabajo, y en plena reflexión del mismo, un día al acudir a la Santa Misa, en la época de la novena de la Inmaculada Concepción, escuché la Homilía de un sacerdote, cuyas palabras me hicieron pensar en la síntesis de la mediación de María, no sólo “iuxta crucem” como yo venía meditando, sino en general, desde la perspectiva de la Virgen como Medianera; para lo cual, se puede profundizar en aquel definitivo pasaje del milagro de la Boda de Caná en que la Madre de Dios y por eso, Madre de los hombres (pues en cuanto Madre de Cristo, lo es de toda la especie humana). Ciertamente, surge junto con Ella por su docilidad a la obra del Espíritu Santo, la posibilidad de comunicación con la naturaleza divina. Por lo mismo, se le oirá a la Madre de Dios, como Madre y Maestra, un consejo óptimo, en lo que se refiere al ejercicio de la libertad humana, para que ocurra el primer milagro: “Haced lo que él os diga”³⁹ transmitiendo Ella la sabia convicción, de que solo Cristo podía obrar como guía total y forjador íntimo frente a la posibilidad de aplicarse u obtener cualquier bien, con mayor razón, frente al hecho de lograr la plenitud de la personalidad humana y poder por último, poseer el Bien Sumo, y así la felicidad humana.

Para mayor explicación, destáquese también lo natural de todo acontecimiento sobrenatural. Por lo mis-





mo, cabe percatarse, que en la redacción del Evangelio, es San Juan quien cuenta muy nítidamente, los acontecimientos antes mencionados. Nótese pues, que es el evangelista predilecto de Jesucristo quien recibió a la Virgen como Madre en aquel momento histórico de la Cruz cuando “Jesús, viendo a su madre y al discípulo a quien amaba, que estaba allí, dijo a su madre: Mujer he ahí a tu hijo. Después dice al discípulo: he ahí a tu madre. Y desde aquel momento, el discípulo la recibió en su casa⁴⁰.”

Todos estos hechos ponen de relieve, la permanente sintonía popular con la Madre por excelencia, que conduce a llamar a María “más que tú sólo Dios” y considerar como un proceder idóneo, “el ir a Jesús por María” más explícitamente, habría que considerar: “Omnes cum Petro ad Iesum per Mariam”; pues Ella es la que ha estado, y está, más íntimamente cerca de Cristo. Puesto que el hombre según ya se ha ido meditando en este trabajo, requiere siempre para ser él mismo, curiosamente, de medios, de ayuda, de imagen, de ejemplo. Para proceder con acierto en su propio “discurso de discernimiento” en el caso del saber y con una correcta “decisión de elección” frente al hecho concreto de obrar. Según hemos dicho, en razón a la llamada última de plenitud que se relaciona con cualquier acto que por último está impregnado de amor.

En tal sentido, “La Virgen María, Madre e imagen perfecta de la Iglesia, desde los comienzos del Nuevo Testamento ha sido proclamada bienaventurada, debido a su adhesión inmediata a la fe, sin vacilaciones frente a la Palabra de Dios (Cfr. Lc. 1, 38 45), que conservaba y meditaba permanentemente en su corazón (Cfr. Lc.2, 19 51). Ella se ha convertido así en modelo y apoyo para todo el Pueblo de Dios confiado a su cuidado maternal... nos muestra el camino de la acogida y del servicio a la Palabra, y al mismo tiempo, el fin último que jamás debe perderse

de vista: el anuncio a todos los hombres y la realización de la salvación traída al mundo por su Hijo Jesucristo”.⁴¹

Dirá Santo Tomás de Aquino: “En resumen, la Virgen María, es llena de gracia tanto por lo que mira a la práctica del bien, como por lo que toca a la evitación del mal”. Por ello concluirá esta meditación en contemplación amorosa de constatación: “Bendita, pues, la Virgen; pero más bendito aún el fruto de su vientre:”.⁴²

Después de lo expuesto, cabe aún más precisar, que hay una analogía entre la vida de orden natural y la vida sobrenatural; y siendo esta última, superior y concluyente, permite realmente comprender y perfeccionar mejor en su integridad, la vida humana. A la vez, vale la pena, entrelazar y distinguir frente a ambos niveles el corolario de la sabiduría que en ambos casos se situará, en Dios. Por lo mismo, cabe descubrir, el imperativo délfico como una potencialidad inscrita en la naturaleza del hombre, mientras ésta queda tan enfáticamente recogida por Sócrates en el diálogo Platónico de Cármides o de la Sabiduría, cuya exhortación, se ve sintetizada en el lema: “Conócete a ti mismo y sé sabio”; aplicación, que de suyo, impulsa a la indagación y al descubrimiento de que: “La sabiduría es sin duda un gran bien; y si tú la posees eres un mortal dichoso... considérate por tanto dichoso cuanto más sabio seas”⁴³.

Sobre esta base, se cultivan y expanden los conocimientos realistas. Así, más tarde, cuando se encuentra Aristóteles alejado de todo idealismo y pendiente de la realidad en sí, se manifiesta muy contento por el descubrimiento socrático de la definición, que lo induce a la aceptación de las cosas como son, a la captación de las esencias, después de notar inicialmente al ente. Por tanto, corresponde saber hacer frente a cualquier cosa o asunto, en cuanto ¿qué es? y asimismo ¿cómo es? y frente a todo ello,





asombrarse, y dar cauce... como procede con el trabajo intelectual del ser humano. Más aún, en tal sentido, puede el hombre hacerse cargo, ¿qué es? y ¿por qué es? Por lo mismo, capaz de descubrir “que es capaz de conseguir”, respuestas radicales, profundas, ordenables, demostrables... frente al bien deseado en cuanto ser humano.

Dentro de este proceder realista, se instaló Aristóteles en términos de quien indaga y busca aquello que es lo absoluto, digno de constituirse en fin y de propiciar una total unión frente al bien deseado por la naturaleza humana. El Estagirita, estudia por tanto, la dinámica de la vida humana, en razón del fin natural que tiene la misma. En tal sentido, en la obra titulada: “Ética a Nicómaco” en que se ocupa de la conducta del hombre expone: “todo arte y toda investigación, y del mismo modo toda acción y elección parecen tender a algún bien”⁴⁴. Previamente, en la *Metafísica* del mismo autor, se recogen explicaciones en que bien, fin y acto se identifican entre sí.

Sin duda, si se procede con realismo al pensar y al obrar, se descubre la conexión enriquecedora, de abarcar los conocimientos de la vida natural, en tensión y apertura a la vida sobrenatural. Así, como ya se anotó más adelante, es imposible amar lo que no se conoce,... cómo ponerse en marcha hacia el fin sin más... Cuando, “el fin es, ciertamente, el último en el orden de ejecución, más el primero en la intención del agente, y en este sentido tiene condición de causa”⁴⁵. Por tanto, si no se conoce con alguna claridad al absoluto, Dios; entendido como causa última para el conocer y el obrar; cómo se le puede amar. Pero, cómo conocerle acabadamente con las solas fuerzas humanas. No obstante, cuán valiosas son las posibilidades de la razón natural que llegan a explicaciones rigurosas sobre lo que pueden ser las referencias últimas para todo discurrir y obrar humano, en cuanto,

las vías para aperturarse a la consecución del fin último sobrenatural.

Con tal bosquejo del fin humano, queda centrada la posibilidad sobrenatural desde la dinámica humana, “según noticia” como gusta hablar San Agustín en el Libro XIII de las “Confesiones”: “Quisiera yo que conociesen los hombres en sí estas tres cosas. Cosas muy diferentes son estas tres de aquella Trinidad, más las menciono, para que las ejerciten en sí mismos y prueben y sientan cuán diferentes son. Y las tres cosas que digo son: Ser, conocer y querer. Porque yo soy, y, conozco y quiero: soy esciente y volente y se que soy y quiero ser y conocer. Véase, por tanto, quien pueda, en estas tres cosas, cuán inseparable resulta la vida siendo una la vida, y una la mente, y una la esencia, y cuán, curiosamente, inseparable de ella la distinción”⁴⁶.

Se pone así de manifiesto, la conciencia de insuficiencia por parte del hombre, frente al orden sobrenatural. No obstante, la necesidad de trabajar interiormente, primero, abriéndose a su propio mundo natural, y “desde sí, estar dispuesto en oración:... Ciertamente que cada uno está delante de sí; así que atienda a su interior y vea y hableme después”...⁴⁷. “Gracias a Dios, tener “noticia” de su Palabra en sentido más propio: Cristo que como real fundamento respondió de sí: “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida; nadie va al Padre sino por mí”⁴⁸. Y así, en razón de la naturaleza humana, se requiere de culminar ésta, en la divina; y desenvolverse por ejemplo, desde el reconocimiento que se puede apreciar, en la obra “Confesiones” de San Agustín, cuando dice en el primer punto del primer capítulo del primer libro: “...nos has hecho para Tí y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en Tí”.





Notas:

- 1 Aquino, Tomás de, Sto. Suma Teológica, I, c. 29, a 3.
- 2 Ibídem, De Potentia, 9. a 3.
- 3 Agustín de Hipona, San, *Soliloquios*, Lib. I, cap. II.
- 4 Aristóteles, *Acerca del Alma*. Lib. I, cap. II, 403 b 25.
- 5 Ibídem, 404 b 5.
- 6 Ibídem, Lib. II, cap. IV, 412b 5.
- 7 Aristóteles, *Acerca del alma*. Lib. II, cap. IV, 412b15.
- 8 Agustín de Hipona, San, *Confesiones*, Lib. X, cap. VI, 11, B.A.C., Madrid, 1946, pp. 717 719.
- 9 Millán Puellés, A., *Persona humana y justicia social*, 1982 (a), p. 13.
- 10 Millán Puellés, A., *Persona humana y justicia social*, 1982, pp. 1213.
- 11 Wojtyła, K., *Persona y acción*, 1982, p. 13.
- 12 Aristóteles, *Física*, Lib. II, cap. I.
- 13 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*. Lib. I, cap. IV.
- 14 García Hoz, V. *Educación Personalizada*, Rialp, Madrid, 1985
- 15 Ibidem, *Práctica de la educación personalizada*, 1988, págs. 47 147.
- 16 Ibidem, págs. 157278.
- 17 Ibañez Martín, J.A..., *Hacia una formación humanística*, 1982, pág. 63.
- 18 Maritain, J. *La educación en este momento crucial*, 1985 págs. 1135.
- 19 Frankl, V., *La voluntad de sentido*, 1988. pág. 18.
- 20 Carrel, A., *La incógnita del hombre*, 1946, p. 51.
- 21 Aristóteles, *Metafísica*, Lib. I, cap. 1.
- 22 Aquino Tomás de, Sto., *Suma Teológica*, III, c.3, a.5.
- 23 Ibidem, III, c.3, a.4.
- 24 Gilson, E., *El amor a la sabiduría*, 1974, p. 53
- 25 Morín, L., *Los charlatanes de la nueva pedagogía*, 1975, p. 233
- 26 Derisi, O.N., *La doctrina de la inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás*, 1981, p. 218
- 27 Comenio, A., *Didáctica Magna*, cap. XXI
- 28 Derisi, O.N., *La doctrina de la inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás*, 1981, pág. 218.
- 29 Aquino, Tomás de, Sto. *Suma Teológica*, I, c.14, a. 16.
- 30 Maritain, J., *La educación en este momento crucial*, 1981 pág. 23.
- 31 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Lib. VI, cap. 1, 1140 a.
- 32 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Lib. VI, cap. 1, 1140 a.
- 33 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Lib. VI, cap. 1, 1140 a.



- 34 Millán Puellés, A., “El sentido trascendente de la existencia y de la educación”. En *Rev. Española de Pedagogía*, n.158, 1982, pág. 158. a la que está llamado. De allí, que es la mediación para alcanzar el fin último, sobrenatural, que no puede ser otro.
- 35 Anselmo de Canterbury, San, *Proslogium*, cap. 1.
- 36 Agustín de Hipona, San, *Confesiones*, Lib. X, cap. 43, 68, B.A.C., Madrid, 1946, pág. 783.
- 37 Aquino, Tomás de, Sto., *Suma Teológica*, c.2, Prólogo.
- 38 Ocariz, F., “Rasgos fundamentales del pensamiento de Santo Tomás” págs. 5089. En, *Las razones del Tomismo*. Fabro, C., Ocariz, F., y otros. EUNSA, Pamplona, 1982, págs. 064.
- 39 Jn., cap. 2, ver. 5.
- 40 Jn., cap. 19, ver. 27.
- 41 Ratzinger, J. Card., *Instrucción sobre la vocación eclesial del teólogo*, Roma, 24 de Mayo de 1990, Conclusión.
- 42 Aquino, Tomás de, Sto. *Exposición sobre el Ave María*. págs. 181187. En, *Escritos de Catequesis*, Rialp, Madrid, 1978, pág. 187.
- 43 Platón, “Cármides” o “De la Sabiduría”. En, *Obras Completas*, Aguilar, Madrid, 1966.
- 44 Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Lib. I., cap. I, 1, 1094 a.
- 45 Aquino, Tomás de, Sto., *Suma Teológica*, 12, c.1, a.1, 1.
- 46 Agustín de Hipona, San, *Confesiones*, Lib. XIII, cap. 11, 12., B.A.C., Madrid, 1946, pág. 915.
- 47 Agustín de Hipona, San, *Confesiones*, Lib. XIII, cap. 11, 12., B.A.C., Madrid, 1946, p. 915.
- 48 Jn., cap. 14, ver. 6.

Bibliografía citada

- AGUSTÍN DE HIPONA, SAN,
1946 “Los Soliloquios” Vol. I.; “Confesiones” Vol II. En *Obras Completas*, B.A.C., Madrid.
- ANSELMO DE CANTERBURY, SAN,
1970 “*Proslogion*”, Aguilar, Madrid.
- AQUINO TOMAS DE, SANTO,
1949 *Quaestio Disputata de Potentia*. Spiazzi, Marietti; Taurini, Roma.
1978 “Exposición sobre el Ave María”. En, *Escritos de Catequesis*, Rialp, Madrid.



- ARISTOTELES,
1983 *Acerca del Alma*. Gredos, Madrid.
1985 *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
- BOECIO, A.M.T.S.,
1973 *La consolación de la filosofía*. Aguilar, Madrid.
- CARREL, A.,
1946 *La incógnita del hombre*. A. Joaquín Gil, Buenos Aires.
- COMENIO, J.A.,
1972 *Didáctica Magna*. Reus, Madrid.
- DERISI, O.N.,
1981 *La doctrina de la inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás*. Club de Lectores, Buenos Aires.
1979 *Concepto de la Filosofía Cristiana*. Club de Lectores, Buenos Aires.
- ELDERS, L. S.V.D.,
1991 "Les Theories de L'Historicité de la Pensée et S. Thomas D'Aquin". En, *Atti del Congresso Tomístico Internazionale*, Vol. I. Citta del Vaticano.
- FABRO, C.,
1980 "Santo Tomás frente al desafío del pensamiento moderno". En, *Las razones del Tomismo*, Fabro, C. Ocariz, F., Vansteenkiste, C., Livi A., y otros. EUNSA, Madrid.
1960 *La nozione metafisica di partecipazione*, S.E.I., Torino.
- FRANKL, V.E.,
1988 *La voluntad de sentido*. Herder, Barcelona.
- GARCIA HOZ, V.,
1985 *Educación Personalizada*. Rialp, Madrid.
- GARRIGOU LAGRANGE, R.,
1980 *La existencia de Dios*. Palabra, Madrid.
- GILSON, E.,
1981 *El Espíritu de la Filosofía Medieval*. Rialp, Madrid.
1962 *El Filósofo y la Teología*. Guadarrama, Madrid.