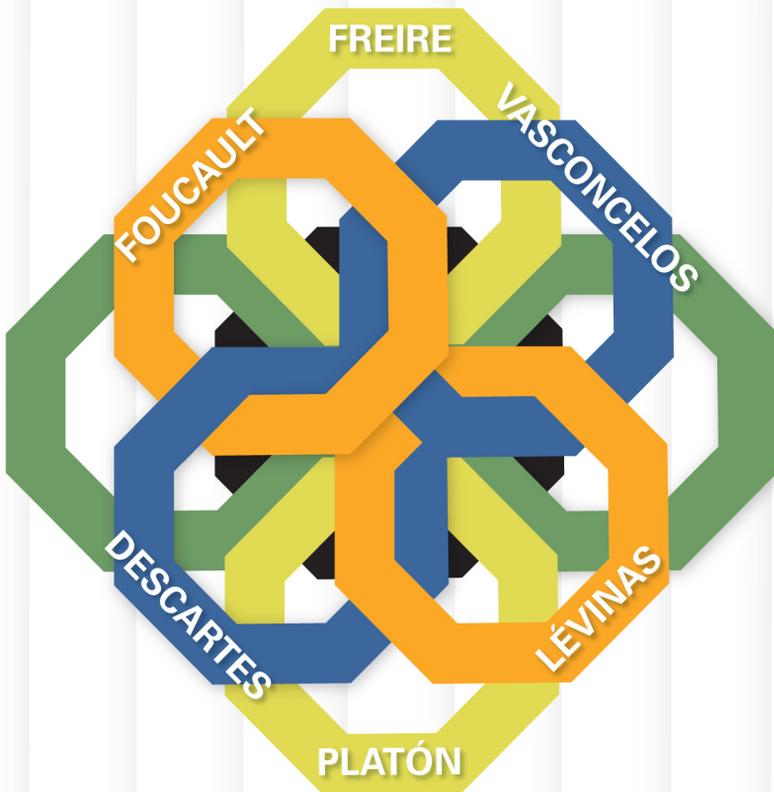


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LA NECESIDAD

de la ética y la estética en la teoría pedagógica

*Un encuentro entre sujetos
interlocutores*



JEANNETTE ESCALERA BOURILLON (coordinadora)

Horizontes
Educativos

Los integrantes del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica acompañados por alumnos de la Licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Desarrollo Educativo, en un encuentro de interlocución y diálogo, apostamos por la necesidad de estudiar la teoría pedagógica como un *alfarje*, un andamiaje teórico, que aborda diferentes fases del proceso educativo, con el propósito de que, en su entrelazamiento, se muestre que la ética y la estética no le son ajenas sino que forman parte de ella.

El proceso de educación-instrucción-formación se nutre de la ética y la estética, así lo revelan los estudios aquí presentados, desde la pedagogía crítica que trenza la *paideia* griega con la oratoria de Quintiliano, la ética de san Agustín, la intuición y deducción cartesianas, la comprensión del niño en Rousseau, la emergencia del mundo moderno con el apremio de educar para la paz, la importancia sensorial del aprendizaje artístico y del reconocimiento del yo. Es el humanismo de Freire el que engarza el ensamblando de los cuatro bloques temáticos que componen este libro, concebida la educación como praxis y libertad.

Los análisis entreverados en la metáfora del *alfarje* son disertaciones que soportan la apuesta de que el reconocimiento de los componentes éticos y estéticos en el seno de una teoría social, no le restan objetividad, ni le merman científicidad ni integridad a la teoría Pedagógica como disciplina humana. Queda en los lectores discernir si logramos nuestro propósito o si, por lo menos, abrimos una arteria en donde fluya la discusión sobre estos temas.

Mario Aguirre Beltrán

La necesidad de la ética y la estética
en la teoría pedagógica
Un encuentro entre sujetos interlocutores

Jeannette Escalera Bourillon
Coordinadora

*Mario Aguirre Beltrán, Fabiola Becerril Bonilla, Leticia Flores Soto,
Yodenis Guirola Valdés, Liliana Hernández Arestigui,
Erika Ilarraza Esparza, Renia Yahel Magallón Castellanos,
Miguel Ángel Niño Uribe, Lorena Isabel Orozco Gutiérrez, Alejo Ortiz Cirilo,
Julio Francisco Quiroz Marrón, José Alfredo Ramos Robles,
Blanca Anayatzin Reyes Arias, Elizabeth Rojas Samperio,
Georgina Romero Gaeta, Ibet Sosa Bautista, Vanessa Tapia Rodríguez,
Melva Hortensia Vázquez Velasco y Eduardo Velázquez Suárez*
Coautores



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



La necesidad de la ética y la estética en la teoría pedagógica. *Un encuentro entre sujetos interlocutores*

Jeannette Escalera Bourillon
coordinadora

Primera edición, enero de 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24,
col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-330-1

LB1025

N4.2

La necesidad de la ética y la estética en la teoría pedagógica : un encuentro entre sujetos interlocutores / coord. Jeannette Escalera Bourillon. -- México : UPN, 2020.
1 texto electrónico (348 p.) : 3.1 MB ; archivo PDF -- (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-330-1

1. TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN 2. EDUCACIÓN - FILOSOFÍA
3. EDUCACIÓN - ESTUDIO Y ENSEÑANZA
I. Escalera Bourillon, Jeannette, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

In memoriam

A Julio Francisco Quiroz Marrón

A Jorge Lara Ramos

A Ana Marisela Wingartz Escalera

*Los tres estuvieron con nosotros mientras se desarrollaba
este libro, colaboraron con ideas y pensamientos, con acciones
y trabajo, con argumentos; nos motivaron a seguir adelante,
nos dieron consejos, nos llenaron de energía y fortaleza,
movieron estas páginas con dulzura,
con vivacidad y templanza,
nos dejaron suspendidos
en el espíritu del tiempo,
y se fueron...
pero viven en nuestros corazones.*

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
----------------------	----

Georgina Romero Gaeta

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	----

Jeannette Escalera Bourillon

PRIMERA PARTE

LÓGICAS REFLEXIVAS Y PLANTEAMIENTOS PARADIGMÁTICOS SOBRE TEORÍA PEDAGÓGICA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

1. ELOGIO A LA PEDAGOGÍA: LA LÓGICA HISTÓRICA Y LA LÓGICA ESTRUCTURAL	25
--	----

Mario Aguirre Beltrán

2. TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN DEL PEDAGOGO	41
--	----

Eduardo Velázquez Suárez

3. EL HUMANISMO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE	53
--	----

Fabiola Becerril Bonilla

**4. EDUCACIÓN, PRAXIS Y LIBERTAD: UN ENCUENTRO
ENTRE SUJETOS INTERLOCUTORES.....63**

Jeannette Escalera Bourillon

**5. LA HERMENÉUTICA EN LA CONSTRUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO71**

Alejo Ortiz Cirilo

**6. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SUS APORTACIONES
A LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN79**

Eduardo Velázquez Suárez

SEGUNDA PARTE

ÉTICA Y ESTÉTICA EN TEORÍA PEDAGÓGICA.

HORIZONTES PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

**7. LA FILOSOFÍA DE EDUARDO NICOL Y LA EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA: AGONÍA DE LA PAIDEIA.....91**

Julio Francisco Quiroz Marrón

**8. LA EDUCACIÓN EN ROMA: BREVE APUNTE
SOBRE QUINTILIANO Y LA EDUCACIÓN.....103**

Mario Aguirre Beltrán

**9. PEDAGOGÍA EN EL MEDIEVO: UNA PERSPECTIVA
ÉTICA DESDE SAN AGUSTÍN.....113**

José Alfredo Ramos Robles

**10. EMERGENCIA DEL MUNDO MODERNO:
LA RUPTURA DE UN PARADIGMA.....125**

Miguel Ángel Niño Uribe

**11. PEDAGOGÍA DEL ENTENDIMIENTO EN DESCARTES:
INTUICIÓN Y DEDUCCIÓN.....135**

Jeannette Escalera Bourillon

12. EDUCACIÓN EN EL SIGLO XVIII: UNA MIRADA DESDE ROUSSEAU	153
<i>Vanessa Tapia Rodríguez</i>	

13. ECOS PEDAGÓGICOS EN EL SIGLO XIX: UN HORIZONTE ESTÉTICO-PEDAGÓGICO EN MARX.....	161
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	

14. ÉTICA Y ESTÉTICA EN EL IDEAL EDUCATIVO DE VASCONCELOS: UNA MATRIZ FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DESDE EL SIGLO XX EN MÉXICO	173
<i>Yodenis Guirola Valdés</i>	

15. HACIA EL SIGLO XXI: EL “CUIDADO DE SÍ”, PRINCIPIO ÉTICO Y LIBERTADOR EN FOUCAULT	193
<i>Eduardo Velázquez Suárez</i>	

TERCERA PARTE
HORIZONTES PEDAGÓGICOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIOCULTURAL

16. EDUCACIÓN, EVALUACIÓN Y CAMBIO SOCIOCULTURAL	213
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	

17. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA REFLEXIVA.....	223
<i>Elizabeth Rojas Samperio</i>	

18. FORMACIÓN INTEGRAL: UNA DEUDA PENDIENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO	231
<i>Ibet Sosa Bautista</i>	

19. LOS JÓVENES NINIS EN MÉXICO: EL DEBER SER DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	243
<i>Leticia Flores Soto y Fabiola Becerril Bonilla</i>	

20. DEMANDA PEDAGÓGICA: LOS EMBATES DE LA GUERRA CONTRA EL NARCOTRÁFICO	253
<i>Renia Yahel Magallón Castellanos</i>	
21. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA EXIGENCIA ACTUAL	263
<i>Blanca Anayatzin Reyes Arias</i>	
CUARTA PARTE	
LA PERSPECTIVA SENSORIAL EN LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	
22. SENTIR ES TAN IMPORTANTE COMO PENSAR: EDUCACIÓN SENSORIAL EN EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO	279
<i>Erika Ilarraza Esparza</i>	
23. EL CINE Y LA LITERATURA: ESTRATEGIA LÚDICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	295
<i>Lorena Isabel Orozco Gutiérrez</i>	
24. LA NECESIDAD DE LA ÉTICA Y LA ESTÉTICA EN DIVERSAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS ACTUALES.....	303
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	
25. LIBERTAD, CREATIVIDAD Y CONCIENCIA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN	313
<i>Melva Hortensia Vázquez Velasco</i>	
26. DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO: HACIA UNA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA PREOCUPACIÓN POR LOS DEMÁS	325
<i>Liliana Hernández Arestigui</i>	
EPÍLOGO	341

PRÓLOGO

*Georgina Romero Gaeta**

Los textos que conforman esta obra nos inducen a reflexionar sobre los límites y las definiciones comprendidas en la labor pedagógica. Dejan a la luz la evidencia de que ésta nunca se ha apartado, ni podría separarse de la pregunta que evoca por las condiciones en las que se efectúa el conocimiento, ¿cómo propiciarlo de manera óptima?, y quizá, más profundamente, ¿cuáles vías conducen al ser humano en su aproximación con el mundo? Es que el conocimiento, producto de procesos racionalmente delineados, es sólo uno de los elementos a partir de los cuales es posible comprender el mundo, así como representarlo.

Otros saberes, otras vías son tan propiamente humanas como las que diseña la facultad de la razón, y diversas facultades son acercamientos al mundo. La respuesta se configura en cada texto que integra este libro, atravesados por la teoría ética y estética, los interlocutores argumentan sobre el significado de la formación humana, se trata de un movimiento de reflexión y creación que se halla en un devenir continuo. Para el lector entrar en el universo de este libro

* Licenciada en Filosofía por la UNAM. Profesora de la YMCA y la Universidad Westhill.

implica establecer un diálogo con los autores, en el que es necesario que salga de sí para proyectarse en la posibilidad de habitar otros lugares y constituirse desde otras formas.

La escritura atraviesa al lector, ésta le pertenece en cierto sentido, es necesario que sea así, que se apropie de ella y en ésta tenga una metamorfosis. Es necesario romper la imagen fiel del reflejo que es tan ficticia y ausente, que supone una comprensión exacta de los contenidos, como si se tratara de proyectarse en un espejo.

Siempre hay una imposibilidad en la identificación con el otro, porque cada quien se subjetiviza en un relato, una historia, una susceptibilidad ante el mundo. Un texto es la renuncia a un sentido unívoco. La propuesta de los autores es vital en el sentido de que la lectura de los textos comprendidos en esta obra es ya una *ascesis*, práctica transformadora que atraviesa a quienes se encuentren dispuestos a descender en su escritura.

En esta composición, los interlocutores convinieron en que el principio explicativo que dirigiría sus investigaciones sería una metáfora, la imagen del *alfarje*, representado por la unión de maderas labradas y entrelazadas para techar una construcción. Es una referencia que conlleva a pensar en las intersecciones que se gestan entre la historia, los paradigmas, el arte, las ideas, la virtud, la sensibilidad, las teorías, la ética, los valores y las prácticas, pero que también tiene el sentido de componer una estructura. Es decir, no es sólo un tejido, sino que tiene el atributo de otorgar estabilidad y convertirse en un soporte.

Este *alfarje* es una propuesta para emprender los avatares de la educación, porque la travesía de la pedagogía es infinita, su mirada crítica se dirige hacia todo espacio humano para pensarlo, problematizarlo y orientarse en él. No busca el asidero inmóvil, porque en éste corre el peligro de perder la reflexión y convertirse en sólo técnica, como lo menciona uno de los autores, Julio Quiroz, al plantear que lo extraordinario de la enseñanza es su inutilidad con respecto a la técnica. Él explica que la educación deviene entre la comprensión y la inadaptación, por lo que, para mantener

la vitalidad de la enseñanza, “hay que permanecer inadaptados”. Ciertamente, el movimiento creativo es la necesidad propiamente humana; sin embargo, habitarlo implica abandonar cierta estabilidad; mientras que, quedarse promete normalidad, estandarización, cuantificación, dominio y eficacia técnica. Preponderar estas categorías implica un sacrificio, como lo menciona Jeannette Escalera, éstas atemorizan porque no dejan la mínima apertura al entendimiento, ni a la asimilación del mundo. Cada uno de nosotros reconocemos la “voz despiadada” que nos describe la autora en su texto, voz que hemos padecido inmersos en la atmósfera de la reforma pedagógica, percibimos que está sedienta de imágenes, analogías, maridajes y correlaciones, ajenas a un univocismo evaluativo.

Este proyecto es un salto cualitativo de un conocimiento acumulativo a un aprendizaje significativo en el que sentir y percibir el entorno, implica una asimilación orgánica, que fluye vitalmente y cobra sentido en la apertura a posibilidades, como lo analiza Ericka Ilarraza, por lo que constituye una propuesta a la problemática actual de la educación en México y en el mundo.

Los autores se han propuesto continuar dicha empresa que ya se había gestado en un libro anterior titulado: *Ética y Estética en Teoría Pedagógica. La educación como proceso de humanización*, así lo menciona Mario Aguirre, quien dibuja su profunda preocupación a través del cuadro de El Bosco *Stultifera navis*, aquí retomo la representación para transfigurarla, porque como el autor ha mencionado, de momento este viaje es agobiante, las pautas educativas provocan cierto desasosiego, los autores se sienten desterrados, excluidos tal cual si estuvieran posesos. Sin embargo, la metáfora de la nave también remite a la idea de que no hay un piso firme, sino que todo está en la incertidumbre de un viaje que es el fin en sí mismo, no pretende arribar a una tierra firme sino mantenerse en la libre creación, en la barca que representa una postura siempre crítica, el mar que es necesariamente una aventura. Expulsados de un sistema educativo que delimita sus tierras firmes en una razón excluyente y unívoca.

INTRODUCCIÓN

*Jeannette Escalera Bourillon**

Mediante esta publicación se pretende lograr una *apropiación crítica y re-creativa* del saber pedagógico, descubrir cómo se han construido los objetos teóricos al interior del discurso pedagógico; así como, comprender y conceptualizar los problemas e hipótesis que los hicieron posibles, para encontrar, formular y construir nuevos objetos de conocimiento a través de algunos autores y corrientes que se han ocupado de este asunto desde la perspectiva ética y estética, principalmente.

Se intenta demostrar que las perspectivas ética y estética son necesarias para el estudio, desarrollo, análisis y construcción de la *teoría pedagógica*.

Se trata a la vez de responder desde diferentes situaciones e interlocutores a algunas de las siguientes interrogantes: ¿Si existe la necesidad de comprender y estudiar lo que es la teoría pedagógica? ¿Se puede hablar de teoría pedagógica desde la ética y la estética? ¿Qué tarea desempeña la perspectiva sensorial en la adquisición de conocimientos? ¿Qué relación guarda la pedagogía con dicha

* Doctora en Filosofía por la UNAM. Profesora investigadora del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN y miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

perspectiva? ¿Qué papel juegan la educación y la teoría pedagógica en respuesta a estas interrogantes? ¿Por qué es necesario reflexionar sobre la práctica cotidiana del acto educativo, acto que ha estado presente desde la antigüedad?

Este proyecto surge de una investigación anterior *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización*, ya publicada, en la que se advierte; por un lado, que es necesario reconsiderar la manera como se entiende la pedagogía en la actualidad; y por otro, que es preciso conceptualizar la categoría *teoría pedagógica* tomando en cuenta otros factores epistemológicos que no sean sólo los científicos, sino a través de la ética y la estética. Este libro da continuidad a la primera obra, editada en el año 2013, la que ha tenido una considerable repercusión en diferentes espacios académicos especializados. Ha sido presentada en México, Argentina, Colombia, España y Cuba. A las presentaciones han concurrido, tanto educadores como educandos, interesados en los temas.

La particularidad de este nuevo libro, con relación a aquél, es que se incluyen nuevos autores referenciales, como: Freire, Nicol, Vasconcelos, Foucault, Descartes, Marx, San Agustín y Quintiliano, entre otros; todos ellos, han tenido un impacto de consideración en la historia de la pedagogía, también en México. Así como, se incluye el análisis de nuevos procesos relacionados con la *ética y la estética* asumidas como necesidad para la *teoría pedagógica*. Consideramos por tanto, que el presente libro tributa a completar la línea de trabajo que exitosamente tuvo su primer resultado editorial en el año 2013, cuyas reflexiones y análisis derivados de éste constituirá, además, una posibilidad para continuar integrando el trabajo de educadores y educandos como sujetos que opinan, dialogan y deliberan acerca de lo que es la educación, la pedagogía y la teoría pedagógica. En éste, se intenta descubrir el punto de encuentro entre la interlocución de varios sujetos interesados en la pedagogía y en la teoría pedagógica, y su manera de abordar estas concepciones.

Se hará énfasis en que en los programas educativos se revisen aspectos formativos, tales como el axiológico. Es decir, el desarrollo

de valores y virtudes, el social, el cultural, el humano, la sensibilidad en el aprendizaje artístico, la exigencia de una educación para la paz, la conciencia crítica, la apreciación estética y el *reconocimiento del otro*.

Se desarrollan, además, algunos planteamientos para la formación del pedagogo desde la pedagogía crítica. Es decir, en esta publicación se establece una discusión entre la normativa ética, la apreciación estética y la teoría pedagógica. Para ello se entrelazan autores como: Platón, Aristóteles, Nicol, Quintiliano, san Agustín, Descartes, Rousseau, Marx, Foucault, McLaren, Lévinas, Carr, Kemmis, Dussel, Beuchot, Vasconcelos, entre otros, además de que se revisan los planes y programas de educación de los dos últimos sexenios. Quiero puntualizar que es Paulo Freire quien engarza y apoya el ensamblando de los cuatro bloques temáticos que componen este libro.

Sabemos que toda disciplina, para poder ser estudiada, requiere de algunas lógicas de investigación que le permitan al investigador encontrar los caminos pertinentes para desarrollar su indagación. En este caso nos ceñiremos a dos lógicas reflexivas que creemos acompañan a la teoría pedagógica: la lógica histórica y la lógica estructural, con ambas y demás elementos, nos permitiremos entretrejer el *alfarje* que sostiene las diferentes perspectivas en la construcción de teoría pedagógica. Por lo que será necesario indagar sobre cómo nació la necesidad de teorizar el hecho sobre el cual se delibera, el desarrollo del mismo, así como, constituir un entramado que nos permita vislumbrar algunos componentes teóricos e históricos que han llevado a la disciplina a la etapa en que se encuentra. Para ello se utilizarán los métodos: crítico, documental analítico y estructural principalmente.

Es justamente el andamiaje en *alfarje* que nos sirve de metáfora, alegoría, parábola, para mostrar el entretrejido que hace posible la teoría pedagógica, entrecruzamiento de epistemología, métodos, didácticas, hermenéuticas, valores e intervenciones estéticas que no se ruborizan por contener, como toda ciencia humana, un alto

contenido axiológico y estético, puesto que no pretende la falsa neutralidad del positivismo

La coherencia, consistencia y solidez de la teoría pedagógica no sufren menoscabo por el reconocimiento del cruce axiológico y estético, pues creemos que lo que le da certeza a una ciencia no es su recelada neutralidad valoral, ni su supuesta “pureza” científica; el orden del discurso, a través de la práctica crítica del quehacer disciplinario, es quien certifica su permanencia o la necesidad de su transformación. Es decir, la *praxis*, en su desenvolvimiento ascendente en espiral, trasciende los discursos seudocientíficos, yendo –como los diversos trabajos impresos en este libro lo proponen– de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, en el vaivén dialéctico que no se queda en la repetición estéril de las seguridades pragmáticas, sino que apuesta al “plus” de la producción emanada de la valoración crítica.

Abordar lo ético en una ciencia, tocar lo estético de las disciplinas no sólo no mancilla, no produce mácula a la ciencia, al contrario, vincularse en su integridad produce un mayor acercamiento a su múltiple determinación, contribuye a un mayor esclarecimiento, al bordar la periferia del proceso real o, como dicen los teóricos de la teoría de la *praxis*, a “elevarse a lo concreto” y es que en este trabajo la diversidad de perspectivas, la multiplicidad de enfoques, la variedad de temáticas y encuentros entre sujetos interlocutores, en torno a lo educativo y a lo pedagógico, favorece la visión de la multilateralidad del conocimiento, del circuito concreto educación-instrucción-formación, es decir, el hecho educativo en movimiento.

Las teorías pedagógicas, el humanismo en la pedagogía, la práctica de la libertad en la educación, las lógicas para comprensión de la disciplina, los elementos de la pedagogía crítica en la formación del pedagogo, la *epimeleia* o el cuidado de sí mismo en el proceso educativo, la formación integral, lo lúdico como componente didáctico para la educación, la evaluación y el cambio sociocultural, la emergencia del mundo moderno y su repercusión en la educación, la educación para la paz, la educación sentimental como parte

integral de la educación, el problema de la libertad, la creatividad y la autonomía en la educación temprana, la necesidad del aprendizaje artístico para la formación integral, la necesidad de “ponerse en los zapatos del otro” en la educación como práctica de la alteridad; la necesidad de la ética y la estética en la pedagogía que da título a este libro, son, entre otras, temáticas que evidencian esta visión *variopinta* que hace posible la integralidad en el estudio pedagógico.

Así como sentenció Plutarco: “*Homo sum; nihil humani a me alienum*” [soy hombre, nada humano me es ajeno], nada hay más humano que la ética y la estética, nada más humano que la educación, siendo que la educación humaniza y, educación, sin ética, ni estética, es mera instrucción, está más que justificado el *alfarje* teórico que compone este libro, *alfarje* que, como todo *alfarje*, tiende a cumplir un propósito estético.

Queremos destacar que, para la realización de esta obra, se integró un equipo en donde participaron profesores y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Desarrollo Educativo, algunos de ellos ya se graduaron en el transcurso del proceso de la investigación; además de profesores de otros centros universitarios. La colaboración de todos ha sido muy apreciada en cuanto al ejercicio académico, no sólo porque es pertinente, sino porque también es necesario.

Consideramos que uno de los mayores valores y aciertos de esta investigación, es que integra el trabajo de educadores y educandos en cuanto a la reflexión sobre temas determinantes para la formación humana. Se logra así, que se colabore, desde el conocimiento y la experiencia propia, en una obra unificada con un sentido compartido para la enseñanza. La propia revisión y corrección de la misma ha respondido a un proceso combinado de sujetos interlocutores, que han podido revisar y/o apuntar cuestiones relevantes en cuanto a otros trabajos incluidos en este libro. No es —aclaro— una antología o recopilación de textos, no, sino una contribución que integra lo individual con un sentido colectivo de formación teórico-pedagógica.

PRIMERA PARTE
**LÓGICAS REFLEXIVAS Y PLANTEAMIENTOS
PARADIGMÁTICOS SOBRE TEORÍA PEDAGÓGICA,
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA PARTE

En esta primera parte del libro nos ocupamos de las lógicas reflexivas y planteamientos paradigmáticos sobre teoría pedagógica, es donde iniciamos nuestro entramado lógico entre teoría, hermenéutica, axiología y estética, es justo aquí que da principio el *alfarje*, el *maderamen* que va a caracterizar la lógica del libro, la unidad en la diversidad, el entretejido que caracteriza a la teoría pedagógica, la que interpretando a Frabboni es la ciencia de frontera, porque es una disciplina que se mueve en el *ensamble* de la teoría y la práctica.

En el capítulo 1. Elogio de la pedagogía: la lógica histórica y la lógica estructural se da cuenta de la relación entre la lógica histórica y la lógica estructural en la teoría pedagógica, destacándose la necesidad de abordar dicha teoría en las dos perspectivas, recuperando la historia del quehacer pedagógico para analizar la coherencia, congruencia y consistencia del discurso de dicha teoría.

En el capítulo 2, se ilustra la necesidad de formar a los pedagogos teóricamente para no hacerlos sujetos de la repetición estéril de las prácticas empiristas que se desentienden de la reflexión de los fines y principios de la educación.

En el capítulo 3, se ensamblan las lógicas teóricas y el conocimiento de las pedagogías que se sostienen en el ámbito de la teoría con la práctica humanista de Paulo Freire, recordándonos que una educación sin valores no humaniza, en cambio, la educación *como práctica de la libertad* es una pedagogía liberadora que recupera la condición constituyente de humanismo que debe caracterizar a la tarea educativa.

En el capítulo 4, la autora integra educación, praxis y libertad como valores éticos y estéticos que se recuperan a partir de la interlocución de sujetos que dialogan. Freire considera tres tipos de conciencias: intransitiva o mágica; transitiva e ingenua, simplista y

superficial; y crítica, para mostrarnos que en la *ascesis* de la conciencia crítica está el acompañamiento de la enseñanza de la filosofía, de la reflexión filosófica como parte indispensable para “elegir, decidir, empeñarse, apasionarse, vivir y ser uno mismo” y, apuntamos, no hay nada más humano que “ser uno mismo”.

A partir de la crítica del positivismo, en el capítulo 5, el autor nos acerca a la hermenéutica del conocimiento pedagógico, explica que ésta interpreta y fusiona horizontes, entrelaza lo general con lo particular, entreteje el pasado y el presente, contextualiza el ámbito de relaciones del entramado educativo para su cabal comprensión.

Finalmente, el andamiaje teórico-práctico que se sostiene a lo largo de este libro, va a ser abordado en el capítulo 6, desde la pedagogía crítica, la teoría de la praxis, puesto que, como dice el propio autor, de lo que se trata es de favorecer un modelo que atienda la complejidad, propenso a la reflexión enmarcada en la investigación sobre el hecho educativo, en una suerte de deliberación sobre las acciones y de confrontación con los supuestos que subyacen en las acciones educativas. Es decir, el ensamblado de la teoría y la práctica, siempre con la idea de que en esta vinculación se implica una a la otra, como decía Lenin, “sin práctica revolucionaria no hay teoría revolucionaria”. En otras palabras, sin teoría transformadora no hay posibilidad para la práctica transformadora o desde el concepto que abarca a las dos: desde la praxis.

1. ELOGIO A LA PEDAGOGÍA: LA LÓGICA HISTÓRICA Y LA LÓGICA ESTRUCTURAL

*Mario Aguirre Beltrán**

Iniciaré destacando el título de este ensayo: *Elogio a la pedagogía*, que hace alusión al texto de Erasmo de Rotterdam, *Elogio de la locura*, cuya traducción literal al español debería ser *Elogio de la necedad* pues proviene del latín *Stultitiae laus*, que *strictu sensu* hace referencia a la necedad; por tres motivos, porque Erasmo encarnaba al espíritu del Renacimiento, del mundo moderno que derivó en el protestantismo (que tenía la necesidad de acceder directamente “al Verbo Divino” desde las Sagradas escrituras y, por lo tanto, desde la condición de la lectura en lengua vernácula), volviéndose un espacio privilegiado para el aprendizaje, para la enseñanza y para la formación, es decir, para la educación, condición imposible de realizar sin los elementos que proporciona la pedagogía.

También insistimos en Rotterdam y en el *Elogio a la locura* porque en la obra está representando el espíritu crítico de la época, espíritu que ha sido abandonado en los últimos 30 años, en nuestra disciplina, seguramente, porque los encargados de la educación,

* Maestría en Ciencias Sociales por la Flacso. Profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN.

en ese mismo periodo, no han tenido ni la más peregrina idea de lo que es. En este periodo la mayoría de los secretarios de educación pública no llegaron a su puesto porque su perfil fuera el de un profesional dedicado a la educación, más bien, se trató de nombramientos políticos que poco o nada tenían que ver con la educación, a excepción de Fernando Solana, Jesús Reyes Heróles, Miguel Limón Rojas y José Ángel Pescador, los demás secretarios no provenían de una tradición educativa, desde Miguel González Avelar, Manuel Bartlet, Ernesto Zedillo, Fausto Alzati, Reyes Tamez, Josefina Vázquez Mota, Alfonso Lujambio, José Ángel Córdoba, Emilio Chuayffet, hasta llegar al actual secretario Aurelio Nuño. Pero además, *la necedad*, que si bien tiene como sinónimos a la sandez y al desatino –propósito de la crítica original–, también representa a la terquedad, tozudez, tenacidad, que es el tercer motivo; porque esa necedad, esa tozudez, esa tenacidad, es la que hemos estado sosteniendo el grupo de compañeros del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional en los últimos 25 años, insistiendo, principalmente en la docencia pero también en nuestros trabajos de investigación y difusión, persistiendo, perseverando, porfiando en el estudio de la teoría pedagógica.

Es en esta porfía en la que nos estamos jugando como profesionales de la educación, con esta obstinación que argumentamos, –parafraseando a Lenin– que sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica y sin práctica pedagógica no hay teoría pedagógica; es con esta testarudez que insistimos en el eterno circuito de la reproducción y creación científica: *teoría-praxis-teoría* a imagen y semejanza del circuito de la reproducción capitalista: D-M-D' (dinero-mercancía-dinero incrementado), porque no se trata de la reproducción simple (repetición) de lo educativo sino de un *plus* que tenemos que “reinvertir”, es decir, volver a invertir incluyendo el *plus* producido; me explico: la teoría pedagógica se deriva de la abstracción del acto educativo y en ese proceso de abstracción se analiza, critica, valora y acto seguido, con el número

suficiente de determinaciones para su comprensión, se propone una nueva teorización con la que se retorna a lo “múltiplemente determinado”, a la realidad educativa para renovar el circuito de la praxis pedagógica.

Nuevamente con la insistencia de la necesidad de la teoría pedagógica; otra vez –parafraseando a Lenin– reiterando que sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica que no sea repetición estéril; de nueva cuenta en la porfía de la necesidad del andamiaje teórico del hecho educativo con la pretensión de conformar una ciencia de la educación o, cuando menos, una disciplina que esté a la par de las disciplinas del conocimiento de lo social, *verbi gracia*, psicología, sociología, economía o antropología.

En el prólogo del libro *Ética y estética en la construcción de la teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización* (2013) apuntábamos que el equipo de trabajo que participamos en el Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya rebasábamos los 20 años insistiendo en la necesidad de discutir sobre teoría pedagógica y sosteníamos que, por no hacerlo, nos estábamos quedando en la transmisión repetitiva, incoherente e inconexa que excluye la “interpretación” e impide reconocer y reconocerse en las problemáticas propias de la teoría lo que, en consecuencia, anula la posibilidad de presentar alternativas al desarrollo de la relación transactiva instrucción-educación-formación (Frabboni y Pinto, 2006).

Así, con base en la inversión de la décima primera tesis de Feuerbach¹ para la “transformación” que Marx propone, no basta la interpretación, el estudio, la comprensión; pero no las excluye, al contrario, se requiere de un profundo conocimiento de lo que se quiere transformar, antes de emprender la tarea de su metamorfosis, como lo hizo el propio Marx interpretando la mecánica del

¹ Carlos Marx. Tesis sobre Feuerbach: [XI] “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1962, y Editorial Progreso, 1969.

capitalismo al hacer un análisis de dinámica de su funcionamiento en *El capital*, para poder transformar dicha mecánica. Así, con la conciencia de la necesidad de la comprensión, la interpretación, el entendimiento del *acto educativo* que es abstraído por la intervención de la pedagogía, *acto vuelto teoría*, transformado en teoría, en teoría pedagógica, se abre la posibilidad de que el proceso de *transmisión-educación-formación* no sea un proceso meramente redundante, superfluo, reiterativo, inútil, sino que sea el ejercicio íntegro de la educación, que sea un acto de transmisión a la vez que lo sea de su transformación.

Insistiendo en esa necesidad de interpretación de la pedagogía, muchas veces, con mis compañeros de aventura, me sentía como en *La nave de los locos* de *El Bosco* expulsados por una especie de razón medieval que se niega a aceptar la necesidad de la teoría pedagógica como si ésta representara un desatino, limitándose al empirismo productivista, así, navegando a la deriva en el confuso mar de la educación, nos sentimos sin la gobernabilidad del timonel, de la cabeza, con las apetencias del vientre, siempre insatisfechos, repitiendo una y mil veces la misma golosa operación y, en esa alegoría nos explicábamos la forma de mostrar, exhibir, exponer cómo se ha deformado, desnaturalizado, falseado, adulterado nuestra materia de trabajo: la teoría pedagógica.

Pero además, la falta de timón de gobernabilidad de la teoría trajo como consecuencia la intromisión de métodos y técnicas ajenas a la teoría pedagógica que se negaban a la autorreflexión, a revisar la coherencia y consistencia de su propio discurso, a hacer *meta-pedagogía*, es decir a hacer una introversión pedagógica de la pedagogía, sustituyendo la necesaria cavilación con referencias ajenas a su propio quehacer.

Abbagnano y Visalberghi, nos advierten sobre uno de los peligros que se cierne en el análisis de la Pedagogía, ellos señalan que:

no parece que sea ni correcto ni útil considerar a la pedagogía como inclusora, además de la filosofía de la educación, de todas estas ciencias o técnicas

(se refiere a la psicología, sociología y a la didáctica, MAB) pero es indudable que la pedagogía debe tener en cuenta, concretamente, las relaciones que guarda con ellas, circunstancia que la reviste de caracteres propios frente a la filosofía general. Se dice con frecuencia que dichas relaciones son análogas a las que existen entre el fin y los medios: la pedagogía en cuanto a filosofía de la educación, formula los fines de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los medios propios para la consecución de los fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas (1995, p. 15).

Esta cita de Abbagnano y Visalberghi nos permitirá insistir en el descubrimiento de la molición intelectual que han sufrido quienes deberían de ocuparse de la teoría pedagógica, pues han sido los propios pedagogos quienes han sustituido la reflexión sobre la coherencia y consistencia de la teoría, sobre sus puntos de inflexión, de quiebre, inconsistencias, vacíos, aporía, dificultades lógicas. Es decir, del análisis propiamente estructural, por una especie de invasión de otras disciplinas que, como apuntan los autores citados, sólo tendrían que jugar el papel de auxiliares, de insumos, de *medios* para alcanzar los *fines* y no como se ha venido haciendo en el último medio siglo, sustituyendo la reflexión por “técnicas” conductuales en el caso de la psicología, por técnicas estadísticas en el caso de la sociología, por técnicas de recolección de datos como lo hace la etnología o por simples técnicas didácticas de aprendizaje, tapándose así los vacíos, las inconsistencias, la aporía que pudieran permitir, a partir de su descubrimiento, de su develación, de su revelación, la posibilidad de la reconstrucción de la teoría pedagógica, que se implica de lleno en el proceso crítico-reconstrutivo general (Frabboni y Pinto, 2006, p. 18).

La teoría pedagógica, como toda teoría que se precie de serlo, requiere de su periódica revisión, de su constante examen, del escrutinio de quienes trabajamos con su doctrina, siempre en razón de analizar su lógica interna, su coherencia, su pertinencia y su

consistencia, con las herramientas que la propia disciplina nos ha proporcionado históricamente, sirviéndonos, como insumos, de los instrumentos de otras ciencias, de otros saberes, siempre que se subsuman a los provechos del desarrollo de la teoría pedagógica, porque de no hacerlo así, estamos condenados a que lo accesorio sea tomado por lo medular, el medio por el fin, los insumos por la materia, las técnicas por la teoría, en fin, subordinados a la intromisión desnaturalizada de acervos ajenos a nuestro quehacer.

La advertencia anterior no entraña una especie de “chovinismo disciplinario”, al contrario, somos los primeros en reconocer la necesidad de la interdisciplinariedad, de aceptar abiertamente las contribuciones que aporten para el desarrollo de la teoría pedagógica, lo que implica, como lo aseguran Frabboni y Pinto, que el discurso pedagógico

cada vez más se percibe como plural (rico de sentido común, abierto a aportes cognitivos diversificados y múltiples, impregnados de valencias antropológicas), histórica y prácticamente connotado y legible, no sólo sobre la base de una lógica científica y formal, sino también sobre la base de una lógica lingüístico-filosófica-hermenéutica (2006, p. 29).

Lo que no quiere decir que, en el otro extremo, se adopten acrítica y rígidamente los conceptos provenientes de otras ciencias con la pernicioso necesidad de tapar las aporías, pues esto significaría obstaculizar la reflexión.

Paradójicamente, la pedagogía tiene la fortuna y la adversidad de ser una disciplina que se reconoce en la práctica cotidiana del acto educativo, acto que ha estado presente en todas las culturas y, prácticamente, en todos los tiempos, lo que constituye una seria dificultad porque, al ser una necesidad social indispensable, se realiza al margen de su posible reflexión y, quienes la practican no se sienten obligados a pensar sobre dicha práctica, conformándose con emplear “técnicas” de enseñanza que, aparentemente, resultan en el aprendizaje efectivo.

La parte positiva del contacto cotidiano con la práctica educativa es el de la constante posibilidad de la reflexión teórica pero también de la práctica y puesta a prueba de los razonamientos extraídos de la experiencia. Es decir, el espacio de la pedagogía es un lugar privilegiado para la *praxis*, si por ella comprendemos que se trata de un tipo de actividad práctica propia del hombre, que resulta objetiva y subjetiva a la vez pues permite que el ser humano transformando la naturaleza, se transforme a sí mismo. Más adelante veremos con detenimiento el nudo entre la teoría pedagógica y la teoría de la praxis.

Otra dimensión que se reconoce en la pedagogía es su abierta orientación ética y estética y la clara determinación de proyección utópica, en el sentido del propósito explícito de ponerse al servicio de la mejoría humana del devenir, siempre acompañada del reconocimiento del componente axiológico.

Este prisma de propósitos de la reflexión pedagógica parecería alejarlo del carácter científico que pretende, pero esa apariencia no descalifica a la disciplina, antes al contrario, sólo muestra la transparencia del *proyecto utópico*² que otras “ciencias” se niegan a clarificar. En cambio, la teoría pedagógica da cuenta del carácter *humanizante* de la práctica educativa, muestra la necesidad de la educación en la integral humanización de hombres y mujeres que, como asegura Torres Bodet alcanzan esa condición –la condición humana– en y por el acto educativo (1994, p. 948).

Así, la práctica educativa es entonces una *praxis* que estructura al ser humano, es constitutiva y constituyente de esa humanización, puesto que no puede pensarse al humano sin un acervo cultural propio cualquiera que éste sea, porque parte de la humanización es, también, la vida cultural y la transmisión de la cultura de una generación a otra como forma de “perpetuación” de la humanización.

² Entendemos proyecto utópico al sentido liberador y humanista como la aspiración educativa que contienen todas las culturas y grupos sociales, prácticamente desde su formación como tales.

Entendido así el quehacer pedagógico comprendemos el planteamiento de Franco Frabboni y de Franca Pinto cuando se refieren a las dimensiones epistemológicas de la pedagogía sin rehuir a su estatuto axiológico. En apretada síntesis, reproduzco lo que estos autores denominan *El alfabeto teórico de la pedagogía*, es decir, *el objeto de la pedagogía* como teoría de la formación; *el lenguaje de la pedagogía* a partir de la creación de códigos que formalizan la intervención educativa; *la lógica hermenéutica* entendida como parte de la dialéctica de la praxis; *el dispositivo de investigación* en las dimensiones teórica, investigación comparada, experimental, histórica y clínica; *el principio heurístico* como mecanismo de apertura a lo posible, a la trascendencia y a la utopía y finalmente *el paradigma de legitimación* como dispositivo racional de la ciencia de la formación (2006, pp. 44-46).

Si aceptamos que la educación es una práctica humana indispensable para la propia humanización y que, como ya lo apuntamos, es parte constitutiva y constituyente del ser humano. Es decir, no se puede hablar de ser humano si le es ajena la educación, en otras palabras, de “animalito nacido de madre”, el ser humano se humaniza en y por la educación, como aseguran Frabboni y Pinto (2006) el desarrollo se presenta estrechamente correlacionado, sostenido y potenciado por los procesos de aprendizaje y de formación. Redundando en el asunto, expresan:

Lo que refuerza tal tesis es, entre otras, la idea de la estructural “incompletud” en el nacimiento de la especie humana³ [respecto de la dotación instintiva de otras especies] que interpreta el desarrollo como un proceso constructivamente abierto y jamás definitivamente concluido. El ser humano, en tanto “ser no terminado” se encuentra en la apertura al mundo [a las cosas y a los otros] y en la necesidad de “apropiarse” de él y de “modificarlo” [para hacerlo más

³ Esta argumentación la sostuvimos Jeannette Escalera Bourillon y yo, quien esto escribe en el artículo “Hacia una pedagogía de la creatividad” sustentado en “El mito de Prometeo” v.g. en *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica*. La educación como proceso de humanización (Escalera, J. et al. 2013, p. 274).

funcional a su adaptación] la posibilidad de su original realización, es decir la posibilidad de desarrollar la creatividad y la libertad del pensamiento humano que se expresa en el mundo de la cultura: arte, ciencia y tecnología (Frabboni y Pinto, 2006, p. 63).

La brillante idea de la “incompletud”, proveniente de el mito de Prometeo, en el “providencial” *lapsus* de Epimeteo quien al olvidar dotarnos de un instinto dominante para la sobrevivencia humana, hizo posible nuestra perenne “insatisfacción”, nuestro vacío, nuestras aporías y búsqueda de la cabalidad, del perfeccionamiento (como aspiración), de la integridad de nuestra humanización por medio de la educación. Así, la complementariedad humana se sostiene en el acto educativo.

Frabboni y Pinto nuevamente nos dan luz sobre la importancia de la educación en este reconocimiento de la humana incompletud:

El ser humano, en tanto “ser no terminado”, encuentra en la “apertura el mundo” (a las cosas y a los otros) y en la necesidad de “apropiarse” de él y de “modificarlo” (para hacerlo más funcional a su adaptación) la posibilidad de su original realización, es decir, la posibilidad de desarrollar la creatividad y la libertad del pensamiento humano que se expresa en el mundo de la cultura, de él depende la estrategia de sobrevivencia biológica además de cultural, para vivir es necesario aprender a vivir, es decir es necesario aprender a reconocer y a seleccionar las informaciones, memorizarlas, transmitir las, comunicarlas, elegir las más funcionales a la vida misma. (Frabboni y Pinto, 2007, p. 63).

En esta extensa cita, además de destacarse la importancia de la creación cultural para la sobrevivencia de lo humano hasta en el sentido biológico, se destaca la revelación de la necesidad del aprendizaje para estar en el mundo.

Aceptando que educar es humanizar y que el proceso educativo es un proceso de transmisión, transformación y aceptación de los valores culturales de la sociedad que los trasmite, entenderemos

también que en el desarrollo de la educación-instrucción-formación, es un acto educacional integral. Por ende, no se trata de un mero adiestramiento sino de un acto integral de educabilidad que comprende todas las dimensiones del ser humano, todas aprendibles, todas transmisibles, todas modificables, todas educables, tanto las cognitivas y sensoriales como las sentimentales, éticas y estéticas.

Retomando la perspectiva de la relación entre la pedagogía y la praxis, a la luz de lo expuesto, se comprende que si la praxis es un tipo de actividad práctica propia del hombre, que resulta objetiva y subjetiva a la vez y que permite que el ser humano transforme la naturaleza y, por lo tanto, se transforme a sí mismo como producto de la reflexión de dicha práctica, es decir, es práctica y reflexión para alcanzar a ser praxis, por eso se sostiene que es objetiva y subjetiva, es de esta reflexión que surge la teoría de la praxis.

Así, la pedagógica es producto de la práctica pedagógica (de la educación con intencionalidad), práctica que es, a la vez, humanizadora, transformadora de la cultura y del sujeto de la cultura, objetiva y subjetiva pues la práctica pedagógica determina la teoría pero una vez, reflexionada la práctica, es determinada por la teoría pedagógica.

El sujeto de la pedagogía, el sujeto educable, el sujeto que es objeto de la pedagogía es “sujetado”, vuelto sujeto, por y en la educación. Es así que cada día, el acto educativo se vuelve un acto de creación, puesto que se le está dando forma al sujeto, se le “forma” como “sujeto de la formación”, como sujeto en permanente fundación en los espacios –ya fundados– de la cultura y la sociedad, espacios que interaccionan también con el sujeto, lo condicionan, lo modifican condicionándose y modificándose al transformarlo, puesto que cultura y sociedad están compuestas de sujetos.

A la aseveración anterior hay que añadirle un matiz que no es menor y que se ha destacado a partir de la última década del siglo XX pero no ha dejado de desarrollarse en el siglo XXI. El reconocimiento de la pluriculturalidad, lo que dificulta y complica la

formación del sujeto, puesto que los espacios culturales y sociales se multiplican presentándose como un prisma de múltiples caras, variadas culturas en un mismo espacio, naciones multiculturales que requieren de una educación multifacética, pluricultural, diversa, compleja, heterogénea. La propuesta más acabada para enfrentar este fenómeno es la *educación intercultural* que reconoce la necesidad de la heterogeneidad de la educación y reprueba la pretensión homogeneizadora de la educación uniforme que subsume en la cultura dominante a los grupos étnicos y nacionales arrebatándoles la posibilidad y el derecho de ejercer su autonomía.

Así, al reconocimiento de la humanización que contiene la educación hay que sumarle el respeto irrestricto que la educación debe tener a los modos de vida que se dé, autónomamente, cualesquier grupo social, es decir, la educación acepta la diversidad étnica y cultural y promueve la multiculturalidad y el plurilingüismo.

A la complejidad de la pedagogía frente a la inmediatez entre la práctica educativa y la teoría pedagógica, así como a la abierta enunciación de ser una ciencia valoral, axiológica y con un proyecto explícito de mejoramiento humano, se suma la necesidad de educar en la diversidad. Es decir, humanizar de forma diferenciada, como diferenciados son los sujetos, como diversos son los grupos humanos, como distintas son las culturas y por ende, el proceso educativo de humanización, por así decirlo, se torna más humano en la diversidad.⁴

Ahora bien, líneas arriba expresamos que retomáramos el nudo de la relación entre teoría pedagógica y la teoría de la praxis:

La teoría de la praxis se caracteriza por la distinción que hace en relación a la forma de abordar las abstracciones que se extraen de la realidad social, así, diferencia el análisis lógico-estructural del análisis histórico-estructural.

⁴ Para profundizar en el tema de la enseñanza diversificada ver Cantón, 1997, pp. 70-100.

Marx analiza la estructura del modo de producción capitalista descubriéndonos la lógica-estructural de su funcionamiento, desvelando uno a uno los mecanismos de operación y funcionamiento. Este análisis lo desarrolla formalmente en su *Crítica de la economía política* denominada *El capital*, en ella toma la célula más simple del sistema, la mercancía y pormenoriza el dispositivo lógico de funcionamiento para elevarse, en etapas sucesivas al engranaje del conjunto del sistema.

Durante el examen crítico de la economía política no se confunde, en ningún momento, la lógica de análisis entre lo lógico-estructural y lo histórico-estructural, pues la coherencia, consistencia y consecuencia de la argumentación es suficiente para aceptar la veracidad argumentativa.

A preguntas lógico-estructurales se replica con respuestas lógico-estructurales sin abandonar la lógica en la que se está inmerso, debido a lo cual, no se puede responder desde el terreno de otra lógica, como sería la lógica histórico-estructural.

Con este mismo razonamiento podemos pensar los escritos históricos de Marx, como las llamadas formas que preceden la producción capitalista, conocidas como *Formen o Formaciones Económicas Precapitalistas* (Marx, 1987) en donde se hace un examen histórico-estructural dando respuestas a preguntas de la evolución histórica del precapitalismo. El propósito con el que se realizó la obra fue, justamente, para que el autor analizara la evolución histórica que devino en la forma de producir que analiza en *El capital*.

Ahora bien, abogar porque no se confundan las lógicas y no se mezclen caóticamente, no quiere decir que no deban ser utilizadas alternadamente, entretejiendo una y otra lógica, con orden, en concreto, armónicamente. Así, la lógica histórica requiere de coherencia, pertinencia y consecuencia de la estructura lógica para mostrar el desarrollo histórico y sea comprensible; igual, la lógica estructural tiene que partir de supuestos históricos apoyada en la lógica histórico estructural para no retornar, eternamente, a los antecedentes cada vez que se haga un análisis.

A la operación de entretejimiento de las dos lógicas le llamaré *alfarje*⁵ por representar el enlazamiento de las dos lógicas que están labradas (trabajadas) en sí mismas, pero se entrelazan para formar otro tejido que sostiene una lógica mayor, produciéndose un nuevo razonamiento. La estructura del alfarje se realiza a través de vigas denominadas *jácenas* sobre las que se colocan un segundo orden de vigas llamadas *jaldetas*, cruzadas y sujetas a las primeras, lo que le da mayor solidez a la estructura. Es de destacar que esta forma de entrecruzamiento estructural se dio con el arte *mudejar*, es decir, en la confluencia de las culturas árabe y española.

Para la definición del *alfarje* de la teoría pedagógica seguiremos la estructura de la teoría de la praxis antes descrita:

La lógica estructural de la teoría pedagógica es, como ya apuntamos, producto de la abstracción del hecho pedagógico, de él, de ese hecho, de sus múltiples determinaciones, se extraen las determinaciones suficientes y necesarias para dar cuenta de su funcionamiento, de la lógica de articulación del proceso de *educación-instrucción-formación* en el que se juega la transmisión/transformación cultural.

En la lógica estructural de la teoría pedagógica, se “labra”, se trabaja, se razona, como expusimos líneas arriba, a partir de la coherencia, pertinencia y consistencia del discurso disciplinario de la pedagogía, esta lógica se basta y se sobra para darle solidez de discurso científico a la disciplina con el *plus* del reconocimiento de ser un saber axiológico y con un claro proyecto utópico de mejoramiento humano. También se reconoce que su urdimbre debe responder al razonamiento estructural; es decir, debe llenar los vacíos, los huecos, los errores, desde y en su propio discurso, auxiliándose de otras disciplinas y ramas del saber subordinándolas a sus fines y principios, advirtiendo que de invertirse la lógica, las aporías se mantendrán en la inviabilidad del orden racional y sólo se tapan los vacíos sin responder a las necesidades de la teoría.

⁵ *Diccionario de la Real Academia Española*: Techo de maderas labradas y entrelazadas artísticamente.

Ahora bien, las disciplinas, las ciencias o las teorías, para su revisión, para su análisis, para su reinterpretación, requieren de la revisión de lo ya hecho, de lo ya elaborado, de lo que fue construido para poder desarrollar nuevas teorizaciones sin caer en el absurdo de reiterar las mismas producciones del pasado en un movimiento de repetición estéril que antes que desarrollar la disciplina la estanca en una aparente ilusión de progreso; por eso se requiere de la historización, del sondeo historiográfico, de la exploración histórica, de lo que se ha dado por llamar *estado de arte*.

La lógica histórico-estructural es la encargada de la introspección, en el caso de la teoría pedagógica es con esta lógica que nos remontamos al pasado para ver qué de lo edificado está vigente y, qué de lo dado como cabal, a la luz de las nuevas circunstancias ya no tiene validez o su eficacia ya no tiene la utilidad para las nuevas tareas educativas.

La suma ordenada, armónica, coherente de la lógica-estructural y la lógica histórico-estructural en un armazón teórico, es el proyecto que estructuramos para responder al olvido, a la omisión, al descuido del estudio de la teoría pedagógica. Así, la lógica estructural funciona como andamiaje de *jácena* y la lógica histórico-estructural opera como esqueleto de *jaldetas*, produciéndose nuevos elementos de teoría, un nuevo *alfarje* que redunden en el desarrollo de la teoría pedagógica.

Escudriñar en la afirmación de Platón, con respecto a que *la formación general del espíritu debe preceder cualquier especialización técnica*, es hacer vigente el precepto de que lo que pretende la educación es la formación ciudadana, como lo afirma nuevamente Platón:

Sí pueden producir técnicos competentes u oradores hábiles, no bastan para la formación de un buen ciudadano, capaz de servir bien a la polis, de un buen padre de familia capaz de gobernar bien su casa, o de un verdadero hombre de Estado, apto para hacer la dicha de la ciudad (*polis*) (Chateau, 1994, pp. 24-25).

Esto que es cierto para Platón, se puede extender para todos y cada uno de los educadores y pedagogos de la historia, para Sócrates y su idea de la interioridad del conocimiento y la mayéutica como didáctica para la extracción del conocimiento oculto en el interior del sujeto; para Juan Luis Vives y su aseveración de que *la ignorancia es el origen de todos los males*; la pedagogía ignaciana de los jesuitas de *facultas omnium aliarum basis, mater el nutrix*, punto de partida de la enseñanza secundaria; las inconmensurables aportaciones de Juan Amos Comenio con su *Didáctica magna* y la enseñanza en imágenes; las cinco memorias sobre educación del marqués de Condorcet base de la educación republicana y guía de la educación del *citoyen*, primer ciudadano aparecido sobre la faz de la tierra, constitutivo y constituyente de la propia República; la vigencia de las tesis de Pestalozzi de ocuparse, además de la cabeza, del corazón, del niño, de ver bien y escuchar bien como primer paso de la prudencia, y el cálculo es el hilo conductor que nos preserva del error cuando buscamos la verdad (Chateau, 1994, pp. 24-25); de Kerschensteiner y la escuela activa basada en la espontaneidad del niño que derivó en una magistral teoría de la educación; la obra pedagógica de Decroly que desarrolla comparando la evolución de niños “anormales” con normales argumentando que no hay diferencia de calidad, que las mismas leyes psicológicas son valederas para los dos casos; la teoría de la psicología de la inteligencia de Eduardo Claparède y en particular sus leyes de la conducta; finalmente, la técnica Freinet y *el paso de la oralidad a la escritura* por la intervención de la imprenta escolar.

Esto es lo que se entrecruza en el *alfarje pedagógico*, la lógica histórica y la lógica estructural, estas bases históricas son sobre las que se construyó y se reconstruye la teoría pedagógica, es con este tipo de entrecruzamiento que proponemos el rescate de la teoría pedagógica, en el caso de la academia, del quehacer docente, desarrollamos una propuesta pedagógica que contempla la enseñanza de la historia de la pedagogía (en el planteamiento de la lógica histórico-estructural) y la formación en teoría pedagógica, (en el

planteamiento lógico-estructural) en su epistemología, su gnoseología, para que en el tejido se trame en los proyectos colectivos de investigación y en los proyectos de publicación como el presente.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Cantón, V. (1997). *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación docente a partir del reconocimiento del particular*. México: UPN.
- Château, J. et al. (1994). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Escalera, J. et al. (2013). *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La Educación como proceso de humanización*. México: UPN.
- Escalera J. y M. Aguirre (2013). Hacia una pedagogía de la creatividad. En *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica*. México: UPN.
- Frabboni F. y F. Pinto, (2007). *Introducción a la pedagogía*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1987). *Formaciones económicas precapitalistas*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. y F. Engels. (1982). *Tesis sobre Feuerbach*. México: Grijalbo.
- Torres-Bodet, J. (1994). *Obras escogidas*. México: FCE.

2. TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

*Eduardo Velázquez Suárez**

*La lectura del mundo antecede
a la lectura de la palabra*
Freire, 1994.

Este trabajo expone algunas reflexiones sobre la importancia de las teorías pedagógicas en la formación del pedagogo. Se abordará una revisión del concepto de teoría desde una perspectiva crítica, enfatizando el problema de la creación de las teorías en dicho campo, escrutando algunos aspectos de su desarrollo-evolución y los posibles criterios de constitución de las teorías pedagógicas dentro del proceso crítico de reflexión de las prácticas del pedagogo, las funciones de las teorías pedagógicas y su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el currículo.

El distanciamiento entre la teoría y práctica, es objeto de grandes reflexiones en diferentes campos del saber, cuestión no ajena al campo pedagógico (Flórez, 1994 y Kemmis, 1992) Este alejamiento

* Licenciado en Pedagogía por la UPN y profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la misma institución.

se explica entre otras razones por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La concepción racionalista de la teoría en las ciencias sociales, a decir de Carr:

es una perspectiva unilateral que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción [...] más que el modo en que la acción y como las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra comprensión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible (1996, p. 32).

La manera de ver, interpretar, explicar y describir al mundo, dentro del marco teórico racionalista prefigura la actividad humana sobre el mismo. La teoría –bajo este paradigma– trastoca el sentido social de toda acción humana, fracasando en su intento de transformar la realidad social, debido a la intención totalizadora y manifiesta de describir y explicar la realidad y dominarla (Carr, 1996, p. 17). Esta interpretación, influyó sobre diversos campos y ámbitos de acción, especialmente el pedagógico, donde la separación entre teoría y práctica es pronunciada, aún más a raíz del advenimiento de las ciencias de la educación en el siglo XIX (Vivas 1997, p. 1). Esto lo subraya cuando expresa que dicho problema ha estado presente en los educadores desde hace tiempo, enfatizando las preocupaciones de Pestalozzi, en su época, sobre el tema, e incluyendo las posturas de investigadores recientes.

Amplias investigaciones han dado como resultado resaltar las críticas que recaen fundamentalmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la institución educativa en donde actúa. En esta dimensión se pueden aplicar contraria y metafóricamente las palabras de Freire (1994) “La lectura de la palabra **Teoría** –antecede a la lectura del mundo– **práctica**”, expresión que pretende recrear la realidad donde las prácticas pedagógicas han sido antecedidas por teorías poco o nada contextualizadas socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados procesos formativos (Lacueva, 1997, Carr, 1996).

La consideración sobre el distanciamiento de la teoría y práctica pedagógica no puede ser develada sin revisar la interpretación conceptual la primera. La teoría entendida desde la racionalidad positivista tiene sus consecuencias en el ámbito pedagógico –orientando generalmente al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio-cultural e histórico en el que participa como profesional– (Carr, 1996). Se plantea el rescate de una definición crítica que enfrente el dilema teoría-práctica pedagógica desde el proceso de investigación del quehacer del docente, para lo cual se asume la definición expuesta por Carr quien afirma que:

el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. (1996, p. 15)

Se entiende entonces que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo, iniciándose con el giro conceptual que realiza el teórico desde los constructos y proposiciones fundamentales, sobre los que asienta la comprensión de curso usual de la vida cotidiana. La teoría, entonces, está tocada por las concepciones e ideas del investigador e implicaciones socio-culturales del contexto histórico en donde actúa.

En el terreno de la Pedagogía, se entiende que la teoría es un conjunto de saberes, constructos y proposiciones que sirven al docente para la comprensión –*transformativa*– del proceso pedagógico. Esta acepción sobre teoría pedagógica no es unívoca, al contrario, el énfasis de interpretación dado inicialmente a la misma, ha estado centrado simplemente en *describir*, *explicar* y *predecir* los fenómenos.

La explicación y predicción como funciones dominantes y unívocas obedecen a una concepción de la teoría –*racionalista*– como

construcción mitificadora de la realidad, que se expresa bajo una manifestación ideológica y no como una manifestación pública de cambio y transformación social (De Sousa, 1996). He aquí un primer punto de consideración crítica. ¿Cuál es la diferencia entre la comprensión del fenómeno y la explicación y predicción de la realidad como funciones de la teoría? La interrogante abre la discusión sobre el modelo de teoría y las funciones que de ella se derivan, de tal manera que se considera dada la complejidad de los procesos humanos y sociales que suceden en la actualidad, pues no se puede continuar con tal acepción de teoría, *–el pensamiento guía la acción–* sino por el contrario la concepción de una teoría íntimamente ligada y construida *–reflexionada–* desde las propias prácticas (sociales-públicas) y viceversa.

Este planteamiento intenta ayudar a resolver la contradicción permanente entre teoría y práctica en el campo pedagógico, lo que se traduce en definir a los pedagogos como intelectuales profesionales, con unas competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. Se entiende entonces que la teoría debe ser una construcción humana de carácter social/pública, holística, crítica y ecológica, donde se integren y potencien tanto comprensión como descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica.

A todo esto, ¿qué es lo pedagógico? En la actualidad dado la exponencial ampliación de investigaciones y saberes sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, se considera que esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En este trabajo se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego, 1990; Flórez, 1994; Álvarez de Zayas, 1994), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno-profesor y la gestión escolar, además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

Así, la pedagogía debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo, inclusive en la educación superior, donde el pedagogo es un agente de la pedagogía, es decir, definido como un intelectual capaz de teorizar, dirigido por sus vivencias y el sentimiento profesional e intelectual que ejerce sobre el proceso educativo-formativo que orienta. Los pedagogos dada su condición, pueden revitalizar su función social como actores –sujetos transformadores críticos– del proceso formativo.

Éstos no deben convertirse en simples operarios de un conjunto de constructos y preposiciones sobre la práctica pedagógica que no es suya; los pedagogos como prácticos requieren de un *conocimiento profundo de la realidad donde intervienen profesionalmente*, lo que no debe desconocer su capacidad de reflexión y teorización sobre la práctica –*unidas dialécticamente*–. La construcción de teoría ha sido generalmente propia de los marcos académicos y grupos de investigación institucional. Los constructores de teoría han de apoyarse en las líneas fuerza de las teorías pedagógicas constituidas como tales, ya que éstas representan marcos conceptuales y metodológicos para clarificar los esfuerzos teóricos de los pedagogos.

La ubicación del pedagogo en los procesos educativos y en la institución escolar, le da a su quehacer ciertas características derivadas de las condiciones concretas de trabajo, lo que le plantea incuestionables obligaciones, cortapisas, limitaciones y dilemas que son ineludibles. Es allí donde tiene la posibilidad de reflexionar, producir y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en su diario quehacer. Para Vasco,

este saber [...] complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando a ese sujeto, el maestro enseña [...], en procuración de la formación integral de los estudiantes. Este saber se estructura desde las respuestas que se le da al docente a cuestionamientos tales como: ¿Qué enseño?, ¿A quien enseño?, ¿Para qué enseño? y ¿Cómo enseño? con miras a definir un proceso formativo (1995, p. 18).

El saber pedagógico es la principal fuente para la constitución de la teoría pedagógica, ya que al sistematizarse *–por reflexión sobre su práctica educativa–* ha de permitir la reconfiguración y transformación teórica del pedagogo y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta. Este saber ha estado presente constantemente en la historia en relación con los procesos formativos dirigidos por la enseñanza, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart. Montero (1996, p. 67) genera entre los involucrados en el hecho educativo la esperanza de cambiar su práctica y escapar al tedio de la cotidianidad, lo que supone pasión, poder de ensoñación y fe en el cambio educativo.

En conclusión, el saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica. Vasco (1996, p. 6) indica que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace generalmente, motivado por fracasos o problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Por ello, una teoría pedagógica debe permitir, en sentido retrospectivo, interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y también en sentido prospectivo, ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose éstas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

La teoría pedagógica de naturaleza pública, se construye desde tres niveles de discusión: desde las experiencias educativas o formativas de avanzada que construye el docente con sus alumnos en el aula de clase, desde la institución educativa y con la sociedad misma, en ese vivir que es la educación. Ella requiere de la investigación histórica, ya que ésta permite al pedagogo interpretar y clarificar los conceptos e ideas sobre la enseñanza, el currículo y la gestión educativa (objetos de la pedagogía), (Bedoya, 1998). De igual forma requiere de un sistema filosófico que la encuadre desde los planos

sociales, políticos, económicos, culturales y un sistema referencial conceptual de naturaleza epistemológica, psicológica, sociológica, axiológica, entre otros aspectos.

Dada la complejidad del proceso formativo y de las dimensiones, agentes, componentes y elementos que intervienen en él, liderados por el docente, la teoría pedagógica –realizada desde la reflexión crítica de sus prácticas– o elaborada desde marcos académicos, debe enmarcarse en función de los siguientes aspectos que según Flórez, constituyen criterios para su elegibilidad y/o validación pedagógica:

1. Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o meta esencial de formación humana.
2. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
4. Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
5. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces (1999, p. 33).

Estos aspectos deben comprenderse en función de: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?, interrogantes que sólo el pedagogo puede responder de forma transdisciplinaria (Flórez, 1999).

Vasco (1996) argumenta que dicha teoría debe permitir la reflexión, explicación y sistematización de la práctica y del saber del pedagogo, que le permitirá responderse a cuestionamientos sobre el proceso formativo. La teoría es importante ya que le permite comprender la complejidad del proceso formativo en el que está inmerso, y sobre el cual tiene fundamentales responsabilidades.

Tal teoría tiene unos alcances más amplios que los explicitados por sus funciones (explicar, describir, interpretar, etc.), le proporcionan al pedagogo fundamentos que guían su práctica y permiten estructurar sistemáticamente la enseñanza en pro del desarrollo del currículo y la gestión educativa. Éste debe convertirse en un saber del pedagogo frente a sus tareas formativas: enseñar y concienciar, desarrollar la comunicación con sus alumnos, generar situaciones de aprendizaje, utilizar métodos, medios y recursos. De igual manera, la teoría le proporciona criterios conceptuales y de investigación pedagógica al docente para desarrollar aún más sus teorizaciones que ordenan y regulan sus prácticas formativas; permite, además, el reconocimiento de las significaciones que acontecen en el aula durante el proceso formativo.

De tal manera, que la teoría se convierte en una producción de saber adquirida de la reflexión, ha de servir de marco para elaborar, promover y compartir experiencias significativas y relevantes sobre la enseñanza y el currículo. El pedagogo puede aprovechar como intelectual que es la sinergia de la teoría pedagógica, ante la entropía permanente de los procesos que orienta, para desarrollar creativa y científicamente el proceso de la enseñanza. Coll (1991) entiende a la enseñanza... como una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de indagación teórica y práctica (p. 59). Por lo tanto, desde la teoría pedagógica, la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo de investigación, que tiene por principal naturaleza ser una hipótesis permanente de cambio y transformación sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. La enseñanza debe encaminarse a facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo, (Flórez, 1994, p. 238). Misma que debe guiar y dar sentido a la formación integral del estudiante.

Por otra parte, sin pedagogía no puede darse un verdadero desarrollo del currículo, ya que la teoría permite indicar el recorrido en torno a la formación. La formación se entiende como el proceso intelectual mediante el cual la persona adquiere los fundamentos para asumir su vida racionalmente y reconocer en sus

semejantes ese derecho. El currículo es el proceso global de contenidos y experiencias culturales que forma a los alumnos en una institución educativa, debe ser confrontado por el educador en función del contexto histórico social, las necesidades y características psicológicas, sociales, biológicas del estudiante y de la teoría pedagógica que enmarca, orienta y guía su acción. Por consiguiente, la teoría pedagógica permite revisar permanentemente los contenidos culturales que mejor se apliquen a la formación integral del sujeto humano que tiene a su cargo para desarrollarlos.

Tomando en cuenta los anteriores planteamientos sobre las funciones de la teoría pedagógica se evidencia la necesidad de un cambio de mentalidad del pedagogo con respecto a la teoría. Las acciones de éste, vienen operando desde un esquema formativo tradicional o tecnológico que lo aleja de la realidad formativa que lleva a cabo, ocasionando el distanciamiento entre teoría y práctica, (Flórez, 1994, p. XXXVII). No es posible que las prácticas educativas en la actualidad sean simples ejercicios sólo empíricos o románticos no sistematizados por el pedagogo, menos en plena sociedad de profundos desarrollos tecnológicos y científicos; por esta razón no se justifica que el pedagogo no pueda comprender y explicar su accionar desde enfoques teóricos contruidos desde la reflexión sobre su práctica o desde marcos académicos.

Por otra parte, toda teoría conforma un sistema mayor que le da identidad, entonces desde el enfoque propuesto con anterioridad, la teoría pedagógica constituye y configura a la pedagogía como disciplina en construcción persistente, la teoría es la reflexión permanente, disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre el saber propio de los maestros (Vasco, 1996, p. 5). Su naturaleza reconstructiva, obedece a que la teoría pedagógica sufre permanentemente transformaciones y cambios como consecuencia de la comprensión del proceso complejo y dinámico que significa la formación humana desde la enseñanza. La enseñanza puede convertirse, si es asumida como simple procedimiento instrumental, en un obstáculo epistemológico para

pensar y construir la pedagogía como una disciplina autónoma, dado el distanciamiento teoría-práctica (Montero, 2006; Flórez, 1994). Tal autonomía queda generalmente en entredicho ante las dificultades del docente al confundir la teoría pedagógica con la didáctica o al asumirlas como un saber estático, lineal, que sólo sirve para entenderlo en sí mismo.

La pedagogía, por lo tanto, es una disciplina socio-humanística en construcción que estudia el proceso formativo institucional a partir de la reflexión de las relaciones que suceden en el aula de clase, en relación directa con la escuela y la sociedad misma.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo.
- Bedoya, J. (1998). *Pedagogía. ¿Enseñar a Pensar?* Santa Fe de Bogotá: ECOE.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gallego, R. (1990). *Saber Pedagógico. Una Visión Alternativa*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Kemmis, S. (1992). La unión entre Teoría y la Práctica. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209.
- Lacueva, A. (1997). Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica. En *Educación y Pedagogía*, IX, 18. Laboratorio educativo. Caracas, Venezuela.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la for-*

- mación del profesorado*. (pp. 61-82). Bilbao: Ediciones Mensajero/Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Deusto.
- Montero, L. (2006). *Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sousa, B. de (2006). Para ampliar el canon de la producción. En Boaventura de Sousa Santos *et al.* (org.), *Desarrollo, eurocentrismo y economía popular. Más allá del paradigma neoliberal*. Caracas, Venezuela: Ministerio para la Economía Popular.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. Santa Fe de Bogota. CORPRODIC.
- Vasco, C. (1996). Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación. En *Educación y Cultura*. Santa Fe de Bogotá.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Vicente, P. de (2000). *Desarrollo Profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villar, L. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Zabalza, M. (1993). (pról.) En S. de la Torre. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.

3. EL HUMANISMO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

*Fabiola Becerril Bonilla**

La pedagogía crítica se fundamenta en la teoría crítica, que tuvo como punto de partida la investigación sociológica y cuya “labor fue comprender la crisis de la modernidad desde todas las perspectivas posibles” (Bórquez, 2006, p. 58). Una de ellas, por dar un ejemplo, es la económica, de la que se puede decir que el sistema capitalista que la rige ha fomentado una sociedad clasista, en la que las riquezas son mal distribuidas y las desigualdades son cada vez más acentuadas.

Por su parte, la pedagogía crítica apuesta a que la forma de evitar la explotación, la cosificación y desigualdad entre los hombres es a través de la educación, porque “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 1999, p. 16). Es necesario, en este sentido, ir más allá de la lógica capitalista de acumulación, es decir, formar no es equivalente a introducir de manera intacta una gran suma de saberes prácticos o no. Formar implica todas las dimensiones que componen al hombre.

* Licenciada en Pedagogía por la UPN y estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo en la misma institución.

La pedagogía es la disciplina que de hecho se ocupa de la formación del hombre en sus diversas dimensiones, es continuo movimiento, emotividad que lleva a la reflexión-acción, “en el centro de su propia definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos” (McLaren, 1997, p. 17). Sólo se puede hablar de pedagogía cuando se trata de hacer pensar al hombre, de situarlo en un lugar en el que puede emitir juicios de su propio contexto e intervenir para modificarlo positivamente.

La pedagogía pues, está atenta a los procesos formativos y no pierde de vista que “la educación constituye la tarea continua de ser más que un mecanismo para la reproducción social” (Giroux, s/a, p. 150). Ciertamente es válido decir que “la pedagogía nunca es inocente” (p. 42) pues existe en el acto educativo una intención, en el caso de la pedagogía crítica hay una negación a admitir un conocimiento que no tenga valor ni histórico, ni moral (McLaren, 1997). “La pedagogía crítica se interesa en la articulación del conocimiento para los efectos sociales” (Giroux, s/a, p. 42). Es necesario que lo que se aprende se ponga en movimiento para transformar las condiciones de vida de los sujetos.

Se puede notar una evidente dimensión ética en los procesos pedagógicos, sobre todo en los que llevan la premisa de lo crítico. La pedagogía forma conciencias y en ese sentido “negarse a tratar la pedagogía como una práctica moral y política hace más que socavar la oportunidad de los educadores para explorar sus posibilidades transformativas” (Giroux, s/a, p. 128). Es necesario para el óptimo desarrollo de la pedagogía crítica –y de cualquier pedagogía– reconocer cuál es su lugar en la conformación de los sujetos, comprender que lo que aprenden, los lleva a la acción.

Es un hecho que nada humano está determinado una vez y para siempre, de igual modo “Cualquier noción viable de pedagogía crítica tiene que reconocer su propio carácter indeterminado y parcial” (Giroux, s/a, p. 136). Esa peculiaridad es la oportunidad de seguir creciendo, de transformarse en comunión con el mundo humano, eternamente cambiante.

En la actualidad, el mundo se deja llevar por la vertiginosa corriente de la globalización y el neoliberalismo, en este contexto la naturaleza cambiante del hombre se acentúa y su capacidad reflexiva se ve nublada debido a lo efímero de la vida cotidiana. En el intento de estar a la vanguardia para sobrellevar el mundo actual, el hombre moderno se pierde, pues deja su formación humana en segundo término.

El hombre que está en continuo aprendizaje, se ve obligado a enfocar esa capacidad en el exterior, porque pretende saber cómo operar un ordenador o un teléfono inteligente, se enfoca en aprendizajes técnicos que consumen su existencia. A causa de ello no realiza una reflexión sobre él mismo, su propia naturaleza y condición: se queda afuera, en las apariencias, no conoce sus emociones, su dualidad, su libertad. Todas características que conforman al humano, aquel al que el hombre debe aspirar llegar a ser.

En consecuencia, hay una ignorancia de los hombres sobre sí mismos, lo que no es una nimiedad, porque los reduce de la posibilidad de ser humanos a ser autómatas, esclavos de sus deseos siempre crecientes, que “instalándose en el trágico descubrimiento del poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema” (Freire, 2000, p. 31). No sólo en su propia inconsciencia, sino en la de los otros, pues al desconocer que se es, se ignora al otro, se le cosifica, se le hace objeto; el hombre en su pluralidad no se refleja en el otro, porque no sabe quién es él mismo, mucho menos se percata de su valor o capacidad, de su condición de posibilidad.

El pedagogo brasileño Paulo Freire pudo darse cuenta de que las problemáticas del hombre, consecuencia del sistema económico y de la modernidad han permitido el surgimiento de regímenes autoritarios y despóticos (Bórquez, 2006), él mismo fue víctima de ello, en su intento por educar –porque la vida se le fue en eso– ganó el exilio que lo mantuvo lejos de Brasil largos años. Sin embargo, nunca fue pesimista, ni perdió la esperanza de lograr un cambio mediante la transformación de las prácticas educativas, a causa de ello “Freire representa, en el contexto latinoamericano y el tercer

mundo, la conjunción o comunión entre la teoría y la práctica” (Malagón, 2010, p. 34).

En sus escritos encontraremos una serie de ideas que serán características de la construcción teórica que tanto se esforzó por llevar a la práctica. A lo largo de su obra, hay ideas que son constantes, que se pueden definir como premisas fundamentales para la comprensión de su pensamiento; pero sobre todo, la claridad de que en todas ellas hay implícita y explícitamente una permanente invitación a humanizar, puesto que Freire es un educador por excelencia y “la educación ha sido considerada como un proceso de formación, de humanización” (Malagón, 2010, p. 15).

Freire es uno de los principales exponentes de la pedagogía crítica, lo que en suma con las disertaciones anteriores, permite tener una idea de la naturaleza de su obra. Al respecto, se intentará, en adelante, realizar una puntualización de los aspectos que resaltan a la educación como proceso de humanización.

En primer término, una de las constantes que se encuentran en los escritos del educador brasileño es el conocimiento de sí. Esta idea es el punto de partida en la pedagogía Freireana, porque para él, el conocimiento implica conciencia, es necesario romper con la ignorancia de sí mismo para dar apertura a procesos de formación y transformación, porque en la historia del hombre “fue en la conciencia de su inconclusión lo que generó su educabilidad” (1999, p. 57).

En la medida en que el hombre como especie sabe de sus capacidades y sus limitantes, reconoce en sí una dualidad en tensión constante, en la que la armonía sólo se logra con un conocimiento pleno y una educación permanente de las partes que constituyen al ser humano, dimensión ética que es la libertad de hacer uso de las posibilidades de ser “digno a la vez de admiración y de espanto; esencialmente ambiguo, literalmente ambivalente” (González, 1996, p. 18) y sin embargo, incompleto, indeterminado.

La vida del hombre es búsqueda, cambio, formación y transformación. Hay en él un continuo aprendizaje, debe haberlo, su vida es evolución. Desde la forma de ver Freireana es justo: “En la inclusión

del ser que se sabe como tal, donde se funda la educación como proceso permanente” (1999, p. 57).

La educación es inherente al hombre, pero no siempre lo sabe; cuando lo reconoce, se sabe incompleto, necesitado de ella, entonces la buscará continuamente, porque algo en él lo pedirá. El autoconocimiento es igual a la conciencia de sí, a su vez “la concientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica” (Freire, 1999, p. 54).

La curiosidad lleva a la investigación a buscar conocimiento y a saber que los seres humanos pueden actuar bien o mal con relación a lo moral, porque “Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética” (Freire, 1999, p. 57). Freire, entonces, mediante su pedagogía indica que es necesario educar para que los sujetos decidan cómo dirigir su libertad de acción hacia lo mejor.

Lograr la *frónesis*, la prudencia, “la *frónesis* viene de adentro, es una capacidad del sujeto de decidir qué es lo mejor, lo más adecuado” (Malagón, 2010, p. 34). Por eso, para Freire es tan importante el auto-conocimiento, el saber de la naturaleza propia del hombre es el origen de la posibilidad de transformación. La educación es un acto inherente al hombre porque es ambiguo y necesita saberlo, de lo contrario está mutilado.

En este primer punto hay una conexión de ideas: el hombre requiere conocerse, saber qué es para decidir quién es. Luego entonces habrá una conciencia de la existencia, del deber ser y hacer; sólo es posible cambiar de la ignorancia al conocimiento a través de la educación. Es decir, no es una idea lo que se expone, es un proceso que va vinculando experiencia y transformación. Empero, no toda educación lleva a la conciencia del ser, de tal modo que podemos percibir en el pensamiento de Freire una red de complejidades entrelazadas entre sí.

En segundo término, encontraremos el proceso educativo, el cual es un punto medular. Es necesario salir de la memorización, se debe llevar al educando a una cierta emotividad que le haga desear el aprendizaje, involucrarse con él, introyectarlo de tal modo que

sea parte de su existencia, en contraste con la práctica actual que “revela una incapacidad fundamental para referirse a lo que podría significar crear las condiciones necesarias para que el conocimiento sea significativo con vistas a convertirlo en crítico o transformador” (Giroux, s/a, p. 131).

Es menester cambiar la educación en la que se estereotipa a los actores de la misma, reduciéndolos a ser entes pasivos, con pocos retos de aprendizaje, señalados como seres vacíos que necesitan ser llenados. El docente y el alumno están en lugares muy distantes el uno del otro, pero inamovibles, pues los roles son muy específicos y claros, el maestro es el que sabe y el alumno el que aprende y necesita del primero para salir de su ignorancia. Freire hace una crítica severa a este tipo de educación al decirnos que “en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber” (1973, p. 73).

La crítica de Freire es detallada, con fundamento y estudio de los hechos. De modo que categoriza las prácticas descritas como *educación bancaria* (1973); el alumno recibe con actitud pasiva, mientras que el docente le deposita el conocimiento. Para Freire “La rigidez de estas posiciones niega a la educación como proceso de búsqueda” (p. 73), existe una reducción en las capacidades del alumno, se le minimiza suponiéndolo ignorante, incapaz de conocer por sí mismo, necesita alguien que le proporcione conocimientos.

Pero, para el pedagogo brasileño debe haber en el proceso enseñanza-aprendizaje algo más que la acumulación de conocimientos, se debe trabajar en una elaboración mental que debe estar en constante movimiento, hay que dar a los sujetos posibilidades de actuar, porque “estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 2003, p. 53). No puede reducirse a la repetición exacta de enunciados, requiere su comprensión e incorporación a cada una de las dimensiones que componen a los sujetos.

La enseñanza como proceso formativo compromete a los docentes y alumnos a una interacción permanente; los dota de un vínculo

perpetuo, porque el hombre puede ser docente o alumno, ocupar cualquiera de estos roles, pero su naturaleza lo lleva a humanizarse. Eso lo sujeta a la educación, entonces se entiende que cuando hay un cambio en ella, también lo hay en los educandos, idea que deriva del planteamiento freireano: “Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo” (Freire, 2003, p. 51). Según como sea definida la práctica educativa, cada uno de los actores tomará su lugar y su hacer será en directa relación con ella.

Una tercera idea que deviene, casi como consecuencia inmediata de las otras, es la alfabetización. Tanto énfasis le da Freire, que de hecho escribió (entre muchos otros textos en relación) un libro entero sobre ello: *La importancia del acto de leer*. Para Freire el principio del conocimiento está en aprender a leer y escribir, no como dos acciones aisladas, sino como las partes de un proceso que culmina con la reflexión de lo que se es: hombre. El analfabetismo es un acto perverso, pues implica que se ha “despojado de su palabra” (Freire, 2000, p. 41) a determinados grupos sociales, sumiéndolos en una abrumadora desigualdad.

Sin embargo, “Este mundo humano, histórico y cultural no existe fuera de la intersubjetividad y la comunicación” (Freire, 2006, p. 26). Todo lo creado por el hombre tiene una interpretación que puede cambiar a través del conocer, del aprendizaje que se torna inherente a todo hombre. Pues a pesar de pretender convertirlo en objeto, quitándole la oportunidad de alfabetizarse, el hombre tiene la capacidad de comunicarse, descifrar el lenguaje y a través de ello sumar saberes que le permitan formarse y transformarse.

El mundo se construye y constituye por palabras, la comunicación es un proceso básico en el desarrollo del hombre porque: “El conocimiento humano es una estructura dialógica” (Freire, 2006, p. 26). Siempre que hay contacto con otro hay aprendizaje, pero cuando se conoce el significado de los símbolos gramaticales una puerta nueva se devela, el camino de ser siempre lo mismo se abre en infinidad de veredas, de posibilidades, el acto de leer, de ser alfabetizado para Freire es la llave de la libertad.

Empero, Freire nos deja una premisa elemental en este sentido, consiste en la necesidad de reconocer “la dimensión socio-política de la alfabetización” (Malagón, 2010, p. 12), darle su lugar en el contexto formativo, no sólo dentro de la escuela, sino en la vida de los sujetos, pues la lectoescritura es un medio de aprendizaje, es “el proceso a través del cual la vida se hace historia” (Freire, 2000, p. 4), es inmortalizar ideas y pensamientos heredándolos al devenir del hombre. Es la manera de construir, de formar y transformar el pensamiento, logrando como consecuencia “La praxis que es el hombre como ser humano” (Malagón, 2010 p. 37).

Es muy clara la intención de Freire en sus planteamientos pedagógicos. Hay una idea implícita que nos deja ver que la pedagogía representa un compromiso con el futuro (McLaren, 2008), porque es una propuesta formativa a largo plazo, que pretende dar otra lógica a la vida del hombre, liberarlo del yugo de sus títulos: fuerza de trabajo, consumidor, *desarrapado*. Se debe buscar construir una educación junto con los educandos, pues la educación misma es un proceso dialógico; las ideas deben fluir de todas las bocas, el docente tiene su lugar como guía, pero está cerca de los alumnos porque reconoce que no sólo enseña, también aprende.

La pedagogía freireana, la escrita por Freire y la hecha retomando a Freire, debe tener como fin último el transformar a los hombres en humanos. Que sean conscientes de la libertad que tienen de ser y de hacer, pero que sus actos sean orientados positivamente. Así Freire abre una dimensión exclusivamente humana, la ética. Sobre ello, considera que más allá de los problemas filosóficos en la materia se debe definir una ética universal, para lo que expone: “cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana” (1999, p. 19).

Es posible, hasta aquí, identificar algunos rasgos que hacen del humanismo, el destino de la obra freireana, cada uno tiene que ver con sus ideas centrales; la necesidad de concientizar a los sujetos sobre su propia condición, la educación como creación y necesidad

del hombre, la libertad de actuar o dimensión ética. Todos los puntos son de vital consideración y reflexión para comprender y construir sobre los cimientos de la pedagogía freireana.

El pedagogo brasileño hace una invitación a la congruencia, a llevar una práctica realmente pensada, y pensada bien, para lo que nos dice: “Pensar acertadamente es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros” (Freire, 1999, p. 48). Es una invitación a actuar de acuerdo con lo que se cree y con lo que se sabe, demostrando lealtad a las propias convicciones.

No obstante, en el abismo de las acciones hay decisiones que se toman a cada momento, no siempre con plena reflexión y conciencia, hay una posibilidad latente de faltar incluso al credo mismo del que se proclama ser afecto, porque para el hombre “El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 2000, p. 32).

El hombre es un ser cambiante, que vive preso de sus decisiones, porque se define a cada momento, después de cada acción. Es en esa medida el hombre debe ser formado permanentemente para llegar a ser humano.

REFERENCIAS

- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Laboratorio educativo.

- Giroux, H. (s/a) *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. México: Editorial popular.
- González, J. (1996). *El ethos destino del hombre*. México: FCE.
- Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire. Pedagogía Política y sociedad*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Graó.

4. EDUCACIÓN, PRAXIS Y LIBERTAD: UN ENCUENTRO ENTRE SUJETOS INTERLOCUTORES

Jeannette Escalera Bourillon

La educación, vista desde la óptica de Freire, deja de ser un acto mecánico, mercantil, y enajenante, para convertirse en una opción real para la transformación integral de la labor educativa. Podríamos decir, que Freire plantea, que la educación debería ser, condición necesaria en el proceso de humanización, un dialogar constante y permanente, no sólo con nosotros mismos sino con el otro, con aquel que está delante, enfrente, tratando de decirnos algo, explicarnos, comprendernos, comprometernos, interrogarnos, manifestarse, esperar y compartir respuestas, de lograr acuerdos.

El diálogo para él involucra: “la responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones ofrecidas por el gran dominio” (Freire, 1992, p. 64), y es el propio educando el que por sí mismo va desarrollando la conciencia crítica, mientras se hace consciente del mundo y de sí mismo, desde la vivencia de su propia reflexión sobre el mundo y el de sus antepasados.

Es por ello que, en el desarrollo de este documento, considero los tres tipos de conciencia que plantea Freire: a) intransitiva o mágica, b) transitiva e ingenua, simplista y superficial y c) crítica.

En la primera, el ser humano de conciencia mágica encuentra muy limitada su comprensión sobre el mundo, sobre los hechos, todo lo capta de manera pasiva y todo lo acepta sin reflexión; ella es propia de las sociedades cerradas, todo lo deciden las élites sin vínculo de las masas.

En la segunda, el hombre de conciencia transitiva e ingenua tiene necesidad de la cultura, pero se cree superior a los hechos, se cree libre para entenderlos, es simplista, gregario y polemista, pero no dialoga, en lugar de ello desarrolla una conciencia fanática y autoritaria con propensión a la irracionalidad.

En la tercera, la conciencia crítica, se da la apertura al diálogo y a la demanda de libertad, quien tiene conciencia crítica profundiza e interpreta los problemas, acepta lo nuevo y lo viejo en relación a su validez, a su argumentación y a la seriedad que lo constituye, admite la censura y la crítica, busca el conocimiento de las cosas y los hechos, analiza las preocupaciones propias de su tiempo y se compromete a la elaboración del futuro desde una conciencia histórica real.

Freire nos explica que es difícil establecer el diálogo con la estructura del gran dominio, con el tipo de economía que lo caracteriza, marcadamente autárquico. “El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas y autárquicas. Éstas por el contrario constituyen un clima ideal para el antidiálogo. Para la verticalidad de imposiciones, para robustecer a los señores, para el mandonismo” (Freire, 1992, p. 63).

A partir de estas afirmaciones podemos analizar la conciencia de quienes nos gobiernan, podemos percibir esa conciencia, muchas veces fanática y autoritaria, vulnerable a la irracionalidad, simplista y ajena a la comprensión del diálogo, esa que embriaga el ego, que no comprende, muchas veces, lo que significa comunicación.

Freire murió en 1997, pero percibía que si no hay diálogo no hay entendimiento y si no hay entendimiento, no hay libertad, que: “En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Éste por el contrario se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación

en la vida común” (Freire, 1992, p. 64). Donde las personas se manifiestan, padecen, se inconforman ante las arbitrariedades de la autocracia. Donde los murmullos cobran una fuerza inmensa y el mutismo se transforma en ecos.

Tenía claro que la vida es una empresa compleja, que sin componente ético representa la mayor de las pobreza, y en esa capacidad para optar, valorar y decidir es donde se halla nuestra libertad. Una de las garantías –por cierto– claramente expresadas en el Artículo Tercero de la *Carta Magna* mexicana.

Freire (1992, p. 91) en su libro *La educación como práctica de la libertad* afirma:

Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la conciencia democrática.

Pienso, motivada por establecer un diálogo con Freire, que para lograr un mínimo de conciencia transitiva y ascender a la conciencia crítica, es necesario procurar la enseñanza de la filosofía, la reflexión filosófica, tomada como cuidado del alma. Filosofar significa, para mí, afrontar con los ojos abiertos el propio destino y plantearse claramente los problemas que resultan de la justa relación consigo mismo, con los demás hombres y con el mundo; no significa sólo elaborar conceptos o idear sistemas, sino elegir, decidir, empeñarse, apasionarse, vivir y ser uno mismo.

En este escrito, he tratado de entretener un fragmento de la historia de mi vida con un fragmento de mi realidad presente para despertar en mi conciencia el conocimiento de que “la educación es un acto de amor, por tanto un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 1992, p. 91).

Trataré de ejemplificar el paso de una conciencia transitiva al de una conciencia crítica. Pues, el primer paso pedagógico de un proceso consiste en situar al individuo en la lectura de su propia realidad, más que en la lectura de los libros: “Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca” (Freire, 1993, p. 75).

No olvidemos que nuestro filósofo piensa que “el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo” (Freire, 1992, p. 28), y que existe en la medida que establece relaciones con el mundo con éste y da respuesta a los desafíos que se le presentan.

Por ello me pregunto: ¿Qué realidad histórica me está tocando vivir en este instante, en estos días, en estos meses próximos a la elaboración de este escrito?

Miro a mi alrededor y veo que los maestros salen a las calles a gritar, a manifestarse en contra de una reforma laboral, que no es educativa. Que no promueve nuestras raíces históricas y de identidad; que no propicia el desarrollo integral de los estudiantes; que no hace frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas; que no rescata la relación armónica entre el ser humano y la naturaleza en el contexto de la crisis ecológica; que no promueve la imaginación, la curiosidad y la utopía para romper cualquier límite o paradigma de nuestro tiempo, en la búsqueda constante de nuevas ideas.

Los maestros que se manifiestan fuera de las aulas, en la voz pública, padecen el cuchicheo ruidoso de los sofistas que hablan a través de la televisión, de la radio, de la internet y demás medios de comunicación, para alterar y tergiversar sus demandas, para intentar convencernos de cualquier cosa ajena a las verdaderas preocupaciones educativas y pedagógicas.

Los docentes se resisten a esas palabras carentes de sentido, huecas, producto de la conciencia fanática y autoritaria de quienes nos

gobiernan, cuyos mensajes amañados se expanden a través de campañas bien diseñadas por los medios televisivos, por la prensa, por las radiodifusoras y demás. Esos mensajes que se encuentran en los discursos que no dicen, porque diciendo callan, esas voces que ocultan en la morada ajena su verdadero sentido, el de la servidumbre al mercantilismo, al funcionalismo, al utilitarismo, al capitalismo, a las intenciones de los grandes consorcios, al margen de todo criterio verdaderamente libertador, emancipador y humano. Por eso nuestros maestros se desgarran en las calles, queriendo ser oídos, rechinando a gritos su palabra silenciada, producto de su historia, esa que ha venido degradando el verdadero sentido de la educación humanizadora, reflexiva, pedagógica.

“El hombre existe *–existere–* en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (Freire, 1992, p. 30). Por eso, cuando pienso en los maestros que rompen el silencio y gritan en las calles consignas; cuando me miro perpleja, callada, sentada en un pupitre, víctima de la complejidad de mi historia educativa; cuando diviso las carencias de mis escuelas, de las aulas donde he tomado clases; cuando intento entender las privaciones de aquellos parados frente a un pizarrón tratando de darse a entender; cuando pienso en las escaseces de sus sueldos mal remunerados; en los conflictos generados por grupos de entre 40 y 50 alumnos; en el embate cotidiano que padecen al enfrentarse, día con día, al individualismo competitivo del modelo neoliberal; cuando los veo correr de una institución a otra tratando de completar un salario digno; extendiendo mi tiempo reducido hasta su tiempo e incorporo en su tiempo el lugar de otro, el de Freire, que vivió en el mismo tiempo, y modificó así mi tiempo; me sumerjo y cobro conciencia de mi mundo al brincar a mi pasado, al pasado que han vivido mis maestros.

Para Freire: “Una época histórica representa, así, una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, en búsqueda de su plenitud” (Freire, 1992, p. 34). Quien la vive, no debe quedarse quieto sólo

contemplando como un espectador sin la capacidad de vislumbrar su propia tragedia, de captar críticamente sus temas, tiene la responsabilidad de inferir, de arrastrarse en el juego de sus propios cambios, de enredarse en su significado dramático.

El punto de partida se vive cuando uno toma conciencia de su pasado y deja de dormir para transitar en el despertar de la conciencia y se percata de que vive en un presente que debe ser modificado, transformado. Es darse cuenta que, como ya se mencionó: “la educación es un acto de amor, por tanto un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 1992, p. 92). A diferencia de las pedagogías funcionales, ahistóricas, la naturaleza de la Pedagogía Crítica devendrá necesariamente en una teoría articulada a una praxis social.

En conclusión, el diálogo, como fenómeno humano nos revela la palabra y en el análisis del mismo, la palabra nos sorprende en dos dimensiones –acción y reflexión–, unión inquebrantable, por ende en praxis. El educando al hacerse consciente de su mundo, de su historia, se hace consciente de sí mismo, desde la vivencia de su propia reflexión y la de sus antepasados (Freire, 2005, pp. 107-108).

Esta articulación entre la teoría y la praxis histórica-social posibilita a la Pedagogía llevar a cabo una comprensión más amplia de la realidad. Esta naturaleza práctica de la Pedagogía Crítica no puede negarse, ya que parte de ésta y a ésta se dirige. Desde esta perspectiva teórica, el pedagogo no se enfrenta a un horizonte establecido de hechos; sino que, éstos adquieren significado en función de la interacción social e histórica con él mismo y con sus interlocutores.

Por ello, según Barreiro, Paulo Freire nos dice que la tarea de educar:

sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida de que pueda crear en el educando un

proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez de solidaridad (1992, p. 14).

REFERENCIAS

- Barreiro, J. (1992). Educación y concienciación. En Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

5. LA HERMENÉUTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

*Alejo Ortiz Cirilo**

Las investigaciones educativas de corte positivista han aportado elementos para el análisis de forma general, no obstante, los fenómenos educativos no se describen a partir de preguntas que partan del hacer prácticas observables. En contraposición a esta corriente de investigación educativa, se encuentra la hermenéutica, que plantea preguntas referentes al qué, por qué y en particular a quiénes, en el complejo entramado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad las instituciones educativas enfrentan una crisis que deviene de una serie de fenómenos que se generan al interior de las mismas: violencia, cambios en los currículos que demandan nuevas formas de enseñanza, métodos anquilosados, burocratización del sistema. Los nuevos retos que impone la sociedad del conocimiento a una estructura escolar, por demás desgastada, la han hecho aparecer reducida a la simple instrucción y demandan de la teoría pedagógica, nuevas formas de construirse.

Los fenómenos que se generan en el interior y el exterior del dispositivo escolar producen que el conocimiento pedagógico sea

* Licenciado en Pedagogía por la UPN.

objeto de una serie de críticas y cuestionamientos, al tiempo que se desvaloriza la función social y se pone en tela de juicio la capacidad formativa de las instituciones educativas.

Esta serie de fenómenos son problemas que se han estacionado en la cotidianidad de la institución escolar, haciéndose parte de las relaciones que se establecen entre alumnos, docentes, directivos y la misma sociedad, teniendo como producto, tensiones que por demás erosionan las prácticas y a los sujetos que ahí se desenvuelven. Este panorama hace ver el campo educativo como un complejo que no sólo requiere ser observado, como un objeto que se limite a las descripciones y simplificaciones de los fenómenos que ahí se dan. Por el contrario, es necesario desentrañar las formas en las que se manifiestan las particularidades y singularidades de cada uno de los hechos, las conexiones, sus características, la relación que se teje entre los sujetos.

A partir de lo dicho ¿Cuáles son las características de la hermenéutica que permiten comprender, explicar e intervenir en los diversos problemas educativos? ¿Cómo y de qué forma aborda los fenómenos? Aun cuando parte de hechos empíricos, observables, la hermenéutica logra captar y desentrañar la constitución del fenómeno en relación a los sujetos, el significado que le atribuyen, el efecto que tiene de manera unívoca. Analiza y describe cómo es que un hecho determinado y generalizado se manifiesta de manera específica, evitando que la enunciación de algunos presupuestos quede desprovista de fundamentos, al no profundizar en los elementos en específico y su contribución en la investigación educativa.

Una de las características de la hermenéutica que se hace imprescindible en la investigación educativa es la disposición a *comprender* y no sólo a *entender*. Generalmente se pretende conocer un fenómeno, pero esto sólo se limita a ciertos rasgos que tienden a categorizar un problema y a su vez, tratan de encuadrarlo (Alcalá, 2002), cuando de lo que se trata es descubrir sus significados, identificar las particularidades de cada fenómeno, desentrañar sus sentidos, sus efectos, sus causas. Dicho de otra forma, la hermenéutica es una

manera de *comprender* el fenómeno educativo, las conexiones, las significaciones y cómo es que se relacionan en las prácticas que los sujetos educativos construyen día a día.

La comprensión no deviene una mera observación o análisis, sino que se desarrolla a partir de un trabajo interpretativo del hecho educativo, esto permite rescatar elementos específicos de los fenómenos educativos, no disociando el contexto general de su univocidad.

Al realizar la interpretación, desde los postulados de la hermenéutica, se pretende rescatar la esencia de los fenómenos para reflejar las formas de vida en su cotidianidad, en su particularidad; empero, sin olvidar que la esencia de las cosas depende de las diferencias y similitudes, es decir, no es una propiedad única y estática, se trata más bien de un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades (Haro, 2006), de ahí que la interpretación contemple elementos generales y particulares.

La hermenéutica, al enfocar su atención en aspectos de la cotidianidad rescata la esencia de las cosas, no pretende generalizar, sólo comprender; aísla para entender, pero integra para establecer relaciones. Los aspectos que para otras posturas parecieran subjetivos son producto de *algo*, la hermenéutica sólo pretende comprenderlo y en ello contribuye al conocimiento de la realidad educativa.

Tener la posibilidad de rescatar las características específicas de un fenómeno educativo para su comprensión, sin tener que recurrir únicamente a comparaciones generales, da un giro a la construcción del conocimiento pedagógico, pues, como dice Alcalá, “la tendencia a equiparar y generalizar es una forma de concebir un ‘deber ser’ o un ideal” (2002, p. 18). El observar cómo se desarrolla de manera específica un fenómeno educativo, nos permite reconocer las diferencias y dificultades que existen, tanto para su comprensión, como para la intervención en el mismo, sin tener que encuadrar las problemáticas a teorías anquilosadas e insuficientes.

Se podría objetar que al hacer una interpretación de una sola parte de la realidad educativa trae consigo una serie de implicaciones negativas, ya que no contribuye en la construcción del

conocimiento de un fenómeno y, por el contrario, sólo disminuye la comprensión del mismo, pues las partes no representan el todo. Además del problema metódico de cómo vincular lo general a lo particular.

Pero la esencia del fenómeno educativo sólo se puede conocer en su acción, de ahí que la investigación hermenéutica empiece en el mundo de la vida, en nuestro caso, en la relaciones que se establecen entre maestros y alumnos, rescatando las voces, los escritos, de tal forma que se articulan los diversos elementos que constituyen la vida escolar, la práctica educativa y el proceso formativo. Lo contrario a lo que comúnmente se desarrolla en la investigación educativa, pues se tiende a segmentar cada uno de los componentes, con la finalidad de encontrar la objetividad y establecer un paradigma irrefutable.

La pretensión de verdad de la hermenéutica es radicalmente distinta a la ciencia tradicional. Ello se sustenta bajo el principio de que la verdad es relativa y transitoria, ambas, características de la praxis del ser humano, pero, que a su vez son objeto de interpretación (Meneses, 2006). En el hecho educativo, visto desde la hermenéutica, no se pretende establecer verdades absolutas y globalizantes que aspiren ser totalizadoras; lo que se busca es conocer, pero sobre todo, comprender.

El método hermenéutico no ofrece un sistema basado en procedimientos, sino que requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia (Van, 2003). Es un saber que está referido y surge de la práctica misma, del tal forma que el intérprete, en cada caso, debe adecuar lo general a las circunstancias cambiantes de lo particular, en esto reside el núcleo fundamental de toda labor hermenéutica (Haro, 2006).

Adecuar lo general a lo particular, deriva en una dificultad que Gadamer enfrenta, haciendo un aporte significativo, delinea los distintos rasgos de la racionalidad hermenéutica, uno de ellos es con respecto al pasaje de lo general a lo individual, el cual se produce

en su aplicación, que consiste en un saber hacer (Beuchot, 2007). El pasaje de lo general a lo particular requiere primeramente de tener un *conocimiento* de las generalidades, para luego aplicarlas en situaciones específicas, sólo de esta manera se hace posible la *comprensión* de un fenómeno, ello a su vez posibilita desentrañar las particularidades. Es precisamente en esta labor hermenéutica donde se establece una relación entre *conocimiento* y *comprensión*.

Gadamer ayuda a entender mucho mejor este supuesto con un ejemplo. La hermenéutica jurídica y teológica. En el primer caso, el juez está ante un texto, la ley, que se halla en el plano de lo general. Quien ejerce la justicia innegablemente tiene que conocer y comprender el sentido de lo legal conforme a la situación en que debe aplicarla. En ese sentido, la tarea hermenéutica sólo puede llevarse a cabo efectivamente no en abstracto, sino en cada caso particular. Cuando el juez juzga, interpreta la ley general desde la situación presente del intérprete. Lo mismo sucede con la hermenéutica teológica. El intérprete se halla, por un lado, ante un sentido textual general y, por otro, ante el presente de la comunidad. La mediación entre lo general y lo particular se produce en la predicación (Bertorello, 2014).

En palabras de Beuchot “la hermenéutica es interpretación y fusión de horizontes, entre lo general y particular en este caso, ambas se nutren, entre el pasado y el presente, descontextualiza para recontextualizar” (1997, p. 17). En el ámbito educativo, se hace necesario desentrañar lo que camina bajo la superficie:

Otro de los aspectos en los que centra la atención de la hermenéutica es el lenguaje, ya que: en él, se plasman los procesos de pensamientos, su estructura conceptual, el lenguaje es herramienta y medio, signo y significante, código y representación, que de manera convencional son medios de explicación y acceso a lo real [...] es el factor icónico que desnuda la superficialidad del ser y muestra categórico su esencialidad sea ésta fantasmal o concreta; también es cultura, cosmogonía, visión y cosmovisión del mundo, en la expresión lingüística se hace presente o subyace la concepción hegemónica de lo que es válido,

creíble, aceptable; o viceversa: lo no creíble, insustancial o inaceptable; es decir, el lenguaje es expresión de poder, si este se emplea con la intención de dominio para afianzar una posición de grupo que defienda determinado interés (Bleger, 2003, p. 78).

Es innegable que en la escuela se construyen un entramado de relaciones, entre alumnos, docentes, directivos, padres y sociedad. Asimismo, en dicho contexto establecen procesos y relaciones comunicativas de lo más diverso; por ello, se desarrolla una acción lingüística la cual está cargada de significados. En dicho proceso la hermenéutica centra su atención, pretendiendo conocer ese algo que pasa desapercibido en el centro escolar.

El estudio hermenéutico de la lingüística es señalado por Gadamer como parte fundamental para la comprensión, debido a que el lenguaje supone más que un uso convencional, su estructuración se forja en el tiempo, no es de origen individual ya que está sujeta a un contexto (Nava, 2014).

Desde la perspectiva de Mauricio Beuchot (1997), la hermenéutica y la educación comparten ciertos rasgos, los cuales no pueden dejarse de mencionar. Tanto en la hermenéutica como en la educación, se realiza la tarea de lo general a lo particular; en el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata de aplicar los conocimientos generales a situaciones particulares, pero la práctica adquiere una serie de modificaciones. Así mismo se comparte el problema que nace entre comprender y entender, comúnmente el aprendizaje se queda en el segundo.

En la hermenéutica como en la educación es necesario resaltar la univocidad y la esencia de cada cosa o fenómeno, de lo contrario poco se podrá hacer en un problema concreto. Es común que las intervenciones educativas partan de explicaciones generales que no anclan de manera directa con la cotidianidad, o bien, pretendan extraer explicaciones concretas que sólo desnudan una parte de la realidad, cuando de lo que se trata es de una reflexión detenida, continua y ardua, que se aproxime de manera gradual a la problemática.

¿Qué aporta la hermenéutica al ámbito educativo? A través de la interpretación se rescatan características de un fenómeno, ello permite delinear estrategias de intervención educativa acorde al contexto; comúnmente, se pretende aplicar una estrategia a diferentes tipos de contexto, lo cual es erróneo, pues los problemas de las prácticas educativas en una escuela y otra serán diferentes.

Los fenómenos educativos exigen sensibilidad, profundidad para su entendimiento, por tal motivo la pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgarle un sentido interpretativo a los fenómenos, ubicándolos en el mundo de la vida cotidiana, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las instituciones y relaciones de la vida cotidiana de los educandos (Van, 2003).

REFERENCIAS

- Alcalá, R. (2002). *Hermenéutica teoría e interpretación*. México: UNAM.
- Ángeles, I. (2013, mayo). El instrumental cognitivo de la Hermenéutica analógica para comprender los lenguajes de los docentes. Recuperado el 14 de abril de 2014 de: <http://www.slideshare.net/IsaacAngelesContreras/el-instrumental-cognitivo-de-la-hermenutica>
- Bertorello, A. (2014, agosto). El estatuto epistemológico de la racionalidad hermenéutica. Recuperado el 2 de septiembre de 2014 de: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bertorello.htm>
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*, México: UNAM.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Torreón, México: IBERO.
- Beuchot, M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt.
- Beuchot, M. (2003, enero). Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica. Recuperado el 14 de enero de 2014 de: <http://es.scribd.com/doc/122694546/Beuchot-Perfiles-esenciales-de-la-hermeneutica>
- Bleger, J. (2003). *Psicología de la Conducta*. México: Paidós.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Haro, V. (2006). *La hermenéutica analógica frente a la hermenéutica metafórica de Paul Ricoeur*. México: Torres Asociados.
- Manen van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

- Meneses J. (2006, junio). La hermenéutica y la fenomenología: dos visiones en la construcción del conocimiento. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de: http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Margarita_Meneses.pdf
- Nava, J. (2014, mayo). La comprensión hermenéutica en la investigación educativa. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de: <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683>
- Sánchez, J. (2007). *Una devastación de la inteligencia: crisis y crítica de las ciencias sociales*. México: Abya-Yala.

6. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SUS APORTACIONES A LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Eduardo Velázquez Suárez

El pedagogo tiene una tarea mayúscula en la conformación de una teoría pedagógica propia y ajustada a los elementos y factores que identifican su ámbito de intervención. Esta tarea debe realizarse desde la sistematización de las prácticas pedagógicas, esto evidencia que las teorías no se elucidan o crean desvinculadas de la práctica y que son fuente y retroalimentación en sí mismas.

Para precisar, se entiende que la teoría pedagógica es un imperativo para desarrollar una práctica pedagógica reflexiva que conlleve a darle carácter disciplinario al quehacer del pedagogo. Asumir una concepción social y pública de la teoría desde el mismo proceso formativo del pedagogo es requisito necesario para que éste constituya en verdadero teórico transformador de su acción. Implica asumir que su quehacer tiene una profunda implicación social y política en la sociedad, de la cual forma parte y sobre la cual debe ayudar a construirla y reconstruirla ecológicamente a partir de su potencial intelectual y creativo.

Para ello se hace necesaria la conformación del proceso de formación del pedagogo que permitan ayudarle en el desarrollo de las

capacidades y tareas acordes con las nuevas realidades educativas que vive la sociedad actual. En ese sentido, se requieren pedagogos –*en servicio activo y formadores de docentes*– identificados con su profesión y en permanente proceso de desarrollo personal y profesional.

UNA MIRADA CRÍTICA A LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

Son criticables los modelos de formación del pedagogo que siguen potenciando el distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa, formándolos alejados de la realidad como simples ejecutores de la enseñanza –*instrumentalismo*– más aún cuando se reconoce la modificabilidad, variabilidad y entropía permanente del proceso formativo en función de los múltiples factores que la imbrican en la actualidad, y de la profusión cuantitativa y cualitativa del saber. Lo que se necesita es un pedagogo (teórico-práctico) reflexivo preparado para la flexibilidad y la acción innovadora, desde dos aspectos claves:

El contexto socio-histórico y el pensamiento crítico, elementos primigenios para la generación de teoría pedagógica. El reto de desarrollar teoría pedagógica define el reto de formar al pedagogo bajo una concepción contextual y crítica del proceso formativo, sólo así se puede proporcionar dirección constructiva a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa, con miras a hacer de la educación un proceso de innovación y permanente fortalecimiento.

En el sentido de la formación, algunos autores han planteado propuestas para convertir las prácticas en verdaderas oportunidades de aprender y comprender la profesión (Montero, 1996 y 2006; Liston y Zeichner, 1997; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004). Así, se favorece un modelo que atienda la complejidad, propenso a la reflexión enmarcada en la investigación sobre el hecho educativo, en una suerte de deliberar sobre las acciones y confrontar con los supuestos que subyacen en las acciones educativas. Todo ello, para hacerse conscientes de la problemática e incertidumbre de una

actividad con implicaciones políticas, sociales y culturales como la enseñanza, a la cual se llega con unos saberes implícitos, que es imperativo explicitar para vislumbrar las interacciones intersubjetivas que devienen en la institución educativa.

Es relevante mencionar que se anteponen saberes amplios, multi-dimensionales y plurales. Por una parte, los conocimientos formales y disciplinares, aquellos que son adquiridos durante la formación y los saberes previos que cada uno posee, producto de su vida escolar. Un entramado poco explorado en el currículo y que emergen en las acciones que emprenden los estudiantes de educación, cuando son enfrentados al mundo de la escuela.

Una de las razones pudiera encontrarse en la estructura de los planes de estudio, donde se evidencia la concepción distorsionada de teoría-práctica, de allí que sea difícil vincularse tácitamente, originándose ansiedades, temores y frustraciones en los sujetos que pretenden ser pedagogos. Por consiguiente en la discusión actual, el consenso es hallar puntos de encuentro y una de las propuestas es impulsar la investigación de las acciones educativas a propósito de allanar el camino hacia la mejora. En relación con la formación e interrogándose sobre cómo encontrar mayor interacción entre teoría-práctica, Montero, es enfática en señalar:

desvelando la práctica de la teoría y la teoría de la práctica. Dar algún tipo de respuesta a la primera cuestión exigiría el análisis de los contenidos que se transmiten en las distintas disciplinas que componen el currículo de la formación, su actualidad y potencialidad explicativa, junto a la metodología empleada al hacerlo; respecto a la segunda supone penetrar en la teoría explícita e implícita de las actividades denominadas prácticas, desvelando la teoría o teorías subyacentes mediante la reflexión en la acción y sobre la acción, ayudando a la reconstrucción del conocimiento profesional (2006, p. 145).

En este sentido, surge la propuesta de dinamizar esta compleja relación, mirando más allá de lo visible el paradigma de actuación de cada formador convertido en modelo por los futuros pedagogos y

privilegiar el contacto significativo de éstos con contextos reales de aprendizaje, es decir con las instituciones escolares.

Por lo tanto, el compromiso relevante de las universidades e instituciones de formación de docentes se centra en torno a la formación de los nuevos profesionales de la educación, intelectuales transformativos que desarrollen sus tareas en función de las exigencias personales, históricas, sociales, culturales y económicas de la sociedad. La universidad es un espacio formativo de la cultura profesional que se proyecta institucionalmente en la comunidad para generar un cambio y una transformación constructiva de la misma. Particularmente, la Universidad debe revisar sus planes formativos a la luz de los nuevos desafíos y avanzar hacia la formación integral, colaborativa y crítica de los pedagogos. Ellos deben formarse permanentemente para estar a la altura del mundo incierto y complejo, no para dejarse arropar pasivamente, sino para luchar crítica y constructivamente en procura de procesos formativos relevantes, asertivos y ecológicos para todos los hombres, que conlleven a un diálogo permanente con su devenir desde una opción educativa más humanizadora.

En conclusión, estos aspectos sustentados en los actuales enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje priorizan a la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis, 1988; Carr, 1996) y las prácticas como contextos de construcción y reconstrucción de saberes entendidos como complejos, dinámicos y en constante transformación, propios del pedagogo quien vive inmerso en el hacer y rehacer de la cultura.

REFERENCIAS

- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero/Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Deusto.
- Montero, L. (2006). *Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres-Bodet, J. (1994). *Obras escogidas*. México: FCE.

SEGUNDA PARTE
ÉTICA Y ESTÉTICA EN TEORÍA PEDAGÓGICA.
HORIZONTES PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE

Si en alguna parte cabe, de manera más exacta, la metáfora del *alfarje*, del entretejido que sostiene y soporta el *entablamento* de la estructura de esta investigación, es en este segundo bloque dedicado al anclaje histórico de la teoría pedagógica, de la *Paideia* griega y su agonía. Este bloque o pilastra representa una columna vertebral en el desarrollo de esta construcción, ya que aquí se trabajan algunos autores que históricamente han proporcionado aspectos teórico-metodológicos que, de alguna manera, han modificado el pensamiento pedagógico de su época, produciendo formas de mirar la realidad educativa de un modo diferente. Los filósofos y educadores, que hemos elegido, además de contribuir con ideas pedagógicas, enlazan corrientes, imágenes, entornos, enfoques, modelos y paradigmas distintos en los diversos apartados que articulan este libro.

Nicol nos muestra, mediante la *paideia*, lo que la filosofía de la educación ha insistido, desde siempre, que el proceso educativo es un acto pedagógico y, por ello, es esencialmente un acto de humanización.

En ese mismo sentido, Quintiliano concibe a la educación como un proceso de “desbestialización”, es decir, la educación, desde la perspectiva de los educadores de la antigua Roma, es también un proceso de humanización, dicho por el mismo: “¿Y en qué otra cosa procuraremos aventajar los unos a los otros más que en aquello por lo que somos superiores a las bestias?” y ser superiores a las bestias no es mero dominio de la naturaleza, no es desnuda aplicación de la razón, es creación de valores, es recreación de la *areté* humana, civilización, aculturación, perfeccionamiento humano.

Así también, lo entendieron los padres de la iglesia cristiana, san Agustín, quien concibe que las cuestiones del conocimiento, del amor, de la memoria, de la sabiduría, de la moral, son los grandes

temas educativos del cristianismo inaugural; la evangelización, la conversión que él mismo experimentó es producto del conocimiento de la lectura, primero de los clásicos latinos y griegos y después de los evangelios del Nuevo Testamento. Él es el primero en buscar la conciliación entre fe y razón, materia que va a impregnar las ideas de la Edad Media, tema que, nacido de él, investirá a santo Tomas de Aquino el máximo teórico del medievo. El hombre se separa de los otros animales, por la facultad de obrar por propia determinación, por la libre elección, por el albedrío.

En la alegoría del *alfarje*, la revolución promovida por Descartes mediante su duda metódica origina un nuevo paradigma de carácter positivo que domina su lógica y que repercute en los aspectos pedagógicos del siglo XVII, sus principios racionalistas y mecanicistas se fueron introduciendo poco a poco en el pensamiento de la modernidad y trascienden hasta los de nuestros días. Estas lógicas coexisten en nuestras sociedades contemporáneas y van configurando un nuevo perfil del ser humano, cuyo afán por dominar la naturaleza lo hace perder el camino de la probidad holística del mundo. La integración del método cartesiano al paradigma de la modernidad influye en la manera de desarrollar la investigación pedagógica de una manera limitada.

En este entrecruce de vigas, pilares y tableros aparece Rousseau, quien describe un sistema educativo que subraya el valor del aprendizaje de descubrimientos y de resolución de problemas, al mismo tiempo que resalta los derechos de los niños y su consideración individual. Es decir, este ideal atiende a las prioridades de cada individuo y lo vemos entrecruzado a lo largo de los capítulos de este libro.

Sin salirnos de la zona de dinteles florece un pensador mexicano, José Vasconcelos. En su obra se combinan tanto los contenidos éticos como los estéticos en función de la relación física-ética-estética que han de entretejerse con su concepción pedagógica.

De entre los capiteles que entreveran el alfarje brota un Marx poco conocido, un Marx con vena de poeta; un Marx con espíritu

revolucionario que desprecia el materialismo burgués, pero que se preocupa por las cuestiones educativas, pedagógicas, éticas y estéticas de su tiempo, sin hacer alarde de ello, de manera muy discreta.

Por último, tenemos un Foucault que resurge del bloque anterior, que recupera el sentimiento de la *paideia* del conócete a ti mismo y que le da la vuelta al ensamblado.

El *maderamen* anunciado como *alfarje*, como entramado entre historia y teoría, encuentra su *sustentáculo* en estos autores que van desde la Grecia clásica, pasando por la antigua enseñanza de la oratoria romana, por la patrística de los padres fundadores en el medievo, por algunos pensadores del siglo XVII, particularmente Descartes, por un ilustrado, por un crítico del capitalismo, hasta entretejerlos con algunos autores del siglo XX, como Nicol, Vasconcelos y Foucault, entreverados todos por el proceso educativo de humanización.

7. LA FILOSOFÍA DE EDUARDO NICOL Y LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: AGONÍA DE LA PAIDEIA

Julio Francisco Quiroz Marrón (†)*

EL AUTOR Y SU OBRA. EDUARDO NICOL (1907-1990)

Al finalizar la guerra civil en 1939, la República española fue derrotada y Eduardo Nicol –como tantos otros combatientes republicanos– se vio forzado a exiliarse, primero en un campo de refugiados en Francia y posteriormente, por mediación del gobierno del general Lázaro Cárdenas, emigró a México ese mismo año.

Ya en estas tierras, ingresó en 1940 como catedrático en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta institución obtuvo el grado de doctor en Filosofía, con una investigación original acerca de la *Psicología de las situaciones vitales*, que sería su libro primero (1941).

En la FFyL de la UNAM, desde su ingreso y hasta los últimos años de su vida, Eduardo Nicol ejerció la docencia, fundó (en 1946, y dirigió hasta el final) el sobresaliente Seminario de Metafísica y realizó una investigación fundamental en los campos principales de

* Fue profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, durante el proceso del desarrollo de esta investigación el profesor Julio Quiroz falleció dejando un vacío irremplazable en los corazones del equipo. Tenía la Licenciatura en Filosofía por la UNAM y estudios de maestría.

la filosofía, llegando a crear –en su conjunto– un sistema filosófico propio, caracterizado como una fenomenología dialéctica.

Entre los libros principales de Eduardo Nicol que abordan –desde su filosofía– problemas y categorías de importancia primordial para la educación del hombre, se encuentran, además de la *Psicología*, los siguientes: *La vocación humana*, *Los principios de la ciencia*, *El porvenir de la filosofía*, *La idea del hombre*, *La primera teoría de la praxis*, *La agonía de Proteo* y, por último, las *Ideas de vario linaje*. Además, escribió relevantes artículos, ensayos y conferencias que relacionan –directa o explícitamente– la filosofía y la educación del hombre.

De la vasta creación de Nicol me interesa recuperar, en primer lugar, algunas de sus ideas centrales en lo concerniente al *ethos* del ser del hombre corresponde al “salto cualitativo” que significó la génesis de la *paideia* griega; en segundo lugar lo que se refiere al *proyecto educativo de la modernidad* y su trastrocamiento del sentido de las ciencias y de la filosofía; y, por último, al desenlace de dicho proyecto que se hace patente en la crisis educativa contemporánea.

GÉNESIS DE LA PAIDEIA Y FILOSOFÍA

En “Crisis de la educación y filosofía”, conferencia presentada en 1985 en el *III Congreso Nacional de Filosofía*, dice Nicol que:

educar no es lo mismo que instruir; educar es formar”. Y añade que “desde que hay sociedades humanas, ha sido preciso instruir a los jóvenes en las artes u oficios de la guerra y de la paz. Esta instrucción no ha sido, ni será nunca, lo que se llama educación o *paideia*. La *paideia* rebasa el campo de las necesidades, y no se constituye como un sistema de enseñanzas técnicas. El carácter saliente de una *paideia* es la inutilidad práctica (Nicol, 1990, p. 395).

Siendo así, resulta que la educación –concebida en cualquier momento histórico como *paideia*, como la formación del hombre mismo– ha de ser una *praxis* no forzosa, innecesaria, inútil;

una *praxis* no pragmática, una *praxis* libre, pues la educación, así entendida, se presenta sólo como *posibilidad de ser* y su ejercicio nos *transforma*:

La instrucción no es *paideia*; la educación es aquello que tiene por objeto el ser del hombre mismo. No existe *paideia* sino cuando hay un programa de ser porque hay que *aprender a ser hombre* pues el hombre no nace con su hombría completa: hay que educarlo (Quiroz, 1986).

Además precisa que la *andreaia* –esto es, la hombría, la dignidad humana– significa lo que el hombre es capaz de *ser*.

Ahora bien, en cuanto al *hacer* de la filosofía, destaca Nicol que filosofar quiere decir “mirar al ser” y que este *hacer* es una *meta-mórfosis* del hombre, al transitar éste de la ignorancia de la ignorancia, al saber de la ignorancia. Respecto al *hacer* de la pedagogía, señala Nicol que ésta se hace por *filo-logía*, esto es, por amor al niño y por amor al *logos* –al verbo, a la palabra– y añade que en este oficio de pensar que es la filosofía, el amor aparece en su propia definición, pues la *philo-sophía* es, literalmente, amor de la sabiduría. Este oficio –dice Nicol– *consiste* en amar y esta *consistencia* crea, desde Grecia, una nueva base de comprensión entre los hombres, una base que representa el florecimiento definitivo de la *paideia* (Quiroz, 1986; Nicol 1998).

La *paideia* siempre es –para Nicol– “cosa de palabras” y, por consiguiente, desglosa lo que desde Grecia vendrían a ser los *componentes verbales de la paideia*. Primero, la *paideia* del *orden social*, puesto que se enseña a convivir verbalmente (y esta convivencia se complementa con un segundo componente que es la *religión*, también “cosa de palabras”); un tercer componente es la *poesía* que es –para Nicol– el primer elemento formal de una *paideia* ya constituida; el cuarto componente que diferencia el autor es la *política*, “cosa de palabras” para la convivencia social de la *polis* y, finalmente, apunta Nicol que la *filosofía* es el quinto y último componente verbal de la *paideia*, pues *filosofía es paideia*.

A lo largo del desarrollo histórico de la *paideia* todos sus componentes van relacionándose entre sí. A partir del orden social se aprende a vivir comunitariamente; con la poesía se fortalece el *ethos* propio de la comunidad y ésta, a su vez, va enriqueciéndose con la evolución de la política, desplegando la *areté* de manera comunitaria. Todos estos elementos se integran en la *paideia* y dan lugar a ese último componente histórico que es la filosofía. A partir de entonces, lo que la filosofía ofrece al hombre es –dice Nicol– no sólo la capacidad de inquirir acerca del mundo sino, más aún, la capacidad de renovarse interrogándose a sí mismo.

Esta renovación, que es una mejoría existencial –una *areté*, una excelencia–, significa que a la *paideia* le concierne el *ethos* del hombre, que es una forma de vida porque da forma propia y sentido a la vida y que dicho *ethos* –como carácter de una comunidad– indica, en los individuos, la presencia de una conciencia moral que es conciencia comunitaria. Por esta unidad con sentido a la que el griego llama *ethos*, puede afirmarse que no hay *paideia* sin *ethos*, ni *ethos* sin *paideia*, pues –dice Nicol– la *paideia* es la *auto-póiesis* del hombre, la transformación del ser humano que es en un ser nuevo, en un ser *mejor* de lo que es (Quiroz, 2006, p. 94).

EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA MODERNIDAD

Todo proyecto educativo es un proyecto de vida. Así, el proyecto moderno, cuyo origen se ubica en el siglo XVII europeo, procuró abrir una nueva vía, no recorrida anteriormente. Aun cuando desde Grecia había quedado establecida la índole del servicio que presta la filosofía –como *praxis* libre del hombre, en contraposición con su *praxis* necesaria, esto es, con los quehaceres indispensables, utilitarios–, a partir del siglo XVII se va perfilando una revaloración de los saberes. Es Francis Bacon quien, primeramente, trastrueca el sentido originario y definitorio de dicha *praxis* libre del hombre y establece que el sentido del saber, de los saberes, debe consistir

en la prosecución “de una *utilidad* infinita en el futuro” para lograr “el imperio sobre la naturaleza” (Bacon, 1985, p. 175; Quiroz, 2006, pp. 43 y 44).

Este proyecto de la modernidad, al tener como uno de sus pilares fundamentales la idea de “ciencia aplicada”, concebida por Bacon, es inseparable del vertiginoso desarrollo de la máquina y de la desvalorización y el desplazamiento de lo humano. El conocimiento se va transformando en un *saber-para-hacer* y su finalidad última es la conquista material del mundo.

Este nuevo propósito de las ciencias –esta búsqueda imperativa de la utilidad para lograr el dominio sobre la naturaleza– caracteriza la nueva disposición vital que conocemos como modernidad.

El hombre moderno es el que se concibe a sí mismo como dominador del universo; el que concibe la civilización como un progreso de las artes e invenciones, es decir, de las técnicas, mediante las cuales podrán ensancharse los ámbitos de la vida. El poder de *ser* que procuraba la filosofía se transforma en un poder de dominio. (Nicol, 1987, p. 50).

Así, el desarrollo de las “ciencias aplicadas” y su complejo técnico y tecnológico van modificando, en su totalidad, el ámbito mundano y definiendo el entorno del hombre moderno. La *praxis* cotidiana, individual y colectiva, va siendo dominada por la concentración unilateral en los quehaceres pragmáticos, utilitarios y, consecuentemente, se va manifestando una creciente incapacidad de *ser* y de vivir de otra manera. Fuera de ese ámbito mundano transfigurado por la tecnología, fuera del *hacer-con-la-máquina*, el hombre se va encontrando –cada vez de manera más patente– en un estado de difusa desazón e íntimo desequilibrio.

Simultáneamente, la *mediatización* de la comunicación entre los seres humanos –a través de *medios* artificiales– va despojando a los hombres del contacto cuerpo a cuerpo y del diálogo cara a cara, la dimensión espacio-temporal humana va sufriendo una alteración radical, cuyo desenlace se revela en la llamada “realidad

virtual” del orbe cibernético. El mundo contemporáneo va quedando tecnológica y digitalmente *encadenado*, a través de las telecomunicaciones y de la red global del procesamiento de la información.

LA CRISIS EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA

¿Qué pasa –pregunta Nicol– cuando el saber tecnológico se va incrementando y diversificando? Lo primero que sucede es que nos damos cuenta que el lenguaje de la tecnología es *interesado*, que este verbo se va enriqueciendo y complicando, y que éste es un verbo distinto al verbo *desinteresado* de la filosofía y de las ciencias. De ahí que *el incremento de la cultura tecnológica* –afirma Eduardo Nicol– es *el incremento de la barbarie civilizada* y va provocando, inopinadamente, la deshumanización del hombre (Quiroz, 1986).

Pues sucede que en el mundo contemporáneo –expresa Nicol– la *paideia* carece de la conciencia del problema de la *idea del hombre*; es la reducción de esta idea a la categoría o nivel del *homo faber* (“el hombre que hace o que fabrica”, en contraposición al *homo sapiens*, “el hombre que sabe”) y ésta es una involución de la cultura pues todo propósito va encaminado al hacer práctico, no al hacer de *hacerse*, que es lo que da la *paideia* (Quiroz, 1986).

La crisis de la educación presente, que es un fenómeno mundial, revela –dice Nicol– que lo que está en crisis es lo mismo en todas partes, que estamos aprisionados por el “todo es igual en todos lados” y que no hay evasiva posible. La crisis de la *paideia* marca el fin de una época; se trastornan los cimientos de una sociedad y se invalida la idea que el hombre había formado de sí mismo. Hoy en día se quiere salir de la crisis por la vía pragmática, que es la vía fácil pero que no responde a la cuestión. Lo desconcertante es que la filosofía no ha tomado la palabra para examinar la crisis de la *paideia*. Todo sucede como si esta crisis no fuese incumbencia suya, o más bien, como si la corrosión hubiera llegado tan hondo, que la filosofía como la conocimos siempre

debiera sucumbir, junto con la *paideia*. Si esto es así, como parece, es el silencio de la filosofía lo que revela la suprema gravedad de la crisis actual de la *paideia* (Nicol, 1990, p. 394).

Analiza Nicol cómo esta crisis de la *paideia* y la correlativa crisis filosófica se producen por una forzosidad insoslayable, que imponen las condiciones de vida actuales. Pues la crisis educativa contemporánea se manifiesta en la extenuación histórica de las múltiples formas de ser del hombre, en el agotamiento definitivo de la pluralidad cultural y en el despunte irresistible de una sola forma universal que se impone, por *razón de fuerza mayor*, a todos los seres humanos. Esta forma única no es sino el *mecanomorfismo* presente y creciente en las sociedades actuales. Es el debilitamiento más agudo que ha sufrido, en la historia, la *póiesis* auto-formativa del hombre.

Cabe subrayar que lo que designa la palabra mecanomorfismo dice Nicol:

es la adopción por el hombre, en su vida, de una morfología maquinal, y derivadamente, una opinión que encuentra satisfactoria esa mecanización y cifra en ella unas vagas esperanzas [y añade que] el hombre ha creado unas máquinas a imagen y semejanza suya. Como si, habiéndole parecido buena, se hubiese prendado de su propia obra, la toma entonces como modelo y conforma su ser a imagen y semejanza de la máquina. En ella aparecen potenciadas las capacidades mismas que sirvieron para inventarla. La máquina se convierte así en un paradigma inalcanzable, cuyas perfecciones asombran y humillan a la vez. La máquina no humilla al hombre porque ejecute mejor que él ciertas operaciones mentales, sino porque parece imponerse como reguladora, y entonces su empleo atrofia las otras facultades, que son las específicamente humanas (1972, p. 305).

La *praxis* del hombre actual –los procesos remanentes del proyecto de la modernidad–, en apariencia igual a la de antaño, es categóricamente distinta al no estar presente, en ella, el *sentido* que el proyecto mismo le otorgaba. La *praxis* del hombre contemporáneo,

como secuela del proyecto de la modernidad perdió su razón de ser, su *sentido*. Pues, aun cuando en apariencia todo sigue igual que antes, los procesos pueden dar la impresión de continuidad, sin un cambio en los fines, afirma Nicol:

La libertad es la clave interna. Todo depende de que la orientación de la existencia sea deliberada, o bien forzosa; de que el hombre conserve la iniciativa o bien que sea nada más que el transmisor o ejecutor de una coerción más radical. La coerción y la forzosidad actuales, aunque las sintamos todavía como humanas, pertenecerían a la categoría de *necesidad* inherente a los procesos naturales (1972, p. 58).

Por consiguiente, para comprender el final del proyecto de la modernidad y entender la situación del hombre contemporáneo, dispuso Nicol la exigencia de recurrir a la categoría de *especie*. La radicalidad de esta propuesta es incontrovertible si se considera que, a lo largo de la historia, la relación dialéctica entre las categorías de *comunidad* e *individuo* –clave de la misma– permitía dar razón de la *praxis* humana.

El nuevo estado del hombre –la grave alteración en el sentido de su *praxis*– resultaba imposible de ser comprendido bajo un análisis que considerara exclusivamente al individuo y su comunidad. Vio Nicol (1972, p. 305), cómo las finalidades históricas resultantes de esta relación, se entrelazaban y se confundían con las acciones encaminadas a mantener la subsistencia de la especie humana y que apenas empiezan a manifestar visiblemente este fin.

En su lucha por la vida –dice Nicol– los individuos empiezan a luchar por una *razón de fuerza mayor*. Esta concepción nicoliana de la *razón de fuerza mayor* es cardinal para comprender y explicar el trastorno radical que significa, para el hombre, el inicio de un tiempo cuyo único fin sea el de la sobrevivencia. Así, afirma Nicol que hay *razón de fuerza mayor* en lo inevitable y que “la acción cuyo único fin es la subsistencia de la humanidad, como un todo específico, es acción biológica; pero tiene que ser racional; a pesar

de no ser libre. La *razón sin libertad* es el hecho nuevo: la *razón de fuerza mayor*” (Nicol, 1972, p. 62).

Esta nueva razón, que apunta hacia un fin no elegido entre varios posibles, es lo que otorga a esta nueva forma de razón su *fuerza mayor*. La eficiencia en el funcionamiento, a la manera de la máquina, va siendo cada vez más un requerimiento impuesto –por *razón de fuerza mayor*– a los quehaceres del hombre y representa una pérdida cualitativa que se manifiesta en la extendida deshumanización y la enajenación del hombre contemporáneo.

Pues sucede que lo que todavía hoy se nombra “educación” es sólo instrucción, obnubilación, capacitación, adiestramiento; ausente está, del todo, *la formación misma del hombre*. Así apunta Nicol:

la pedagogía termina. Ya no se puede *proyectar* una forma de ser para el hombre. A la pedagogía la sustituye el simple aprendizaje, que a su vez no es otra cosa que una técnica de adaptación funcional. Y añade Nicol que “el descenso en la virtud pedagógica de la filosofía corresponde a un descenso existencial en el hombre (1972, p. 321).

La enseñanza deshumanizada que actualmente se dispensa –escribe Nicol– habrá de ser la única posible: una instrucción cada vez más uniforme y simplificada, una pericia que habilite para una ocupación profesional. Así, las diversas profesiones –que son maneras diversas de ser hombre– pueden convertirse pronto en diversas maneras de dejar de *ser* (1972, pp. 327-328).

Si aúnuviésemos ojos para ver, veríamos que ya en estos primeros lustros del siglo XXI es insensato fingir la vigencia rectora de un *proyecto educativo*, pues el análisis fenomenológico de la situación del hombre en el mundo contemporáneo nos apremia a reconocer que, por *razón de fuerza mayor*, los medios han reemplazado a los fines y éstos han quedado ya desterrados de los procesos remanentes del proyecto de la modernidad.

Frente a estas novedades radicales, no deja de ser desconcertante el aletargamiento que prevalece en todos –o en casi todos– los

educadores, docentes, académicos y “científicos”, ante el despiadado arraigo tecnológico y sus repercusiones inconmensurables en este mundo agonizantemente humano. Empero, bien haríamos en practicar una autocrítica sin concesiones cuando aceptamos, en nuestra *praxis* cotidiana, la fatua contracción de toda relación educativa al simple adiestramiento y la capacitación para el logro de una serie de “competencias” al servicio del sistema tecnocéntrico global, mientras se va fragmentando y devastando toda vida auténticamente comunitaria.

Quisiera, finalmente, compartir con ustedes unas palabras de Eduardo Nicol en su “Meditación de la protesta juvenil” en *El porvenir de la filosofía*

El síndrome de inadaptación es un signo de salud. Lo sería aunque la rebelión no tuviera esperanza de triunfo. Porque no es el hombre el que ha perdido la capacidad de adaptarse a unas condiciones de vida circunstanciales; es ‘la vida’ la que no se adapta a las condiciones esenciales de la humanidad. Lo cual significa que es una vida forzosa, no elegida [...] El síndrome lo produce el rechazo de algo que se juzga nocivo y que nos vence, pues nos oprime sin que podamos hacer nada por eliminarlo [...] hay que permanecer inadaptados y a la vez equilibrados. La salud se halla en la comprensión (1972, p. 291).

REFERENCIAS

- Bacon, F. (1985). *La gran restauración*. Madrid: Alianza.
- Nicol, E. (1946). *La idea del hombre*. México: Stylo.
- Nicol, E. (1963). *Psicología de las situaciones vitales*. México: FCE.
- Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. México: FCE.
- Nicol, E. (1972). *El porvenir de la filosofía*. México: FCE.
- Nicol, E. (1978). *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM.
- Nicol, E. (1981). *La agonía de Proteo*. México: UNAM.
- Nicol, E. (1987). *La reforma de la filosofía*. México: FCE.
- Nicol, E. (1990). *Ideas de vario linaje*. México: UNAM.
- Nicol, E. (1997). *La vocación humana*. México: CNCA.

Nicol, E. (1998). El oficio del filósofo. *Revista Anthropos*, extraordinario 3, pp. 166-167, Barcelona.

Quiroz, J. (2006). *La educación contemporánea: apogeo tecnológico y repliegue de la libertad*. México: UPN.

8. LA EDUCACIÓN EN ROMA: BREVE APUNTE SOBRE QUINTILIANO Y LA EDUCACIÓN

Mario Aguirre Beltrán

Como respuesta a sus allegados a la petición de que escribiera sobre sus 20 años de ejercer la docencia en la instrucción de oradores, Marco Fabio Quintiliano trabajó en la publicación *de Las instituciones oratorias* dedicadas a Marcelo Victorio. Así lo dice el propio Quintiliano al librero Trifón:

Me andabas importunando todos los días, para que diese principio a la publicación de mis libros sobre la instrucción del orador, que había dirigido a mi amigo Marcelo. Por lo que a mí toca, no pensaba estar la obra en sazón, habiendo empleado en trabajarla como eres buen testigo, poco más de dos años, pero embarazado en varias ocupaciones; tiempo que por la mayor parte he gastado en discurrir sobre esta materia casi infinita, y en la lectura de innumerables autores, más que en escribir. Siguiendo por otra parte el precepto de Horacio en su Arte Poética, que aconseja no apresuremos la publicación de nuestro trabajo, sino que le tengamos reservado por el discurso de nueve años, dejaba descansar la obra, para que, calmando aquel amor que tenemos a lo que es parto de nuestro entendimiento, la pudiese yo examinar con menos pasión, leyéndola como si no fuese cosa mía. Pero si es tan deseada su publicación como me aseguras, salga enhorabuena al público, y deseemos que tenga buena

ventura, pues confío que por tu cuidado y diligencia llegue a sus manos muy enmendada (Quintiliano, 2010, pp. 5-6).

Las Instituciones Oratorias de Marco Fabio Quintiliano son los escritos sobre una educación de la antigua Roma, contienen los preceptos principales de una materia fundamental para la vida de los romanos, el arte de la oratoria, arte que, traducido a nuestros tiempos, sería la defensa jurídica, el derecho, la abogacía, la jurisprudencia.

A Quintiliano regularmente se le cita como el maestro de la oratoria, el constructor del orador perfecto, quien proporciona a sus discípulos las herramientas del buen decir, las artes del convencimiento y la técnica jurídica de la argumentación. Sin embargo, Marco Fabio Quintiliano no sólo se preocupó del arte de la oratoria, quizá ni siquiera fue su principal preocupación, pues como se puede ver en *Las Instituciones Oratorias*, en lo que el maestro se enfoca es en la formación integral del hombre romano, puesto que no es un sofista ocupado de ganar el debate, sino un mentor centrado en la formación de valores. Su ciencia es la axiología que prescribe una docencia para formar el juicio del hombre, hombres juiciosos, antes de formar hombres para el juicio.

Ser orador perfecto, a eso tiende la educabilidad de Quintiliano, no basta con el buen decir, con la sagacidad en la argumentación, ni siquiera con el buen juicio del litigante, se necesita estar dotado del arsenal que proporcionan las ciencias.

No se trata de lucirse en la palestra, con argumentos leguleyos o con la retórica pomposa a la manera de un concurso de elocución, de lo que se trata es de esgrimir contenidos sólidos, coherentes, consecuentes y consistentes, que sólo pueden dar las ciencias; por ello, la formación del orador perfecto está acompañada de la del erudito. Además, no basta con que el argumento sea válido, sino que tiene que ser creíble, que la elocuencia esté al servicio del convencimiento sin abandonar la idea socrática de la filosofía, el apego a la verdad, del amor a la verdad. Es decir, abastecerse, pertrecharse

en la verdad para obtener consenso, consentimiento, asentimiento, aprobación.

Marco Fabio Quintiliano practicó 20 años la enseñanza de la oratoria, por ello puede proporcionar un caudal metodológico a sus educandos, ocupándose de ellos desde la infancia, pues, como lo apunta en los motivos de la obra, quienes se habían ocupado de escribir sobre la enseñanza de la oratoria, “despreciaban, como cosa de poco valor, los primeros estudios del hombre”. En cambio, él sostiene que “comenzaré, pues, por los estudios que deben formar un orador desde la infancia”, comprendiendo que es una educación “del devenir”, –adelantado a su tiempo– entiende que la enseñanza no inicia en el nivel superior, ni termina en él; así comprende que, la formación continua a lo largo de los años, puede alcanzar mejores resultados, imitando el cultivo de los frutos que en el tiempo de maduración se da uno a la tarea de cultivarlo, podarlo, fertilizarlo, cuidar que llegue sano a la madurez.

Efectivamente, Quintiliano se pronuncia por la educación temprana del niño, asegurando que antes de los siete años el infante es capaz de educarse, aunque advierta que no se debe “anticipar mucho”. Es decir, se adelanta muchos siglos a Piaget, procurando la instrucción del infante, pero advirtiendo sobre la pertinencia de esperar las etapas de maduración.

La destreza del litigante no está en razón de su lucimiento personal, ni de sacar ventaja para un caudal propio, pues la idea no es incrementar el peculio del abogado –como parece ser la razón hoy día– sino de los intereses, honor o vida del defendido, por ello Quintiliano “educa” proporcionando, proveyendo la “elocuencia” entendida como arte de la defensa y el ataque, como la esgrima de la razón.

Marco Fabio Quintiliano asegura que:

Formamos en ellos un orador perfecto, el que no puede serlo no acompañándole las buenas costumbres: por donde no sólo quiero que en el decir sea aventajado, sino en todas las prendas del alma; porque nunca concederé que

eso de vivir bien y honestamente se ha de dejar, como algunos pretenden, para los filósofos; como sea cosa cierta que el hombre verdaderamente político, acomodado para el gobierno público y particular, capaz de gobernar con sus consejos las ciudades, fundarlas con leyes y enmendarlas con los juicios, no es otro que el orador (Quintiliano, 2010, p. 7).

Así, el orador perfecto tiene que ir acompañado de “las buenas costumbres”, es decir, de la *areté* romana, producto de la axiología fundada en la ciudad, en la *polis*; la ciencia y facultad de decir, estarán contenidas de vacío sin el complemento axiológico, sin el acompañamiento de los valores que hacen al romano y que en última instancia se refieren al “derecho”.

No se trata sólo de “perorar”, como registra María Moliner en su diccionario de uso del español: “pronunciar un discurso. Hablar exponiendo las propias ideas u opiniones. Hablar enfáticamente en la conversación ordinaria; volviéndolo perorata, despectivo de peroración; exposición de ideas u opiniones, larga y pesada.” Así lo contempla Quintiliano cuando declara que:

Se glorían, pues, los tales de que en la oratoria sólo se valen del ímpetu y fuerzas naturales; diciendo que en los asuntos fingidos no son necesarias ni las pruebas ni la disposición, sino sentencias retumbantes, que es lo que atrae a los oyentes, y cuanto más atrevidas son, dicen, tanto mejores. Además de esto, no guardando ninguna regla para pensar, se están mirando días enteros a las vigas, aguardando que voluntariamente les ocurra alguna buena idea, o enardecidos con el incierto murmullo *del auditorio, como con clarines que se tocan al entrar en una batalla, acomodan el movimiento violento del cuerpo no sólo a la pronunciación, sino a la invención de las expresiones* (2010, p. 43).

La vanagloria de la ignorancia siempre ha sido un blanco a atacar en los educadores, no se puede glorificar lo ignoto cuando lo que se procura es lo contrario. El ideal de Cicerón, a quien tenía un gran apego intelectual Quintiliano, el ideal es de una buena base cultural, que incluye la historia y la filosofía y, una profunda formación

moral, como apuntan Abbagnano y Visalberghi en su *Historia de la pedagogía* (1995). Tal es la preocupación por la adquisición de cultura de los oradores que Quintiliano dedica el capítulo XIII a tratar de responder por qué causa los menos instruidos suelen comúnmente ser tenidos por más ingeniosos:

al maldiciente se le gradúa de libre; al temerario de esforzado; al charlatán de afluente. Y ninguno habla mal de todos más abiertamente, ni más veces, que el necio, aunque sea con daño de la parte que defiende, y a veces con riesgo suyo. Semejantes cosas granjean opinión, porque los hombres oyen con gusto aquello mismo que ellos no hubieran querido decir.

A esto se junta que el necio es más atrevido en la elocución, punto muy delicado en la elocuencia; no desecha ninguna expresión, antes se atreve a todo. De donde nace que como siempre aspira a lo extravagante y raro suele decir alguna cosa grande. Pero esto, que rara vez sucede, no recompensa los demás vicios.

Ésta es la causa por que los necios, que no tienen reparo en decir cualquier cosa, son tenidos por más afluentes, mientras que los sabios son más recatados en lo que dicen (Quintiliano, 2010, pp. 43-44).

Como decía Catón: *Vir Bonus dicendi peritus*, es decir, “hombre honrado y hábil en el decir”. Aquí la base moral está atada a la habilidad del discurso, la ética no es ajena al magisterio de la elocuencia, como el propio derecho tampoco lo es, al contrario, en la raíz del derecho está la cepa moral.

Aceptada la necesidad del acervo científico y cultural para la oratoria, hemos de ocuparnos de la necesidad de la retórica como el núcleo rector de las enseñanzas de Quintiliano. “La ciencia del buen decir” dice él, “hablar con el propósito de persuadir”, insiste, crear consensos, consentimientos, beneplácitos, aprobaciones, anuencias con el instrumento de la expresión, interpretamos nosotros, eso y no otra cosa es la invención de Isócrates, que la llama “obradora de la persuasión”, lo que reitera Cicerón, “decir y hablar de una manera capaz de persuadir”.

Pero persuadir, crear consensos, consentimientos, beneplácitos, aprobaciones, a través de la elocuencia¹ no es poco en la ciudad en la que se origina el derecho, esto da a luz a la ley; al derecho romano cuyas repercusiones vivimos hasta hoy día, derecho que es materia de estudio en las escuelas de jurisprudencia y facultades de derecho en el siglo XXI.

Otra vez, como en el mito de Prometeo, al haberse dotado al humano de la razón, se distingue sólo del instinto de las bestias superándolas en destrezas de las que fueron dotadas, corriendo más aprisa, teniendo mayor fuerza, volando más alto con el sólo instrumento de la razón. Así arguye Quintiliano con respecto del habla, concesión de los dioses para diferenciarnos de otras especies. Pero además, el habla como elemento de humanización se instrumenta por medio de la educación, en el mismo sentido en que Fullat reclama para la educación el alejamiento de la bestialidad (Fullat, 2008), así lo considera Quintiliano:

Pues si no nos concedieron los dioses cosa más noble que el habla, ¿qué cosa puede haber más digna de nuestro trabajo y diligencia? ¿Y en qué otra cosa procuraremos aventajar los unos a los otros más que en aquello por lo que somos superiores a las bestias? Esto tanto más, cuanto no hay cosa alguna en que más se luzca nuestro trabajo. Esto se podrá mejor entender del mucho auge a que la elocuencia ha llegado, y del aumento de que aún es susceptible. Pues para pasar en silencio cuán útil es defender a los amigos, dirigir las determinaciones del senado, persuadir a un pueblo y a un ejército lo que quiere un hombre ajustado, ¿no es grande alabanza la que se consigue con el entendimiento y con las palabras comunes a todos, de manera que no sólo parezca que hablas, sino que despidas truenos y rayos, como le sucedió a Pericles? (2010, p. 43).

Si Fullat considera que “el ser humano es educación”, porque la no educación es una renuncia a la propia humanización, abdicando a

¹ Según el *Diccionario de la Real Academia Española*: Facultad de hablar o escribir de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir.

la categoría humana, argumentando la necesidad del aprendizaje de los comportamientos antropológicos para alcanzar el estatuto humano. Para Quintiliano la palabra como práctica antropológica, es decir, la oratoria es condición humanizante y su acepción persuasiva lo es aún más, en la medida que contribuye a la sociabilidad de la comuna, *areté* del humano ser social.

Para finalizar este breve comentario coloco a continuación algunos de los títulos de los 12 libros que componen la obra de *Las Instituciones oratorias* de Marco Fabio Quintiliano así como algunos de los títulos de los capítulos, para que el lector identifique los temas de la obra de éste importante pedagogo.²

INSTITUCIONES ORATORIAS

Marco Fabio Quintiliano

Libro primero

Capítulo I. De la educación del que ha de ser orador

Capítulo IV. De la gramática

Capítulo V. Qué libros deben leer primeramente los niños, y de qué manera

Capítulo VIII. Sobre la música y sus alabanzas

Capítulo IX. De la geometría

Libro segundo

Capítulo II. De la conducta y obligación del maestro

Capítulo III. Si conviene tomar desde el principio el mejor maestro

Capítulo V. Qué oradores e historiadores se deben leer en las escuelas de retórica

Capítulo X. De la obligación de los discípulos

Capítulo XVII. De la utilidad de la retórica

Capítulo XVIII. Si la retórica es arte

Capítulo XXI. Si la retórica es virtud

² Traducción directa del latín por Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, autores del prólogo.

Libro tercero

Capítulo III. Cinco son las partes de la retórica

Capítulo VII. Del género demostrativo

Capítulo VIII. Del género deliberativo

Capítulo IX. Del género judicial

Libro cuarto

Capítulo I. De la división de pruebas

Capítulo II. De los juicios antecedentes

Capítulo XII. Del uso de los argumentos y pruebas

Capítulo XIII. De la refutación

Libro sexto

Capítulo II. De los afectos

Capítulo III. De la risa

Capítulo V. Del juicio y del consejo

Libro octavo

Capítulo I. De la elocución

Capítulo II. De la claridad

Capítulo V. De las sentencias

Libro noveno

Capítulo III. De las figuras de palabras

Capítulo IV. De la composición

Libro décimo

Capítulo I. De la afluencia de palabras

Capítulo II. De la imitación

Capítulo III. Del modo de escribir

Capítulo VI. De la meditación

Libro undécimo

Capítulo II. De la memoria

Capítulo III. De la pronunciación

Libro duodécimo

Capítulo I. Que ninguno puede ser orador sin ser hombre de bien

Capítulo II. Que debe el orador tener conocimiento de la filosofía

Capítulo IV. Que necesita el orador tener conocimiento de las historias

Capítulo VIII. De lo que debe observar el orador en el estudio de las causas

Capítulo IX. De lo que debe observar el orador en la defensa de los pleitos

En este extenso índice de algunas de las partes que componen los 12 libros de la obra de Marco Fabio Quintiliano *Instituciones oratorias* se puede apreciar que el pedagogo efectivamente se ocupa de la instrucción desde la más tierna infancia de los educandos, en ningún momento abandona la enseñanza moral, defiende la importancia de la educación pública, contempla la necesidad de que, quienes se forman, lo hagan desde una perspectiva científica. Además se preocupa por la ética del docente, por su preparación y por la didáctica; cuando se ocupa de la materia de su específica enseñanza, de la oratoria y la retórica, “de la ciencia del buen decir”, como él apunta, no le es ajena la disciplina de la historia, pues insiste en revisar sus orígenes, tampoco descuida las partes que la componen y los géneros. También destina su reflexión a la ironía, atiende a lo que motiva la risa y nos recuerda, como lo hizo Humberto Eco con *El nombre de la rosa*, que el donaire puede estar integrado a la retórica sin demeritarla en chabacanería. Es decir, autoriza la ironía como recurso retórico; también se ocupa de la importancia de la memoria sin mitificarla.

En los últimos capítulos, habiendo armado de cultura al educando, Quintiliano entra en materia jurisprudencial dotando al estudiante de un método compuesto por los elementos suficientes y necesarios para la esgrima en la defensa del procesado.

Queden estos breves apuntes para quienes se interesen en el arte de la oratoria, advertidos que sin una buena preparación cultural, sin una sólida formación ética y estética, el arte de la retórica se puede quedar en “monsersga”, según la llana acepción del *Diccionario de uso del Español de María Moliner* “en simple palabrería”.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Diccionario de la Real Academia Española* [versión electrónica]. Recuperado el 20 agosto de 2014 de <http://www.rae.es>
- Fullat, O. (2008). *Filosofía de la educación*. España: Síntesis educación.
- Moliner, M. (2012) *Diccionario de uso del español* [versión electrónica]. Madrid: Gredos.
- Quintiliano, M. (2010). *Instituciones oratoria*. Recuperado el 25 agosto de 2014 de la Biblioteca virtual universal: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154922.pdf>

9. PEDAGOGÍA EN EL MEDIEVO: UNA PERSPECTIVA ÉTICA DESDE SAN AGUSTÍN

*José Alfredo Ramos Robles**

Dice Francisco Larroyo que “el punto de partida de la pedagogía agustiniana es la situación conflictiva y de inquietud en que se haya el hombre. El hombre es voluntad y, como tal, tiene que decidirse entre diversos propósitos a veces antagónicos” (1979, p. 236).

La experiencia personal y la doctrina cristiana enseñan que el poder del hombre, en orden a la adquisición del bien, es un poder sumamente débil, mientras que la inclinación para el mal es sumamente fuerte. Agustín leyendo a san Pablo ha descubierto que la verdadera libertad es dada al hombre únicamente por Cristo. Esta verdad revelada induce al filósofo de Tagaste a profundizar en el conocimiento del ser humano hasta llegar a descubrir una distinción entre libre *arbitrio* y libertad: Al primero corresponde la pura capacidad de elección, una capacidad que abandonada a sí misma llega a ser casi siempre elección del mal; mientras que la segunda está reservada a la capacidad de actuar el bien, capacidad que no

* Miembro de la Orden de San Agustín. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Gregoriana y profesor del Instituto Filosófico Teológico Agustiniano, México.

compete al hombre naturalmente sino siempre es fruto de un don especial de Dios.

Para comprender el problema del libre *arbitrio*, la libertad y la pedagogía en san Agustín, se requiere aclarar, aunque brevemente, cuál es su concepto de filosofía.

Los dos caminos que conducen al encuentro de la verdad son la filosofía y la fe: “Dos caminos hay que nos llevan al conocimiento: la autoridad y la razón. La autoridad precede en el orden del tiempo, pero en realidad tiene preferencia la razón” (1946: 2, 9 y 26). Agustín concibe a Dios como la verdadera Sabiduría: “A ti te invoco, Dios Verdad, principio, origen y fuente de la Verdad de todas las cosas verdaderas” (*Sol.*, 1969: 1, 1, 3) Él está convencido de lo siguiente: la auténtica filosofía es la que está fecundada por la fe, el quehacer fundamental de la filosofía consiste en penetrar en la sabiduría revelada, es decir; en buscar la inteligencia de la fe.

El filosofar agustiniano parte de la fe y asume por medio de la razón los motivos de credibilidad buscando todos los elementos racionales contenidos en el interior de los misterios revelados. Agustín cree que ésta es la única sabiduría posible: “No, por ahora busco el saber no la fe y lo que sabemos decimos bien que lo creemos más no todo, lo que creemos lo sabemos” (*Sol.*, 1969: 1, 3, 8). El filosofar, en Agustín, como se ve, es un filosofar que parte de la fe, para asumir por la razón, como ya se ha dicho, los motivos de credibilidad y se lanza a la búsqueda de todos los elementos racionales contenidos dentro de los misterios revelados por el Dios vivo y verdadero.

Desde un cierto punto de vista, la filosofía entera de San Agustín es una filosofía educativa. Dudar y resolver las dudas, iluminar la fe con la razón y la razón con la fe (*credo ut intelligam e intelligo ut credam*), haciendo hablar al que san Agustín llama el “Maestro interior”, es decir, la Verdad misma que es Dios, es ya un proceso de formación humana y por lo tanto de educación en el sentido más amplio y profundo del término (Abagnano y Visalberghi, 1995, p. 147).

DEMOSTRACIÓN DE LA EXISTENCIA DE LA LIBERTAD

Para un cristiano la libertad es una verdad de fe: “es el Dios de las *Sagradas Escrituras* quien nos revela que en el hombre existe la libre elección de la voluntad” (*Gr. y Lib. Arb.*, 1956: 2, 2). Pero el cristiano no abandona el derecho de razonar; mas bien, él sabe que está llamado a utilizar este derecho, sobre todo cuando entran en cuestión verdades primarias que se refieren a la estructura de la naturaleza humana, como la libertad. En un caso así: “Dios mismo nos ayudará y nos hará conseguir con el intelecto todo aquello que hemos aceptado por la fe” (*Lib. Arb.*, 1982: 1, 2, 4). Dios, en la persona del Verbo, que es Cristo, el único Maestro, que es la Verdad misma.

En contra de la libertad se pueden argumentar muchas objeciones: la fatalidad del destino, el dominio de la naturaleza o de las pasiones, la omnipotencia y la presciencia de Dios, la influencia de los astros y muchas más. Objeciones que por lo menos nos muestran que la libertad no es una cosa obvia y demostrada. Para la demostración se puede proceder de dos maneras: directamente, o bien, indirectamente. Agustín utiliza los dos modos.

Él argumenta directamente que el hombre es libre mostrando que la voluntad humana tiene la capacidad de moverse por sí misma para actuar, es decir, para querer o no querer. En efecto, nosotros realizamos muchas acciones que no realizaríamos si no quisiéramos. A esta categoría pertenece el querer mismo porque, si nosotros queremos existe; pero, si no queremos, no existe. No quisiéramos sino quisiésemos algo. Afirmar que cuando se quiere, necesariamente se quiere con el libre *arbitrio*, es sin lugar a dudas afirmar algo verdadero, pero, no por esto, el libre *arbitrio* se considera como sujeto a la necesidad que elimina la libertad. Existe lo que llamamos nuestra voluntad y ella es la causa eficiente de cada acción que se realiza queriéndola y que jamás se realizaría si no la quisiéramos (*Civ. Dei.*, 1988: V, 10).

Otro argumento en defensa de la libertad, Agustín lo obtiene de la evidente superioridad del hombre sobre los animales: una

superioridad que no se relaciona con las capacidades físicas –porque en éstas, con mucha frecuencia, los animales son superiores al hombre– sino con las cualidades espirituales, de modo particular con la libertad, la cual no solamente es capacidad de autodeterminación sino de completo dominio de sí mismo: sobre los propios actos, deseos, pasiones e instintos. En efecto, existe en el hombre una determinada facultad por la que es superior a los animales; se llama mente o espíritu o bien lo uno y lo otro. Si ella domina plenamente sobre todas las demás facultades de las cuales está constituido el hombre, entonces, se puede decir que el hombre está perfectísimamente ordenado de acuerdo a la facultad superior que le es propia conforme a su naturaleza: la mente o razón. Se puede comprobar que los hombres tenemos muchas facultades en común no solamente con los animales, también con las plantas. Se constata, que nutrirse, crecer, reproducirse, son facultades presentes aun en los árboles que tienen el grado más bajo de vida. También se observa que las bestias, muchas de ellas con mayor agudeza que el hombre pueden ver, oír y percibir datos sensibles con el olfato, el gusto y el tacto. Algunas bestias presentan también movimientos agilísimos, mayor fuerza, energía y cosas en las cuales superan al hombre.

Pero existen otras manifestaciones que no parecen encontrarse en las bestias, únicamente en el ser humano y son las más elevadas como bromear y reír. Éstas son cosas humanas, pero las juzga inferiores todo aquél que de acuerdo con la razón realice un juicio de la naturaleza humana. Existen, además, en el hombre el amor por las alabanzas y la gloria, así como el ansia de dominar.

Estas cosas no se presentan en las bestias, pero no se puede afirmar que los humanos sean superiores a ellas con base en el deseo desmedido de estos bienes. Estas inclinaciones cuando no están sujetas a la razón, hacen infelices a los hombres. Ningún ser racional podría pensar que es superior a otro ser por el hecho de ser infeliz. Por esto, cuando la razón, mente o espíritu guía los movimientos irracionales del alma, domina en el hombre aquella facultad a la que por naturaleza le corresponde dominar sobre las demás (*Lib.*

arb., 1982: 1, 8, 18). En *De beata vita* deja ver con toda claridad como el hombre no puede ser feliz con la posesión de cosas malas contrarias a su naturaleza, ni con la posesión de aquellos bienes que puede perder en contra de su voluntad (*De beata vita.*, II, 7).

Agustín, con la enorme capacidad dialéctica que lo caracteriza, prueba también, indirectamente, la existencia de la libertad desmoronando los ataques que el determinismo ha argumentado en contra de ella. Invocando el impulso de las pasiones que actúan internamente en el hombre logra al mismo tiempo destruir las argumentaciones que aluden a fuerzas externas y superiores al hombre –ángeles y Dios– que pudieran obligar a la libertad a realizar determinadas acciones.

Con relación a las pasiones, Agustín muestra que el hombre puede ejercitar un total dominio sobre ellas y que cuando se somete a las mismas lo hace por su propio querer. Con relación a los seres superiores al hombre no puede admitirse que ejerciten alguna clase de violencia contra la voluntad humana, porque esto iría en contra de su propia justicia:

Creo, pues, que te acordarás de que en el primero queda suficientemente claro que ninguna cosa puede hacer al alma esclava de la pasión sino su propia voluntad; porque no puede ser obligada, decíamos, ni por una voluntad superior ni por una igual a ella –esto sería injusto– ni por una inferior porque es impotente para ello. No resta, por tanto, sino que sea propio de la mente aquel movimiento por el que ella se aparta del creador por su propia voluntad de disfrute para tornarla a las criaturas; si este movimiento es culpable... no es natural, sino voluntario (*Lib. Arb.*, 1982: III, 8).

En esta obra *El libre albedrío*; el filósofo de Tagaste hará ver que la presciencia divina no representa un obstáculo para la libertad humana. La solución agustiniana a esta objeción, que es uno de los clásicos obstáculos en contra de la libertad, es maravillosa. El Águila de Hipona demuestra como Dios, encontrándose fuera del tiempo, conoce, desde siempre, todo aquello que acontece en el orden

temporal, pero, no interfiere, de manera alguna, en las causas que obran dentro de este orden, ya sean estas necesarias o libres:

Aunque Dios conozca de antemano todos los actos de nuestra voluntad, no se sigue, sin embargo, que queramos alguna cosa sin voluntad de quererla. Lo que has (refiriéndose a Evodio) dicho de la felicidad de que no llegabas tú a ser feliz por ti mismo, lo dijiste como si yo lo negara; y lo que yo digo es que cuando llegues a ser feliz lo serás, no en contra de tu voluntad sino queriéndolo tú. Así, pues, siendo tú conocedor de tu felicidad futura, y no pudiendo ser de otro modo de como Él lo conoce –de lo contrario no tendría presciencia–, no por eso nos vemos obligados a pensar –lo cual sería un absurdo enorme y muy distante de la verdad, que has de ser bienaventurado sin quererlo (*Lib. arb.*, 1982: III, 28).

Por este texto, resulta claro, que la presciencia de Dios acerca de lo que sucederá en nuestra voluntad no la destruye. Esto significa que de ninguna manera estamos obligados, afirmando la presciencia de Dios, a negar el *arbitrio* de la voluntad o afirmando el *arbitrio* de la voluntad, negar que Dios conoce de antemano lo que sucederá en el futuro. Los cristianos aceptamos una y otra cosa: afirmamos por fe, para creer bien, la presciencia de Dios y por la razón el libre *arbitrio* de la voluntad para poder vivir bien:

No porque Dios hubiere previsto lo que iba a querer nuestra voluntad, va a dejar ésta de ser libre. Quien esto previó, previó algo real. Ahora bien, si quien previó el contenido futuro de nuestra voluntad tuvo conocimiento no de la nada sino de algo real, se sigue que, según esa misma presciencia, algo depende de nuestra voluntad. Luego nada nos obliga a despojar a la voluntad de su albedrío para mantener la presciencia de Dios, ni a negar que Dios desconoce el futuro [...] con el fin de salvar el libre albedrío humano [...] y no peca el hombre por haber previsto Dios que pecaría; es más, queda fuera de toda duda, que cuando peca es él quien peca, porque Aquel cuya presciencia es infalible, conocía ya que no sería el destino ni la fortuna, ni otra realidad cualquiera, sino el hombre mismo quien iba a pecar. Y si él no

quiere, por supuesto que no peca. Pero si no hubiera querido pecar, también esto lo habría previsto Dios (*Civ. Dei.*, 1988: V, 10, 2).

DISTINCIÓN ENTRE LIBRE *ARBITRIO* Y LIBERTAD

Demostrada la existencia en la voluntad de la capacidad de obrar libremente, aún queda por clarificar cuál es la medida de esta singular facultad humana. ¿Hasta dónde se extiende el poder de la libertad humana?, ¿puede elegirse cualquier cosa o tiene ésta limitaciones precisas? Concretamente, ¿cuál es su capacidad en el orden moral?

En el pensamiento de Agustín el libre *arbitrio* es esencialmente la facultad de poder actuar o no actuar, ésta se ejercita con relación a la misma voluntad: queriendo o no queriendo. Posteriormente se aplica a los objetos sólo entonces el libre *arbitrio* llega a ser un querer o no querer algo: querer el bien o el mal, la virtud o el vicio, el bienestar propio o de los otros. En pocas palabras, el libre *arbitrio* es la absoluta soberanía de la voluntad sobre sus propios actos y cualquier objeto. Pero, ¿hasta dónde puede llegar esta soberanía?

La voluntad, que se une al bien común e inmutable, consigue los primeros o más grandes bienes del hombre, siendo ella uno de los bienes intermedios. Pero la voluntad que se aparta de dicho bien común, y se convierte hacia sí propia, o a un bien inferior, peca.

Se convierte a sí misma, como a bien propio, cuando quiere ser dueña de sí misma; vuélvese hacia los bienes exteriores cuando quiere apropiarse los bienes de otro o cualquier cosa que no le pertenece; y a los inferiores cuando ama los placeres del cuerpo de esta suerte el hombre soberbio, curioso y lascivo entra en otra vida, que comparada con la vida superior más bien se ha de llamar muerte que vida. No obstante, la rige y gobierna la providencia de Dios que pone las cosas en el lugar que les corresponde y distribuye a cada uno según sus méritos (*Lib. arb.*, 1982: II, 199-200).

De este texto también se infiere que el libre *arbitrio*, capacidad natural del hombre, es la condición, sin la cual, no existe moralidad en la actuación humana. Agustín iluminado por el mensaje revelado está convencido de que el hombre después del pecado original por el sólo *arbitrio* de la voluntad no puede actuar bien. Le es indispensable la *potestas non peccandi*, es decir; la libertad. Ésta sólo puede adquirirse cuando el hombre se abre a la verdad para recibir la capacidad de obrar el bien que le concede la gracia. El amor del bien no surge en el hombre desde la facultad natural del libre *arbitrio*, sino por la gracia que proviene de Dios a través de la acción del Espíritu Santo. “Lo que ha de gozarse, dice en su obra *De Trinitate*, es el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, este goce, además, es un acto amoroso [*ordo amoris*]” (Larroyo 1979, p. 236). Acto que el maestro debe realizar en el amor conque se adapta al educando:

conque desciende al nivel de su comprensión. Y en verdad al hacerlo así se educa y perfecciona a sí mismo[...]. Y casi podría decirse que quien enseña aprende del que aprende, que quienes escuchan casi hablan en nosotros, y que nosotros aprendemos en ellos lo que les enseñamos¹ (Abbagnano y Visalberghi, 1995, p. 149).

Para Agustín el auxilio de la gracia no significa la aniquilación del libre *arbitrio* de la voluntad, sino su restauración: “*qua (gratia Dei) voluntas humana non tollitur, sed ex mala mutatur in bonam et, cum bona fuerit, adiuvatur*”² (*Gr. et Lib. arb.*, 1956: 2041).

Cuando el alma es restaurada, entonces la voluntad queda restablecida en su verdadera libertad. Restaurando al hombre la gracia reconstruye la verdadera libertad humana. La *sanatio animae* es en el fondo una *sanatio voluntatis*. Por esto Agustín afirma: La gracia no vacía sino construye el libre *arbitrio*: “*liberum ergo*

¹ Este comentario de Abbagnano tiene como fundamento la obra *Del Maestro* de San Agustín.

² *Gr. et lib. arb.* 20, 41. (Contra los que combaten la gracia de Dios, que no anula la humana voluntad, sino que de mala la hace buena y le ayuda).

*arbitrium evacuumus per gratiam? absit, sed magis liberum arbitrium statuimus*³ La consolidación y restauración del libre *arbitrio* se manifiesta y realiza en el amor de la justicia y precisamente en la libertad que ama libremente la justicia.

Sobre esta clara distinción entre la facultad del libre *arbitrio* –que es capaz de escoger, pero no de escoger el bien– y la facultad de la libertad –que tiene la capacidad de evitar el pecado y de seguir la atracción y la dirección del verdadero bien–. Agustín conducirá su incansable lucha contra los pelagianos, quienes intentan reducir el pecado original a un simple mal ejemplo sin consecuencias directas sobre los hijos de Adán y hacen de la salvación una cuestión totalmente personal que ha de decidirse con la propia buena voluntad. A los pelagianos Agustín, con toda la fuerza de su temperamento africano, replica que la salvación, la justificación del hombre no es fruto y obra de la propia voluntad, pero no obstante, no puede darse sin la colaboración de la voluntad.

San Pablo le ha dado la luz en la carta a los romanos (*Rom.* 3, 21), cuando habla acerca de la justicia de Dios. Agustín comentando esta carta puntualiza: Pablo, ha dicho, justicia de Dios no justicia de la propia voluntad (*Rom.* 3, 21). No puede existir justificación únicamente por la propia voluntad, porque ésta no es autosuficiente por su propio movimiento para ordenarse en el amor del bien; pues no se basta a sí misma para amar el bien que tiene que ser amado, ni para permanecer en aquel amor que mueve a la acción. Este amor no se encuentra en el hombre por suficiencia de su propia voluntad, sino por obra del Espíritu Santo (*Spir. et litt.*, 1956, pp. 33, 59).

En numerosos escritos Agustín insistirá que la justificación de Dios es obra de la acción de Dios en el hombre, pero nunca puede darse sin la cooperación de la voluntad libre del hombre. Mientras

³ *Del espíritu y de la letra*, (1956) 30, 52. En *Obras completas de San Agustín*. (¿Acaso el libre albedrío es destruido por la gracia? de ningún modo; antes bien, con ella le fortalecemos).

todas sus obras Dios las realiza Él solo, con su propia voluntad, la justificación del hombre libremente ha querido actuarla con la cooperación del libre *arbitrio* de la voluntad de los hombres creados por Él.

Toda esta hermosísima doctrina acerca del libre arbitrio de la voluntad que se abre a la acción de la gracia –como la rosa para recibir el rocío de la mañana y exhalar su perfume– para transformarse en verdadera libertad que se deja atraer no por la fuerza, sino por la belleza del Sumo Bien se encuentra resumida en un aforismo en forma de oración con el cual Agustín cierra la regla monástica dirigida a sus monjes: “Que Dios les conceda observar todo esto como enamorados de la Belleza espiritual, no como siervos bajo el peso de la ley, sino como hombres libres dirigidos por la gracia” (*Regla, y líneas*, 2002, pp. 243-246).

En conclusión, por lo analizado en este breve ensayo, observamos que la concepción agustiniana del ser humano, parte de un profundo análisis hacia el interior de la constitución de la persona humana en la cual descubre cualidades que son específicas del ser, ser humano como la mente o espíritu que posee la capacidad de raciocinio para llegar al pleno conocimiento de la verdad. Además posee el libre *arbitrio* de la voluntad que lo impulsa a estar continuamente decidiendo para construir su propio proyecto de vida, dentro de la conflictividad de la decisión que es inherente a todo ser humano. Aquí es donde surge de manera imperiosa la necesidad de un proyecto educativo fundamentado en principios de valor que conduzcan a la persona humana a la plena realización de sus cualidades específicamente humanas.

Además, este proyecto educativo tiene que ser realizado en absoluto respeto al educando, en quien recae la acción educativa, para lograr a través del diálogo la interiorización de los valores pertinentes al proyecto educativo –voz del maestro interior–, que se ha diseñado en orden a la consecución del bien, que para Agustín es el Sumo Bien, fuente de todo el orden racional, que existe en toda la realidad creada. De esta manera, se vislumbra en la pedagogía

agustiniana, un proyecto educativo fundamentado en diálogo liberador para que el ser humano, interiorizando los valores diseñados en el proyecto educativo, actúe siempre impulsado por la fuerza de convicciones adquiridas con absoluta y plena libertad, orientado por un deber ser, que lo constriñe a actuar por la belleza que va descubriendo en la totalidad del orden creado. La pedagogía agustiniana podríamos resumirla con el aforismo: educar para el bien, atraídos por la belleza que libera plenamente y maximiza las potencialidades del ser humano. También podemos deducir de lo anterior que a todo proceso educativo le es imprescindible una filosofía de la educación que clarifique el tipo de hombre que se quiere formar.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Larroyo, F. (1979). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- San Agustín (1946). *Del orden*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 1. Madrid: Católica.
- San Agustín (1956). *Del espíritu y de la letra*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 4. Madrid: Católica.
- San Agustín (1956). *Gracia y libre arbitrio*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 4. Madrid: Católica.
- San Agustín (1969). Soliloquios. En *Obras de San Agustín*, t. 1. Madrid: Católica.
- San Agustín (1982). *Del Maestro*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 3. Madrid: Católica.
- San Agustín (1982). *El Libre albedrío*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 3. Madrid: Católica.
- San Agustín (1982). *De Beata vita*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 3. Madrid: Católica.
- San Agustín (1988). *Ciudad de Dios*. En *Obras completas de San Agustín*, t. 16. Madrid: Católica.
- San Agustín (2002). *Regla, Líneas en Regla y constituciones de la Orden de San Agustín*. Madrid: Escorialenses.

10. EMERGENCIA DEL MUNDO MODERNO: LA RUPTURA DE UN PARADIGMA

*Miguel Ángel Niño Uribe**

El mundo actual se encuentra en un proceso de profundas transformaciones. Las sociedades contemporáneas están experimentando cambios en todos los órdenes. Advertimos que el mundo de hoy está siendo diferente al mundo de ayer. Los cambios que ocurren se dan en las distintas esferas de la vida pública: cambios en las relaciones sociales de producción, en los estatutos de comportamiento, en las formas de vida, en las concepciones éticas, en las visiones del mundo, en las formas de apropiación o de producción de saberes. Los procesos de formación no escapan de esta lógica de cambios, como tampoco los comportamientos de índole religiosa. Las instituciones como la escuela, el Estado, incluso la familia, también están experimentando mutaciones en relación con su proyecto original. Asistimos a la inauguración de nuevas lógicas, de nuevas realidades. Pero también coexisten prácticas y relaciones que pertenecen a un pasado, cuya vigencia duró siglos, y aún se resisten a desaparecer. No hay sociedad alguna que no mezcle elementos del

* Licenciado en Pedagogía por la UNAM y profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN.

presente con el pasado y los proyecte al futuro. Lo cual permite percibir, al mismo tiempo, procesos de transición entre un mundo que está muriendo y otro que está naciendo.

Las distintas lógicas que coexisten en nuestras sociedades contemporáneas también permiten advertir el carácter paradójico de las distintas realidades. De ahí que, todo proceso histórico y social sea contradictorio.

Es necesario hacer un esfuerzo de lucidez, de claridad, para advertir lo que está pasando. Comprender nuestro presente en el plano de lo general, requiere de un esfuerzo que permita captar con una visión de conjunto las grandes mutaciones históricas. Al mismo tiempo, tenemos la sensación de que estamos instalados en una crisis generalizada: económica, política, educativa; de valores, de paradigmas y de civilización. ¿Por qué crisis? Cada época vive la experiencia de iniciar una nueva lógica en contraposición a la anterior, de superar un pasado que de algún modo se niega y que en los hechos ha tenido una vigencia, un esplendor, un “auge”, cuya duración es variable. Tal es el caso de la era moderna que niega el régimen que la precede: el estatuto que rige las sociedades medievales.

Pero los cambios no operan de manera abrupta. Implican procesos de gestación de nuevas lógicas, o al menos de distintos comportamientos que devienen a su vez de procesos de cambio en las racionalidades; esto es, de las formas de ver o de concebir el mundo, el hombre, la vida. La era moderna, también identificada como modernidad, tiene su origen, en cierto sentido, en el movimiento cultural europeo denominado Renacimiento, el cual abarca, *grosso modo*, de mediados del siglo XIV a finales del siglo XVI. (Garin *et al.*, 1993, p. 11). Éste fue un movimiento de creación, de invención y descubrimiento del hombre. Los hombres del Renacimiento sustentaron su creencia en la razón y en la democracia. “El mundo fundamentado en el conocimiento científico y humanista; así como en la idea de tolerancia de las ideas, para construir si no una sociedad perfecta, sí una profundamente racional” (Careaga, 1988, p. 11). Es el tiempo en donde el hombre expresa su conocimiento y su razón para

transformar el mundo. El Renacimiento también fincaría un obsesivo discurso sobre la dignidad del hombre, desde un punto de vista laico, así como un culto a la razón, la unidad de la verdad, el humor y la ironía. El hombre como centro de todas las cosas, como punto de partida de toda reflexión moral, económica y política. El estudio de la cultura clásica grecolatina, así como el conocimiento y la razón, se expandió en toda Europa, particularmente en Italia.¹ Esta forma de pensamiento fue delineándose y cobrando fuerza: el pensamiento moderno (Campillo, 1985, cap. 1). Esto no quiere decir que la forma anterior, es decir, la antigua forma de pensamiento haya desaparecido del todo. Ambas maneras de pensar coexisten durante toda la época, las cuales se enfrentan entre sí. Al respecto Luis Villoro afirma:

al principio es aún la antigua visión del mundo la que da carácter a la sociedad y sólo en unos cuantos espíritus se expresa el nuevo pensamiento. Pero es este último el que está preñado de futuro, es él [*sic.*] el que termina dando su especificidad a la nueva época (Villoro, 2010, p. 8).

Ahora bien, ¿qué rasgos específicos pueden distinguirse en el proceso de conformación del pensamiento moderno? Ya se han señalado algunos aspectos que marcan la diferencia con los rasgos del periodo histórico que les precede). Para continuar con esta caracterización podemos decir que el hombre moderno va configurando un nuevo perfil: va asumiendo una actitud de rechazo frente a los dogmas religiosos; va desarrollando un interés, un afán por dominar la naturaleza. Se entroniza el culto a la individualidad, a las proezas personales y a la posibilidad de trascendencia a través del hacer (Careaga, 1988, p. 12). Emerge en forma vehemente su pasión

¹ Cabe aclarar que este movimiento, como otros que han ocurrido en la experiencia histórica, al menos en el mundo occidental, se desarrolló de una manera desigual y con distintas intensidades en las sociedades europeas. En algunas de ellas no se tiene noticia de que este movimiento cultural haya cristalizado como en otras.

por la ciencia, en otras palabras, se genera un desprendimiento o desplazamiento de la mentalidad religiosa y una tendencia a desarrollar el espíritu científico, el cual se va imponiendo hasta el grado de marcar cada vez con mayor fuerza la conciencia del hombre común. El hombre civilizado se inclina por su por su apego al razonamiento correcto, a la información exacta, a la prueba bien hecha. Se vuelve capaz de distinguir a primera vista lo que está válidamente establecido y lo que no está (discriminación entre la afirmación, la demostración, lo posible, lo plausible, lo hipotético y lo mítico). Experimenta un malestar humillante al emplear él mismo un mal argumento. Su preocupación por la calidad intelectual tiende a confundirse con la preocupación por la propia dignidad (Serge, 1984, pp. 27 y 28).

Es probable que la era de la razón empezara cuando:

Newton postuló sus principios. Esa fue una época obsesionada por la racionalidad y las comprobaciones científicas, en donde las ideas y las teorías son el resultado de la experiencia y la investigación, y no ya producto de un espíritu por encima de los hombres (Careaga, 1988, p. 12).

Un triple acontecimiento contribuyó a la transformación del mundo medieval de occidente: el advenimiento de la burguesía, la revolución técnica permanente y la aparición y el desarrollo de las ciencias experimentales. Por primera vez en la historia, la función de la inteligencia se vuelve indispensable dentro de una sociedad dinámica. Ya no hay nada determinado ni fijo; los procedimientos industriales, las instituciones políticas y las ideologías cambian profundamente. Este dinamismo impone al hombre común una noción nueva de la vida, llena de optimismo creador: la noción de progreso. Ésta asociada con la fe en el hombre. El significado de la palabra progreso implica la crítica de la realidad presente considerada como provisional, susceptible de mejorarla, destinada a sufrir trastornos de los que sólo queda excluida la decadencia. Si intentásemos definir la conciencia clara del hombre moderno, la veríamos

caracterizada por la noción progreso, el pensamiento racional (es decir experimental, científico) y por una concepción aún incierta y variable de la dignidad del hombre, sea quien sea.

En otras palabras, el germen de la Edad Moderna o modernidad, comienza con la pregunta sobre las cosas mismas, la cosa real, la cosa en sí. No bastaba ya la ciencia libresca de Tomás de Aquino y todo el medievo. Las preguntas por las cosas reales, de una u otra forma, instauraban el verdadero sitio en que nacería el nuevo pensamiento: la modernidad. La Ilustración comenzó a estudiar la condición humana aplicando principios científicos. Hizo del ser humano el centro de su reflexión. Consideró a la razón como instrumento crítico de las diversas instituciones sociales para adecuarlas a la naturaleza básica del hombre.

La modernidad funda la exaltación de la razón humana y la idea del sujeto, lleva a la secularización definitiva de la ciencia de Galileo y de Newton, así como a la inspiración de la Revolución Francesa cuyo movimiento descansa en las ideas de libertad, igualdad y fraternidad. La modernidad hace culto a la razón, el instrumento regulador de la sociedad. El vencer y desterrar los mitos y dogmas del paradigma teológico medieval es la línea de acción que la razón instrumental debe seguir. Con la modernidad nace la instauración de los grandes relatos de las ciencias sociales (Lyotard, 1984; Vattimo, 1994), las “buenas promesas”: el marxismo, el funcionalismo, el estructuralismo. Por otra parte, el liberalismo, la ciencia y la tecnología como portadoras del anhelado desarrollo y progreso.² Se persiguen los sueños, las utopías. Por tanto, la modernidad sienta las bases –epistemológicamente positivas y éticas– para lo que va a ser el mundo en los tiempos por venir.

“No se escapa” –en apariencia– ningún elemento de la sociedad que no haya sido tocado por las reformas modernistas: desde la política, hasta el arte, pasando por la dimensión de lo socioeconómico, hasta lo más “inverosímil” de la existencia humana. En definitiva, la

² El progreso, visto como la categoría central del pensamiento moderno.

modernidad marca el fin del “oscurantismo”, la filosofía libresca (la teología) de la Edad Media. Sin embargo, la modernidad no supo dirigir eficientemente su brújula hacia los objetivos que se había planteado. Comenzó la exaltación de la razón, de lo posible, encumbró al hombre, lo entronizó. La carrera desenfrenada por el “desarrollo” acompañada por la idea de “progreso”. Hoy se proclama la muerte del hombre. Nietzsche lo hizo con Dios (Miller, 1995, p. 212). En definitiva, la razón moderna instaaura también la muerte del sujeto y da paso al “mundo del objeto”.

Las promesas modernas terminaron atrofiando “el gran proyecto”. La democracia representativa terminó con la participación real de los actores. Las “famosas” ideas de las ciencias sociales, particularmente de la sociología, acabaron con el sueño del hombre, lo despersonalizaron.

La ciencia y la técnica modificaron los planes. La modernidad de tanto proclamar la objetivación de las ciencias acabó con ella misma. Pues la modernidad no sólo implica el nacimiento de un nuevo esquema lógico de pensamiento, sino que también lleva consigo el ocaso de dicho esquema. Hoy, se reconoce la pérdida de sentido del proyecto moderno. No obstante, el poder dominante permanece intacto. Según Lipovetsky (1986) Se han cambiado los esquemas de pensamiento, la forma de concebir el mundo y el hombre, la cultura, la economía y la sociedad; pero quienes la ejercen no. La misma modernidad anuncia su fin y éste, lo vendrá a instaurar después de ella: la posmodernidad “vacía”.

La modernidad, por medio de la “ciencia” y la “técnica” pretendió exaltar al hombre. Le ofreció total dominio sobre el poder de la naturaleza y, de algún modo, “lo liberó” de esa onerosa tiranía. Sin embargo, el hombre al liberarse de ella cae y crea nuevas dependencias (tecnocracias, burocracias) que van en detrimento de él mismo.

El ideal de hombre que en un principio proclamó la modernidad “murió sin ser concebido”. Se quería fundar “la edad del sujeto”, pero se terminó por instaurar el “reino del objeto” (utilitarismo, pragmatismo, entre otras formas de expresión). La cuestión del

sujeto, su interés, su significancia y alcance, de algún modo se pierden en la modernidad. Frente a un mundo tecnificado y científicado, el asunto por el hombre pierde importancia.

El afán de la modernidad por la objetivación del mundo acabó por hundir la utopía del hombre, el ideal de democracia terminó por reducirlo a un simple voto, cosificándolo hasta reducirlo a lo que es: una promesa. Con la muerte de los grandes relatos, proclamada por posmodernos, se declara aunque se piense otra cosa, la muerte del hombre (Vattimo, 1994, p. 57). Se quiere liberar de los errores de la modernidad para ofrecerle un espectro más confuso, relativo y fragmentado. Liberarlo de las promesas no complicadas de la Ilustración y de aquéllas que lo petrificaron, para conducirlo hacia lo experiencial aleatorio, lo heterogéneo vivencial.

RECAPITULANDO

La crítica a la modernidad tiene que ser dirigida a los relatos o discursos que con pretensión de universalidad elaboró aquélla. De estos grandes relatos de la modernidad, hacemos referencia a: la idea de progreso, el poder omnímodo de la razón, la democracia como forma de vida, la subjetivación del cristianismo, el afán de lucro y la manipulación de la naturaleza por la técnica.

El siglo XVII se caracteriza por el intenso y rápido progreso de las ciencias de la naturaleza, en donde Bacon y Galileo destacan con fecundos métodos de investigación: la experimentación y el cálculo matemático. Este progreso, inmerso en un dominio del saber, llevó al hombre moderno a postular diversos apotegmas para todo el campo del saber y del obrar humano como principio incontrastable del progreso indefinido. Ya con el Renacimiento, en los siglos XVI-XVII, Dios deja de ser el centro de reflexión, sitio que ocupa en su lugar el hombre como sujeto. Es decir, el hombre es considerado creador de su propio mundo, cuyo espíritu y dignidad se revelan en las obras maestras.

Pero, ¿cuál es el instrumento que permite al hombre el acceso a ese ideal del progreso indefinido? Una facultad que le pertenece por derecho propio: la razón. Específicamente la razón calculadora y exacerbada por la ciencia matemática como órgano idóneo para el descubrimiento de las leyes que regulan la experiencia humana y constituyen la estructura racional del mundo. La atribución de un poder omnímodo a la razón por parte del hombre moderno, fue a partir de ese momento un hecho normal, natural y evidente.

La democracia como forma de vida es uno de los últimos relatos de la modernidad (Ortiz, 1994, p. 162). Comienza a constituirse en paradigma universal a partir del último cuarto del siglo XVIII y la Revolución francesa es su gran impulsora.

La subjetivación del cristianismo nace con el libre examen de los escritos impulsado por la reforma protestante del siglo XVI encabezada por Lutero y Calvino y se consolida con el primado del filósofo Descartes, para quien el descubrimiento de la verdad es obra personal de la razón que actúa y vive en cada individuo. El “pienso, luego existo” es la única verdad incuestionable a que arriba la razón cartesiana.

El otro gran movimiento gestado en el siglo XVII, junto al progreso de las ciencias de la naturaleza, es la formación de los Estados nacionales sobre la ruina del Estado feudal y la aparición de una nueva clase: la burguesía. Movidada, ya no por los ideales cristiano-caballerescos de la Edad Media, sino por el espíritu de lucro.

El último de los grandes discursos de la modernidad es la manipulación de la naturaleza por la técnica. Este relato quiere significar que la instrumentación práctica del poder omnímodo que se le otorgó a la razón, puede hacer con la naturaleza y con el hombre lo que quiera. Sosteniendo que la pauta moral está justificada por su propio progreso. Estos grandes relatos de la modernidad quebraron. No tanto por la crítica que les hicieron desde una óptica premoderna, sino por las consecuencias contradictorias a que los mismos arribaron. Así, el progreso indefinido de las ciencias

físico-naturales lo detuvo la quiebra de la física clásica por parte de Einstein, Planck y Heisenberg, entre otros, así como la falta de un acorde progreso moral, por no hablar mejor de retroceso, del hombre contemporáneo.

Ciertamente, la modernidad significa en la historia del pensamiento humano, una de las edades más fructíferas y creativas que el ser humano haya presenciado. Ella buscó la felicidad humana, quizás pensó que el mejor camino era la ciencia, la técnica, el desarrollo y el progreso. Corrió desaforadamente tras ellos. Creyó que así encontraría lo que había ofertado al hombre: su felicidad y sus riquezas. Pero lo más lamentable de la modernidad fue el costo a pagar, el doloroso valor de “esa felicidad”, de ese bienestar, de ese progreso: guerras mundiales, exclusión social, marcada pobreza afroamericana, reparto del mundo por parte de los bloques financieros, entre otras repercusiones.

No negamos los logros y alcances de las victorias modernistas, pero sí impugnamos el camino recorrido para llegar hasta ellos. Tampoco abogamos por una crítica férrea de la modernidad, de sus errores, fracasos y promesas no cumplidas, a partir de la deconstrucción que ofrece un mundo más fragmentado y relativizado. Se trata más bien, no de rescatar lo inconcluso de la modernidad, ni tampoco la superación de ella, sino lo omitido por el pensamiento ilustrado y ahora por el “posmoderno”. Estamos a favor de la utopía, de lo esencialmente humano: del proyecto del hombre. Pensamos que todavía hay tiempo para pensar y crear lo sublime, lo realista e interpersonal. Pretendemos la búsqueda de la ciencia al servicio de la humanidad, no lo contrario.

REFERENCIAS

- Campillo, A. (1985). *Adiós al progreso*. Barcelona: Anagrama.
Careaga, G. (1988). *El siglo desgarrado*. México: Cal y Arena.
Garin, E. et al. (1993). *El hombre del Renacimiento*. Madrid: Alianza.

- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Barcelona: Cátedra.
- Miller, J. (1995). *La pasión de Michel Foucault*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ortíz, R. (1994). *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- Serge, V. (1994). El drama de la conciencia moderna. En *La jornada semanal*. 259. México: La Jornada.
- Vattimo, G. (1994). *Entorno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Villoro, L. (2010) *El pensamiento moderno*. México: FCE/El Colegio Nacional.

11. PEDAGOGÍA DEL ENTENDIMIENTO EN DESCARTES: INTUICIÓN Y DEDUCCIÓN

Jeannette Escalera Bourillon

René Descartes crea su método con el afán de distinguir lo verdadero de lo falso. El filósofo francés había vivido desde su juventud inmerso en un momento histórico en que grandes transformaciones sobre la concepción del universo, la ciencia, la manera de educar, se estaban produciendo. La diversidad de opiniones con respecto a una misma manera de resolver un solo problema desde distintas perspectivas lo intrigaban y lo hacían dudar del dogmatismo intolerante de su época. Un cambio de paradigma se estaba generando y Descartes se inclina por desarrollar proyectos que tienen que ver con el estudio de la naturaleza, la física, la astronomía y las matemáticas, de un modo diferente. Pero también se interesa por tratar de descubrir la mejor manera de razonar acerca del conocimiento de las cosas. Crea su propio método, uno nuevo, que cambia la forma de pensar aristotélica, y que persiste hasta nuestros días. Muchas de las metodologías educativas contemporáneas sostienen sus lineamientos con base en el camino trazado por este filósofo.

Descartes reconoce dos opciones para el desarrollo del entendimiento, la intuición y la deducción; actos únicos, que él considera, permiten llegar al conocimiento de las cosas sin que haya temor de

equivocarnos; quiere encontrar y aplicar el método adecuado para indagar la verdad, uno que lo capacite para demostrar verdades en un orden racional y sistemático. Busca construir un método que explique rectamente cómo se debe usar la intuición de la mente y cómo deben ser hechas las deducciones; por eso, hace notar en su libro *Reglas para la dirección del espíritu* y en su *Discurso del método* esta propuesta epistémica, pero que desde el punto de vista pedagógico contribuye, desde la modernidad, a ordenar los conocimientos con una lógica basada en la razón. Desde la regla II se aclara que el mejor camino para llegar al conocimiento de las cosas es por medio de la deducción, ya que ésta nunca puede estar hecha mal, ella es la inferencia de una cosa de otra (Descartes, 1984, R II, p. 96).¹

Es decir, para Descartes todas las verdades se encuentran vinculadas unas con otras en el reino de la razón; como una cadena de eslabones unidos que nos permiten deducir la verdad o inferirla, según hemos recorrido uno a uno cada eslabón de la misma. A partir del conocimiento de cada uno, comprendemos el vínculo lógico que une necesariamente cada proposición con sus consecuencias al recorrer con orden el sistema de verdades.

Descartes plantea dos caminos para llegar al conocimiento de las cosas, la experiencia y la deducción, donde la experiencia puede ser falaz, mientras que la deducción siempre es cierta; afirma que para llegar al conocimiento de las cosas, el entendimiento necesita de dos actos: la intuición y la deducción. En la regla III enuncia los actos de nuestro entendimiento por medio de los cuales podemos llegar al conocimiento de las cosas, sin temor alguno a errar; y nos dice: “no admitamos más que dos, a saber: la intuición y la deducción” (Descartes, 1984, R III, p. 99).

La intuición, la define como un acto del entendimiento, como una concepción del puro y atento espíritu, tan fácil y distinta,

¹ Hay que tener en cuenta que aunque Descartes busca un método para hacer el uso correcto de la Buena Mente, la mente de sí opera bien y Descartes describe en esta obra cómo es que opera bien. Tema que será motivo de otra investigación.

que no quede en absoluto duda alguna respecto de aquello que entendemos. Es una concepción no dudosa de la mente pura y atenta, que nace de la pura luz natural de la razón, que por ser más simple es más cierta que la misma deducción (Descartes, 1984, R III, p. 100).

La intuición a diferencia de la deducción, no es movimiento o sucesión que recibe de la memoria su certidumbre, sino en ella es necesaria la evidencia presente. Puede decirse que aquellas proposiciones que se siguen inmediatamente de los primeros principios pueden ser conocidas ya por intuición, ya por deducción; pero estos mismos, sólo por intuición.

Define deducción como un movimiento o sucesión que recibe de la memoria su certidumbre, en donde no es necesaria la evidencia presente, es inferencia de una cosa de otra conocida con certeza, menos simple que la intuición y menos cierta. La cual nos permite conocer muchas cosas, con tal de que sean inferidas de principios verdaderos y conocidos por un movimiento continuo y no interrumpido del pensamiento. Ésta, la deducción, es la única que nos permite obtener conclusiones remotas, además de que es uno de los dos únicos caminos seguros para el conocimiento de la ciencia, el otro es la intuición. Así que la deducción, por un lado, es un camino y, por otro, un acto del entendimiento (Descartes, 1984, R III, p. 101).

Cuando el conocimiento se busca partiendo de lo más fácil a lo más complicado, se dice que la proposición se ha deducido directamente; pero cuando seguimos el camino intrincado y difícil, la proposición se deduce de una manera indirecta. La deducción no hace intervenir ninguna otra facultad racional, sólo amplía el conocimiento intuitivo de la cosa. Pero veamos primero lo que es la intuición.

INTUICIÓN

La intuición es una percepción de las ideas, directa, inmediata, simultánea, que excluye toda posibilidad de duda y error. La intuición hace presentes las ideas a la inteligencia. Su acto propio es la evidencia, la cual no requiere ser explicada, ni reducida a otro término más simple: “Ahora bien, esta certeza y evidencia de la intuición se requiere, no sólo para las enunciaciones, sino también para cualquier clase de razonamiento.” (Descartes, 1984, R III, p. 100). La evidencia es el primer punto de partida que Descartes emplea en la elaboración de su *Discurso del método*, en donde aspira a encontrar un método seguro para el conocimiento de las cosas y así lograr la certeza absoluta de las mismas, es decir la evidencia.

Descartes quiere evitar la precipitación y la prevención en sus juicios, quiere comprender lo que se nos presenta clara y distintamente, quiere orden, sencillez, claridad y distinción; por eso se esfuerza por pensar ordenadamente, porque el orden es una de las principales garantías de no extraviarnos en el camino de la verdad. Para ello propone su método, conjunto de reglas fáciles y ciertas gracias a las cuales el que las observe exactamente no tomará nunca lo falso por verdadero, ni llegará a gastar inútil esfuerzo de la mente.

En su *Discurso del método* Descartes propone cuatro preceptos enumerados, los cuales analizaremos detalladamente porque en ellos se encuentran implícitos los dos actos del entendimiento: la intuición y la deducción. A continuación se enuncia el primero de los cuatro, como lo describió Descartes:

El primero consistía en no admitir cosa alguna como verdadera si no se había conocido evidentemente como tal. Es decir, con todo cuidado debía evitar la precipitación y la prevención, admitiendo exclusivamente en mis juicios aquello que se presente tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera motivo alguno para ponerlo en duda (Descartes, 1987a, p. 15).

Lo que Descartes declara en este precepto no es otra cosa que el principio de intuición; porque se había dicho que la intuición era: “Una concepción del puro y atento espíritu, tan fácil y distinta que no quede en absoluto duda alguna respecto de aquello que entendemos” (Descartes, 1984, R III, p. 100).

Esto es, que la intuición es una actividad intelectual tan clara y distinta que no deja lugar a duda. Lo mismo que la evidencia no admite nada que sea dudoso. Tanto la intuición como la evidencia no admiten nada que sea dudoso. Así, la intuición como la evidencia no aceptan la precipitación, ni la prevención, porque la intuición, una vez hecha por el ser humano, excluye toda posibilidad de duda y error.

El ser humano no puede conocer de sí todas las cosas, no debe elegir de entre ellas las que no comprende, porque si así lo hiciera se produciría el error en su elección y entonces no se daría la evidencia. A esta clase de error la llama Descartes precipitación, porque aquel que hizo la elección no se detuvo a analizar clara y distintamente su elección, no logró poner en armonía su voluntad con su entendimiento por lo que no se da la intuición. Por eso, se debe esperar y suspender el juicio hasta que la idea se presenta en la inteligencia tan clara y distinta que no queda lugar a duda. Esta es la razón, quizás de aceptar el *cogito, ergo sum*, [pienso, luego existo], como primer principio de su filosofía.

Y dándome cuenta de que esta verdad: pienso, luego soy, era tan firme y tan segura que todas las más extravagantes suposiciones de los escépticos no eran capaces de hacerla tambalear, juzgué que podía admitirla sin escrúpulo como el primer principio de la filosofía que yo indagaba (Descartes, 1987a, p. 25).

El segundo precepto exigía: “Dividir cada una de las dificultades a examinar en tantas parcelas como fuera posible y necesario para resolverlas más fácilmente” (Descartes, 1987a, p. 15).

Se trata del método que Descartes llama más tarde método de análisis o de resolución. Por medio de la intuición sólo podemos

percibir con evidencia las ideas simples. Para poder distinguir de la misma manera las complejas no evidentes y oscuras, basta con descomponerlas en sus elementos simples o en ideas simples, las cuales serán también claras y distintas. Por eso es preciso distinguir las cosas más simples de las complicadas y para investigarlas con orden conviene que todas las cosas sean dispuestas en series distintas, en cuanto que unas pueden conocerse por otras; porque para Descartes todas las cosas tienen una naturaleza que puede ser comparada con las otras naturalezas de las cosas. Hay que reducir las ideas complejas o compuestas a ideas simples, las percepciones confusas a percepciones claras, los raciocinios a intuiciones. Esto es más necesario conforme más nos vamos alejando de la verdad fundamental o del punto de partida de la deducción. De esta manera podemos pasar de lo uno a lo múltiple, de la causa a los efectos (Descartes, 1984, R XII, pp. 142-150).

Esta concepción cartesiana estuvo seguramente influida por las matemáticas, aun cuando Descartes considera que la *matemática euclidiana* tiene el inconveniente de que sus axiomas y principios no están justificados. Su método de análisis, sin embargo, sí justifica los principios de una ciencia al poner en claro de un modo sistemático cómo se alcanzan y por que son afirmados. En este sentido, el análisis es una lógica de descubrimiento que nos ayuda a llegar a la intuición de las naturalezas simples, porque cada cosa debe ser considerada de diferente manera según que hablamos de ella conforme a nuestro conocimiento y en orden a su existencia real.²

A las cosas percibidas por el entendimiento, cual conocimiento es tan claro y distinto que no pueden ser divididas por la mente en

² Es muy probable que cuando Descartes se percató de los problemas que encierra la matemática euclidiana busque resolverlos creando un nuevo modelo matemático que le permita solucionar estas inconsistencias; lo interesante a investigar, no en este trabajo sino en mi proyecto general, será identificar la estrategia metodológica cartesiana que le dé las pautas para caracterizar en su geometría los elementos fundamentales que rebasan a la matemática euclidiana y poder así tener una nueva geometría.

varias, cuyo conocimiento sea distinto, las llamamos simples (figuras, extensión, movimiento y otras) y son aquellas cosas que en relación a nuestro entendimiento o son puramente espirituales o puramente materiales. Las cosas puramente intelectuales o espirituales son aquellas que son conocidas por medio de cierta luz ingénita y sin concurso de cosa corpórea alguna, son aquellas que sólo podemos conocer por la razón (Descartes, 1984, R XII, p. 150). Mientras que las cosas puramente materiales son aquellas que se conocen en los cuerpos como la extensión, la figura, el movimiento y demás. Existe otro tipo de naturalezas simples que son las mixtas, las cuales se atribuyen indistintamente a las cosas corpóreas y a los espíritus como la existencia, la duración, entre otras. “Estas nociones mixtas son conocidas tanto por el entendimiento puro, como por el mismo entendimiento contemplando las imágenes de las cosas materiales” (Descartes, 1984, R XII, p. 151).

Descartes incluye en este grupo lo que llamamos “nociones comunes”, que conectan otras naturalezas simples, de las que depende la validez de la inferencia o deducción. Uno de los ejemplos que da Descartes es cosas iguales a una tercera son iguales entre sí:

A este grupo deben también ser referidas aquellas nociones comunes que son como una especie de vínculos para unir otras naturalezas simples entre sí, y en cuya evidencia descansa la conclusión de todo razonamiento; éstas por ejemplo: las cosas iguales a una tercera son iguales entre sí, y también: las cosas que no pueden ser referidas del mismo modo a una tercera, tienen también entre sí algo diverso, etc. (Descartes, 1984, R XII, p. 151).

Esas naturalezas simples son los elementos simples a los que llega el análisis, mientras se mantiene en la esfera de las ideas claras y distintas. Por ello: “Pueden ser conocidas, bien por el entendimiento puro, bien por el mismo entendimiento contemplando intuitivamente las imágenes de las cosas materiales” (Descartes, 1984, R XII, p. 151). Se advierte entonces que las naturalezas simples son los materiales últimos o puntos de partida de la inferencia educativa.

Pero no es que ellas sean naturalezas espirituales o mixtas por ellas mismas, sino por la perspectiva en que nosotros las conocemos.

Las naturalezas materiales son clasificadas así porque nosotros las percibimos con los sentidos. Entonces, las naturalezas simples no están divididas en un nivel ontológico, sino epistemológico, son todas conocidas por sí mismas y nunca contienen falsedad alguna. “Decimos, en tercer lugar, que aquellas naturalezas simples son todas conocidas por sí mismas y que nunca contienen falsedad alguna” (Descartes, 1984, R XII, p. 151). Es a partir de las proposiciones como se liberan las naturalezas simples, como la existencia, mediante una especie de abstracción. Pero cuando juzgamos su simplicidad, ese juicio toma forma de una proposición nuevamente.

Cuando alcanzamos a conocer por intuición o por el pensamiento algo, por pequeño que sea, de una naturaleza simple, podemos concluir que la conocemos toda entera, pues de otro modo no sería una naturaleza simple sino compuesta de lo que en ella conocemos y de aquello que creemos ignorar. La conjunción de cosas simples entre sí o es necesaria o contingente. Es necesaria cuando el concepto de una implica de un modo confuso la otra, como por ejemplo, la figura está unida a la extensión y no es posible concebir a la figura sin extensión; y contingente cuando aquellas cosas no están unidas por ninguna relación inseparable como, por ejemplo, el hombre va vestido.

Ahora bien, las naturalezas simples, tanto si las llamamos conceptos, como si las llamamos esencias, son como objetos matemáticos, abstraídos del orden existencial, como las líneas y los círculos. De ahí que no podamos deducir de ellas conclusiones existenciales, del mismo modo que no podemos concluir de una proposición geométrica sobre triángulos que haya triángulos existentes.

Pero hemos de subrayar que estas naturalezas simples: movimiento, extensión, figura, no son conceptos que componen juicios, sino realidades cuya combinación da nacimiento a otras realidades. Por tanto, su simplicidad no es la de una abstracción, y la verdad es, no que un término sea más abstracto cuanto más simple, sino

todo lo contrario; por ejemplo, la superficie abstracta del cuerpo se define como límite del cuerpo; y aunque implica la noción de cuerpo, ésta es más simple que el cuerpo. Las naturalezas simples son para la inteligencia términos últimos, irreductibles, que por su claridad pueden ser considerados solamente por la intuición, pero no explicados o reducidos a nada más distinto. Es decir, las cosas simples no pueden estar formadas por otras varias cosas, porque perderían su simplicidad volviéndose complejas. Así las cosas simples deben ser comprendidas por sí mismas, intuitivamente.

La intuición, según Descartes, no alcanza solamente nociones, sino también las verdades evidentes como: existo, pienso, un globo no tiene más que una superficie. Hasta es necesario decir que la naturaleza simple, por ejemplo, la existencia, es captada en el sujeto del que se afirma y del que no se la puede separar más que por una especie de abstracción.

La primera etapa del entendimiento no es el concepto con que se fabrican proposiciones, sino el conocimiento intuitivo de verdades evidentes, cuya certeza se extenderá de etapa en etapa hasta las verdades de que ellas dependen. Se conocen por medio de la intuición no solamente las verdades, sino el lazo entre una verdad y la que depende de ella inmediatamente. “Así por ejemplo, dada esta consecuencia: 2 y 2 hacen lo mismo que 3 y 1, no sólo es preciso intuir que 2 y 2 hacen 4 y que 3 y 1 hacen también 4 sino, además, se sigue necesariamente aquella tercera” (Descartes, 1984, p. 100). Se sigue que ambas son iguales, es decir que $2+2=3+1$. Este razonamiento sugiere la segunda operación de la mente: la deducción, de la que hablaremos más adelante, pero antes de hacerlo formalmente analizaremos el ejemplo dado por Descartes. Él mismo dice que de aquí puede surgir ya la duda de por qué, además de la intuición, hemos añadido otro modo de conocer, que tiene lugar por deducción. Este ejemplo nos da la clave de lo que es el doble movimiento pedagógico intuición-deducción.

El ejemplo aritmético dado en la regla III consiste, por su parte, en decir que $2 + 2 = 4$ y $3 + 1 = 4$, entonces $2 + 2 = 3 + 1$, donde

hay efectivamente un movimiento deductivo del pensamiento que nosotros llamamos actualmente transitividad (palabra no utilizada por Descartes),³ que ilustra lo que es la cadena deductiva y que nos muestra cómo la intuición tiene por objeto no sólo las ideas sino toda la relación o enlace entre éstas; no sólo hay intuición de la verdad de una proposición, sino también de la verdad del enlace entre dos proposiciones distintas.

Para alcanzar el conocimiento de la cosa, Descartes pide que haya una concatenación de proposiciones, que sea completa y que el conocimiento de todos los eslabones también sea completo:

No de otro modo conocemos que el último eslabón de una cadena está en conexión con el primero, aunque no podamos contemplar con un mismo golpe de vista todos los eslabones intermedios, de los que depende aquella conexión, con tal que los hayamos recorrido sucesivamente y nos acordemos que, desde el primero hasta el último, cada uno está unido a su inmediato (Descartes, 1984, p. 101).

Tanto la intuición como la deducción se ayudan y complementan de tal forma que parecen confundirse la una con la otra en una sola, por cierto movimiento del espíritu que, al mismo tiempo, intuye cada una de las cosas y pasa a otras.

Esto es el principio del análisis que pide dividir cada una de las dificultades a examinar en cuantas partes sea posible y se requiera para su mejor solución por lo que es preciso: Reducir gradualmente las proposiciones intrincadas y oscuras a otras más simples y partiendo de la intuición de las más simples intentar ascender por los mismos grados al conocimiento de todas las demás (Descartes, 1984, R. V, p. 111). Esto es, reducir todo concepto superfluo a la mayor simplicidad posible mediante una

³ La matemática contemporánea conoce ejemplos donde la transitividad no se da (la relación de intersección por ejemplo). Sin embargo, en el pensamiento cartesiano la transitividad está debidamente justificada y nos da la clave del encañamiento deductivo.

enumeración en partes tan pequeñas como sea posible (Descartes, 1984, R. XIII, p. 163).

Es decir, cualquier dificultad habrá que dividirla ante todo en sus elementos claros y distintos; unos cuantos elementos determinados, que puedan ser intuitos con evidencia y, una vez desglosado el problema en partes distintas estudiarlas por orden sucesivo.

Ahora bien, dos son las notas inseparables del *cogito sum*: claridad y distinción. Por ello, para Descartes, es verdadero todo lo que aparece a la conciencia como claro y distinto [...] Estos afanes por descubrir un procedimiento seguro en la investigación pronto tuvieron fructíferas resonancias en la vida de la educación. Así como los nuevos métodos conmueven la tradición de la ciencia, así también se quiere suplir la rutina tradicional de la enseñanza por métodos racionales (Larroyo, 1979, pp. 356-357).

La geometría analítica creada por Descartes proporciona uno de los mejores ejemplos de la aplicación de este precepto y ésta es una de las hipótesis que quiero demostrar con detalle en un trabajo posterior a éste. La segunda operación de la mente, la deducción, sugerida ya desde páginas anteriores será analizada a continuación.

DEDUCCIÓN

Como ya se había mencionado al principio de este trabajo: los actos del entendimiento para conocer la verdad son la intuición y la deducción; nos dedicaremos en este apartado a revisar lo que es la deducción. Se había dicho que: “Podemos llegar al conocimiento de las cosas por dos caminos. A saber: por la experiencia o por la deducción” (Descartes, 1984, R. II, p. 96).

Estos son los dos únicos caminos por los que podemos conocer la verdad según Descartes; sin embargo, mientras encuentra que la experiencia puede ser falaz porque en ella intervienen los sentidos,

de los cuales no debemos confiar porque ellos nos engañan.⁴ La deducción nunca se equivoca:

Se debe notar, además, que las experiencias de las cosas son falaces con frecuencia, pero la deducción o sea la simple inferencia de una cosa de otra, puede sin duda ser omitida si no es vista, pero nunca ser hecha mal aun por el entendimiento menos razonable (Descartes, 1984, R. II, p. 96).

Para Descartes el error no proviene de una mala inferencia sino más bien: “De que se dan por supuestas ciertas experiencias poco comprendidas o porque se establecen juicios a la ligera y sin fundamento” (1984, R. II, p. 96). El filósofo francés se refiere a la deducción y no a la intuición como un modo cierto de conocimiento, porque lo que le importa mostrar verdaderamente es el proceder de la matemática como cuerpo ya constituido y obtenido de conocimiento demostrativo. Sin embargo, será preciso dar razón de la deducción misma y el orden seguido, así como de sus supuestos:

De lo cual se colige evidentemente porqué la aritmética y la geometría son mucho más ciertas que las demás disciplinas, a saber: porque sólo ellas versan acerca de un objeto tan puro y simple que no hace falta admitir absolutamente nada que la experiencia haya hecho incierto, sino que consisten totalmente en un conjunto de consecuencias que son deducidas por razonamiento (Descartes, 1984, R. II, pp. 96-97).

En la certeza de las matemáticas su objeto no puede ser negado por la experiencia pues es puro y simple, su proceder consiste en una consecuencia sintética que observa y respeta el orden. Así pues, el modo de saber matemático remite a la razón como aquello donde tan sólo puede encontrarse el fundamento de lo adecuado y verdadero.

⁴ Aseveración que Descartes nos da a conocer con las *Reglas para la Dirección del Espíritu*, en el *Discurso del Método* y en las *Meditaciones Metafísicas*, entre otras.

La mente humana cuando no está cargada de estudios desordenados o poseída plena y dogmáticamente por una tradición, puede producir frutos espontáneos en los que se expresaría el poder de la razón, tal cual sucede, según Descartes, con la aritmética y la geometría: “Pues es segurísimo que esos estudios desordenados y esas meditaciones oscuras enturbian la luz natural y ciegan el ingenio” (1984, R. IV, p. 103). De este modo tanto el saber matemático como las reglas del método constituyen la expresión y realización del espíritu. Mas si el método explica rectamente cómo usar la intuición de la mente para no caer en el error contrario a la verdad y cómo deben ser hechas las deducciones para llegar al conocimiento de todas las cosas, nada más se requiere, para que sea completo, puesto que no puede obtenerse ciencia alguna, como ya se dijo, si no es por intuición y deducción (Descartes, 1984, R. IV, p. 103).

Las matemáticas, para demostrar una proposición, eligen de entre las proposiciones ciertas que la intuición y deducción les proporcionan, las que sean útiles para el caso presentado; y la nueva verdad será debida a la nueva convergencia de tales proposiciones.

Se trata de aprender, no a ver la verdad ni a deducirla, sino a escoger infaliblemente las proposiciones que interesen al problema presentado: “Primero, recoger sin elección todas las verdades que se presenten; después, ver gradualmente si se pueden deducir algunas más, y de estas últimas todavía otras, y así sucesivamente” (Descartes, 1984, R. IV, p. 106). Se deducen, así, por ejemplo, unos números de otros en proporción continua, doblando siempre al precedente. Hecho esto, es preciso reflexionar sobre las verdades encontradas y examinar con cuidado por qué se han encontrado unas más fácilmente que otras y cuáles son.⁵

Así, en la progresión precedente se encuentra fácilmente el término siguiente doblando el anterior; 3, 6, 12... pero es más difícil hallar la media proporcional que hay que intercalar entre

⁵ En este ejemplo que Descartes toma de la aritmética se ve claramente el proceso deductivo cartesiano.

los extremos 3 y 12 porque es necesario deducir, de la proporción que existe entre 3 y 12, otra que permita determinar la media entre estos dos extremos, por lo que es importante cuando estudie-
mos una determinada cuestión, saber por qué parte convendrá comenzar.

Según las reglas, el método consistiría, ante todo, en proporcionar al espíritu ciertos esquemas que le permitirían saber, ante cada nuevo problema, de cuántas y cuáles verdades depende la solución y si se trata no sólo de retenerlas en la memoria, sino de organizarlas en la mente de tal manera que todas las veces que sea necesario las descubra rápidamente.

Para completar la ciencia, es preciso examinar con un movimiento continuo y no interrumpido del pensamiento todas y cada una de las cosas que se relacionan con nuestro propósito y abarcarlas en una enumeración suficiente y ordenada (Descartes, 1984, R. VII, p. 118).

El descubrimiento del orden no se hace por la aplicación mecánica de una regla, sino fortificando al espíritu mediante la práctica de sus facultades espontáneas de deducción. Con esto hemos llegado directamente al tercer precepto del *Discurso del método* que no es otra cosa que la síntesis:

El tercero requería conducir por orden mis reflexiones comenzando por los objetos más simples, más fácilmente cognoscibles, para ascender poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más complejos, suponiendo inclusive un orden entre aquellos que no se preceden naturalmente los unos a los otros (Descartes, 1987a, p. 15).

El orden es tan necesario en la inducción y la deducción como la evidencia en la intuición. Una vez que hemos convertido los conceptos compuestos en ideas simples e intuitivas por medio del análisis, debemos volver a recomponerlos por medio de la síntesis, pero con la ventaja de que después de esta concatenación son ya una

suma de intuiciones parciales, y así podemos percibir de una manera intuitiva su encadenamiento.

La deducción es un movimiento ininterrumpido, una cadena de verdades, que después de haber captado intuitivamente el lazo que une cierta verdad a su vecina, se pueden recorrer rápidamente sus diferentes eslabones para que casi sin auxilio de la memoria se descubran y puedan adquirir las verdades de una sola ojeada. Pero añadimos que ese movimiento debe ser no interrumpido; porque muchas veces los que quieren deducir algo muy de prisa y de principios remotos, no recorren toda la cadena deductiva de proposiciones intermedias con el suficiente cuidado, para no pasar por alto sin consideración muchas cosas. Ciertamente cuando se ha pasado por alto algo, por pequeño que sea, en seguida queda rota la cadena y cae toda la certeza de la conclusión (Descartes, 1984, R. VII, p. 119).

En la deducción se comprende el vínculo lógico que une necesariamente cada proposición con sus consecuencias y recorre en orden el sistema de verdades. Descartes llama así a todo procedimiento de inferencia, sin distinguir entre inducción y deducción propiamente dichas. “Es preciso notar que por enumeración suficiente o inducción, entendemos solamente aquella de la cual puede deducirse una verdad con más certeza que cualquier otro género de prueba, excepto la simple intuición” (Descartes, 1984, R. VII, p. 20). Por tanto, la enumeración es una elección metódica que excluye todo lo que no es necesario en el problema planteado y evita el examen de innumerables cosas a clases fijas, para que baste con examinar una sola de dichas clases o algo de cada una de ellas, con tal de que en poco tiempo se puedan ver las cosas con claridad y distinción.

El último precepto de Descartes nos habla sobre la enumeración y dice: “De estos preceptos debería realizar recuentos tan completos y revisiones tan amplias que pudiese estar seguro de no omitir nada” (Descartes, 1984, R. VII, p. 120). Este último corresponde a la regla VII propiamente que se refiere a la enumeración,

la cual puede entenderse de dos maneras: como contraprueba de la división, es decir, una vez hecho el análisis, repasar la cuestión enumerando todas sus partes para no olvidar ninguna y como equivalente de la inducción. Una vez efectuada la deducción se tiene el conocimiento de cada proposición y de cada enlace, más no se abarca en conjunto la cadena entera. Al llegar a la última consecuencia ha desaparecido la presencia actual de la primera; sólo la memoria la conserva. El análisis se comprueba con la enumeración y la síntesis con la revisión. De esta manera se obtiene una intuición general y una evidencia simultánea del conjunto. Aunque no es necesario que sea suficiente para conseguir una certeza de alto nivel.

En cuanto más compleja es la cadena, más necesaria es la enumeración porque nos ayuda a cerciorarnos detenidamente de no excluir ningún eslabón de ella, para que por omisión no se produzca error, porque es preciso para alcanzar el conocimiento de la cosa captar la cadena deductiva completa. La enumeración es una elección metódica que excluye todo lo que no es necesario en el problema planteado y evita el examen de innumerables casos particulares, simplificando las cosas a clases fijas, como se reducen, por ejemplo, todas las secciones cónicas a tres clases, según que el plano que corte al cono sea perpendicular, paralelo u oblicuo al eje:

Las largas cadenas de razones simples y fáciles, por medio de las cuales generalmente los geómetras llegan a alcanzar las demostraciones más difíciles, me habían proporcionado la ocasión de imaginar que todas las cosas que pueden ser objeto de conocimiento de los hombres se entrelazan de igual forma y que, absteniéndose de admitir como verdadera alguna que no lo sea y guardando siempre el orden necesario para deducir unas de otras, no puede haber algunas tan alejadas de otro conocimiento que no podamos finalmente conocer, ni tan ocultas que no podamos llegar a descubrir (Descartes, 1984, R. VII, p. 120).

Lo que Descartes está haciendo finalmente es sustituir el orden que justifica nuestras afirmaciones sobre las cosas. He aquí las dos

reglas del orden: la primera, que indica despejar las naturalezas simples y lo absoluto de un problema (búsqueda de las ecuaciones del problema). La segunda, que se refiere de manera bastante clara a la formación de estos esquemas más o menos complejos, enseñados por las reglas (composición de las ecuaciones):

Así, si se quiere resolver algún problema, debe de antemano considerarse como ya hecho, y dar nombres a todas las líneas que parecen necesarias para construirlo, tanto a las que son desconocidas como a las otras. Luego, sin considerar ninguna diferencia entre estas líneas conocidas y desconocidas, se debe examinar la dificultad según el orden que se presente como más natural de todos, en forma como aquellas líneas dependen mutuamente las unas de las otras, hasta que se haya encontrado la manera de expresar una misma cantidad de dos maneras: Lo que se denomina una ecuación, pues (el resultado de) los términos de una de esas dos formas es igual a los de la otra (Descartes, 1947, p. 54).

No hay que olvidar que *La Geometría* fue el último de los tres tratados que antecedían al *Discurso del método*, los otros eran la *Dióptrica* y *Los Meteoros*, aunque está muy discutido si Descartes realmente utiliza su método para desarrollar lo que se dice en estos tres libros, podemos encontrar, al menos en *La Geometría*, afirmaciones que nos recuerdan pasajes completos de lo que se expone en las *Reglas para la dirección del espíritu* y en el *Discurso del método*.

Lo que está claro es que Descartes pretende descubrir

las verdades elementales de la conciencia, los principios evidentes e inderivables del conocimiento. En ello reside su *racionalismo* [empero] estos afanes por descubrir un procedimiento seguro en la investigación, pronto tuvieron fructíferas resonancias en la vida de la educación (Larroyo, 1979, p. 357).

Es a partir del método cartesiano que surge la nueva *didáctica*, “como la parte de la teoría de la educación, que trata de metodizar el proceso del aprendizaje” (Larroyo, 1979, p. 357).

Sin embargo, afirma Koyrè:

Ninguna ciencia ha comenzado nunca con un *tractatus de methodo*, ni ha progresado nunca gracias a la aplicación de un método elaborado de un modo puramente abstracto, a pesar del *Discurso del método*, de Descartes. Éste, como todos sabemos, fue escrito no *antes* sino *después* de los *Ensayos* científicos de los que constituye el prefacio. En realidad codifica las reglas de la geometría algebraica cartesiana (1973, p. 66).

REFERENCIAS

- Descartes, R. (1947). *La Geometría*. Argentina: Espasa-Calpe.
- Descartes, R. (1954). *The Geometry*. (Edición bilingüe). Nueva York: Dover Publications.
- Descartes, R. (1984). *Dos Opúsculos. Reglas para la dirección del espíritu*. México: UNAM.
- Descartes, R. (1987a). *Discurso del Método, Dióptrica, Meteoros y Geometría*. Madrid: Alfaguara.
- Descartes, R. (1987b). *Meditaciones Metafísicas y otros textos*. Madrid: Gredos.
- Koyrè, A. (1973). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI
- Larroyo, F. (1979). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.

12. EDUCACIÓN EN EL SIGLO XVIII: UNA MIRADA DESDE ROUSSEAU

*Vanessa Tapia Rodríguez**

Las investigaciones y los debates que se han realizado en los últimos años sobre el estado de la educación, dan cuenta que las democracias modernas no han sido suficientes para desarrollar o implementar una educación para formar ciudadanos. La ciudadanía es un conjunto de derechos y deberes que brindan un *estatus* de inclusión y pertenencia a una comunidad política, que nace con la idea de ligar a los individuos con el Estado. Entre los derechos de ciudadanía se encuentra la educación.

El término educación es tan amplio y a la vez tan frágil que requiere cierto cuidado al utilizarlo. La educación puede ser entendida de dos formas como formal e informal. Mientras que de la educación formal el Estado es el encargado, de la educación informal es la familia. Ambas se encuentran relacionadas y muy pocos pensadores de la educación han percibido esa condición. Una de las propuestas educativas que tratan esta idea se encuentra en *Emilio o de la educación* de Jean Jacques Rousseau (1998), para el autor del *Emilio*, la educación del hombre comienza en su nacimiento; antes de hablar,

* Alumna de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

antes de oír, ya se instruye. La experiencia se anticipa a las lecciones. De modo que la educación que se imparte en la familia debe de cumplir la función de formar hombres y los hombres deben de ser formados como ciudadanos por el Estado. Bajo esta premisa es que Rousseau desarrolló su tratado de educación. Fundamenta la educación en cuatro principios. El amor propio, el amor al prójimo, la razón y sobretodo la libertad. El ideal de la educación conforme a la naturaleza es el desarrollo del amor a sí mismo y del amor al prójimo, la vida y la libertad conseguida a través de la razón, y que a su vez, dota al hombre de una verdadera felicidad.

El proceso educativo debe de partir del entendimiento de la naturaleza del niño, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Así debe reconocerse que el niño interactúa con el mundo exterior de manera natural utilizando sus sentidos y su propia experiencia, es un error querer que se apropie del mundo en esta etapa, a partir de explicaciones. Emilio es como una hoja en blanco, que cuando se escribe en ella, se vierten todos los aprendizajes que va teniendo, mediante la experiencia que va adquiriendo se contribuye a formarle un carácter propio, un juicio propio, pues él se integrará bajo su propia experiencia.

Para Rousseau, el proceso educativo se debería sustentar en una visión centrada en el niño y en un trato pedagógico distinto al que existía. De manera general, se puede decir que la esencia de su pensamiento es que para educar al hombre, en particular al niño, se debe seguir una secuencia correcta: de acuerdo con las etapas naturales del crecimiento. La libertad será el fin y el medio de este proceso, y la naturaleza el primer maestro.

El objetivo de este trabajo es exponer que el tipo de educación que Rousseau propone en *Emilio, o de la educación* es una educación para formar ciudadanos.

En la destacada e influyente obra *Emilio, o de la educación* el pedagogo, pensador político y filósofo Jean Jacques Rousseau realizó una contribución esencial al mundo de lo político y lo educativo. Escrita al mismo tiempo que *El contrato social*, en *Emilio, o de la*

educación no sólo se concentra en la educación de los niños, sino también es un tratado para que los adultos aprendan a ser ciudadanos.

En una época de auge del pensamiento enciclopedista, las teorías económicas, sociales y políticas que marcarán la historia de la humanidad, Rousseau comienza *El contrato social* con la frase “El hombre nació libre y por doquier está en cadenas”. Premisa que estará presente a lo largo de *Emilio, o de la educación*. La libertad de los hombres para elegir a sus gobernantes y participar en la vida pública se logra mediante la educación. Rousseau fue una de las figuras más destacadas de la Ilustración francesa. Sin embargo, terminó por distanciarse de los enciclopedistas debido a la propaganda que estos hicieron a favor del ateísmo. “Kant concibe a Rousseau como un ilustrado ya que Rousseau exige *los derechos de la humanidad* de modo más enérgico que la mayoría de los *Philosophes*” (Delius, *et al.*, p. 68).

Emilio, o de la educación se divide en cinco apartados. El primero se concentra en los dos primeros años de vida del niño. El segundo, de dos a 12 años. El filósofo ginebrino nos va indicando cómo debe ser la educación del niño, al mismo tiempo que instiga al hombre a crear conciencia sobre su condición de súbdito en la monarquía. El ser humano, bajo este contexto, es reproductor del sistema, porque al igual que el hombre es gobernado por el Estado, el niño es gobernado por el hombre. El tercer libro concentra su atención en estudiar al niño de entre 12 y 15 años, ya que es hasta los 15 años cuando el niño está preparado para ingresar a la sociedad. El cuarto apartado analiza la situación del joven desde los 15 a los 20 años, en donde deja atrás la infancia y aparece el hombre, momento de dar a Emilio la educación moral y religiosa, así como la formación adecuada para el matrimonio entre otros temas, Rousseau trata el despertar del amor y la sexualidad. Respecto al primero expone su conocida distinción entre el “amor de sí”, que es la estima natural por la propia vida y la conservación, que es siempre correcto; frente al “amor propio”, que es el sentimiento que nace de la comparación con los demás. Emilio descubre el sufrimiento

de los otros y nace en él la piedad o compasión, que es el sentimiento social básico. La moralidad no es otra cosa que el desarrollo o despliegue de las pasiones o sentimientos naturales del hombre y su comienzo está señalado por la aparición de la voz de la conciencia. El quinto apartado va dirigido a la búsqueda de la vida familiar, de la mujer de Emilio: Sofía. Cuando llega el momento oportuno, hay que hacerle ver que tiene necesidad de una compañera y que es preciso buscar a la que le conviene. Rousseau se la describe. No es un modelo ideal de perfección, que no existe en ninguna parte, pero la elige con los defectos que pueden ayudar a Emilio a corregir los suyos. Rousseau trata la educación femenina explicando las diferencias existentes entre el hombre y la mujer.

Estas diferencias, tanto físicas como de carácter y temperamento, hacen que la educación de la mujer deba ser diferente a la del varón. Todo lo que caracteriza al sexo debe ser respetado como establecido por él. Se tendrá en cuenta en su educación que las mujeres no sólo han de ser fieles, sino que además han de parecerlo, ante su marido, ante los vecinos y ante todos. Es aquí en donde podemos percibir la poca importancia que Rousseau le da a la educación femenina ya que categoriza las tareas de acuerdo al género, lo que ha provocado críticas a su pensamiento; ya que al haber equidad de género hay respeto a los derechos de los seres humanos y a la tolerancia de las diferencias entre mujeres y hombres, para poder desarrollar iguales oportunidades en todos los sectores importantes de la vida y en cualquier ámbito, sea este social, cultural, político o económico.

Rousseau critica la posición del hombre que limita su elección hacia la forma de gobierno, le molesta que el hombre no intente participar ni ser parte de la toma de decisiones en la vida política del Estado. En aquel periodo los hombres eran concebidos como súbditos del monarca o rey. Rousseau propone que la educación de los niños debería ser en el campo, al aire libre. En el campo existe mayor libertad, el niño puede actuar e interactuar con el medio ambiente, con la naturaleza. Rousseau se refiere al estado de

naturaleza a través de *El contrato social* en donde los hombres vivan en comunidad, pero participando en la toma de decisiones en una República.

La educación de los niños se debe dar por medio del ejemplo y aprovechando su curiosidad por las cosas. Curiosidad que va siendo fomentada por el hayo. Pero es la razón lo que hace distinto al hombre de otros animales. La razón es lo natural del hombre y la razón “depende del habla, y el habla implica una vida social.” (Bloom, 2004, p. 533). Así mismo, surge la fuerza, ésta se encuentra subordinada a los dictados de las pasiones. Si se tiene control sobre las pasiones, la fuerza es mayor a los dictados de las pasiones. Por lo cual, es necesario que el niño aprenda a reflexionar acerca de sus acciones, de igual forma el ciudadano debe reflexionar acerca de su participación en el espacio público. Por ello, La educación en hacer a los hombres razonables. Cuando el hombre es libre “es un ser que desea, y la capacidad de hacer lo que desea es la esencia de la libertad” (Bloom, 2004, p. 538). Por lo cual, a través de la educación obtendrá libertad y será virtuoso cuando sea hombre. “La virtud no es un fin en sí misma; es un medio para obtener la libertad [...] virtud significa vivir de acuerdo con un principio, la represión consiste de lo animal a lo sentimental que hay en el hombre” (p. 540).

El niño debe ser educado democráticamente en el seno familiar, es decir la familia debe educar a hombres con valores y principios democráticos. Valores que el Estado afirmará en el sistema educativo con la finalidad de formar ciudadanos para un sistema democrático; ya que, el modelo educativo corresponde, en muchas ocasiones a la forma de gobierno de la nación.

La educación que propone Rousseau como se ha dicho es de carácter democrático. La teoría de la educación democrática, a diferencia de otras teorías de la educación se ocupa de la “reproducción social *consciente*” (Guttman, 2001, p. 30). La reproducción social se adquiere a través de la educación y la educación debe concentrarse en el bien de la comunidad.

Rousseau ve a la sociedad civil como una suma de fuerzas que al actuar y participar política y socialmente, en vez de reforzar valores en cada individuo, los trastoca provocando con ello la fractura de la organización política, que debería nacer con la voluntad. Es decir, lo que Rousseau ve es a una sociedad civil fragmentada que no toma en cuenta el bien común que debiera desplegarse como una gran fuerza política y social, pero en lugar de ello se instituye como fuerza económica, el Estado pasa a ser sólo instrumento de intereses financieros particulares y deja, por ello, de establecer el bienestar común. Con base en esto, sería interesante recuperar esta alternativa imaginando un nuevo poder democrático y revalorando críticamente las perspectivas y límites de nuestra sociedad.

Rousseau elige un alumno imaginario, Emilio, y lo acompaña desde su infancia hasta que contrae matrimonio, viviendo junto a él todas las etapas y vicisitudes de su educación. Resulta no un tratado sistemático de Pedagogía, sino una narración que nos hace vivir de cerca el proceso de formación de Emilio, interrumpida en más de una ocasión por largos discursos, llenos de vibración y de profundas intuiciones otras. Con *Emilio, o de la educación* Rousseau quiere contraponer al hombre de la sociedad de su tiempo con el hombre natural, el verdadero hombre. Su intención no se limita a ensayar un nuevo método educativo, pretende renovar al género humano, educar a la nueva humanidad, libre de las opiniones y de los prejuicios que corrompen la naturaleza.

Recapitulando, en su experiencia de vida Rousseau encontró las preguntas y respuestas “existenciales” al sistema educativo que le preocupaba. Cabe destacar que la influencia aristotélica se ve reflejada en su obra, al hablar del conocimiento que adquiere el *ser* a través de la experiencia y de la moral; y por lo tanto, la obra de Rousseau busca rescatar parte de los ideales de la educación clásica.

Una de las características que más destaca el sistema educativo de Rousseau es la clasificación de las etapas de desarrollo de la persona y los conocimientos que debe adquirir en cada una de ellas. Jean Jacques Rousseau no intentaba forzar al infante a que aprendiera cosas

que aún no necesitaba aprender, sino por el contrario, él quería que el niño desarrollara sus potencialidades respondiendo a su tiempo presente, sus necesidades y sus prioridades.

Tomando en cuenta el individualismo que argumenta Rousseau, puedo inferir que estaba en contra de la educación escolarizada, porque rompía con todo el esquema centrado en el niño y sus necesidades particulares, puesto que no todos desarrollamos las capacidades de igual forma, ya que algunos son muy pronto y otros más tardíos; él más bien plantea que se le enseñe al niño de acuerdo con su capacidad y no forzándolo a seguir un ritmo al cual no pudiera emparejarse con los demás, como pasa en la actualidad, que unos se van rezagando. Rousseau decía que este tipo de enseñanza protegería al niño de los efectos dañinos de la sociedad y permitiría que su bondad innata se desarrollara como debe ser.

Rousseau recomienda que cuando el niño haga algo mal, no se le castigue, sino por el contrario se le deje que “sufrir las consecuencias de su mala conducta”, para que así pueda desarrollar su capacidad lógica y comience a hacer un discernimiento entre lo bueno y lo malo. Poco a poco, estas experiencias, es decir las consecuencias de sus actos, irán preparando al infante para cuando establezca sus relaciones interpersonales dentro de la sociedad. Pero mientras tanto, la motivación del pequeño está enfocada en el amor a sí mismo, en la inclinación de sus propios placeres y dolores sin que esto signifique un egoísmo puesto que a tan temprana edad, ni la comprensión de este concepto tienen.

Concluyo con un resumen muy conciso de cinco ideas generales que pueden describir la visión del sistema educativo planteado por Rousseau:

1. Él aprecia el valor del aprendizaje mediante descubrimientos y la resolución de problemas como técnicas educativas: es evidente aquí el objetivo de esta valoración (aprendizaje empírico), puesto que es el que da *libertad* al *ser* de adquirir el conocimiento de acuerdo con su propio modo de vivirlo o de buscarlo y así, evita que el *ser* se pueda adjudicar

- como propios los conocimientos derivados de la experiencia de otros.
2. No se puede pretender que el niño comprenda algo que simplemente no ha vivido, que no conoce o que simplemente no le interesa. Además, de que su propia capacidad física y mental le hace comprender sólo ciertas cosas durante su infancia.
 3. Subraya los derechos de cada niño a consideración individual, es decir, este ideal atiende a las prioridades de cada individuo, lo que le hace feliz a uno no será siempre lo mismo que le haga feliz a otro.
 4. Se debe entender la naturaleza del niño y el modo como ésta se va desarrollando desde la niñez a la adolescencia, para utilizar el conocimiento sobre esto y determinar lo que debe aprender en cada etapa de su desarrollo. Todo esto puede estar ligado con el aspecto familiar o emocional en que se desarrolla cada sujeto, ya que puede ser un factor determinante para el carácter y personalidad del individuo y que influirá en el desarrollo de su educación.
 5. Considero que la bondad innata del ser humano es muy importante dentro de la filosofía educativa de Rousseau porque es la idea que explica la razón de la libertad que se le debe dar al niño de aprender a su propio ritmo.

REFERENCIAS

- Bloom, A. (2004). Jean-Jacques Rousseau. 1712-1778. En Leo Strauss y Joseph Bravo Cassirer, E. (1972). *Filosofía de la ilustración*. México: FCE.
- Delius, C. et al. (2000). *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Alemania: Koneman.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación* (edición revisada con epílogo). Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J. (1998). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J. (2001). *El contrato social*. España: Edaf.

13. ECOS PEDAGÓGICOS EN EL SIGLO XIX: UN HORIZONTE ESTÉTICO-PEDAGÓGICO EN MARX

Jeannette Escalera Bourillon

En este capítulo se recogen algunos de los poemas y metáforas que un Marx un poco menos conocido nos regala, un Marx joven, enamorado; amante de la libertad; con espíritu de lucha; consciente de las injusticias provocadas por la farsa con la que se mueve la burguesía de su época. Un Marx –decíamos– con espíritu revolucionario que desprecia el materialismo burgués, pero que se preocupa por las cuestiones educativas y pedagógicas. En el *Manifiesto del partido comunista*, por ejemplo, se lee que la educación deberá ser pública y gratuita para todos los niños; y que se abolirá el trabajo de éstos en las fábricas (Marx y Engels, SFa. p. 53). Además, cita refiriéndose a la sociedad burguesa que: “Los comunistas no han inventado esta injerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante” (Marx y Engels, SFa. p. 49). Marx se daba cuenta que los sistemas educativos representan instituciones creadas por los estados, encarnan una máscara que oculta la distribución de los beneficios económicos de un país y que: “el *servicio* educativo es una necesidad de la clase dominante para *reproducir* las condiciones que la mantienen en el poder” (Schmelkes en Carnoy, 1989, p. 5).

Marx también se preocupaba por cuestiones éticas y estéticas, en varias de sus obras. Así tenemos un Marx que en sus trabajos dibuja la realidad cruenta en la que vive a causa de las diferencias de clase; que sabe que: “En cada época histórica el modo predominante de producción económica y de cambio y la organización social que de él se deriva necesariamente forman la base sobre la cual se levanta, y la única que explica la historia política e intelectual de dicha época” (Engels, SFa, p. 14).

Pero dejemos de lado estas reflexiones tan interesantes para dar lugar a otras, que finalmente se ensamblan y entrelazan con los pensamientos de un Marx joven e intuitivo, que ya se daba cuenta de que el hombre que realmente actúa es arrancado de su proceso de vida real y se expone al desarrollo de los reflejos ideológicos de los ecos de ese proceso (Marx en Montes de Oca, 1992, p. 432).

Tomemos para el desarrollo de este apartado un poema del filósofo alemán para analizarlo y reflexionar sobre su contenido:

Tómalo, toma estos cantos
en donde todo es melodía,
toma este amor que a tus pies humilde se postra.
El alma, libre se aproxima en rayos brillantes:
¡Oh!, si el eco del canto es tan potente:
para moverse alargado con dulces destellos,
para hacer latir el pulso apasionado que
tu orgulloso corazón erguirá sublime.
Entonces de lejos seré testigo
cómo la victoria te conduce a través de la luz.
Entonces más valiente pelearé por todo
y mi música rugirá en lo alto
transformado mi canción sonará más libre
y un dulce gemido llorará mi lira

(Marx, 2000, p. 31).

Si no supiéramos que este fragmento pertenece a un poema que Marx le escribió a su novia Jenny cuando era muy joven, podríamos pensar que es una exhortación a participar en la lucha por la búsqueda de libertad que Marx emprenderá más tarde en toda su obra.

Tomemos cualquier concepto del poema, por ejemplo *eco*, dicho concepto representa rasgos sustanciales de todos los ecos, como la resonancia, el retumbo, la repercusión, la reflexión. La capacidad de existir y reproducir su sonido en determinadas condiciones ambientales y bajo la influencia recíproca con el medio circundante. Pero, el eco se extiende a otros ambientes, se mueve potente y trasciende lejos, a otras circunstancias. Por ejemplo, en el ámbito educativo, Gramsci sostiene que :

Puesto que las escuelas burguesas son esenciales para la dominación de una clase dominación de una clase sobre otras, las escuelas proletarias tienen que reflejar una sociedad participativa, basada en las masas, donde los maestros que promueven estos valores y conocimientos estén al servicio del proletariado (Carnoy, 1989, p. 22).

Inherente a ese eco está otro, el del canto potente que se alarga con dulces destellos en determinadas esferas de la realidad y refleja los nexos y las relaciones propios de dichas esferas, para hacer latir el pulso apasionado de un corazón orgulloso que se erguirá sublime cuando el contenido del eco le haga efecto. Creo que el joven Marx, al escribir este poema, apenas imaginaba que él mismo iba a ser testigo de las derivaciones tan profundas que surtirían efecto sus escritos, sus ecos.

En el pequeño fragmento de su poema se encuentran muchas categorías filosóficas, que tienen un contenido objetivo, que reflejan los nexos y las relaciones de los procesos y fenómenos que nos circundan y cuya existencia no depende de la voluntad y conciencia del hombre.

“Las categorías se elaboran en el proceso de la práctica social e histórica de la gente. Por ejemplo, en su actividad laboral el hombre

pudo observar innumerables veces la multiplicidad de nexos reiterados entre los diferentes fenómenos” (Chknavieriantz, 1974, p. 12). Pudo darse cuenta de que el golpeteo de la voz en un ambiente con resonancia produce la repetición del sonido de esa voz muchas veces; y pudo percatarse de que la repetición de un sonido, de una frase, de un concepto, de un enunciado, de una reflexión producen poco a poco un estado de conciencia diferente. Por ejemplo, “Para el burgués, su mujer no es otra cosa que un instrumento de producción. [...] No sospecha que se trata de acabar precisamente con esa situación de la mujer como simple instrumento de producción” (Marx y Engels, SFa p. 49). Ese retumbo aún sigue repercutiendo en los corazones de muchas mujeres dando paso a numerosos movimientos feministas.

Esa inquietud que acompaña al ser humano desde la niñez de interrogarse acerca del universo y acerca sí mismo se va cristalizando con los siglos en lo que hoy se conoce como filosofía. Una de sus tantas interrogantes consiste en preguntar: ¿Cuál es la esencia del ser humano?

Dentro de la filosofía, el punto de vista histórico de Marx inaugura una nueva época. En lugar de discutir en el aire ¿qué es el ser humano? proponiendo definiciones descontextualizadas y abstraídas de la historia, Marx sugiere que la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales. Si la ‘esencia’ es social y la sociedad cambia con la historia, la esencia también va cambiando (Kohan y Brito, 2007, p. 40).

Esto sucede porque la realidad se transforma mediante las relaciones económicas de producción. “Las categorías como los demás conceptos no permanecen estancados, invariables. Cambian, se desarrollan, se enriquecen con nuevo contenido.” (Chknavieriantz, 1974, p. 12). Así el joven Marx, lejos de ser testigo de su propia transformación participa activamente de ella. En otras palabras, encontramos, en la *Gaceta del Rhin*, el inicio del tránsito del idealismo de la tesis doctoral de Marx sobre Demócrito

y Epicuro al materialismo histórico (Ramírez, 1976, p. 7). Para Marx, la filosofía no es un sistema cerrado sino abierto a la *praxis*. Si la revolución nos presenta nuevos problemas, buscaremos nuevas preguntas y nuevas respuestas (Kohan, 2005, p. 40).

Marx expresa en su poema, que así como la victoria conduce a la luz, más valiente peleará por todo. Años después, lo vemos, con espíritu valeroso, escribir el *Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Este trabajo es un análisis sagaz del golpe de Estado llevado a cabo por el sobrino de Napoleón, el 2 de diciembre de 1851, quien pretendía perpetuarse en el poder e instituir el II Imperio Francés ofreciendo concluir la era de las revoluciones. Lo vemos así librar una victoria de persecución al expresar su crítica bien fundamentada a este hecho.

Engels afirma en el prólogo a la tercera edición alemana de 1885 del Manifiesto Comunista de Karl Marx que este escrito es un trabajo genial. “Esta manera eminente de comprender la historia viva del momento, esta penetración profunda en los acontecimientos, al mismo tiempo que se producen, es en realidad algo que no tiene igual” (Engels, 1983, p. 105). En este análisis, Marx describe el infortunado atraso que sufren los campesinos al alejarse tanto de la vida política y cultural de las ciudades y de sus tendencias contradictorias, como la revolucionaria y la conservadora, que chocan constantemente, y los aleja de que realicen una intensa reflexión sobre la situación precaria en la que viven a causa de la explotación que sufren en el mundo capitalista. Por ello, piensa que es sumamente importante que se formalice la unión con otros obreros y campesinos, que luchen conjuntamente para lograr mejores condiciones sociales y laborales.

Después de editar el *Dieciocho Brumario*, que se imprime con mucho retraso y en un tiraje muy corto, Marx se ve sumido en una agobiante pobreza; unida a las protestas precipitadas de algunos reaccionarios, que reprimieron y encarcelaron a los militantes comunistas, temerosos de que las ideas de este filósofo se extendieran por Europa y llegaran hasta el continente americano.

Francia, –dice Engels– es el país en el que las luchas históricas de clase se han llevado siempre a término decisivo más que en ningún otro sitio y donde, por lo tanto, las formas políticas sucesivas dentro de las que se han movido estas luchas de clase y en las que han encontrado la expresión los resultados de las mismas, adquieren también los contornos más acusados (1983, p. 106).

Marx, cuando joven, era un estudioso que miraba el mundo con profundidad y cierto romanticismo, con espíritu revolucionario despreciaba el materialismo burgués. Hay una carta del viernes 10 de noviembre de 1837 en donde le dice a su padre:

Una vez instalado en Berlín, rompí todas las relaciones que había mantenido hasta entonces, rara vez salía de casa, y procuré sumirme en la ciencia y el arte. Vista mi situación anímica de aquellos momentos, la poesía lírica debía ser necesariamente mi único consuelo, o al menos el más agradable, pero a la vista de mi situación y de mi evolución anterior, era puro idealismo (Gómez, 2005, pp. 26-27).

Pero, aunque joven, vemos a un Marx preocupado por las cuestiones éticas y estéticas. En muchos de sus trabajos encontramos algunas metáforas y alegorías de las cuales se vale para dibujarnos de manera más clara la realidad en la que vive. Por ejemplo, en la primera página del *Manifiesto del partido comunista* se lee:

Un fantasma recorre Europa: el fantasma del comunismo. Todas las fuerzas de la vieja Europa se han unido en santa cruzada para acosar a ese fantasma: el Papa y el zar, Metternich y Guizot, los radicales franceses y los polizontes alemanes.

¿Qué partido de oposición no ha sido motejado de comunista por sus adversarios en el poder? ¿Qué partido de oposición, a su vez, no ha lanzado, tanto a los representantes de la oposición más avanzados, como a sus enemigos reaccionarios, el epíteto zahiriente de comunista?

De este hecho resulta una doble enseñanza:

Que el comunismo está ya reconocido como una fuerza por todas las potencias de Europa.

Que ya es hora de que los comunistas expongan a la luz del mundo entero sus conceptos, sus fines y sus tendencias; que opongan a la leyenda del fantasma del comunismo un manifiesto del propio partido.

Con este fin, comunistas de las más diversas nacionalidades se han reunido en Londres y han redactado el siguiente Manifiesto, que está publicado en inglés, francés, alemán, italiano, flamenco y danés (Marx y Engels, SFa, p. 29).

En esta exhortación Marx ha hecho alusión a la metáfora del fantasma que asusta a la burguesía, que los tiene con los pies en la cabeza, temerosos de sucumbir ante la lucha que puede ocasionar el cambio de poder, hacia la clase oprimida y explotada, al hacerse consciente ésta de que:

En cada época histórica el modo predominante de producción económica y de cambio y la organización social que de él se deriva necesariamente forman la base sobre la cual se levanta y la única que explica la historia política e intelectual de dicha época; [...] toda historia de la humanidad ha sido una historia de lucha de clases, de lucha entre explotadores y explotados, entre clases dominantes y clases oprimidas; que la historia de esas luchas de clases es una serie de evoluciones, que ha alcanzado en el presente un grado tal de desarrollo en que la clase explotada y oprimida –el proletariado– no puede ya emanciparse del yugo de la clase explotadora y dominante –la burguesía– sin emancipar, al mismo tiempo, a toda la sociedad de toda explotación, opresión, división en clases y lucha de clases (Engels, SFa, Prefacio a la edición inglesa de 1888, p. 14).

Por otro lado, sabemos que Marx fue un hombre extremadamente culto, amante de la lectura de varios poetas, conocía bien el trabajo de Shakespeare y de Víctor Hugo, se sabía perfectamente *Fausto* y *Werther de Goethe*, citaba de memoria a Homero y a Hesíodo, entre otros clásicos griegos, conocía también la obra de Rousseau, y de

otros; leyó en español a Cervantes y Calderón de la Barca; conocía varios idiomas, además del alemán y el inglés, también hablaba francés y ruso, y traducía el latín y el griego.

Marx no escribió un tratado de estética ni se ocupó de los problemas estéticos en trabajos especiales. Sin embargo, como demuestran las antologías que recogen sus principales textos sobre arte y literatura mostró siempre un profundo interés por las cuestiones estéticas en general, y por el arte y la literatura en particular (Sánchez, 2010, p. 5).

En el poema, con el que empezamos este escrito podemos escuchar la música de Marx que ruge todavía transformando su canción que suena libre. Así nos dice en su *Introducción general a la crítica de la economía política /1857*:

En lo concerniente al arte, ya se sabe que ciertas épocas de florecimiento artístico no están de ninguna manera en relación con el desarrollo general de la sociedad, ni, por consiguiente, con la base material, con el esqueleto, por así decirlo, de su organización. Por ejemplo los griegos comparados con los modernos o también Shakespeare. Respecto de ciertas formas de arte, la épica, por ejemplo. Se reconoce directamente que una vez que hace su aparición la producción artística como tal, ellas no pueden producirse nunca en su forma clásica, en la forma que hace época mundialmente; se admite así que en la propia esfera del arte, algunas de sus creaciones insignes son posibles en un estadio poco desarrollado del desarrollo artístico (Marx, 2011, p. 60).

Sus ideas estéticas aparecen inmersas en su obra, principalmente en sus trabajos de juventud. Así le comenta a su padre en una de sus cartas, que ha escrito un diálogo *Kleanthes*, sobre el punto de partida y progreso de la filosofía, en él confluyen el arte y la ciencia que estaban completamente separados en una exposición filosófica-dialéctica de la divinidad desde el punto de vista conceptual, religioso, natural e histórico, y le explica que la última frase de ese escrito es el comienzo del sistema hegeliano. Con este comentario podemos

inferir el reconocimiento que Marx le procuró a Hegel. Es de su obra sabido que de él no sólo heredó su dialéctica, sino que en muchos de sus trabajos lo cita, unas veces para criticarlo, otras para retomarlo o fundamentar algunas de sus discusiones. Por ejemplo, en la *Miseria de la filosofía*, Marx se pregunta, ¿qué papel desempeña Hegel en la economía política del señor Proudhon? (SFb, p. 88) a lo que se responde después de un detallado análisis: “Lo que Hegel ha hecho para la religión, el derecho, etc., el señor Proudhon pretende hacerlo para la economía política” (p. 88). Idea que le causa desagrado, ya que con cierta ironía se pregunta:

¿Cómo se la arreglará el señor Proudhon para salvar la esclavitud? Planteará este problema: Conservar el lado bueno de esta categoría y eliminar el malo y luego afirma: “El señor Proudhon no tiene de la dialéctica de Hegel más que el lenguaje (SFb, p. 93).

Hegel ordena la historia en un proceso triádico que progresivamente lleva hacia un estado de plenitud humana. Marx retoma esta imagen y afirma que la progresión del género humano comienza con el comunismo, un estadio de armonía simple al que le sigue un segundo, largo y penoso, caracterizado por la explotación, la lucha, la alienación y la división de la sociedad en clases antagónicas, es el momento en el cual el dolor, la opresión, la miseria y las guerras se revelan como los agentes indispensables de un progreso que Marx describe como “ese ídolo pagano que sólo quería beber el néctar en el cráneo del sacrificado” (Marx, 1853) y que es el tránsito necesario para acceder a un tercer estadio de evolución humana.

Como vemos:

Marx no podía dejar de tocar las cuestiones estéticas y artísticas: su concepción de hombre le empujaba necesariamente a abordarlas. A su vez, a la luz de ellas, vemos como Marx concebía al hombre *total* ya desenajenado y en posesión ya de sus fuerzas esenciales (Sánchez Vázquez, 2010 p. 6).

Tenemos un Marx que de joven expresa su preocupación estética a través de sus poemas, y un Marx maduro que busca la perfección en su sistema mediante la organización de la estructura del contenido del discurso, su desarrollo y movimiento, el estilo, la composición, el lenguaje, el ritmo y la armonía.

Terminamos esta exposición con otro fragmento del poema de Carlos Marx (2000), “Mi mundo”

Mundos: mi anhelo no se ha cumplido todavía,
no se han cumplido las mágicas bendiciones;
más elevados aún que son mis propios deseos
tormentosamente despiertan en mi pecho

He bebido radiante el fulgor de todas las estrellas,
he bebido la luz que derrama el Sol
pero todavía mi dolor no tiene recompensas
y mis sueños no han sido satisfechos

Por lo tanto, ¡a la batalla final, al sacrificio!
como un talismán
como un sabio demonio a la bruma
yendo hacia la meta que aún no está cerca (p. 39).

REFERENCIAS

- Carnoy, M. (1989) *Enfoques marxistas sobre educación* México: CEE.
- Chknavieriantz, A. (1974). *Las categorías de la dialéctica materialista*. Moscú: Círculo de estudios.
- Engels, F. (1983). Prólogo de F. Engels a la tercera edición alemana de 1885. En Marx, K. *El manifiesto comunista y otros ensayos*. Madrid: Sarpe.
- Engels, F. (SFa). Prefacio a la edición inglesa de 1888. En Marx y Engels. *Manifiesto del partido comunista*. México/Moscú: Cultura Popular/Progreso.
- Gómez, M. (2005). *Los Grandes. Karl Marx*. México: Tomo.
- Kohan, N. y P. Brito. (2007). *Marxismo para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.

- Marx, C y F. Engels. (SFa). *Manifiesto del partido comunista*. México/Moscú: Cultura Popular/Progreso.
- Marx, K. (1853). Futuros resultados de la dominación británica en la India. Marxist Internet Archive. Recuperado el 13 de abril de 2014 de: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/1853-india.htm>
- Marx, K. (1983). *El Manifiesto Comunista y otros ensayos*. Madrid: Sarpe.
- Marx, K. (2000). *Cantos a Jenny y otros poemas*. España: El Viejo Topo.
- Marx, K. (2004a). El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. En *Páginas escogidas*. México: Tomo.
- Marx, K. (2004b). *Páginas escogidas*. México: Tomo.
- Marx, K. (2011). *Introducción a la Crítica de la economía política/1857*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (SFb). *Miseria de la Filosofía. Respuesta a la "filosofía de la miseria" del señor Proudhon*. México/Moscú: Cultura Popular/Progreso.
- Marxist Internet Archive. Recuperado el 13 de abril de 2014 de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/1853-india.htm>
- Montes, F. (1992). *La filosofía en sus fuentes*. México: Porrúa.
- Ramírez, S. (1976). *Sobre el método de Marx*. México: FC-UNAM.
- Sánchez, A. (2010). *Las ideas estéticas de Marx*. México: Siglo XXI.

14. ÉTICA Y ESTÉTICA EN EL IDEAL EDUCATIVO DE VASCONCELOS: UNA MATRIZ FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DESDE EL SIGLO XX EN MÉXICO

*Yodenis Guirola Valdés**

José Vasconcelos (1882-1959) es sin lugar a dudas uno de los referentes fundamentales para el desarrollo educativo, filosófico y cultural de México en el siglo XX. Su proyección tuvo un fuerte impacto en la reconfiguración del modelo educativo y de todo el ámbito cultural relativo a la enseñanza en México a raíz de la Revolución Mexicana. El análisis y comprensión de su perspectiva resulta imprescindible para una aproximación rigurosa a la historia de la pedagogía y del pensamiento del siglo XX en América Latina y en especial en México. En el desarrollo de su perspectiva pedagógica las dimensiones tanto metafísica, como ética y estética resultan sin lugar a dudas, determinantes. Éstas se conjugan de modo articulado e integran consustancialmente su significativa producción teórica, la cual, además pudiera ser considerada como una relevante matriz filosófico-pedagógica que impacta en

* Doctorado en Filosofía por la Universidad de Barcelona, España. Miembro del Seminario de Filosofía Política de dicha institución, y miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

la praxis y que opera ya hacia finales del primer cuarto de siglo XX en México.

El pensamiento de Vasconcelos transitó por diferentes momentos o periodos a lo largo de su vida, desde sus años en la llamada generación de El Ateneo (1906-1910), sus primeros escritos y juventud coincidiendo con los años de la Revolución Mexicana (1910-1924), su madurez plena (1925-1938) y, lo que se ha dado en llamar “el último Vasconcelos” (1938-1959),¹ a lo largo de las cuales pudieran distinguirse algunas matizaciones conceptuales y terminológicas importantes² propias de la lógica evolución vital del pensador. No obstante, en sentido general, para analizar el ideal educativo del pensador mexicano pudieran identificarse una serie de claves comunes a lo largo de toda su vida,³ en virtud de las cuales necesariamente habría que considerar la conjugación de las referidas dimensiones tanto física, ética como estética.

En tal sentido, como parte del desarrollo de su sistema filosófico, con base en su concepción sobre lo humano resultan particularmente significativas, sobre todo en su época de madurez, al menos tres de sus obras, sean éstas *Metafísica* 1929, *Ética* 1932 y *Estética* 1935. Así, como también otros textos, tanto de juventud como *El monismo estético* (1918), como de senectud *Lógica orgánica* 1945, *Filosofía estética: según el método de la coordinación* 1952 y *Todología: filosofía de la coordinación* 1952. En tales obras se halla lo que pudiera ser considerado como fundamentos básicos de su concepción filosófica, la cual además está en la base de su ideario pedagógico. Todo ello se conjuga en el marco de su concepción de

¹ Véase Raúl Trejo Villalobos. *Filosofía y vida: el itinerario filosófico de José Vasconcelos*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2010, pp. 27-28.

² Incluso años después de escribir su *Ética*, Vasconcelos reconocería que en aquel entonces anterior “no tenía idea clara de la naturaleza de los valores” (Vasconcelos, 1936, p. 378). Su concepción sobre los valores en el marco de su teoría general, sin embargo, ganaría en precisión en trabajos posteriores.

³ Según el propio Vasconcelos ya los lineamientos de su teoría estaban más o menos prefigurados desde que publicara *Pitágoras: una teoría del ritmo* en 1916 (Vasconcelos, 1936, p. 9).

la historia, que tiene su particular sello desarrollado en la que es probablemente la más connotada de sus obras: *La raza cósmica* 1925. Además de tales referencias específicas, en lo relativo a su concepción pedagógica propiamente dicha, Vasconcelos trataría directamente las cuestiones eminentemente educativas en varios de sus textos e intervenciones. Dentro de sus textos de mayor significación en este sentido estarían, entre otros, el capítulo V de *Indología* 1926 y *De Robinson a Odiseo* 1935, ambos escritos *a posteriori* de su gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero que fundamentan filosófico-pedagógicamente su proceder al frente de la referida administración. Por último, dentro de los varios discursos y conferencias que fueran impartidas por el pensador mexicano en las que tratara el tema educativo propiamente dicho, estarían entre otros, su discurso de toma de posesión como Rector de la Universidad Nacional 1920, y su conferencia en el Continental Memorial Hall de Washington 1922.⁴ Todo ello configura un rico material donde Vasconcelos dejó plasmada con claridad tanto su filosofía como su concepción pedagógica.⁵

Aún cuando las dimensiones ética y estética codifican para registros epistémicos diferenciados, en Vasconcelos éstas se conjugaron en el marco de una serie de circunstancias en México, tanto políticas, como económicas y culturales, que le permitieron al autor nacido en Oaxaca en 1882, conjugar de modo efectivo ya no sólo su fundamento a nivel teórico, sino la posibilidad real de implementarlo en la propia práctica que, en su caso, incluyó su modulación fundamentalmente institucional desde la reformulación administrativa de las instancias educativas de su tiempo,

⁴ En ambos momentos, de modo muy claro y conciso Vasconcelos hace explícita su concepción pedagógica, sus objetivos en cuanto a ella y las razones en términos educativos de su gestión administrativa previa.

⁵ No pocos detractores ha tenido José Vasconcelos, tanto en México como en América Latina; no obstante, independientemente de que se comparta o no su filosofía, tanto su perspectiva teórica como su labor administrativa, resultarían determinantes para reconfigurar el sistema educativo mexicano y para el desarrollo de una nueva concepción pedagógica.

habiendo desarrollado además una extensa y consolidada producción escrita.

Es seguramente por ello que, con toda seguridad, el historiador de las ideas Carlos Beorlegui en su *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*, apuntaría que Vasconcelos es el pensador más polifacético y representativo de su generación (2004, p. 416). En efecto, éste influiría de modo determinante tanto en el pensamiento de generaciones enteras como en la propia práctica mexicana, especialmente en términos culturales y educativos.

El autor mexicano, más allá de puntuales conferencias en diferentes momentos de su vida, tanto en Estados Unidos hacia finales de la década del veinte como en otros centros de América Latina, no puede decirse, como en efecto no lo fue, que haya ejercido la práctica docente.⁶ Pero a pesar de que no se dedicara al ejercicio de la práctica pedagógica en sí misma, su ideario educativo sí tuvo un efecto directo en la praxis de su tiempo, fundamentalmente en México, extendiéndose además desde una clara proyección latinoamericanista.

Como es sabido, dentro de las varias responsabilidades de alto impacto en la política educativa de su país estarían las de su muy breve gestión entre julio y agosto de 1914 como Director de la Escuela Nacional Preparatoria y la de Ministro de Educación entre noviembre de 1914 y enero de 1915. Así como en 1920 sería designado rector de la Universidad Nacional, hoy Universidad Nacional Autónoma de México, y entre octubre de 1921 y julio de 1924 fungiría como Secretario de Educación Pública. La gestión impulsada por Vasconcelos al frente de tales instituciones tendría un fuerte impacto para la contundente reforma de la política educativa mexicana, e implicaría la posibilidad real de implementar y hacer viable en la práctica su propia concepción filosófico-pedagógica.

⁶ El propio Vasconcelos, en *La Tormenta*, en cuanto a si propiamente habría realizado alguna labor técnica pedagógica? Especificaría: "No, debido a que no comprendía el método de ceñirme a una especialidad, como los que estudian sólo lógica. Mi tarea no fue de profesor, sino de inventor." (Vasconcelos, 1957, p. 1016).

Todo lo cual repercutiría en la reforma de todo el sistema educativo mexicano hasta hoy, así como en la crítica a algunas de las más relevantes concepciones pedagógicas de su tiempo.⁷ Se conjugarían entonces en una misma persona las figuras del actor institucional decidido al cambio de patrón educativo y a la aplicación de políticas culturales públicas de nuevo tipo, renovadoras y de vanguardia, no limitadas al mero ámbito de la academia; con las del pensador enfrascado en la producción ensayística de tipo filosófica y literaria que daría fundamento a su convencida apuesta práctica.

Resultaría oportuno entonces dedicar las páginas que siguen al tratamiento del ideal educativo de José Vasconcelos, considerando para ello el lugar que en tal ideal tendrían las dimensiones ética y estética, ambas en relación a su apuesta por la superación de la metafísica tradicional. Se asume así que en su obra escrita Vasconcelos aporta lo que pudiera ser considerado como una matriz filosófico-pedagógica, la cual tendría, especialmente en México, un fuerte impacto en la praxis educativa.

DE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA TEÓRICO DE JOSÉ VASCONCELOS

Para Vasconcelos toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica, y toda metafísica, como es evidente corresponde con determinado sistema filosófico. De manera que para el pensador mexicano la única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un determinado sistema filosófico. Como parte de ello Vasconcelos fundamentaría su monismo estético y llegaría a desarrollar una concepción que asumiría en el marco de lo que llamaría su *Todología*. En su obra se combinan

⁷ Vasconcelos sería crítico con la noción de “necesidad” manejada por el pragmatismo deweyano, básicamente porque a su modo de ver si la instrucción se sujetase no más que a la necesidad, la escuela se convertiría en una reducción, casi en una caricatura de la vida real. (Vasconcelos, 1981, p. 48).

tanto los contenidos éticos como los estéticos en función del referido todo, al que invoca como parte de la divinidad, no determinado por la mera configuración terrena de la conducta humana. Es en esa relación entre sujeto-objeto en el marco de la terrenalidad-divinidad, sea esto en el marco de la relación física-ética-estética que ha de entenderse en su concepción pedagógica.

Si bien Vasconcelos reconoce la existencia de una Ley del desarrollo, la cual implica que hay un impulso inicial común a todas las especies, a todos los tipos, a todo lo que alienta o palpita (1932, p. 111), también juzgaría

Más acertado equiparar a la ética y refundir en ella el proceso entero de la biología [y hacerlo] desde sus oscuros comienzos en plantas y animales [pues si] algún poderío tienen los altos valores de la vida, entonces también la vida misma, desde que aparece, es un movimiento digno de atención ética (Vasconcelos, 1932, p. 114).

De manera que la ética trasciende el plano de lo meramente biológico, aunque se imbrica desde lo biológico como condición.

En tal sentido, la labor del maestro para Vasconcelos sería parecida a la del hortelano, en tanto el maestro es concebido como sembrador. Así, desde su perspectiva hay en cada niño “un germen precioso y único, que debe ser cuidado con precaución exquisita”. En la continuidad de la metáfora especificaría que quien siembra, labra primero la tierra, la riega y cuida de que el germen quede intacto. De manera que la labor del maestro tendría como principio mayor esta condición de exclusividad propia del niño como educando, para lo cual el maestro tendría, como el hortelano, que utilizar los recursos de su ciencia y de su experiencia. Tal función consistiría en orientar y organizar la estructurar moral y mental de las generaciones (Vasconcelos, 1981, p. 142).

Ahora bien, toda vez que el terreno ha de ser preparado, una vez geminada la semilla y aparecido el tallo de la planta, ésta no se ha de abandonar a su arbitrio sino que ha de ser celosamente escardada

de malas hierbas, para hacer posible mediante los cuidados propios que la planta no degenera en una condición que mediante la intervención cuidadosa de lo humano le llevaría a la mejor de sus manifestaciones posibles como organismo vivo.

Así, como el niño tiene el derecho de ser protegido contra las enfermedades, es también un derecho que le asiste el que sea educado cuidándolo de las doctrinas que puedan ser nocivas a su desarrollo, lo cual implica que sea educado en el desarrollo de las concepciones que le permitan efectivamente descubrir el bien y el mal. De manera que el ideal sería, antes que la escuela *imparcial*, la escuela *más próxima a la verdad*. El niño, como la planta misma, ha de ser manejado como una porción de la substancia radiante del espíritu. Para ello, la única manera que advierte Vasconcelos como posible es la de identificar la enseñanza con un determinado sistema filosófico, de modo que para el autor mexicano, adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía.

Tal y como apuntase Alicia Molina en su introducción a la antología de textos sobre educación de José Vasconcelos, el autor mexicano “concibe la educación como la puesta en práctica de una filosofía; de ahí la importancia de referirnos a su obra filosófica para intentar dar un marco a su pensamiento pedagógico y a su obra educativa” (Vasconcelos, 1981, p. 19). De manera que, la metodología pedagógica propuesta por Vasconcelos estará en estrecho vínculo con su propio sistema filosófico, dentro de la cual trataría con claridad las dimensiones tanto física, ética como estética.

En tal sentido, resulta particularmente esclarecedora la especificación de la referida autora en el análisis de la perspectiva pedagógica desarrollada por Vasconcelos.

El método empírico, –así diría Molina–, es el que requieren las ciencias aplicadas pero deberá complementarse con el método deductivo, generalizador, propio de la reflexión. En cuanto al conocimiento ético o ciencias de la conducta el método de enseñanza se basa en la persuasión y en el ejemplo. En el orden de lo estético, que comprende cuanto se rige por determinaciones

de simpatía, belleza y amor, las reglas de aprendizaje no son activo-reflexivas como en lo físico, ni normativo-persuasivas como en la ética, sino contagiosa y reveladora. “El arte –según la propia referencia a Vasconcelos–, no convence ni invita al aprovechamiento; no persuade ni inquieta el sentido de la responsabilidad, simplemente fascina y engendra dicha.” (Vasconcelos, 1981, p. 19).

En la *Metafísica*, Vasconcelos aborda el problema del conocimiento principalmente como operación de la inteligencia. Para él, tal y como puntualizaría en *Filosofía estética: según el método de la coordinación* en 1952, el conocimiento es acción, con relación a ello considera que la filosofía brindaría tres instrumentos, los cuales son: el ritmo, la melodía y la armonía; “coordinar” sería en el fondo, “armonizar” (Vasconcelos, 1952a, p. 54). Sin embargo, tal y como habría manifestado en su *Ética*, en efecto, “las maneras del conocimiento son varias y a menudo rebasan la simple inteligencia” (1932, p. 55). El mero raciocinio o el mero sentido lógico. Apuntaría entonces cómo la emoción contribuye al conocimiento en la más importante de las formas del conocimiento que, desde su perspectiva, sería la operación de la síntesis.

Como parte del proceso del conocer, Vasconcelos considera que el juicio ético está en la base del conocer humano. En cuanto a ello, pudiera ser ilustrativo su ejemplificación de “mi instinto me dice, sin necesidad de palabras: en la naranja hay jugos reparadores de sed, de tu apetito; como la naranja y pongo en obra una suerte de conocer biológico, que bien podía llamarse el juicio ético sobre la naranja” (Vasconcelos, 1932, p. 85). Básicamente y más allá de la metáfora, de lo que estaría advirtiendo es de la no correspondencia entre hecho y reflejo. En tal sentido, cualquier intervención pedagógica tendría que tomar en consideración tanto lo uno como lo otro.

Vasconcelos reconoce también, la existencia de la jerarquía ética, coincidente en lo esencial “el plan biológico se subordina a los intereses más profundos del destino humano” (Vasconcelos, 1932,

p. 374). Lo cual se da en una compleja relación en el orden de la psique humana, con lo que él denominaría el “triángulo del conocer”.

Con la posición diferencia- semejanza aparece manifiesta la voluntad, dirigiéndose hacia el objeto o separándose de él. Y se establece el triángulo sujeto-objeto-volición, que contiene, además del clásico binomio sujeto-objeto, el factor activo que utiliza los dos primeros términos para construir un arreglo superintelectual. Y el conocer no es completo si no toma en cuenta esta inclinación, variable, pero específica, de la voluntad, ya lejos del asunto, de la cosa explorada. Y sólo así se evita la esterilidad de la abstracción: añadiendo la función estimativa, determinante del valor, que va implícita en el ejercicio de la voluntad (Vasconcelos, 1932, p. 54).

De modo que cognición y volición se integran en su esquema pedagógico como componentes de un todo dado en la síntesis en la cual se inscribe también el referido triángulo sujeto-objeto-volición. El conocimiento por sí mismo y en sí mismo no ha de quedar enmarcado en el mero *cognoscere*, sino que para Vasconcelos éste se ha de articular a la volición como acto que tributa a la totalidad y por medio de la cual se supera la mera metafísica delimitada en la relación sujeto-objeto.

No obstante, resulta significativa la idea defendida por Vasconcelos de que el pensamiento humano es alógico, y que en contra de lo que habitualmente se supone, el pensar humano no está determinado por el mecanismo lógico. ¿Qué significa tal afirmación? Pues según su concepción: “El pensamiento, en su ejercicio natural, no sigue el orden que se deriva de las partes de la oración, la secuencia gramática del párrafo, sino la sugerencia de ritmo emotivo engendrado por la idea, brotado del efecto de alguna imagen” (Vasconcelos, 1932, p. 100).

Sin embargo, más bien pareciera que Vasconcelos asume como alógico el no seguir la secuencia marcada por la propia lógica de la sintaxis, más que por la ausencia de algoritmo lógico que operativamente funcione a nivel del pensamiento. Probablemente, tal

noción estaría condicionada por lo que él mismo confesaría en el texto donde trata lo relativo a “El pensamiento alógico”, aludiendo a su repugnancia en tiempos de juventud por la poesía latina de cátedra, toda vez que tal modo de expresión heredado de los tiempos clásicos resultaba “sentenciosa, correcta y fría” (Vasconcelos, 1932, pp. 101-102). Una lógica marcada además por lo que critica como la “gran monotonía de la cadencia” (1932, p. 106).

En efecto, el pensamiento mismo no sigue necesariamente la lógica estricta marcada por la sintaxis de la construcción gramatical, sino que el pensamiento como proceso, desborda la propia sintaxis escrita, parece ser a ello a lo que se refiere Vasconcelos cuando afirma que “no hay ‘lógica’” en el proceso del pensar. Una tesis por demás muy criticable, pero para que tenga sentido en el marco de su propia concepción filosófica, tendría que ser contextualizada en la relación con tal lógica de la palabra escrita, más que con los procesos cognoscitivos a nivel mental propiamente dichos, en los cuales Vasconcelos sí que advierte claramente la existencia de una especie de arquitectura articuladora de todo. Así entonces, volviendo a lo relativo a la sintaxis, afirmaría como argumento a la referida tesis que, “se ha forzado al pensamiento a una tarea especial, la tarea lógico-técnica, y porque en su propia modalidad el pensamiento es alógico, libre, a la manera de una callada música de la fantasía” (Vasconcelos, 1932, p. 107).

La educación entonces, más que no estar regida por un sentido lógico de la enseñanza, tendría que ir más allá de la mera tarea lógico-técnica de la gramática del texto mismo e incidir precisamente en lo que refiere como tal “callada música de la fantasía” a desarrollar en cada uno de los sujetos que participan del proceso educativo, el cual tampoco quedaría limitado a la lógica relación binomial maestro-alumno, sino que se integraría en la compleja relación del orden social humano como un todo.

No obstante, valga destacar que para Vasconcelos, tal proyección monótona de aquella lógica estaría muy alejada de lo que para él sería el ritmo propio del poeta. Así habría comentado que

El poeta piensa según ritmo [...] si el ritmo de su escritura es un resultado de la emoción que la dicta, entonces hará poesía, pudiendo tomar ésta la forma de la prosa o del verso” [y que] “un pensamiento poético se distingue de un pensamiento lógico en que es una sucesión de imágenes reguladas por formas del *a priori* estético, melodía, armonía y contrapunto, leyes del desenvolvimiento, del alma en su camino hacia lo absoluto (Vasconcelos, 1936, p. 679).

De manera que tanto la poesía como el arte en sentido general, tendría este fin de encaminar, como se ha citado, el alma hacia el absoluto, correspondiéndose así con la dimensión estética del ser.

Lo anterior se refuerza además con lo que Vasconcelos referiría años más tarde en su *Realismo científico* 1943, donde insistiría sobre una importante clave para el ejercicio pedagógico mismo:

cualquier joven de nuestra época entiende cómo funciona el mecanismo más complicado; pero la vida no es mecánica; las fuerzas que la rigen obedecen a los valores éticos en la voluntad, a los valores estéticos en el disfrute del existir [...] *En resumen, postulamos un concepto directo de las cosas y los seres y sus relaciones naturales, sin el subterfugio de la idea.* (Vasconcelos, 1943, p. 56).

No sería completo, por tanto, el análisis sobre el ideal pedagógico de Vasconcelos si unido a la reflexión sobre los contenidos éticos y metafísicos no se toma en cuenta el lugar de la estética dentro de su filosofía. En tal sentido, la propia noción de estética manejada por Vasconcelos, contiene una perspectiva renovadora en cuanto al lugar de ésta en el desarrollo humano. Vasconcelos consideraría que la estética es un proceso ultrabiológico y espiritual, cuyo propósito no es precisamente expresarse sino realizarse superativamente en cada instante. La estética, por tanto, no queda reducida a la mera contemplación de lo bello, sino que posee un cometido de síntesis en la cual convergerían la metafísica y la ética. La estética como componente en la enseñanza queda implícita desde el momento mismo de la elección de la morada donde será situada la escuela,

desde el diseño del arquitecto con toda su fantasía al concebir los espacios en los que habrían de transcurrir los diversos procesos de enseñanza como un todo.

Ello se inscribe además en el marco de lo que el propio Vasconcelos defendió como “monismo estético”. Éste habría de ser el primero de los constructos a los que necesariamente hay que hacer referencia cuando de estética se trata en Vasconcelos. Para el autor mexicano tal concepción significa en lo fundamental que, en su criterio, “ha llegado la era de las filosofías estéticas, de las filosofías fundadas ya no en la razón pura, ni en la razón práctica, sino en el misterio del juicio estético” (Vasconcelos, 1918, p. 3). Tal misterio del juicio estético se comporta como parte del proceso de síntesis en la totalidad al cual ya se ha hecho referencia. Toda vez que desde su perspectiva metafísica, “en el universo no hay sino seres, no hay más realidad que el ser, y no tienen realidad separadas las ideas, las virtudes, los valores, los instrumentales del ser en las etapas de su destino” (Vasconcelos, 1936, p. 81). De modo que todo ello se manifiesta en una totalidad en la cual está integrado el ser mismo, el todo del cual el ser humano forma parte y al cual se integra. Su propia definición de realismo científico vendría a reforzar tal idea, en la cual, además, integra el conocimiento científico como baluarte de lo concreto, apuntando que bajo el nombre de *Realismo Científico* postularía

una doctrina que encuentra en la ciencia moderna los elementos para definir el ser de manera concreta y dentro de una metafísica que se desarrolla relacionando la parte con el todo, a la inversa de la antigua metafísica analítica y abstracta (Vasconcelos, 1943, p. 11).

Ya en 1937, Vasconcelos habría tratado lo relativo al problema de la unificación de los heterogéneos, con base en lo que habría llamado “Filosofía de la coordinación”. Asumiendo la formulación de tal problema, volvería sobre ello, en otros textos, en su ya citada *Filosofía estética: según el método de la coordinación* de 1952, en la cual precisaría la solución al referido problema.

Consiste la solución [al problema de la unificación de los heterogéneos] en afirmar que elementos que no pueden ni deben reducirse al denominador común que suponen la abstracción y la lógica se pueden manejar, sin embargo, ordenadamente, gracias a las formas que conocemos con los nombres de: ritmo, melodía, armonía y contrapunto. El ejercicio de tales formas estéticas obedece a un sistema de acción que engloba bajo el nombre de *A priori estético*, por analogía con el *a priori* mental kantiano (Vasconcelos, 1952a, p. 57).

Pero a diferencia de Kant, y en cuanto a Kant, Vasconcelos consideraría que el *a priori* mental es limitado, toda vez que “se encierra a sí mismo en absolutos ficticios”, y que sería “incapaz de abarcar el absoluto verdadero”. De modo que en su criterio, el *a priori* mental kantiano ya no tendría “aplicación rigurosa a la experiencia ética, pues la voluntad ofrece al yo un nuevo tipo de realidad, una experiencia *sui géneris*” (Vasconcelos, 1936, p. 259). En cuanto al *a priori estético*, por su parte, consideraría como principio que

someter los hechos a un esquema, es propósito natural de la mente y esfuerzo inicial de toda filosofía, de modo que la actividad estética obedece también a ritmos y regularidades específicos, y que nuestra conciencia goza según cierto *a priori* mental o espiritual, independiente de su lógica; muy distante también, del simple sensualismo de las estéticas empíricas (Vasconcelos, 1936, p. 257).

Pero Vasconcelos no redundaría en la mera abstracción filosófica, y de hecho su concepción teórica tendría su manifestación práctica directa en la propia gestión que desempeñara como parte de su ejercicio en la administración pública de México tras la impronta de la Revolución mexicana. Si bien es cierto que tal sistematización de su fundamentación filosófica pedagógica es posterior a su gestión práctica en materia pedagógica administrativa, su ejercicio como gestor político y cultural, ya contenía como principio los contenidos teóricos que más adelante se encargaría de

desarrollar y sistematizar como parte de su modelo de “pedagogía estructuralista”. Ésta asume como su más importante función la de coordinar el saber y conformar la *psique* en función de la máxima potencialidad de la naturaleza del educando. “Estructurar y llevar a cumplimiento máximo la energía que contiene el alma es, por lo mismo, la tarea excelsa de toda educación”, –así diría (Vasconcelos, 1981, p. 141).

DE LA CONJUGACIÓN ÉTICA Y ESTÉTICA EN LA PRAXIS EDUCATIVA MEXICANA

La apuesta de Vasconcelos por una nueva educación vendría unida a su convicción en la necesidad de la crítica al positivismo imperante en el México de finales de siglo XIX e inicios del XX. Su apuesta por la crítica al positivismo, que en materia educativa, figuras como Justo Sierra habrían extendido durante la administración de Porfirio Díaz, tendría en aquellos primeros años ya, con la fundación de *El Ateneo* de la Juventud Mexicana el espacio donde se diera cita la joven intelectualidad del país con una clara disposición crítica y de rechazo al determinismo y al mecanicismo heredado de las lógicas de Spencer y Comte. Lógicas aquellas que, unidas a otros elementos de tipo histórico, económico y social, operaban desde lo científico como base del racismo y la discriminación en México.

A decir de Bravo Ugarte, “Vasconcelos fue, en efecto, fundamentalmente filósofo; pero no mero filósofo contemplativo, sino de acción política reformadora, que se desdobra en múltiples actividades, de educador, de periodista y de fecundo autor de muchos libros valiosos (Bravo, 1961, p. 533).” En Vasconcelos se conjuga lo práctico y lo teórico canalizado por el propio hecho de haber podido viabilizar algunas de sus ideas más renovadoras en términos filosófico educativos desde la Secretaría de Gobernación y desde la propia rectoría de la Universidad Nacional.

El plan impulsado por Vasconcelos como parte de una profunda reforma educativa incluiría una nueva Ley de Educación,⁸ con sus reformas legales correspondientes, por efecto de la cual se crearía la SEP, y la cual implicaba necesariamente una reforma constitucional. Establecía un ministerio con atribuciones en todo el país dividido en tres grandes departamentos que abarcaban todos los institutos de cultura. Tales tres grandes departamentos serían escuelas, bibliotecas y bellas artes. En función de ello, el propio Vasconcelos asumiría como escuela: “toda enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas”. La creación de un Departamento de Bibliotecas sería para él una necesidad vital, pues México no sólo adolecía de un servicio de lectura competente ajustado a las exigencias de los nuevos tiempos de cambio marcados por la Revolución, sino que carecía de redes institucionales para el apoyo a una educación de máxima calidad en el país. Para ello identificaría al Estado como la única institución capaz de crear y suplir tal necesidad, apostando y manteniendo el Departamento de Bibliotecas como un complemento de la escuela. Siguiendo esa misma lógica de cambio, el Departamento de Bellas Artes tomaría “a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, tal como la antigua Academia de Bellas Artes, el Museo Nacional y los Conservatorios de Música”.⁹ Tal división departamental sería aplicada a todos los niveles de la enseñanza, con lo cual se daba un importante giro institucional a las infraestructuras para el desarrollo educativo en México.

⁸ Vasconcelos reconocería en ello la influencia de Lunacharsky, de 1917 a 1929 comisario de instrucción en Rusia. “A él debe mi plan más que a ningún otro extraño –diría–. Pero creo que lo mío resultó más simple y más orgánico (...) no dejó tema sin abarcar” (Vasconcelos, 1984, p. 19).

⁹ En su obra testimonial, como pudiera ser *El Desastre* o *Ulises criollo*, así como en varios otros momentos de conferencias o discursos puntuales ya referenciados, Vasconcelos daría cuenta de tal proceder.

En un ambiente dominado por los hechos, la escuela es órgano encargado de esclarecer tales hechos (Vasconcelos, 1981 p. 90), de modo que ésta necesariamente estaría en conexión con la práctica contextualizada del estudiante y del profesor. La mejor *escuela* del taller es la del *trabajo mismo*, –diría, y no su *parodia*; (Vasconcelos, 1981, p. 88), pero no como mero ejercicio de ilustrar los hechos como saber práctico, sino que, desde su concepción el saber teórico es una necesidad más viva del alma que todas las experiencias concretas (p. 89). Como parte de lo cual la difusión del libro complementaría el programa general de la enseñanza que, encuentra en la biblioteca escolar un componente determinante, y en tal sentido una de las funciones más importantes de la escuela sería vencer la “anarquía de los lectores indoctos”, y en función de ello se encamina su gestión. Así, su cometido se dirige al desarrollo de lo que llamó la “escuela-tipo”, que incluía desde el diseño pormenorizado de los espacios, hasta los contenidos de la enseñanza en los diferentes niveles educativos, considerando para ello sus dimensiones tanto física, como ética y estética (Vasconcelos, 1981, pp. 32-146).

El proceder administrativo de Vasconcelos, en materia educativa, estuvo en total coherencia con su fundamento filosófico. Así, en *Estética*, en su clasificación general de las bellas artes, distinguiría, la plástica, danza, música, poesía y liturgia, entendida esta última como la más alta expresión de un arte, vista en las ceremonias de culto en todas las civilizaciones, más allá del “hecho posterior de que una escolástica cualquiera justifique un sistema religioso a la luz de la razón.” (Vasconcelos, 1936, p. 713).

Sin lugar a dudas, uno de los elementos más revolucionarios de la reforma propulsada por Vasconcelos, sería su apuesta por la educación indígena. En cuanto a ello el pensador diría:

establecí también el de enseñanza indígena [que] no tenía otro propósito que preparar al indio para ingresar a las escuelas comunes. [...] pues me proponía contrariar la práctica norteamericana y protestante que aborda el problema de

la enseñanza indígena como algo especial y separado del resto de la población (Vasconcelos, 1984, p. 20).¹⁰

Para Vasconcelos sentir la cultura mestiza como base del concepto de mexicanidad sería un principio, y la extensión de la cultura a todos los niveles de la sociedad implicaría no sólo la reforma de lo estrictamente académico, sino la extensión de los contenidos cognoscitivos y culturales en sentido general, más allá de los marcos estrictos de la propia escuela. Así, la reconstrucción o construcción de edificios de uso público para la difusión de la cultura constituyó una prioridad durante su periodo en la administración pública, un proceder que inauguraría Vasconcelos y que tendría continuidad en administraciones sucesivas, así como también el impulso del programa de decoración de edificios públicos mediante la expresión artística de los artistas más importantes del país. En tal sentido, su apuesta por la muralística puede entenderse además en el marco de su criterio de que “la creación artística ha de dar a los valores homogéneos una significación heterogénea, o sea enlazada con reacciones emotivas de orden psíquico” (Vasconcelos, 1936, p. 458). Fue aquella sin duda, una apuesta que contribuyó desde entonces hasta hoy a la más impactante muestra de arte público como valor educativo afincado desde la más consecuente y reivindicativa noción de mexicanidad.

Vasconcelos no se limitó a la producción filosófica en términos estrictamente académicos o de especializada lectura, sino que como parte de su labor intelectual estuvo también la producción de una literatura de género divulgativo, que desde su ideal educativo tributaría precisamente al desarrollo de una nueva concepción educativa a nivel popular, sobre todo en México, pero que tendría además su *extensión de Misiones Culturales* a modo de intercambios

¹⁰ En tal sentido Vasconcelos sería estrictamente crítico, entre otros, con la filosofía de la enseñanza de Dewey y el pragmatismo en sentido general, así como también criticaría el marxismo aún cuando considerara como referente de instrucción popular, la práctica educativa implementada tras la Revolución de Octubre en Rusia.

académicos y culturales entre las instituciones mexicanas y las de varios países de América Latina, todo lo cual situaría a México en un lugar cimero del desarrollo educativo latinoamericano.

A MODO DE APUNTE CONCLUSIVO

Finalmente, resulta oportuno puntualizar tres cuestiones que son determinantes en el análisis del ideal educativo del pensador mexicano aquí analizado.

La primera de ellas es que, tal y como se ha presentado hasta ahora, el ideal educativo de José Vasconcelos se sustenta sobre la base de la conjunción compleja en su sistema filosófico de tres dimensiones que competen en lo fundamental tanto a la metafísica y a la ética, como a la estética. Ninguna de las cuales puede ser entendida sin la consideración de la otra como parte de la totalidad integrada de su concepción. Lo cual habría resultado determinante para una praxis pedagógica de nuevo tipo, en la cual Vasconcelos asume la trascendencia de la condición metafísica; pero no por ello restringida a la mera condición biológica, sino que la metafísica sería para él una condición de partida que, a través de la ética como vía refunde en ella el proceso entero de la biología, para llegar, según su perspectiva, a una dimensión superior determinada por la estética como síntesis. La educación, a fin de cuentas, habría de tributar a tal síntesis o totalidad.

En segundo lugar, el desarrollo de una filosofía educativa en Vasconcelos no responde a una mera *desiderata* filosófica o teórica, sino que en el pensador mexicano ésta nace desde la práctica como manifestación trascendente del ser, y va dirigida precisamente a impactar en la práctica misma, en la cual lo pedagógico se integra como una de las aristas de la totalidad en la que el ser humano está inserto.

Tercero, que vista la articulación metafísica-ética-estética que como fundamento opera en el pensamiento de José Vasconcelos, y

considerando su impacto como matriz filosófico-pedagógica desde primeras décadas del siglo XX en México, más allá de ciertas críticas posibles a su figura o a su pensamiento, resulta que la vuelta a sus textos deviene una necesaria reivindicación del ideal educativo de quien efectivamente fuera un *maestro de generaciones*.

REFERENCIAS

- Beorlegui, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bravo, J. (1961, abril-junio). *Historia Mexicana*. 10, (4), abril-junio. pp. 533-556.
- Trejo, R. (2010). *Filosofía y vida: el itinerario filosófico de José Vasconcelos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vasconcelos, J. (1916). *Pitágoras: una teoría del ritmo*. La Habana: Imprenta "El Siglo XX".
- Vasconcelos, J. (1918). *El monismo estético*. México: Editorial Cultura, Imp. Murguía.
- Vasconcelos, J. (1926). *Indología: una interpretación de la cultura Ibero-Americana*. París: Agencia Mundial de Librería.
- Vasconcelos, J. (1932). *Ética*. Madrid: Aguilar.
- Vasconcelos, J. (1935). *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. Madrid: Aguilar.
- Vasconcelos, J. (1936). *Estética*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Vasconcelos, J. (1943). *El realismo científico*. México: Centro de Estudios Filosóficos-FFyL-UNAM.
- Vasconcelos, J. (1945). *Lógica orgánica*. México: Ediciones del Colegio de Nacional.
- Vasconcelos, J. (1952a). *Filosofía estética: según el método de la coordinación*. Argentina: Espasa-Calpe.
- Vasconcelos, J. (1952b) *Todología: filosofía de la coordinación*. México: Ediciones Botas.
- Vasconcelos, J. (1957) *Obras Completas*. Tomo I. Libreros Mexicanos Unidos.
- Vasconcelos, J. (1981). *Antología de textos sobre educación*. México: FCE.
- Vasconcelos, J. (1984) *Memorias*. Tomo II. México: FCE.
- Vasconcelos, J. (2000). *Ulises criollo: edición crítica*. México: ALLCA XX/ Universidad de París/Conaculta.

15. HACIA EL SIGLO XXI: EL “CUIDADO DE SÍ”, PRINCIPIO ÉTICO Y LIBERTADOR EN FOUCAULT

Eduardo Velázquez Suárez

PRIMERA APROXIMACIÓN SOBRE EL CUIDADO DE SÍ MISMO

Uno de los principios morales más importantes dentro de la antigüedad es el “conócete a ti mismo” –o también principio delfico– en oposición el “cuidado de sí mismo”. La diferencia entre estas dos concepciones se sitúa entre lo interpersonal e intrapersonal; el “conócete a ti mismo” es visto como un consejo práctico que debía ser consultado con el oráculo, pero en el cristianismo esta idea resulta ser “paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo” (Foucault, 2010, p. 54). Porque se ha preferido un principio de salvación por todos los pecados cometidos en la vida que se ha llevado. Mientras, el “cuidado de sí mismo” se refiere a la preocupación de sí mismo, el sentirse preocupado o inquieto de sí.

Un antecedente sobre el “cuidado de sí” se encuentra en el *Alcibiades* de Platón. En este contexto Sócrates le pide a Alcibiades que a pesar de su poca educación debe “preocuparse por sí mismo”, para poder asumir una actitud política y una eroticidad que le permita ser el dominador y no el dominado. La intención de Alcibiades es realizar fundamentalmente una actividad, igual que el

campesino se preocupa por sus cosechas o tierras, Alcibíades debe preocuparse por aquello que se ha propuesto desde el principio, la ambición política. Entonces, el “preocuparse de sí mismo” no debe entenderse como una sumisión espiritual sino como el cuidado de una actividad.

De este modo, el “cuidado de sí mismo” representa una forma de negar metafísicamente cualquier relación con el alma como sustancia, pues lo que importa radica en el ejercicio que uno debe conseguir para alcanzar un propósito. No obstante, la idea del alma para Alcibíades es considerada como un asunto que debe ser resuelto por él mismo, ya que la posición privilegiada de Platón es el “Conócete a ti mismo”, que supone una especie de descubrimiento de uno mismo –desde el punto de vista del principio délfico–. De ahí, que “el conocerse a sí mismo se convierte en el objeto de la búsqueda del cuidado de sí” (Foucault, 2010, p. 59). Por tanto, “el cuidado de sí” es una forma también de conocimiento de sí.

“El cuidado de sí” también está relacionado con la actividad literaria, incluso en los mismos escritos de Platón es posible observar toda una serie de pseudónimos con los que se caracteriza a cada uno de sus personajes. Pero en las *Confesiones* de San Agustín es más nítida la idea del “cuidado de sí” –o nuevas experiencias del yo según Foucault– que emergen de las culturas del los siglos I y II. En la misma escritura podemos analizar de qué modo surgen algunas reflexiones del “cuidado de sí”.

Por ejemplo, La Carta de Marco Aurelio que escribe a Fronto, es una evidencia de que a través de la escritura es posible anotar los aspectos más singulares del “cuidado de sí”. En esta carta Aurelio “habla de sí mismo, de su salud, de lo que ha comido, de su garganta dolorida” (Foucault, 2010, p. 65) y, de muchas cosas más. Aquí indirectamente sale a relucir la relación entre cuerpo y alma –aunque para los estoicos no era tan necesario el cuerpo, al menos para Séneca y Plinio adquiere una valiosa importancia en la reflexión filosófica– puesto que el cuerpo refleja de alguna forma la mayor parte del estado físico y anímico de cada individuo.

Por eso, Platón decía que antes de pensar era necesario alimentarse para tener mejor rendimiento y concentración al momento de pensar.

La preocupación de Marco Aurelio por la salud es una forma de “cuidarse de sí mismo”, esto es evidente especialmente en los griegos cuando “el individuo debe dar forma a tal o cual parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral” (Foucault, 2009, p. 27). Entonces, el sí mismo se ajusta a las necesidades según la conducta moral que realice el individuo. En cambio, “el cuidado de sí mismo” como una especie de tratamiento de la salud o del cuerpo, representa una autodefensa que el mismo sujeto debe ejercer para no transpirar enfermedades. Por eso, “el cuidado médico permanente es uno de los rasgos centrales del cuidado de sí. Uno debe convertirse en el médico de sí mismo” (Foucault, 2009, p. 67).

En el relato de Marco Aurelio no sólo se encuentran los aspectos fisiológicos –como alimentarse bien, la salud o demás– sino, la revelación del amor que siente por Fronto. Hay que tomar en cuenta que en esa época no era tachado como malo o inmoral, sostener alguna relación amorosa entre un muchacho de 24 y uno de 40. En esta parte, más allá de que Marco Aurelio manifieste sus sentimientos hacia “otro”, se logra admirar los detalles que constituyen todo aquello que rodea el “cuidado de sí”. Sin caer en una obsesión por decir lo que le gusta o hace en su vida cotidiana. En este sentido está en juego una erótica que implica una transmisión de modos de vida pero sobre todo de una ética.

Como vemos, “el cuidado de sí” adoptó diversas significaciones durante la época helenística y romana. Sin embargo, Foucault recupera un sentido que está fuertemente conectado con la libertad, o la reflexión crítica sobre cómo nos tratamos a nosotros mismos no como lo que somos, más bien como lo que queremos ser. Tomando en cuenta que somos susceptibles a cambios porque somos sujetos históricos.

UNA APROXIMACIÓN MÁS SOBRE EL “CUIDADO DE SÍ”. INVERSIÓN DEL PLATONISMO DESDE MICHEL FOUCAULT

La noción del “cuidado de sí” [*epimeleia heautou*] va a ocupar los últimos esfuerzos que realizara Michel Foucault en el truncado proyecto de su *Historia de la Sexualidad*. Dicho proyecto originalmente fue programado en seis tomos. De éstas sólo se ha publicado el primero *La Voluntad de Saber* (1976). Posteriormente a su publicación, la obra de Foucault pasa por un gran silencio. Silencio que es el reflejo de importantes modificaciones que sufre el proyecto original. Modificaciones de relación con un vuelco hacia el pensamiento clásico, así, incorpora temas que cumplirán un papel determinante en la última etapa del pensamiento foucaultiano, tales como la ya anunciada noción del “cuidado de sí”. Junto a ella, cabe destacar las *artes de la existencia* y, finalmente, la noción de *parrhesia*. En 1984 –el mismo año de su muerte– aparecen, luego de ser corregidos minuciosamente, los dos últimos tomos del modificado proyecto: *El Uso de los Placeres* y *El Cuidado de Sí*.

¿Cuáles fueron los motivos de su modificación? La primera respuesta que se puede articular está relación con la particular manera de concebir la operación de la filosofía por parte de Foucault. Así, nos dice en el prólogo del segundo tomo de la *Historia de la sexualidad*:

¿Qué es entonces la filosofía de hoy –me refiero a la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si, en vez de legitimarlo que ya se sabe, no consiste en proponerse saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otra manera? (Foucault, 2003, p. 12).

Una vez llegado este punto, un tema fundamental que afecta al desempeño de la tradición filosófica de Occidente, comparece un motivo que se vincula al “cuidado de sí”. Este motivo es anunciado en el curso del *Collège de France* (1981-1982) “En qué forma de historia se entablaron en Occidente las relaciones entre [...] dos elementos, [...] el sujeto y la verdad” (Foucault, 2002 p. 16).

Es en este punto en el que Foucault se plantea frente a un *modo* de concebir la historia, el momento en el cual se propone dar un vuelco a su obra, pero también, y con mayor ímpetu, un giro a la historia del pensamiento occidental. Esta inversión lo proporciona la noción de “cuidado de sí”. La historia de Occidente, aquella bajo cuya sombra se cobija también *un modo* de hacer filosofía, ha usado como lugar inaugural, sin embargo, otra noción; a saber, el *dictum* delfico *conócete a ti mismo* [*gnothi seaton*]. Es así como la operación del pensamiento occidental y el despliegue de la *ratio* obedece a este principio. Foucault se propone cambiar los parámetros, en primer lugar, para entender la historia de otro modo: aquella historia que es re-entendida por el que-hacer genealógico de Nietzsche y que demuestra la ineficiencia del elemento fundacional del origen en el pensamiento occidental.

El origen no es otra cosa que el resultado de la capacidad humana de construir ficciones útiles, pero se trata de ficciones que no tienen la eficacia asignada por discurso del *logos* o de la *gnothi*. En definitiva, la historia que reconstruye la genealogía es la historia de las rupturas, de los márgenes y de aquellas instancias que no pueden ser concebidas a partir del calculado despliegue de la *ratio* en Occidente.

Como queda expuesto más arriba, la noción de “cuidado de sí”, permite recuperar otro *modo* de entender la filosofía misma. No es aquella actividad que “legitima lo ya sabido” y a partir de ello “ordenar a los demás cómo encontrar la verdad”; sino aquella que permite realizar una crítica, en primer lugar sobre sí mismo... luego sobre el modo de comprender. De ahí que el pensamiento, en primer lugar, modifique al *sí mismo*, y luego a su contenido.

Se entiende entonces al conocimiento dentro de un proceso que es iniciado por un *ejercicio*, una *ascesis*, cuyo principal objetivo es afectar al sujeto para que éste pueda tener acceso a la verdad.

Estas dos conclusiones permiten a Foucault entender la historia del pensamiento occidental a partir de presupuestos que cuestionan el papel que la razón ha cumplido en su desarrollo. En

este intento, subyace la tarea que Nietzsche le había impuesto a la filosofía: invertir el platonismo. Con ello, no se trata de *eliminar* el platonismo; sino de insertarlo como el punto de inicio de *este otro modo* de entender la historia del pensamiento. Con este objetivo, se propone al personaje platónico Sócrates como *el maestro del cuidado de sí*. Es por este objetivo que Foucault repara en el diálogo Alcibiades I. Para Foucault, este diálogo es la primicia teórica con respecto al tratamiento de la noción de “cuidado de sí”. A continuación, vamos a destacar algunos puntos de este diálogo:

Sócrates se presenta con un “ya no tan joven” Alcibiades. A su vez, él está en edad de asumir un cargo de importancia debido a la posición de aristócrata que tenía en su *polis*. Entonces Alcibiades descubre, no sin espanto, que no tenía *la tekhné* necesaria para gobernar. Por lo que concluye que es necesario, para ser justos, “ocuparse de sí mismo”. Sin embargo, falta un gran detalle, ¿cómo podemos ocuparnos de nosotros mismos si no sabemos “qué es ese sí mismo”, *autó to autó?* (Velásquez, 1979, p. 43).

Este es un momento crucial, ya que en esta pregunta se nota una alusión, no a la naturaleza humana, sino hacia el sujeto. Es decir, el texto, en palabras de Nietzsche, resulta ser “intempestivo”. Pues se ubica con ello, 21 siglos más adelante. Sea éste un ejemplo de cómo la historia se reconstruye, pero también, de cómo se encuentra elaborada una figura, la del sujeto. Entendiendo éste como “punto hacia el cual se orienta la actividad reflexiva, esa actividad meditada que vuelve del individuo al individuo mismo” (Foucault, 2002, p. 54).

Encontrar la estructura subjetiva en un texto del siglo V a.C. significa desmontar el hilo histórico, pero también re-entender a la filosofía misma. Hay un sujeto, que descubre la experiencia de sí mismo, retorna a un *sí mismo* que le permite tener acceso a un conocimiento. Lo que tenemos en vista, es la subordinación del *conocimiento de sí* al *cuidado de sí*. De la misma manera, se dibuja una línea paralela de la historia del pensamiento. Éste es uno de los resultados que arroja la genealogía entendida como *inversión del platonismo*.

INVERTIR EL PLATONISMO

Invertir el platonismo: ésta es la tarea con que Nietzsche carga las espaldas del quehacer filosófico de Occidente. Sin embargo, para ser más justos con Platón, se trata de invertir el platonismo pasado por el purificador del medioevo, aquel que reduce la riqueza del pensador griego a ser la prueba fehaciente de la existencia de la idea del bien supremo, encarnado en la figura de Dios, según lo fijaran pensadores cristianos en su intento por armonizar las Sagradas Escrituras a la filosofía griega. Es así, como invertir el platonismo significa volver sobre el espesor de la superficie, sobre la profundidad de la superficie y de este modo “tener más piedad por lo real, por el mundo y por el tiempo”. Con este impulso recuperar la inocencia del devenir, girando el centro de gravedad hacia aquel ámbito del que se desconfiaba: “bajar hasta este cabello, esta mugre debajo de la uña, que no merecen en lo más mínimo el honor de la idea” (Foucault, 1981, p. 11). En un sentido más radical, invertir el platonismo significa pervertirlo, la búsqueda de lo profundo en la superficie, la reivindicación de la piel y la carne frente a las desmembradas ideas, en palabras de Foucault, descentrar lo idéntico y lo mismo para que tenga lugar la diferencia, el escándalo de la profanación, la penetración de la carne por la carne misma, desvanecimiento de lo uno en lo múltiple, dispersión del orden en el caos. Todas estas descripciones forman parte del gesto de repulsión con que el discípulo del perro ubicó su altar en la historia de la filosofía. También es la condena de quienes no han sabido habitar en la tranquila irradiación solar del bien y han descendido a las profundidades de la apariencia; en una frase, ellos han invertido el platonismo.

La inversión o perversión del platonismo es uno de los motivos por los cuales Foucault decide reconstruir la genealogía de la moral, continuando la tarea planteada por Nietzsche y, en algunos casos, incurriendo en ciertas sutilezas que el filósofo alemán no logró ajustar. Es el mismo Foucault, quien responde afirmativamente cuando le preguntan si su tarea puede ser entendida como una

continuación de la genealogía de la moral nietzscheana. Dentro de este marco, le sugieren la siguiente pregunta:

¿Nietzsche debe estar equivocado en *La Genealogía de la Moral* cuando le atribuye al ascetismo cristiano el hacer de nosotros la especie de criaturas capaces de hacer promesas? [a lo que responde] Sí creo que lo ha atribuido equivocadamente al cristianismo, considerando lo que sabemos de la evolución de la ética pagana desde el siglo IV a.C hasta el siglo IV d.C (Foucault, 1996, p. 78).

Esta equivocación se debe a que Nietzsche no realizó un análisis de las *técnicas de sí*, y ellas, siguiendo lo investigado por Foucault, comportan una manera de poder pre-dispuesto de sí mismo. Actuar sobre el tiempo presente, y realizar lo que se describe como una *ontología de nosotros mismos*, Foucault decide retomar los antecedentes greco-latinos. Cabe ubicar a Foucault dentro de los continuadores de la tarea nietzscheana, al emprender un trabajo genealógico en que su crítica cae sobre el sujeto como instancia fundacional, tal como es entendido desde el pensamiento kantiano, como sujeto trascendental, y por lo tanto, reduce la historia a partir de una mecánica racional. El trabajo genealógico pone al descubierto que el mecanismo de la historia escapa a todo tipo de reduccionismo racionalista.

La inversión del platonismo, incluye una especial disposición hacia la propia constitución en tanto sujeto moral y de conocimiento. Considerarse a sí mismo como obra de arte, puede ser una de las primeras consecuencias de esta inversión, pues ya no se actúa siguiendo un modelo *eidético*; ni una legalidad externa al sujeto, sino que es la propia *materialidad* de los actos vitales los que van dando un cierto estilo a la vida, y con ello, entregando otro rostro a lo que tradicionalmente se entendió como sujeto:¹ no se trata de

¹ Cabe señalar que tradicionalmente se entiende por sujeto a una relación que el conocimiento establece consigo mismo. Su legalidad se deduce de las condiciones formales; por ejemplo: el principio de identidad. Y de las condiciones culturales; por ejemplo, la validez de la física newtoniana en determinado periodo de la historia.

estar *sujeto* a una ley, es más bien ser artífice de una manera personal e intransferible de asumir la existencia. Foucault estipula que para ello se requiere de lo que la cultura grecolatina (entre los siglos III a.C. y III d.C.) denominó “el cuidado de sí”.

LAS TÉCNICAS DE SÍ

Foucault va a definir las *técnicas de sí*, como aquellas que:

permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su modo de ser, así como transformarse, a fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad (Foucault, 1982, p. 445).

Esta definición general se relaciona con otras tres operaciones: técnicas de producción mediante las cuales se confeccionan, transforman o manipulan objetos, técnicas de sistemas de signos que permiten utilizar signos, sentidos, de símbolos o de la significación y, finalmente, técnicas de poder que “determinan la conducta de los individuos, les someten a ciertos fines o a la dominación y objetivan al sujeto” (Foucault, 2010, p. 48). Estas funciones, por lo general operan en conjunto. Así, lo que se intenta conseguir no es sólo una asimilación de contenidos que queda enfrascada en un conjunto de máximas teóricas, en el ámbito de la pasividad, sino, es producir un cambio a nivel de la *praxis*. Estas técnicas tienen como objetivo *adquirir ciertas aptitudes*. Al conjunto de estas técnicas Foucault lo denomina “gubernamentalidad”. Ellas representan un giro hacia el sujeto, no se trata de las técnicas de dominio que, bajo el signo del poder, conforman las disciplinas, sino, son técnicas que implican una operación ejecutada desde el individuo.

Por tanto, las técnicas de sí, no corresponden a la base ideológica productora de un modelo de individualidad, sino radican en el individuo y en su fuerza transformadora de realidad, fuerza que

puede ser dirigida hacia el dominio de los demás, pero que en primera instancia actúa sobre el propio individuo.

Foucault, en otro lugar, propone la siguiente definición de las técnicas de sí:

Permiten a los individuos efectuar, por sí mismos, determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección, de dicha, de pureza, de poder sobrenatural (Foucault, 1981, pp. 227-228).

Ahora bien, se debe diferenciar el proceder de las técnicas de sí greco-latinas, de las cristianas. Para los primeros se trata de un dominio mediante el posicionamiento de sí, mientras que las prácticas monacales consisten en un ejercicio cuya meta es la renuncia al mundo y a la carne que constituye la individualidad, ello por tener un sentido escatológico.

Por ello, la actitud que se busca con estas prácticas, es el sometimiento. Por su parte, las técnicas de sí buscan, a través del dominio, un concepto de libertad más amplio, que no consiste en someterse a una autoridad, sino constituir en sí mismo un principio regulador de las acciones con el fin de obtener una autonomía sobre la inminencia de los sentidos, los instintos y el mundo externo. Mediante ellas no se renuncia al placer, pues demandan un estado de plenitud tal que el placer logrado sea superior en intensidad y en calidad que en el estadio de dispersión: por ejemplo, renunciar a un plato de comida, para obtener un mayor goce, renunciar a un bello cuerpo para procurárselo cuando las circunstancias sean óptimas. Estas técnicas consiguen un grado de independencia de las condicionantes externas a tal punto que se puede prescindir de ellas, es decir, conseguir un goce que exclusivamente dependa de quien lo experimenta. Así, se alejan de la futura configuración que tendrá la moral con el advenimiento del cristianismo. Siguiendo los preceptos del cristianismo los individuos dependerían de instancias

absolutamente externas, lo más externo y ajeno a la naturaleza humana termina siendo el centro en el que se manifiestan las principales características del Dios cristiano, y de esta figura fundacional, surge una moral cuyos principios rectores son igualmente ajenos a quienes afectan.

“Las técnicas de sí” persiguen generar una ley que no sea externa, de ahí que el objetivo de renunciar al mundo y a los placeres se relacione con la constitución de sí en términos de una soberanía del y para el individuo. Por ello se decía anteriormente, que no corresponde a la actitud pasiva de renuncia entendida según la moral cristiana, es, más bien, una actitud activa, que involucra tanto el trato con los demás como consigo mismo: “El cuidado de sí remite siempre a un estado político y erótico activo” (Foucault, 1981, p. 451).² La pastoral cristiana prepara a los individuos para otra vida, mientras que para la tradición greco-latina, se trata de un conocimiento que permita acercarse aún más a la realidad de este mundo.

Otra diferencia que hace notar Foucault, es la manera como cada una de estas posiciones asume la “escritura de sí”. La escritura de sí es una de las prácticas más antiguas que caracterizan a la civilización occidental. Para la cultura greco-latina, la escritura de sí era el registro de las distintas actividades que se realizaban a lo largo del día, diligencia que en un primer momento se hará mediante la confección de cartas, con el fin de poder examinar el proceder del individuo, de esta forma involucra una meditación y una preparación: por ello el “cuidado de sí” tiene que ser ejecutado mediante una permanente *actividad de escritura*. Pero, lo que constituye la escritura de sí para las prácticas monacales, se relaciona más con un dominio en la *praxis*, que con una vigilancia. De manera que cobran mayor importancia los pensamientos que las acciones. Se

² Respecto al papel político-erótico activo, se puede relacionar en el Alcibiades; con la siguiente sentencia de Sócrates: “[...] no son los demás quienes tienen que someterte; sino tú a los demás. Por eso sólo yo —el conocedor de lo que realmente es el sí mismo— el maestro del cuidado de sí, puedo guiarte con el fin de que domines a los demás”.

debe efectuar una vigilancia constante sobre el pensamiento debido a que es por ese medio que logra penetrar el mal, poco a poco, se irá gestando a partir de la práctica de la confesión.

Dentro de la práctica de la confesión, el cristianismo impone la obligación de decir la verdad, ejecutar un examen de conciencia con el fin de poner al descubierto las secretas redes que ha tejido el pecado al interior del alma, para de esta forma comunicárselo a otro y juntamente con ello, poner en evidencia un acto de renuncia. En el reconocimiento de esa verdad que se encuentra oculta en el alma (ilusiones, pecados, seducciones y tentaciones en las distintas formas que tienen de manifestarse) se logra exorcizar el mal que puede haber en nuestro interior. Esta verbalización supone obediencia a quien se esté confesando, a que todo aquello que no puede ser formulado en palabras forme parte del oscuro mundo del pecado:

Se trata de una verbalización analítica y continua de los pensamientos, que el sujeto practica en el marco de una relación de obediencia absoluta a un maestro. Esta relación toma como modelo la renuncia del sujeto a su voluntad y a sí mismo (Foucault, 1981, p. 451).³

La renuncia tiene la doble característica señalada en la cita anterior, debido a que la última decisión no depende de la voluntad personal sino de otro individuo que tiene las investiduras de la autoridad, en la medida en que es la propia constitución del pecador a la que finalmente hay que renunciar. Esta operación es algo que concierne más al pensamiento que a las obras, pues se vela por descubrir los posibles engaños del mal, además de tener la obligación de prestar constante contemplación al bien. Se abortan los lazos con el mundo exterior y consigo mismo, ello inserto en la mecánica salvacional,

³ En la consideración de la *alétheia* como *éthos* se puede constatar el movimiento de inversión. Aquí la verdad no de-vela, no hay un movimiento de ascenso; más bien se trata de volverse sobre la superficie. Es decir, per-vertir, o; para utilizar el referente griego de-*lirar*, permanecer en el *lethos*.

puesto que la verdadera bienaventuranza no viene condicionada por la naturaleza corpórea o carnal, y además, de que no puede ser conseguida en esta vida, sino una vez que la muerte ya ha extendido su frío manto.

EL ACCESO A UN ESTADIO SUPERIOR

El “cuidado de sí” se transformará en un ejercicio que debe ejecutarse toda la vida, por consiguiente se familiariza con el cuidado médico. No es preparación para otra vida, ni para abandonar un estadio de vida al hacer ingreso a una nueva etapa, ya que concierne a un cumplimiento total de la vida. Éste llega a su momento máximo en el instante antes de la muerte, que corresponde a lo que podría denominarse un estado de plenitud vital, similar a lo que Aristóteles califica de *eudaimonia* o felicidad, puesto que se manifiesta como el fin al que tienden todas las acciones... y la vida misma, como la principal actividad, deberá predisponerse en el logro de aquel fin según el cual todos los demás fines se ordenan. Por último, el “cuidado de sí” conlleva un conocimiento de sí. Es la inevitable relación que se establece entre una práctica y el saber o entre el sujeto y la verdad. Es decir, existe un fuerte vínculo entre el conocimiento y la acción sea como principio regulador de la acción, como objetivo a ser logrado mediante la acción o como proceso a través del cual comparece.

Estas prácticas, enmarcadas dentro de la *ascesis*, buscan, en palabras de Foucault:

La [*ascesis*] es un conjunto de prácticas mediante las cuales el individuo puede adquirir, asimilar la verdad, y transformarla en un principio de acción permanente. La *alétheia* será el *éthos*. Es un proceso de intensificación de la subjetividad. (Foucault, 1981, p. 65).

Esta *intensificación de la subjetividad*, lograda por el vínculo entre verdad y puesta en marcha de ella en una aplicación concreta a la

vida, se asociará a otras dos operaciones: *mélete* y *gimnasia*. La *mélete*... corresponde a lo que los latinos traducen por *meditatio*... y consiste en la fabricación de un laboratorio mental, en el que se imaginan los distintos cursos de acción posible con el objetivo de poder pronosticar sus distintas consecuencias.

Por otra parte, la *gimnasia* es complementaria, puesto que es una situación real, como lo son el ayuno, el celibato y los rituales de purificación. Una es un *ejercicio del pensamiento* y otra un *entrenamiento en la realidad*. Entre ambas existe un gran espectro de situaciones intermedias. A este nivel del argumento se logra percibir que la *meditatio* no es útil sin un desempeño práctico; asimismo, el ejercicio sin sustento a nivel del pensamiento no podría afectar al quehacer filosófico.

Con estas operaciones, el individuo debe someter a examen su vida y los principios que la rigen para poder encontrar la manera de hacer de ella una existencia que le permita acceder a una plenitud de vida; en ese sentido, se trata de una *intensificación de la subjetividad*, pues el individuo se constituye como sujeto al participar del *éthos* una vez que ha configurado el conocimiento que le haga posible acceder a un estadio más elevado de la vida, es decir, cuando se convierta en un *sophos*. *Sophos*, en el sentido en que ha *experimentado*, ya sea con las posibilidades que le da la razón o en situaciones extremas autoimpuestas, las distintas variaciones que puede tener la vida. Con certeza se puede afirmar de él que ha tomado el gusto, sea éste un sabor amargo o dulce, a la vida. *Sophos*, es quien ha hecho suya la virtud de la prudencia, es decir, quien en todo momento y en toda condición sabe cómo comportarse, de tal manera que obtiene los mejores resultados de las distintas situaciones que, en conjunto, constituyen la vida.

La plenitud lograda mediante el dominio de sí, se relaciona con una particular economía del placer. Es un placer que se caracteriza “por el hecho de que no conoce ni grados ni cambios, sino que se da de *una sola pieza*”, puesto que nada exterior puede modificarlo. No obedece a ningún elemento ajeno a la voluntad

del individuo o un deseo que inquiete el alma por tratarse de una carencia. Por el contrario, se trata de un temple según el cual el individuo es capaz de bastarse a sí mismo, temple según el cual el goce y el placer obtenido no es el resultado de una turbación, producida por bienes o elementos ajenos. Este placer será de un carácter superior, debido a que se produce por la mayor posesión a la que se pueda optar, que constituye el principio de posibilidad para una existencia más libre:

La experiencia de uno mismo que se forma en esta posesión...es la de un placer que toma uno en sí mismo. Aquel que ha llegado a tener finalmente acceso a sí mismo es para sí mismo un objeto de placer (Foucault, 2003, p. 65).

Puesto que el individuo logra ser la medida de su propio placer, no postulará más que a aquello que puede lograr mediante la determinación de su voluntad, sin extraviarse en las infinitas posibilidades en las que suele extraviarse el alma que no ha logrado construir los límites de su dominio. No es pues un *liber arbitrio*, ya que esto conduce a la desesperación y a la esclavitud de aquellas instancias que se escapan al dominio (por ejemplo, la vida eterna). Se trata de un régimen austero, debido a que evita todo aquello que puede perturbar al individuo desde el exterior. De esta forma, constituye una actitud serena de enfrentar la salvación personal gracias a la efectiva posesión de sí mismo para conseguir un estado de purificación. Las técnicas de sí, son formas mediante las cuales se combina el conocimiento y dominio de sí, gracias a *una intensificación de la relación con uno mismo*, como se afirmó anteriormente, *por el cual se constituye uno como sujeto de sus actos* que permite acceder a una salvación cuyo artífice es el propio individuo “se ve uno llamado a tomarse a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción, a fin de transformarse, de corregirse, de purificarse, de construir su propia salvación” (Foucault, 2003, p. 41).

La última consecuencia de la inversión del platonismo consiste en el establecimiento de un reino de los cielos en el interior del

propio individuo, que sólo a partir de su constitución puede proporcionar la salvación, en primer lugar, a sí mismo, y en lo posible, componer un camino para la salvación de los demás. Pero es una libertad que se basa en el reconocimiento de los propios límites, pues el más sabio de los sabios, reconoció que su condición no era la de ser un dios.

REFERENCIAS

- Foucault, M. (1981). *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1982). *Las técnicas de Sí*. España: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *El Yo minimalista y otras conversaciones*. Argentina: La marca.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*: Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Tecnologías del Yo*. España: Paidós.
- Nietzsche, F. (1990). *La ciencia jovial. La Gaya scienza*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Velásquez, O. (1979). *Alcíbiades I*. Chile: Dionysos.

TERCERA PARTE
HORIZONTES PEDAGÓGICOS EN LA SOCIEDAD
DEL CONOCIMIENTO.
EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIOCULTURAL

INTRODUCCIÓN A LA TERCERA PARTE

En este bloque, que consta de siete capítulos entrecruzados, se intenta desarrollar una reflexión sobre la complejidad que representa entender la forma en que se suceden los cambios socioculturales en la manera de educar. ¿Por qué existe una especie de resistencia por parte de los profesores y otros miembros de la sociedad para adaptarse a las nuevas disposiciones gubernamentales y ajustarse a trabajar de acuerdo a las demandas de los discursos reformistas neoliberales que se han ocurrido en los últimos sexenios, particularmente en México?, ¿por qué los maestros se resisten a ser evaluados del modo en el que se plantea en las *Reformas Estructurales* y ¿qué ha sucedido con el proceso de humanización en la educación como se concibe en el artículo tercero de nuestra Carta Magna?, ¿por qué la mayoría de las propuestas educativas y socioculturales se generan en el marco de la competitividad y la polarización de las estructuras sociales de producción y de incorporación al mercado y del uso de las nuevas tecnologías y no se busca una formación humana? En la actualidad, vemos comunidades compitiendo, incluso por lugares estratégicos para alcanzar algún puesto de trabajo, un ascenso, hasta territorios para cometer fraudes, crímenes, transgresiones, faltas y atropellos. ¿Qué ha hecho el sistema educativo al respecto? Nuestro sistema económico se mantiene y consolida con base en la producción de bienes materiales y se olvida de la integridad de los seres humanos. Por ello, es necesario repensar acerca del por qué se dan las movilizaciones sociales. Los embates contra el narcotráfico y la delincuencia organizada. Es necesario deliberar qué se ha hecho en nuestro país para lograr el desarrollo integral de la persona humana. Es necesario que no nos olvidemos del otro, de ese que está enfrente, a un lado, de aquel que camina, junto a mí, cerca de mí, conmigo. Las preguntas siguen flotando en el universo de sensaciones: ¿Por qué actualmente han proliferado las bandas de

criminales? ¿Por qué los jóvenes no encuentran empleo? ¿Por qué muchas personas en edad escolar son excluidas de los planteles educativos en donde les gustaría estudiar? ¿Existe realmente una relación clara entre lo que se aprende y se vive en nuestra sociedad?, y ¿qué ha hecho la educación y la pedagogía al respecto? ¿Es indispensable una educación para la paz? Para abordar este apartado comenzaremos con una reflexión sobre el silencio.

16. EDUCACIÓN, EVALUACIÓN Y CAMBIO SOCIOCULTURAL

Jeannette Escalera Bourillon

“¿Qué es el silencio? –también en las moradas los silencios hablan–; ¿qué es la palabra? –también en las moradas las palabras son silenciosas–” (Xirau, 1993, p. 143). Ramón Xirau afirma en *Palabra y silencio* que el silencio es el fondo de la palabra, no de la palabra dicha, sino de la palabra que significa. El silencio esencial es el que está en la palabra misma como en su residencia, como en su morada; es el silencio que expresa: el silencio que, dicho, entredicho, visto, entrevisto, constituye nuestro hablar esencial (p. 146).

Pero, ¿qué pasa cuando nos percatamos de que un acto, un actuar, una manera de proceder y de decir no son justos, cuando no indican lo que expresan? ¿Qué pasa cuando los conceptos *calidad, productividad, pertinencia, eficiencia, competitividad y utilidad*, que hoy son recurrentes en los discursos reformistas en la escuela, responden más a una herencia económica que a una pedagógica? (Cárdenas, 2012) ¿Cuándo su morada es ajena a su propia residencia? ¿Es pertinente, acaso, permanecer en silencio?, o ¿pedirle al silencio que se manifieste en gritos?

Éstas y otras serán algunas de las interrogantes que me servirán para desarrollar la reflexión que presentaré en este escrito.

¿Por qué los maestros protestan en las calles? ¿Cuál es esa fuerza interna que los mueve a manifestarse, a emitir la palabra que expresa, a clamar sus desacuerdos?

Sabemos que desde que el Estado tuvo la necesidad de adaptar a las instituciones al paulatino desarrollo de un capitalismo corporativo a gran escala, la administración educativa va tomando la forma de una corporación empresarial, cuyas normas equilibran los intereses que rigen la administración de los gremios que gestionan su rendimiento, por lo que la educación adquiere forma a la sombra de la producción escolar (Méndez, 1974). La pregunta ahora es, ¿si ése es el verdadero sentido de la educación o hay algo más profundo que debería ser dicho, que debiera ser expresado?

Actualmente, se alude a la educación de calidad, ¿pero qué significa esta palabra en el contexto de la Reforma Educativa promovida por el Titular del Ejecutivo Federal de mi país, México?

En la Gaceta Parlamentaria del 1o de septiembre del 2013, se dice que:

La Iniciativa se sustenta en postulados eminentemente educativos tales como el cumplimiento de la obligación atribuida al Estado en el sentido de garantizar la calidad de la educación obligatoria, y el aseguramiento de la idoneidad del personal docente y con funciones de dirección y supervisión, para obtener el máximo logro en el aprendizaje de los educandos (2013: 3851-A).

Sabemos que la palabra calidad expresa varios significados. Veamos que nos dice el Diccionario de la Lengua Española. La palabra calidad viene del latín *qualitas*, *-ātis*, y a la vez del griego *ποιότης*, calidad, clase especie, que quiere decir: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (DRAEL). Así, es necesario hablar de buena o mala calidad acerca de lo que se quiere juzgar. En el caso de que nuestro sujeto sea la educación deberíamos hablar de buena o mala calidad de la misma y no simplemente de calidad educativa. En la frase: educación

de calidad, la palabra se convierte en un adjetivo que califica el carácter, estado o naturaleza, bueno o malo de la misma.

Veamos como la definen en la gaceta parlamentaria. En el Artículo 4o se declara que:

Para los efectos de la presente Ley se entenderá por: [...] Marco General de una Educación de Calidad: Al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación (Gaceta Parlamentaria, 2013, inciso XVI).

Es decir, que los perfiles, parámetros e indicadores que se establecen como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio son inherentes a la educación y nos permiten juzgar su valor.

Pero, entonces, ¿de quiénes se está hablando?, ¿de los sujetos silenciosos que la emiten, la forjan y la desarrollan?, ¿de los parámetros e indicadores que se establecen para la evaluación obligatoria de los docentes?, ¿de la formación de los educandos?, o ¿de la educación misma? Podemos preguntarnos también, ¿qué es lo que en la gaceta se está entendiendo por Educación?

La Gaceta parlamentaria del 1o de septiembre del 2013 no responde concretamente esta pregunta, veamos que nos dice el Artículo 3o en nuestra *Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM), al respecto:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [y añade que]: El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad

de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (CPEUM, art. 3).

Es importante aclarar que el Artículo 3o, ya reformulado, tampoco nos da una definición clara y distinta sobre el término educación, pero se deduce que es el Estado mexicano quien tiene la obligación de vigilar y proporcionar las condiciones necesarias para que los seres humanos desarrollen todas sus facultades, tanto físicas como espirituales, culturales, intelectuales, cívicas y políticas; y que: El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (CPEUM, art. 3, frac. II).

Pero, ¿puede el Estado mexicano cumplir con todas estas obligaciones cuando en el mismo Artículo 3o se prescribe que será el Ejecutivo Federal quien determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República? (CPEUM, art. 3, frac. III) ¿Acaso éste tiene la capacidad verdadera para desarrollar tan compleja labor o habría que someterlo también al proceso de evaluación que se está exigiendo para todos los demás involucrados? En esta misma fracción también se cita que: “Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale” (CPEUM, art. 3, frac. III) Lo que supone, que quien se involucre en la opinión tendría que ser evaluado de la misma manera que los demás antes de emitir sus juicios para ser considerados; pues ante la complejidad que representa atender a la diversidad de posiciones será difícil identificar los rasgos representativos de las intenciones de los distintos actores participativos y su conocimiento al respecto.

Quiero aclarar, que no estoy en contra de que diversos sectores se involucren en el quehacer educativo, pero me parece que proponer que sea el Ejecutivo Federal el que decida qué es lo que se debe

enseñar y qué contenidos deben ser administrados en los planes y programas educativos mexicanos, sin pasar por los mismos parámetros evaluativos no es correcto. Pues recordemos que hemos tenido presidentes que han hecho varias veces el ridículo, al intentar, en sus discursos hacer gala de su erudición y cometen errores tales como decir José Luis Borgues en lugar de Jorge Luis Borges, al no poder enumerar algunos títulos de libros que se supone conocen bien, confunden a Benedetti con Arjona o se descubre en sus discursos que sus conocimientos sobre historia, literatura, geografía y demás son imprecisos.

Lo mismo sucede con algunos representantes del poder legislativo que, nos consta, muchas veces se han equivocado cuando expresan sus referentes culturales y sociales o no pueden hacer cálculos matemáticos simples con respecto al poder adquisitivo de la canasta básica.

Los maestros rompen la pausa, ese intervalo de silencio entre palabra y palabra (Xirau, 1993, p. 144), para gritar en las calles que esta reforma no es una reforma educativa, sino una reforma laboral al margen de los criterios propios de una planeación educativa que determine realmente cuáles son las mejores maneras posibles de lograr la finalidad de la educación; entendiendo educación como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, de humanización; que sea sensible a la comprensión crítica, a la posibilidad artística, al perfeccionamiento, a la agudeza creativa, al desarrollo de la capacidad científica, al entendimiento de la vida cotidiana, “donde las alternativas al capitalismo y a las instituciones capitalistas puedan ser discutidas y debatidas, y donde el diálogo pueda llevarse a cabo” (McLaren, 2009, p. 11).

La práctica educativa –dice Freire–

reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer, la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas (Freire, 1996, p. 32).

¿Pero, qué es lo que se pretende evaluar cuando se habla de evaluación de la educación? ¿Por qué los maestros han roto ese silencio descansado y gritan? El *Diario Oficial* nos dice que se ha creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organismo constitucional y autónomo al que le corresponderá:

- a) Coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- b) Evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior.
- c) Las demás atribuciones que establezca la Constitución, su propia ley, la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás disposiciones aplicables.

Entre algunas de sus funciones está la de realizar exámenes de evaluación a los maestros y a los educandos, y promover el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, así como los sectores social y productivo especialmente interesados en la educación.

La política de la evaluación aparece entonces encarnada en el control como telón de fondo en la conformación de los cuerpos académicos. Esto no es arbitrario, sino resultado histórico de concebir el examen como recurso predilecto de control y sanción (Monroy, 2011, p. 197).

Además, en los documentos concernientes a la reforma educativa se trata la educación como producto y difícilmente se establece el rumbo pedagógico por el cual se quiere encaminar el compromiso educativo. En ellos no se menciona cómo, mediante la misma, se puede terminar con la desigualdad y el rezago educativo en el que se encuentran más de 37 000 000 de personas en México

(Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE], 2013, p. 9). Tampoco se presenta un proyecto en el que se diga cómo acabar con la discriminación racial, étnica, cultural y de género. Por ello, los maestros rompen el silencio y gritan en las calles consignas como éstas: Una transformación educativa de fondo debe superar la visión pragmática de la actual, debe plantear valores y aspiraciones trascendentes para una sociedad más humana, donde se practique la democracia participativa, se tenga como principio la justicia social y se construya la soberanía popular, económica y política de la nación (CNTE 2013, p. 7). Donde exista el diálogo como una exigencia existencial, como un acto de amor y de comprensión (Freire, 2005, p. 107-108).

Los maestros proponen, entre muchas de sus demandas, que para impulsar el proyecto de educación alternativa:

- La educación debería propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.
- Promover la equidad de género.
- Respetar la multiculturalidad y diversidad social.
- Recuperar nuestras raíces históricas y de identidad.
- Incluir las cosmovisiones de los pueblos originarios y descolonizar el pensamiento eurocéntrico.
- Rescatar la relación armónica entre el ser humano y la naturaleza en el contexto de la crisis ecológica.
- Desarrollar desde lo endógeno las comunidades, barrios y entidades ante la globalización mercantilista.
- Con base en el humanismo, hacer frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de las relaciones capitalistas.
- Retomar la ciencia y la tecnología como herramientas al servicio de las mayorías, mejorando sus condiciones de vida y acrecentado el conocimiento universal.
- Promover la solidaridad ante el individualismo competitivo del modelo neoliberal.
- Formar en el pensamiento holístico, la inteligencia global, creativa, emocional, crítica, filosófica y lúdica.

- Promover la imaginación, la curiosidad y la utopía para romper cualquier límite o paradigma de nuestro tiempo, en búsqueda constante de nuevas ideas.
- Forjar la conciencia social, y la pertenencia planetaria a una sola humanidad, sin distinciones de raza, género o condición social.
- Construir nuevas relaciones de trabajo colectivas desde la escuela, como una forma de generar socialmente la riqueza, sin explotación, ni dominación alguna (CNTE, 2013, p. 7).

Freire, en su libro *La educación como práctica de la libertad* afirma:

Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la conciencia democrática (1992, p. 91).

En conclusión, los maestros salen a las calles a gritar porque recuerdan el balbuceo ruidoso de los sofistas que intentan convencernos de cualquier cosa, los maestros no olvidan esas palabras carentes de sentido, silenciosas, huecas, que se extienden mediante y a través de los medios de comunicación, sobre todo en la televisión, en la radio y en la prensa. Ésas que se encuentran en los discursos que no dicen, porque diciendo callan, esas voces que ocultan en la morada ajena su verdadero sentido, el de la servidumbre al mercantilismo, al funcionalismo, al utilitarismo, al capitalismo, a las intenciones de los grandes consorcios al margen de todo criterio verdaderamente libertador, emancipador y humano. Por eso los maestros desgarran en las calles el silencio en gritos.

REFERENCIAS

- Cárdenas, J. (2013, julio-agosto). *La evaluación educativa y posmodernidad*. <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No3/evaluacioneducativa.html>
- CNTE (2013). *Análisis y Perspectivas de la Reforma Educativa. Memorias y resoluciones, julio 2013*. México: CNTE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2013). Art. 3, México.
- DOF (201311 de septiembre). Art. 5, segunda sección, p. 3.
- DRAEL Diccionario de la real academia española*. [versión electrónica] <http://lema.rae.es/drae/?val=calidad> (vigésima segunda edición).
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gaceta Parlamentaria del 1º de septiembre del 2013 (N, 3851-A) Palacio Legislativo de San Lázaro, Año XVI).
- McLaren, P. (2009). Mi corazón en este puño: La pedagogía en las entrañas de la bestia. *educ@upn.mx, Hecho en casa, Revista universitaria*, (2), UPN, México. Recuperado el 16 de diciembre de 2009.
- Méndez, O. (1974, julio-septiembre). Evaluación de la productividad en el proceso educativo. *Revista de la Educación Superior*, III1(79) México: ANUIES.
- Monroy, F. (2011). La política del control docente al servicio de un Estado evaluador; telón de fondo en la conformación de los cuerpos académicos. En *Derecho y justicia en el pluralismo y la globalización*. Popayán: UAEM.
- Xirau, R. (1993). *Palabra y silencio*. México: Siglo XXI.

17. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA REFLEXIVA

*Elizabeth Rojas Samperio**

Desde hace varios años, la palabra “competencia” se incluye en los planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional en México. A mí, me parece que el término no ha sido realmente comprendido y que se juega con él en un derrotero de significaciones, algunas muy lejos de lo que se pudiera pretender.

El estudio de este término requiere del empleo de todos los talentos propios y de las energías cognitivas y afectivas en la consecución de un fin. Desafortunadamente, este fin se relaciona directamente con el modelo neoliberal del capitalismo que determina la productividad como un factor de eficiencia y eficacia, sin que se evalúe la calidad de los productos, incluso su pertinencia; así, podríamos reflexionar aún más sobre cómo, cuándo y dónde hacer uso del término sin quitar de él lo que en su esencia contiene.

A-prender, ad-prendere: significa aferrar algo con la mente. *Cum-prehender*, llevar consigo y que se utilice. Enseñar, entonces, es compartir un saber sistematizado, entendiendo por saber no sólo un

* Doctorado en Filosofía por la AIU y profesora del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN.

conjunto de conocimientos (saber conocer), sino un uso adecuado de éstos aplicados a una situación dada (saber hacer) de cara a la realización del yo que estudia (saber ser). Pero ¿cuántos maestros dirigen sus enseñanzas hacia el fortalecimiento del yo, especialmente del yo significativo y crítico, que permita identificar claramente, el conjunto de valores que la vida presenta y elegir los más benéficos a sí mismos, y al grupo social en el que se desempeñan?

El aprendizaje escolar se produce porque en el pasado grandes hombres y mujeres dejaron algo digno de continuarse y dar a conocer a todas las generaciones futuras para que sea comprendido y verificado en el presente... La escuela, entonces, debe estar en un ambiente de aprendizaje significativo y crítico, para que quienes se apropien del conocimiento sean capaces de comprenderlo, usarlo cuando es necesario y transformarlo en la medida de que ese conocimiento haya quedado dentro de sí para darle continuidad. El que aprende debe desarrollar en su conciencia el reconocimiento de su protagonismo como heredero de los inventos, los descubrimientos y las distintas formas de enfrentar la realidad que tuvieron los grandes del pasado y que han heredado al presente.

Ser estudiante es verse, en cierta medida, obligado directamente a encontrar en las actividades que realiza en la escuela la veta de sus intereses personales para desarrollarlos de una manera eficiente para lograr una mejor calidad de vida.

Ser estudiante, no representa, entonces, convertirse en el espejo del maestro y como, diría Ortega y Gasset, lo que es el yo, no es lo que le es impuesto ni prefijado, sino que ha de elegirlo y decidirlo él... Este acto forzoso de tener que elegir y, por tanto, estar condenado, quiera o no, a ser libre,... proviene de que la circunstancia no es nunca unilateral ... Cada instante y cada sitio abre ante nosotros diversos caminos. Como dice el viejísimo libro indio: “Dondequiera que el hombre pone la planta, pisa siempre cien senderos” (Ortega y Gasset, 1983, p. 104).

Las competencias entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se ponen en juego

en una situación dada para actuar y resolver, el conflicto que pudiera presentarse, no es exactamente, lo que se está comprendiendo en la escuela. Sobre todo, si consideramos que se siguen desarrollando contenidos, en lugar de hacer uso de ellos y reflexionar sobre cómo los conocimientos permiten hacer un mejor uso de las cosas y darle lucidez a aquello que se realiza, sea un texto escrito, una maqueta, un diagrama o un dibujo.

Algunos relacionan el acto de competir directamente con el acto de disputar contra el otro, ser mejor que el otro y, al parecer, no es éste el significado que la escuela debiera tener, pues éste lleva a la escuela meritatoria en donde sólo caben los que cumplen con los méritos necesarios para pertenecer; en cambio, el nuevo enfoque de la educación se dirige a la llamada Escuela para Todos, en donde todos deben lograr algún nivel de los conocimientos y sus aplicaciones en una forma básica; sin embargo, los hechos demuestran que no es así, como se mira lo que pudiera vislumbrarse en un futuro inmediato, relacionado, desde luego con la Reforma Educativa que promueve la evaluación de los docentes para mejorar su práctica educativa.

Como el resto de las evaluaciones que de manera heterónoma se aplican en nuestras escuelas, se busca señalar el mejor, el que más reactivos contesta y el que mejor da las respuestas y, ¿no es esto acaso una formación de competencia para contender con los otros?

¿Todos realmente tienen las mismas oportunidades para aprender y ser mejores? ¿La escuela puede mejorar, con sólo evaluar a los maestros en sus competencias docentes? La formación de los docentes, que tanto se promueve, ¿tendrá la calidad suficiente para que los maestros puedan transformar su práctica docente hacia el modelo de calidad que busca el Estado? ¿Es realmente esta calidad la que busca el Estado?

Podemos pensar que el desarrollo de las competencias es algo novedoso y que por primera vez se coloca en el pretil de la educación, pero lo cierto es que siempre se ha buscado que haya personas competentes, siempre las ha habido, aunque, muchos se queden en

la simple reproducción y repetición de los saberes adquiridos y algunos no hayan tenido la oportunidad de aprender.

De aquí surgen algunas preguntas relacionadas con la posibilidad de que todos, o quizá la mayoría, desarrollen un nivel, aunque sea básico, de competencias para tener una mejor calidad de vida: ¿Dónde está el papel de la ética y la razón práctica en la formación de los sujetos que pueblan nuestro universo infantil?

Nada de lo que hacemos sería nuestra vida si no nos diésemos cuenta de ello. Esto es el primer atributo decisivo con que nos topamos: vivir es esa realidad extraña, única, que tiene el privilegio de existir para sí misma. Todo vivir es vivirse, sentirse vivir, saberse existiendo... es esa sorprendente presencia que su vida tiene para cada cual: sin ese saberse, sin ese darse cuenta el dolor de muelas no nos dolería. La piedra no se siente ni se sabe ser piedra: es para sí misma, como para todo, absolutamente ciega. En cambio, vivir es, por lo pronto, una revelación, un no contentarse con ser, sino comprender o ver que se es, un enterarse. Es el descubrimiento incesante que hacemos de nosotros mismos y del mundo en derredor (Ortega y Gasset, 1983b, p. 144).

Por eso las competencias no están en realidad dirigidas para formar sujetos competentes en la vida misma. Hay una necesidad urgente de privilegiar el aprendizaje activo y autónomo. Pero, los exámenes de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), no son, ni remotamente una posibilidad de demostrar lo aprendido, sino lo memorizado tal cual el modelo se presenta, entonces, el mejor alumno es el alumno espejo, el que reproduce y produce al ritmo que la escuela le indica, lo que el maestro dice. Si la escuela, se pone a tono con los conocimientos que las evaluaciones heterónomas exigen, la escuela es buena y por lo tanto el maestro es el mejor. Aunque la realidad sea otra. La sociedad basada en el conocimiento en la que estamos ya instalados induce a pensar que la enseñanza no va a reducirse a la mera transmisión de los conocimientos disponibles en un

momento determinado (que, por otra parte, es muy posible que queden ya obsoletos cuando los estudiantes hayan terminado su periplo de estudios tradicionales) sino también y esencialmente a la estimulación de los mecanismos de reflexión propios de cada disciplina o de los que son necesarios para adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional.

Esto, suponiendo, falsamente, que la mayoría de la ciudadanía pueda optar por profesionalizarse.

Las competencias pueden entonces, ser una buena idea, pero una idea que no se está materializando. No en el grueso de la sociedad, sino, en unos cuantos. De ahí que podamos afirmar que los niveles de deserción escolar y de reprobación, dejan de ser un mito, se convierten en una realidad. Salir de la escuela con un certificado que certifica haber pasado por la escuela, pero no, necesariamente haber aprendido las competencias que la vida le demanda para vivir mejor.

Tradicionalmente, una persona competente es capaz de tomar decisiones, no se juzga ahora, si acertadas o no. Sólo, consideremos que es capaz de tomar decisiones. Ello:

supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, lo que implica que la competencia no proviene de un curriculum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart y Claudio, 1995, p. 2).

Las competencias tienen un carácter teórico-práctico, como señala Perrenoud (2004, p. 9), es en su funcionamiento cuando toman sentido. Son además necesariamente, aplicativas y transferibles, por ello, se necesita:

- Reflexividad (distanciamiento del problema, mirada en perspectiva).
- Reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o las situaciones.
- Gran repertorio de soluciones para situaciones variadas.
- Voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones a fin de convertirlas en oportunidad de transferir (Cano, 2005, p. 16).

Tienen, además un carácter contextualizado, ya que las mismas estrategias no pueden aplicarse a situaciones similares, incluso idénticas, ante la posible variable de alguno de sus aspectos. Por ello, son reconstructivas y combinatorias y, evidentemente, interactivas. La vida es un *continuum* de relaciones con unos y con otros, y es en la vida, donde la escuela debería funcionar para que las personas pudieran vivir mejor.

Las competencias, entonces, deberían ser más procedimentales que declarativas. Ello permitiría que los conocimientos fuesen realmente significativos. Por ejemplo, en lectura, se debería enseñar a los alumnos a identificar las estructuras textuales, las ideas, imágenes, sentimientos, que se presentan en los textos, según sus cualidades y a interpretar de esta información, aquella que le es útil, agradable o benéfica; evitando la repetición de los mensajes a partir de reproducción de las oraciones textuales, sin la comprensión de qué se afirma en el texto, para qué se afirma y cómo es que se logra llegar al lector.

Si el alumno tuviera vocabulario relativamente amplio, una capacidad dialógica ante el conocimiento y una capacidad desarrollada para valorar la información obtenida por la lectura, el rendimiento académico podría ser más satisfactorio. Sin embargo, pese a que se busque un mayor trabajo interactivo y que los programas de lectura busquen además de la constancia, la rapidez y la comprensión, lo cierto es que no está sucediendo que la lectura sea un hábito bien construido, todo lo contrario, ni las familias, en general, ni los maestros son personas habituadas a la lectura.

La construcción de conocimientos y la búsqueda de una aplicación pertinente, adecuada y oportuna, demanda como diría Freire, de un diálogo constante. Un diálogo que represente un ejercicio de la razón en cada una de las clases. Realizar esfuerzos por inferir, comparar, demostrar, dudar y reconstruir.

En tanto los maestros no estén dispuestos al diálogo y los alumnos, a su vez, quieran pensar en tanto oyentes participativos, las competencias para la mayoría no serán una realidad. Mientras esto no sucede unos serán competentes pero, la mayoría serán meros reproductores de un sistema de conocimientos y creencias que no les permite ser mejores. Como diría Morin “comprender es al mismo tiempo un medio y un fin de la comunicación humana... El planeta necesita comprensión mutua en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, para el desarrollo de la comprensión se necesita reformar las mentalidades. Esta debería ser la educación del futuro” (2009, p. 21).

REFERENCIAS

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Recuperado el 14 de octubre de 2016 de: www.oei.es/historico/oevirtual/fp/cuadZa04.htm
- Ortega, J. (1983a). ¿Qué es Filosofía? En *Obras Completas*. p. 144 Madrid: Alianza editorial.
- Ortega, J. (1983b). El hombre y la gente. En *Obras Completas*. t 8. Madrid: Alianza editorial.
- Morín, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del mañana*. Barcelona: Paidós/UNESCO.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*, Educación Básica. México: SEP

18. FORMACIÓN INTEGRAL: UNA DEUDA PENDIENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

*Ibet Sosa Bautista**

*No todo lo que importa se puede medir
y no todo lo que se puede medir es importante*

Eisner Elliott

Nos ha tocado vivir en el apogeo de la información, en el auge de las tecnologías, todo ello como muestra de la capacidad de los seres humanos. Por el lado científico se ha llegado a terrenos que fueron inimaginables. Al respecto Correa (1999) plantea: “La humanidad está en una nueva etapa de su desarrollo; escenarios científicos, tecnológicos, empresariales, industriales y financieros se han fortalecido extraordinariamente con la finalidad de hacer frente a la avasallante competitividad y globalización económica e informativa” (p. 11). Por todos lados se habla de “avances” pero al hacer un recuento de los mismos, nos queda una sensación de incertidumbre, ¿realmente hemos avanzado? Si así lo fuera, ¿hacia dónde avanzamos? En el libro *Aprender y enseñar en el siglo XXI* Cecilia Correa (1999) ofrece una respuesta a estas interrogantes:

* Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

Hemos construido un sistema económico que se mantiene y consolida mediante la producción de bienes que nos amenazan con la destrucción física, social y cultural, transformando al ser humano en un consumista adicto, el sistema social corre el peligro de quedar a merced de la lógica de la tecnología (p. 12).

En el terreno educativo, se busca la integralidad como uno de los ejes fundamentales de la educación necesaria, la reducción de la formación de los individuos a mera información, ha ocasionado que no se establezca una relación entre lo que se aprende y lo que se vive, por ello, el individuo puede tener cuantiosa información, pero ello no garantiza que sepa utilizarla en la vida diaria. La formación integral, como su nombre lo expresa, busca la integración de todos los aspectos característicos de los individuos, es decir, fomentar todas sus potencialidades. Zarzar Charur (2005) establece que ésta consiste en: “la adquisición de información, el desarrollo de capacidades, del desarrollo de la subjetividad y de la configuración de aprendizajes significativos [...]; orientados a vivir en sociedad de una manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa” (p. 50). Así pues, se parte de la idea de que la persona está constituida por aspectos biológicos, psicológicos, intelectuales, espirituales y sociales, los cuales tienen que unificarse para lograr una completa satisfacción en el individuo sobre esto Irma Fuentes expone: “la integración es un concepto que implica no sólo al objeto, sino al sujeto, formando parte de un proceso educativo” (2004, p. 65). Ahora bien, en la sociedad contemporánea la prioridad no es la integración sino la cantidad de información que posea el individuo, pero únicamente enfocada en su entorno laboral. La fragmentación de contenidos y los modelos excluyentes son en beneficio de la especialización, la eficacia y la eficiencia; no obstante, el individuo no sólo se desenvuelve en el área de trabajo, una vez que su jornada culmina, regresa a su hogar donde es parte de un grupo totalmente distinto a su ocupación y la producción de bienes de consumo. La sensibilidad y la empatía son consideradas de menor importancia en lo que el estudiante debe aprender, este poco interés

se refleja en las conductas poco solidarias y cada vez más encaminadas al hiperindividualismo (Lipovetsky, 2006), lo sustancial de estos valores según Fromm (1968) radica en el reconocimiento y aceptación del otro: “La compasión o la empatía implican que yo vivo dentro de mí lo que el otro vive y, por tanto, que en esta vivencia él y yo somos uno” (p. 84).

Es importante señalar que para que exista una verdadera formación integral se requieren condiciones sociales que permitan la satisfacción de las necesidades básicas del hombre, como son: salud, alimentación, vivienda, seguridad y recreación; de no contar con el entorno adecuado difícilmente puede gestarse la anhelada educación integral.

Dicha formación integral además de tomar en cuenta los aspectos sociales en los que se desenvuelve el individuo abarca también los ámbitos: biológico, físico, emocional e intelectual. Así, al integrar estos aspectos, se consolidan en el comportamiento del sujeto que se ve reflejado en su colectividad y en la forma de conducir su vida; lamentablemente dichos aspectos han perdido validez en el ámbito educativo debido a la prioridad que se otorga a la educación de sujetos rentables, esto lo expone Ramón Gallegos en *El espíritu de la educación* (2003): “el conocimiento en la modernidad se caracteriza por su naturaleza fragmentada, su separación de contexto subjetivo, del autoconocimiento interior, de la ausencia de fundamento espiritual” (p. 70). Estos planteamientos nos invitan a reflexionar hacia dónde se dirige la sociedad, ¿Es un avance o un retroceso? La tecnología ha llegado a territorios jamás pensados pero el comportamiento de los seres humanos ha llegado a una perversión también inimaginable.

En el libro *La revolución de la esperanza* Erich Fromm (1968) señala al año 2000 como: “el principio de una era en la que el hombre cese de ser humano y se transforme en una máquina sin sentimientos y sin ideas” (p. 84), ahora somos testigos de lo que fue una predicción acertada, caminando hacia el progreso se ha avanzado también a la deshumanización; la creación de objetos

en cantidades desmedidas, la división del trabajo y la homogenización son características del sistema de producción, todo esto influye en la sociedad, que no es otra cosa que la reproducción del sistema de explotación capitalista, Marcuse lo expone de la siguiente forma:

El hombre de la sociedad capitalista (de hecho la enajenación solo concierne a la sociedad capitalista) vive en un mundo que no es el suyo, un mundo en el cual las cosas tienen un poder independiente y enajenado que actúa sobre él. Está subordinado, incluso su fuerza de trabajo, a un mundo-cosa, a un mundo de objetos, en el cual no se reconoce a sí mismo ni a su trabajo (1985, p. 61).

La escuela es un claro ejemplo de esta imitación, cuantos más estudiantes se gradúen tanto mejor, por lo que las carreras que se hacían en 4 años ahora pueden hacerse en menos tiempo, este enfoque de lo *exprés* se centra principalmente en el saber, y el saber hacer, lo que deja relegado al saber ser, sobre esto Gallegos expone:

Prácticamente todos los sistemas educativos se basan en el supuesto de que la educación consiste en que se es mejor estudiante entre más y mejor conocimiento se tenga, pero el conocimiento responde a fines instrumentales de control técnico del mundo y no a generar sentido para la vida, nos ayuda ser más eficaces pero no nos hace responsables, nos permite conocer pero no transformar, nos da información pero no sabiduría (2003, p. 72).

La educación integral sensible, es una propuesta que abarca aspectos esenciales como son: la creatividad, la sensibilidad y la imaginación, que constituyen parte de la formación del individuo con la misma importancia con la que se imparten materias como matemáticas, español y ciencias, puesto que como se expone en el libro *El espíritu de la educación*:

Durante tres siglos se consideró que el desarrollo del intelecto, de las capacidades lógico-matemáticas, eran el objetivo central de la educación y que el

desarrollo de estas facultades nos llevaría a construir una sociedad extraordinaria de orden y comodidad, sin embargo, el conocimiento nos llevó en otra dirección, construimos una sociedad depredadora de la vida y los seres humanos, con gran desarrollo tecnológico pero empobrecida moral y espiritualmente (Gallegos, 2003, p. 70).

Si se consideraba que el progreso estaba únicamente asociado con el manejo de capacidades lógico-matemáticas, es tiempo de reconsiderarlo, puesto que la realidad muestra que, al dejar de lado las otras capacidades del individuo, se coarta su desarrollo y en consecuencia su plenitud; la primera condición de esta formación integral sensible es la no fragmentación de la racionalidad respecto a la vida emocional, por el contrario se ha de constituir el equilibrio armónico de ambos, fortaleciendo también todos los aspectos que conforman su humanidad, aspectos que propicien el desarrollo de actitudes de solidaridad, responsabilidad, respeto, tolerancia y lealtad, respondiendo así a las necesidades de los propios estudiantes, su familia, los empleadores y la sociedad superando la injusta relación entre poseedores y desposeídos.

La tarea del pedagogo contemporáneo ha de enfocarse en recuperar la humanidad del individuo con un sentido de crítica, autocrítica y denuncia frente a toda injusticia, aparte de promover su aprendizaje, comprendiendo significativamente el bien de la sociedad y de la humanidad en general. Para ello es necesario promover la sensibilidad crítica,¹ porque ¿de qué sirve estar formando grandes mentes que son incapaces de promover un cambio incluso en su persona? Tanto el estudiante como el que no lo es, tienen la capacidad de pensamiento, lo que pasa es que han estado sometidos a la opresión y la manipulación constantes por parte de distintos aparatos ideológicos del Estado capitalista, mismos que han creado estructuras mentales, en beneficio de los que ostentan

¹ Se llama sensibilidad crítica a la facultad que tienen los individuos de trascender los sentidos.

el poder, volviéndonos seres pasivos tal como lo expone Fromm: “La actitud pasiva del hombre es solamente un síntoma de un síndrome total que podemos llamar el ‘síndrome de la enajenación’. Siendo pasivo no se relaciona activamente con el mundo y se ve obligado a someterse a sus ídolos y a las exigencias de éstos” (1968, p. 48).

Desde los niños hasta los ancianos son formados por el pensamiento unidimensional de un modo sutil, por tanto, desconocen su condición y su valía en el sistema de explotación capitalista, la economía dirige la vida, lo que es rentable es lo que debe permanecer, pero no todo lo que es rentable es conveniente; el comportamiento al que son orillados los individuos es realmente obscuro; la ambición desmedida y la negligencia han puesto en peligro la salud de los habitantes y el deterioro del mismo planeta: “el hombre dio con el conocimiento que podía utilizar para dominar a la naturaleza y tuvo un éxito formidable. Pero el hincapié unilateral que el hombre puso en la técnica y en el consumo material hizo que perdiera contacto con él mismo y con la vida” (Fromm, 1968, pp. 12-13), lo que da como resultado al hombre posmoderno descrito por Gilles Lipovetsky en su libro *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*.

La formación integral es nula, debido a que toda la atención de la educación se centra en las ciencias duras que se levantan como la panacea, por consiguiente ésta se vuelve parcial, descuidando aspectos que se dejan ver en el comportamiento de los ciudadanos, que a su vez dan como resultado la cultura de una sociedad, Morín (2009) lo explica de la siguiente manera:

Las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad [cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada] y al debilitamiento de la solidaridad [ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos] (p. 17).

El ser humano es un ser en constante transformación, de ahí que exista la esperanza de cambio; si su formación es distinta, si hay un cambio por mínimo que sea, habrá una reacción. Ahora bien, la propuesta es el fomento de la *sensibilidad crítica* por medio de la expresión y no de la represión, incitar la liberación de ideas para convertirlas en metáforas sensoriales, de esta manera se abarca uno de los aspectos de la formación integral que ha de reflejarse y complementarse en el *homo sapiens, homo ludens, homo esperans, homo faber, homo negans* (Fromm, 1968, pp. 64-65).

Para la formación integral existen seis dimensiones que han de tomarse en cuenta, tales son:

Dimensión cognitiva: se refiere a los procesos del pensamiento, a la capacidad de razonamiento lógico, los aspectos intelectuales deben ser cultivados con respeto para que el estudiante haga uso responsable de ellos. En esta dimensión se desarrollan las inteligencias lógico-matemática y verbal.

Dimensión social: todo aprendizaje sucede en un contexto social de significados compartidos, el estudiante es un ser orientado a la comunidad y a la justicia social, pero la educación convencional provoca que el estudiante pierda esta virtud. Todo aprendizaje es mediado por pautas culturales y el lenguaje.

Dimensión emocional: todo aprendizaje va acompañado de un estado emocional con gran poder de determinación. No es posible separar la emoción de la razón, su interdependencia es profunda y natural, cuando la dimensión emocional es excluida del proceso educativo, el aprendizaje se hace irrelevante y sin sentido. El genuino aprendizaje requiere seguridad emocional.

Dimensión corporal: todo aprendizaje se realiza en un cuerpo físico, la armonía mente-cuerpo es un elemento importante para definir la calidad del aprendizaje.

Dimensión estética: el arte en sus diferentes expresiones y el despertar de la sensibilidad lleva al florecimiento de la conciencia individual y colectiva. El arte es la expresión de la vida interior, es fundamental para una vida reflexiva y comprensible.

Dimensión espiritual: la espiritualidad no debe confundirse con creencias religiosas, afiliación a iglesias o defensa de dogmas. Es una dimensión y nivel inmanente y trascendente, es la base de la inteligencia y la sabiduría, además de un sentido de compasión, fraternidad y paz hacia todos los seres que habitan el planeta (Gallegos, 2003, pp. 83-85).

La formación convencional no toma el entramado de estas dimensiones, por el contrario los conocimientos son fragmentados, igual que en el proceso de producción existe la fragmentación del trabajo. La integralidad pretende la unificación de las dimensiones en la vida diaria en pro de la satisfacción del individuo y de las relaciones con la sociedad. Una de las principales responsabilidades de la educación es ofrecer las herramientas necesarias para llegar a la conformación de un hombre virtuoso, el hombre *per se* es instintivo, las sociedades le someten a sus reglas de convivencia con el colectivo y así se va formando. Sin embargo, ¿cuál es la finalidad de los seres humanos? el humano es potencialidad, el desarrollo de las mismas depende del entorno en donde se desarrolle, cada cabeza tiene sus propios pensamientos y, asimismo elige el objetivo de vivir; pero, ¿qué pasa cuando alguien decide la finalidad de la vida humana?, unos viven para fabricar y otros para comprar, son pocos los afortunados que no han sido arrastrados por el consumismo, la vida de un ser humano es invadida por la tecnología, día a día el mercado se renueva, las formas de vida cambian y quien no se actualiza simplemente se queda rezagado, todo es apreciado de otra forma, pero por parcialidades no en un conjunto y la cabeza de los individuos tiende a estar más llena que ordenada, como lo manifiesta Edgar Morín:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos (2009, p. 2).

De lo planteado podemos decir que, muy poco sirve una cabeza llena de datos e información si no se sabe asociar y utilizar de forma humanizada, en este sentido volvemos a la importancia de la formación integral que pretende la interacción de las dimensiones del individuo.

Otro planteamiento de Morín se basa en la importancia de la incertidumbre, puesto que nos muestra las limitaciones aún existentes e impredecibles de la humanidad la cual se encuentra en una transformación constante hacia una forma incierta, por lo que nos sugiere: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (1999, p. 2).

La “certidumbre” se reafirma conforme la ciencia avanza pero al mismo tiempo se encuentra perdiendo en un precipicio, ya que lo que fue cierto ayer, puede no serlo mañana: “Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre” (Morín, 1999, p. 2). Ante toda esta controversia se tiene la certeza de que diariamente el cuerpo envejece y llegará el día en que muera; las generaciones han de seguir pasando y las épocas serán añoradas, habrá más cosas que aprender, ¿qué se va a enseñar?, ¿qué es necesario enseñar hoy? Porque el futuro se está construyendo en este momento, la abolición del capital, la repartición de los medios de producción y todas las posibles respuestas, tienen que partir de pensamientos creativos y convertirse en acciones sensibles, la formación permanecerá en curso, por consiguiente siempre ha de existir una posibilidad de cambio.

Por otro lado, el contexto histórico influye en gran medida en la formación, pero siempre existe la capacidad de elección, siempre y cuando se llegue a un alto grado de conciencia, para esto se propone la sensibilidad crítica que es, como lo pronuncia Sandra

Cantoral: “la forma de sentir la necesidad del otro en el momento instantáneo necesario de la historicidad del derecho humano en los mitos de un sueño colectivo” (2006, p. 180), esto por medio del trabajo humanizado y la conciencia individualcolectiva (Cantón, 1997), por lo que, al fomentar la sensibilidad crítica por medio de la expresión artística y la formación integral, se pretende perfilar el camino hacia una vida humanizada.

En este contexto histórico se requiere un proceso de liberación, asumiendo que los procesos de formación pueden enfrentar el desinterés de los individuos hacia el poder político que por naturaleza ostentan; los problemas sociales cada vez abarcan más la delincuencia, la corrupción, el hambre, el abandono, el desinterés, la injusticia social, la insensibilidad y la deshumanización en general, dan como resultado individuos cansados e insatisfechos, que renuncian a su identidad y se dejan caer en el ensimismamiento, a merced de la sociedad tecnológica contemporánea que se rige por la lógica de un vano progreso a costa de la pérdida de humanidad, en este sentido recurriremos a palabras de Eisner Elliot:

El contexto que realmente importa desde el punto de vista educativo es el contexto de la vida fuera de la escuela, porque el objetivo educativo de la enseñanza no es simplemente ayudar a los estudiantes a rendir bien en los estudios, sino ayudarles a llevar una vida personalmente satisfactoria y socialmente constructiva (2004, p. 229).

La sensibilidad consiste en la capacidad que tienen los seres humanos de sentir la necesidad del otro; las sensaciones pueden ser, en un principio, meramente físicas, pero cuando interviene la conciencia de lo que se percibe se alude a la razón, así la sensibilidad acompañada del entendimiento se convierte en una virtud humana, pues se amplía la percepción y asimismo el criterio del que la posee; la sensación *per se* no trasciende, pero cuando se involucra la conciencia individual y colectiva se potencializa en sensibilidad racional, que se puede llamar crítica.

La emancipación del individuo, a través de la formación integral sensible es una posición pedagógica que puede ubicarse en la pedagogía crítica, puesto que toma en cuenta el contexto histórico como punto de referencia, y se parte de la necesidad de concienciación (en términos de Paulo Freire) del individuo en su proceso formativo, como parte de una evolución en la sensibilidad crítica, reconociendo en primera instancia su individualidad y la enajenación a la que es sometido, lo cual implica la necesaria comprensión de la sociedad en la que se desenvuelve; el individuo con sensibilidad crítica ha de ser más propenso a entender las agresivas condiciones del sistema en el que vive, en este sentido la libertad de expresión, la creatividad, y la imaginación son parte de la vida activa de un ser humano con sensibilidad crítica; en síntesis la tarea de la formación integral es el desarrollo de las potencialidades del individuo convergiendo en un solo ser. Una de estas potencialidades es la sensibilidad crítica que se va desarrollando conforme el individuo va adquiriendo conciencia de sí, que se sigue desplegando hasta que asume la conciencia para sí, que involucra al colectivo, adoptando la responsabilidad como sujeto histórico dentro del proceso de liberación, en busca de la coexistencia armónica de todas las facultades del ser humano. En esta simetría el individuo podrá gozar de la libertad.

REFERENCIAS

- Cantón, V. (1997). *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. México: UPN.
- Cantoral, S. (2006). *Autorreconocimiento de la sensibilidad racional en la formación docente*. México: UPN, Biblioteca Torres Quintero.
- Correa, C. (1999). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1968). *La revolución de la esperanza*. México: FCE.
- Fromm, E. et al. (1968). *La sociedad industrial contemporánea*. México: Siglo XXI.

- Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística: política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México: Plaza y Valdés/UPN.
- Gallegos, R. (2003). *El espíritu de la educación*. México: Ramón Gallegos Nava.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío. Ensayos sobre el Individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Planeta.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del mañana*. París: Santillana/UNESCO.
- Zarzar, C. (2005). *La evaluación del proceso de Enseñanza-aprendizaje*. México: Editorial Patria.

19. LOS JÓVENES *NINIS* EN MÉXICO: EL DEBER SER DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

*Leticia Flores Soto** y

Fabiola Becerril Bonilla

Los *ninis* en México son aquellos jóvenes que no están matriculados en ningún centro escolar, tampoco laboran para contribuir a la producción económica del país, cuyas edades oscilan entre los 14 y 29 años (Negrete y Leyva, 2013). Los jóvenes en México y en el mundo tienen, aparentemente, dos posibilidades de acción: estudiar y/o trabajar. Sin embargo, en los últimos años ha causado controversia la suma de más de 7 millones de jóvenes que ni estudian, ni trabajan (Instituto Mexicano de la Juventud [Injuve], 2013).

“El informe Panorama de la Educación 2015 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos revela que en México 22.3% de jóvenes ni estudian ni trabaja, lo que representa 2.7% menos que en 2013.” Sin embargo son jóvenes de entre 15 y 29 años y México se ubica en el quinto lugar de los países de la OCDE con el mayor porcentaje de *NiNis*, luego de Turquía, Grecia, España e Italia.

* Alumna de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN.

Sobra decir que hay una estrecha relación entre la esfera escolar y la laboral, ambas forman una dualidad indisoluble que se ha fortalecido desde finales del siglo XX y que se hace evidente en la necesidad de obtener certificaciones institucionales para incorporarse a cualquier empleo. A saber, la educación escolarizada tiene desde sus inicios dos finalidades claras: formar para la ciudadanía y formar para el trabajo (Gimeno, 2000).

En cuanto a la formación para el trabajo, en un primer momento, era necesario instruir con los conocimientos necesarios para operar las novedosas máquinas de la era industrial pero, también adaptar a los educandos al ritmo de las grandes fábricas, en las que se trabajaban largas jornadas y el sonido de una chicharra marcaba pautas acerca de los horarios de inicio de labores, tiempos de comida, descanso y fin de la jornada. Bajo esa estructura comenzó a funcionar la escuela y con los ideales de la ilustración que declaraban que la educación mejoraría a los hombres (Solana *et al.* 1997).

A lo largo del tiempo la sociedad y la escuela se volvieron más complejas. La segunda siempre ha tenido el reto de instruir a una población creciente con más saberes, más especializados y cada vez con menos presupuesto. Por ejemplo, en el sector educativo aumentó la exclusión escolar y la incapacidad de los centros educativos para absorber la demanda debido a la insuficiencia de recursos para agrandar su matrícula, a ello se suma el desinterés de la institución para retener a los alumnos en el sistema, lo que ha generado una especie de decantación de los jóvenes mexicanos porque estas condiciones acentúan la desigualdad social, ya que los rechazados son en su mayoría, alumnos de los sectores populares en desventaja económica y cultural (Olivier, 2011).

La relación entre la escuela y los jóvenes *ninis* es innegable y profunda, pues el abandono escolar o el no tener un lugar en la educación superior limita sus posibilidades de ingresar al mundo laboral, pareciera que el sistema educativo va en retroceso y que las autoridades ignoran, sistemáticamente, los fundamentos pedagógicos de la escuela al no reconocer al alumno y sus necesidades particulares,

contrario de lo que nos dice Platón en la *República*: “el único aprendizaje posible es aquel que se ajusta lo mismo a los límites que a las capacidades de la naturaleza humana” (Escalera, 2009, p. 37).

Toda autoridad debe ser sensible a las necesidades de los jóvenes interesados en recibir educación, proporcionándoles los espacios adecuados para albergar la misma. Para que la educación que imparta el Estado sea un proceso de humanización, debe estimular un interés verdadero y buscar que se imparta con equidad, probidad, justicia y *areté*, para formar ciudadanos virtuosos, como lo plantean Platón en la *Republica*, las *Leyes*, el *Menón* y otros de sus diálogos; Aristóteles en la *Ética nicomaquea*, la *Ética eudemia* y en la *Política*.

Sin embargo, a los alumnos se les imponen contenidos obsoletos, efímeros, desconectados de su contexto y de sus intereses; se prefiere estandarizar la educación y violentar la diferencia de los distintos sectores y regiones. Se legitima la desigualdad social en el sistema educativo. No se desarrollan políticas consistentes y congruentes con la realidad de México, ni mecanismos que ayuden a motivar a los alumnos para que se interesen por asistir a la escuela. Durante el sexenio de Calderón apenas un crecimiento de 11.4 % a 12.2% de 2006 al 2011, esto es para cubrir alrededor del 60% del grupo de edad correspondiente; aún más en la ampliación del posgrado (7% de crecimiento) en la normal superior (con un decrecimiento de 5.5%) y en la capacitación para el trabajo que ofrece capacitación a un millón y medio de personas de 15 años y más, ante millones de trabajadores que lo requieren. E incluso respecto de la licenciatura, en donde se ha pregonado un gran avance, en seis años pudieron ingresar un poco más de 300 mil estudiantes de bachillerato, cuando se requería, por lo menos, espacio para un millón (Didriksson, 2012, p. 54). Muchos de ellos se enfrentan diariamente con muchos obstáculos para poder permanecer en el sistema, la mayoría de las veces, contradictorio, que no los incluye, ni les da elementos para resolver sus necesidades económicas, sociales, culturales y de aprendizaje, que los segrega y

no los incorpora, que no reconoce tradiciones, costumbres, creencias, carencias y privaciones.

El Estado, en el mejor de los casos, sólo se limita a proporcionar a los alumnos una educación técnica para adiestrarlos en trabajo al servicio de la industria y de los empresarios, les suministra una capacitación uniforme y repetitiva; no se preocupa por darles una educación integral, amplia culturalmente; no toma en cuenta los deseos y necesidades reales de los alumnos; los habilita para desarrollar mano de obra barata, pero se olvida de que son ciudadanos, seres humanos en sus numerosas dimensiones. El Estado mexicano ha sucumbido a las exigencias de los grandes consorcios empresariales y ha colocado a los jóvenes en la categoría de capital productivo, una especie de mercancía de bajo valor, un ser robotizado. Sin embargo, los jóvenes se resisten a asumir esa condición ensimismándose y mostrando desinterés por aquellos que también los ignoran, en un “juego de reflejos”.

La política educativa ha restringido a la juventud, en los últimos años, el derecho a una educación que atienda sus necesidades formativas, culturales, éticas, estéticas y científicas, desde sus programas, en los que se aprecian las carencias, no sólo en los contenidos que en ellos se presentan, sino, claramente, en sus fundamentos teórico-pedagógicos, al ir en contra de los preceptos básicos de la enseñanza propuestos por Comenio: “enseñar todo a todos [...] se instruyan los entendimientos en las artes y en las ciencias, se cultiven los idiomas, se formen las costumbres con suma honestidad” (2008, p. 33), porque las escuelas deberían ser talleres de humanidad. Este es el punto primordial en la educación humanizadora, integral e integradora. Sin embargo, no es el objetivo social e institucional de la educación, porque, en muchos de los casos, se segrega a los alumnos, negándoles la oportunidad de incorporarse cultural, política, económica y laboralmente a la sociedad y al Estado. Quebrantando ese ideal que debería ser el que se busque:

Si el ser humano queda bien formado, queda incapacitado para la indiferencia, se escandaliza, protesta, se indigna y hace juicios severos sobre sí mismo; pronto le llega sorpresivamente y de manera original la **teoría pedagógica**, la que tendría que recuperar de manera expresada a aquellos que estaban en la mesa, en la calle, y en la vida, en las manifestaciones artísticas y científicas, porque el objeto de estudio de la teoría pedagógica trata el proceso del desarrollo de la vida del ser humano (Escalera, 2013, p. 38).

Las escuelas han cumplido la función de normalizar y regular la disciplina a través de una excesiva rigidez y vigilancia del cumplimiento de reglas, sometiendo la creatividad e ingenio del alumno a prácticas heredadas del medievo que se han anquilosado, muy a pesar de la advertencia de diversos filósofos y educadores, tales como Comenio, quien hace un señalamiento claro a este respecto:

Para educar a la juventud se ha seguido generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozado de los ingenios y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros se han apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida (2008, p. 38).

Jeannette Escalera Bourillon, autora contemporánea, parafraseando a San Agustín, hace alusión a una problemática similar al decir que:

el aburrimiento de esta didáctica, el temor a los golpes y a las fustas, los contenidos de la vida cotidiana y de los intereses reales de los jóvenes y de la sociedad no eran ciertamente un aliciente para frecuentar la escuela (2011, p. 10).

Sin embargo, es necesario certificar ciertos grados de escolaridad para ingresar en el mundo laboral, para incorporarse en la sociedad, lo que obliga a los jóvenes a esforzarse por mantenerse en una lucha constante por un lugar en una escuela que no es para todos, que a mayor grado ofrece menor cobertura. Entonces, aquellos que

no logran obtener un lugar en el sistema educativo deberán incorporarse en el ámbito laboral pero, ¿dónde van a conseguir trabajo si sólo cuentan con la formación elemental? Las opciones son muy escasas, poco atractivas y mal remuneradas. Oficios como ayudante de albañil o de mecánico, chofer, plomero, obrero, trabajador doméstico, son algunos que no requieren certificación del grado de estudios pero, implican largas jornadas contra un salario exiguo e insuficiente, sin seguridad social y sin posibilidades de algún tipo de desarrollo. Claro, algunos jocosos dirán: yo llegué a ser diputado sin tanta certificación, ni haberme sometido a ningún sistema de evaluación, y gano los cientos de miles de pesos mensuales. Pero esos casos son muy pocos y, como nos damos cuenta, sólo se dan en sectores “muy privilegiados”. Un ejemplo, en el poder legislativo, o judicial, en donde quienes legislan lo hacen con procedimientos tan extraños, que nos dejan atónitos y estupefactos, pero claro la excepción hace la regla, y quien detiene la sartén por el mango decreta lo que le viene en gana...y le da de sartenazos a los más. Otros empleos que solicitan la mínima certificación –secundaria o bachillerato– otorgan algunas prestaciones como afiliación al seguro social, fondo de ahorro para el retiro –en el mejor de los casos– a cambio de largas jornadas y poco salario.

El mundo laboral es una constante competencia que lejos de contribuir al desarrollo integral de las personas, enajena sus cualidades humanas. Desgraciadamente el sistema educativo en México no procura una formación integral para todos los mexicanos; hay grandes deficiencias que subsanar, pero quizás se debería comenzar por repensar al alumno, sus necesidades educativas, sus particularidades. Repensar la *currícula* para estimular la creatividad del docente y del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quizás deberíamos replantearnos el por qué del sistema educativo y asignarle un nuevo para qué, repensar la educación de los jóvenes mexicanos, como parte de una serie de acciones con miras a la construcción de un futuro más prometedor. Tal vez deberíamos proporcionarles una educación teleológica como la plantea Aristóteles en

su *Ética nicomaquea*, educarlos hacia la felicidad, pero esto sólo se logra mediante la práctica de la *areté* de la virtud:

Comprobamos así una vez más la evolución señalada por Jaeger al decir que la Areté se transforma gradualmente en Paideia, es decir, el encausamiento de la fuerza vital en la disciplinay la educación. Educación de la inteligencia o educación de la voluntad, según se trate de adquirir hábitos virtuosos intelectuales o morales, pero en todo caso victoria de la conciencia reflexiva sobre el impulso vital (Gómez, 1957, p. 25).

En la *currícula* se debería plantear la necesidad de proporcionar a los alumnos una formación ética, axiológica, estética y equitativa, que trascienda el discurso político, con el ejemplo tanto de los profesores, como de las autoridades y de los gobernantes. En ese sentido cabe recuperar a filósofos y a pedagogos como a Platón y a Comenio, entre otros clásicos. Platón en la metáfora del carro alado explica que nuestra parte irracional es la que tiene que ser educada –también lo expone Aristóteles en su *Ética eudemia*–. Al no educar la parte irracional en los jóvenes, actuarán por impulso y no de modo razonable, como sucede con muchos de entre 12 y 15 años que son reclutados por el crimen organizado, fáciles presas por no tener la posibilidad de recibir una formación integral que les permita discernir el origen y sentido de sus acciones.

La formación ética es aquella que procura dar a los educandos elementos suficientes para decidir lo que es mejor para ellos mismos y para su comunidad, a partir de un actuar crítico y reflexivo constante. La escuela ocupa un lugar preponderante dentro del conjunto de influencias que actúan en la formación de los sujetos pues, si bien la familia es la principal proveedora de los fundamentos éticos y axiológicos, la escuela transmite el conocimiento de manera ordenada, lógica, razonada y plural que nutre la visión del alumno.

La formación ética y estética debe ser enseñada desde preescolar y durante toda la vida, desde la educación básica, hasta la educación

superior, dándoles a todos la oportunidad de recibirla, para que los ciudadanos sean capaces de distinguir los actos virtuosos de los viciosos, deshonestos y fútiles, para que tengan herramientas que les permitan transformar su realidad mediante el discernimiento, motivados por una búsqueda constante de armonía. Pero, México está pasando por una crisis que se ensaña con la juventud, arrebatándoles la oportunidad de convertirse en seres íntegros, éticos y dueños de su devenir. El fenómeno del narcotráfico se agudiza con la creciente incorporación de adolescentes sin escuela y sin trabajo, que deja miles de muertos.¹ En vez de una cultura de vida que convoque a la reflexión y al desarrollo integral de los sujetos, hay una cultura de muerte; una declaración de indiferencia a la existencia del otro, de ese otro que es más joven y que representa un futuro incierto y herido.

La escuela representa un problema para los jóvenes mexicanos, porque no es para todos, no se interesa en la diversidad, no tiene un sentido de formación integral. Su rechazo y desinterés es una parte de la realidad del joven *nini* —el joven que ni estudia ni trabaja—. A las instituciones educativas les corresponde repensar a los educandos y los fines con que se trata de mantenerlos cautivos; se requiere de mucho trabajo de reflexión, de intervención efectiva, tanto a nivel didáctico-pedagógico, como de la formación docente y en lo que concierne a las políticas educativas y económicas, pero sobre todo, pensar la educación como un acto de humanización. Al joven *nini* hay que integrarlo, darle nuevas oportunidades de vida, de trabajo, de orientación y formación. Convertir su *nini* en *sísí*, abriéndole las posibilidades, las puertas de la escuela, del trabajo y de la vida.

¹ Desde el sexenio de Calderón las políticas públicas han repercutido en la juventud mexicana, provocando que muchos jóvenes sean reclutados por el crimen organizado desde edades muy tempranas, orillados a participar en actividades ilícitas para satisfacer las necesidades más básicas.

REFERENCIAS

- Comenio, J. A. (2008). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Didriksson, A. (2012, septiembre). Reproducción de la ignorancia. *Proceso*. México.
- Escalera, J. (2009). *República y Leyes, neoliberalismo y globalización, dos paradigmas en el ámbito educativo*. México: UPN.
- Escalera, J. (2011). *La educación en Platón como proceso de humanización. El grito que se perdió en Grecia*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Escalera, J. et al. (2013). *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización*. México: UPN.
- Gimeno, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (1957). *Ensayo sobre las virtudes intelectuales*. México: FCE.
- Gómez, N. (2015, 19 de enero). Ve OCDE menos *ninis* en México. *El Universal*. Recuperado el 22 de febrero de 2015 de: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/ve-ocde-menos-ninis-en-mexico-1069819.html>
- Injuve. (2013). Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México [versión electrónica]. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Diagnostico_Sobre_Jovenes_En_Mexico.pdf
- McLaren, P. (2009). *Revista universitaria*, (2) 315-324. Recuperado el 18 de febrero de: file:///C:/Users/Acer/Downloads/revista_educupn_num_02.pdf
- Negrete, R. y Leyva, G. (2013). Los *ninis* en México: Una aproximación crítica a su medición. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08_Art6.html
- Olivier, G. (2011). *Privatización, cambios y resistencias en la educación*. México: UPN.
- Solana, F., Bolaños, R. y Cardiel, R. (1997). *Historia de la Educación pública en México*. México: FCE.

20. DEMANDA PEDAGÓGICA: LOS EMBATES DE LA GUERRA CONTRA EL NARCOTRÁFICO

*Renia Yahel Magallón Castellanos**

El primero de diciembre de 2006, el presidente Vicente Fox Quesada, cedió la silla presidencial a Felipe Calderón Hinojosa, después de un controvertido proceso electoral. Entre manifestaciones de inconformidad, tomó protesta y fue declarado presidente de los Estados Unidos Mexicanos, el 1 de diciembre de 2006 (Aguayo y Treviño, 2009). Seis días después, Felipe Calderón publicó su Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007-2012), en el que plantea lo siguiente: “establecer una estrategia clara y viable para avanzar en la transformación de México sobre bases sólidas, realistas y, sobre todo, responsables” (2006, p. 11). Mencionaremos que, aparentemente, las propuestas del Plan Nacional de Desarrollo parecían viables. Pero, se contradujo, cuando sacó al ejército a las calles.

Este plan principalmente estuvo estructurado en cinco ejes rectores: Estado de Derecho y seguridad; Economía competitiva y generadora de empleos; Igualdad de oportunidades; Sustentabilidad ambiental y Democracia efectiva y política exterior responsable (PND, 2006). Diremos que lo más importante en este Plan Nacional

* Licenciada en Pedagogía por la UPN.

de Desarrollo, y que es colocado como el primero en la lista, es “El Estado de Derecho y la Seguridad”. Pondremos énfasis en este punto, ya que por su posición en los ejes rectores resulta ser el de mayor importancia. Para responder a su primer eje rector del PND, el 11 de diciembre del mismo año, enviaron un operativo nombrado “Conjunto Michoacán”, éste fue de carácter federal en el que colaboraron elementos militares y de inteligencia. Con este operativo, Felipe Calderón declaró abiertamente la Guerra contra el narcotráfico.

El Operativo Conjunto Michoacán se creó con la intención de erradicar los plantíos de enervantes y combatir el narcotráfico, por cielo, mar y tierra, en todo el Estado de Michoacán, para lo que sacó a las calles a la: Policía Federal Preventiva (PFP), Agencia Federal de Investigaciones (AFI),¹ Policía Federal Ministerial (PFM), Centro de Investigaciones y Seguridad Nacional (Cisen), Armada de México, Ejército Mexicano y Fuerza del Aérea Mexicana; bajo la supervisión administrativa de la: Secretaría de Seguridad Pública Federal (SSPF), de la Procuraduría General de la República (PGR), de la Secretaría de Gobernación (Segob), de la Secretaría de Marina (Semar) y Secretaría de Defensa Nacional (Sedena). En algunas ocasiones se integraron fuerzas policiales estatales y municipales al operativo conjunto.

Los operativos se multiplicaron y se desplegaron más elementos castrenses y policíacos: en Tijuana, Guerrero, Tamaulipas y Monterrey; en agosto del 2007 en Tabasco y Torreón, Coahuila (Ravelo, 2008, pp. 12-15). El 28 de marzo de 2007, el entonces Secretario de Gobernación, Juan Camilo Mouriño Terrazo:

puso en marcha la Operación Conjunta Chihuahua, que incluyó el desplazamiento de 4 mil elementos federales y militares que tomaron el mando mediante la instalación de 10 Bases de Operaciones Mixtas y 46 Puestos de Control Móvil. Llegaron provistos de 108 vehículos, tres aeronaves, 13 equipos

¹ El 29 de mayo, desaparece la Agencia Federal de Investigación es sustituida por la Policía Federal Ministerial (PFM) (Viayra, 2009).

de detección molecular, tres aviones C-130 “Hércules” y un Boeing 727/100, perteneciente a la Fuerza Aérea Mexicana (Dávila, 2008, p. 17).

Fue un despliegue castrense nunca antes visto en México, el Estado pretendía luchar contra los cárteles. En agosto del mismo año, fueron remitidos: “35 mil efectivos del Ejército Mexicano y un número similar de agentes federales fueron desplegados en operativos en Culiacán, Tijuana, Monterrey, Ciudad Juárez, Morelia, Acapulco, entre otras ciudades” (Ravelo, 2010, p. 45).

En 2010, uno de los años más sangrientos en Sinaloa, ya había 1.5 homicidios diarios en el Estado, paradójicamente después de la “Operación Conjunta Culiacán- Navolato-Guamúchil-Mazatlán” los asesinatos aumentaron a 7 por día, según el informe del entonces presidente de la Comisión Independiente de Derechos Humanos, Aguirre Meza (Anónimo, 2010a, p. 32).

En 2011, las muertes fueron muchas, el país estaba dolido por tanta violencia y se encontraron fosas con cientos de muertos que fueron ejecutados por el narcotráfico. El 6 de abril, en San Fernando, Tamaulipas, se descubrió una masacre de 145 personas, se presumió que fueron secuestrados en autobuses de pasajeros (Gay, 2011). Al mismo tiempo en Durango se encontraron fosas con 200 ejecutados. El 24 de junio fueron secuestrados migrantes que viajaban en el tren de carga que provenía de Oaxaca. El 25 de agosto murieron en Monterrey, Nuevo León, al menos 52 personas por impacto de una granada en el Casino Royale (Vega, 2011). El 20 de septiembre se encontraron abandonados 35 cuerpos en Veracruz, de los cuales dos eran de menores de edad. Se repitieron las acciones tres días después, 14 personas más se descubrieron muertas en Veracruz. Estas masacres hacia civiles son un ejemplo de lo que generó la declaración de guerra de aquel sexenio.

Entre diciembre de 2006 hasta el año 2012, murieron más de 60 000 personas, producto de los operativos conjuntos en varias ciudades del país, en las que figuraron presuntos delincuentes, sicarios, policías, soldados, marinos y civiles; entre los últimos se

contaron niños, mujeres, estudiantes, activistas sociales, empresarios, periodistas, adolescentes y demás. Dichas ejecuciones se clasificaron como enfrentamientos, homicidios y agresiones y daños colaterales (Mendoza, 2011). Según el periodista de *La Jornada*, Gustavo Castillo, los miembros de la sociedad que han sido más afectados con todos estos enfrentamientos han sido los jóvenes de entre 18 y 29 años, que desde 2008 hasta el 2012 se encontraban entre el 40% de los asesinados (Váldez, 2011, p. 110).

Desde entonces el Estado ha generado acciones en contra del narcotráfico, los cárteles han tenido bajas considerables, pero no han sido apaciguados y tampoco se han visto reducidos. Al contrario, la violencia crece más y más; sin control. Jorge Castañeda, excanciller, y Rubén Aguilar, exvocero presidencial, ambos colaboradores del expresidente Vicente Fox Quesada, indicaron que la guerra contra el narcotráfico fue creada por Calderón con el fin de justificar su ascenso al poder que fue dudoso (Vera, 2009, pp. 26-39). Calderón, vio en la guerra una oportunidad de legitimar su presidencia con una acción relativamente fácil, rápida y de bajo costo; pero, al contrario, la guerra ha costado mucho dinero y muchas bajas sociales, y tampoco ha podido acabar con la venta, la distribución y el consumo de drogas, mucho menos terminar o reducir el dominio tan poderoso de los cárteles.

Como ya se mencionó anteriormente, las acciones son meramente violentas. Mandar operativos a todo el territorio es considerado por el Estado como remedio para todos los males. La violencia en el país –que se vive hasta nuestros días– pretende ser apaciguada con más violencia; instalar al ejército en las calles y aumentar las condenas carcelarias, son los procesos “remediales y preventivos”, de la lucha contra el narcotráfico. A los representantes mexicanos no se les ha ocurrido otra cosa, parecería que es la única solución que han visto nuestros gobernantes. Sin embargo, mediante una educación de buena calidad con principios cívicos y éticos se podrían contrarrestar, de alguna manera, los perjuicios que se han generado en nuestra Nación desde hace varios años.

Es necesario crear en nuestros ciudadanos una conciencia cívica de cooperación, colaboración y ayuda humanitaria. En varias ocasiones periodistas han demandado la intervención de propuestas pedagógicas para resolver el problema del narcotráfico, pero las solicitudes no han sido suficientes, no pasan de la verborrea de los discursos y de planteamientos aislados, un ejemplo de esto lo ha dado Marcos Romero, periodista de la Agenzia Nazionale Stampa Associata (ANSA), en el simposio “Narcotráfico en México: Una visión periodística internacional”, organizado por la Universidad Panamericana, campus Guadalajara, donde demanda abiertamente “los valores y la educación puede hacer la gran diferencia” (Anónimo, 2010b). En un editorial del periódico *El Universal*, Julián López señala en 2007 que “los valores como la virtud y la fortaleza deben de ser fomentados a través de una campaña educativa y no de una campaña militar”.

Desde hace mucho tiempo se ha pedido a nuestros gobiernos que la educación sea una alternativa que promueva soluciones al problema del narcotráfico, a través de campañas de concientización ciudadana. Sin embargo, el modelo pedagógico vigente, en las escuelas de México no ha respondido a los retos y a las necesidades que el país enfrenta.

El PND de Calderón no consideró las consecuencias que trajo consigo declararle la guerra al narcotráfico el 11 de diciembre de 2006, lo que se ve reflejado en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, tampoco se diseñaron alternativas para responder a los retos futuros, ya que, en sus objetivos sólo se menciona: elevar la calidad de la educación, reducir la desigualdad, impulsar el desarrollo a través de las tecnologías, impulsar la educación integral, ofrecer servicios educativos de calidad y fomentar la gestión escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007, p. 14). Nunca se mencionan soluciones a asuntos de violencia, injusticia, corrupción e inseguridad que son realmente algunos de los problemas más graves que tiene México.

Los periodistas Julián López y Marcos Romero exhortaron a que la educación fuera la solución al problema a través del desarrollo de

los valores y virtudes, pero el PSE únicamente se refiere a los valores cívicos y centra su importancia en la democracia, pero no especifica qué se entiende por democracia, dejando en duda qué se pretende al fomentar determinado valor. Tampoco se alude a la educación en la *areté* en la excelencia, para formar ciudadanos virtuosos. Entonces, ¿qué es lo que se está descuidando? ¿Por qué existe el consumidor de drogas?, ¿el vendedor de ellas?, ¿el que las siembra?, ¿el que las cosecha?, ¿el que las distribuye por todo el país? ¿Realmente qué está pasando? Quizás, ¿será que no hemos educado a nuestros educandos en las virtudes de la prudencia, la templanza y la justicia? Recordemos lo que nos dice Aristóteles en la *Ética eudemia*:

El temerario es el que no teme lo que debe temerse. El cobarde es el que teme por lo que no debe temer, o cuándo y cómo debe temer. De manera semejante el desvergonzado (y también el concupiscente) es el que se abandona a todos los excesos posibles mientras que el insensible es un deficiente que no desea ni lo que es bueno ni conforme a la naturaleza, sino que es apático como una piedra. El que busca la ganancia de donde sea es un aprovechado, mientras que el perdedor no busca ganancia alguna, o a lo más ganancias miserables [...] y por esto decimos que los hombres son viciosos en razón de los placeres y las penas, al perseguir o evitar las que no se debe o como no se debe [...] Está claro, en suma, que tanto la virtud como el vicio guardan relación con los actos de que el hombre mismo es causa y principio [...] Asimismo es evidente que la virtud, no es menos que el vicio, cuéntense entre los actos voluntarios [...] Porque la elección es tomar, pero no en absoluto, sino tomar una cosa de preferencia a otra, lo cual no puede ser sin reflexión y deliberación (1994, pp. 27-48).

Pero, no hay que enfocarnos únicamente en los vendedores, consumidores, distribuidores, productores, desvergonzados, aprovechados, insensibles, etcétera, hay que voltear la mirada hacia otro lado: en los menores de 17 años quienes, según la Red por los Derechos de la Infancia en México, 30 000 de ellos podrían estar cooperando de alguna manera con las organizaciones criminales (Valdez, 2011, p. 158). Los jóvenes de entre 18 y 29 años (p. 110), son los que

engordan las filas y son el brazo armado de los cárteles “en las calles se desata una guerra perdida con elementos policiacos y militares comprados por el narco donde la carne de cañón son los miles de jóvenes ‘desechables’ que acaban en las cárceles o en los cementerios” (p. 215).

En aquel sexenio, no hubo muchos planteamientos para prevenir y/o remediar los embates de la guerra contra el narcotráfico, al menos no sin interponer las armas. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sí alzó la voz sobre este asunto e hizo una declaración que revelaba muchos de los aspectos de violencia e inseguridad provocados por la Guerra contra el narcotráfico y expuso su proyecto. Debido a que fue la única propuesta formal que se elaboró, se tomó como punto de referencia y en junio de 2011 José Narro, rector de la UNAM:

Convocó a un pacto político y social para hacer frente a la crisis de violencia en México e invitó a todos los actores a derrotar el crimen, el delito y la injusticia, al presentar la propuesta emanada de la Conferencia Internacional sobre Seguridad y Justicia en Democracia que organizó la máxima casa de estudios en coordinación con el Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional (Anónimo, 2011).

En 36 puntos se propusieron soluciones para derrotar el crimen, el delito y la injusticia, haciendo un cambio en políticas de justicia y seguridad, a partir de consensos políticos y sociales, para combatir la problemática de seguridad y justicia que el país requiere (Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional [IIDC]-UNAM, 2011). Una de las exigencia acérrimas que la sociedad ha demandado y, que también se propone en uno de los 36 puntos de la propuesta de la UNAM, es el referido a: “Diseñar un plan para el regreso de las fuerzas armadas a las funciones que le sean naturales tan pronto como le sea posible” (IIDC-UNAM, 2011, p. 36).

Uno de los problemas que el país requiere resolver para disminuir la violencia, que en el párrafo anterior se menciona, es regresar

a las fuerzas armadas a sus cuarteles, pero no es la única solución, entre los 36 puntos que la UNAM propuso hay medidas muy pertinentes:

En el punto seis señala:

Establecer programas formulados con enfoque multidimensional que reconozcan la heterogeneidad de los jóvenes [en el punto siete apunta:] Generar programas específicos para propiciar la permanencia o inserción de los jóvenes en el sistema educativo [...] que los prepare para su vida laboral [en el punto ocho] Capacitación para el empleo (p. 36).

El punto trata sobre las cárceles y manifiesta “una verdadera readaptación y reinserción social” (p. 22); en el 32 la UNAM demanda a la SEP, “promover contenidos educativos y mecanismos participativos de los estudiantes de nivel básico, medio y superior, coherentes con el perfil de la nueva política de Estado en seguridad y justicia” (p. 38); y en el punto 33 menciona la intervención de la educación en Derechos Humanos en áreas de seguridad y justicia (p. 38).

La SEP como organismo de carácter nacional encargada de las normas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la educación como su principal función, debido a sus responsabilidades, es a ella a la que le compete responder a las soluciones que la UNAM señala en los puntos de todo el documento. La SEP tiene a su cargo instituciones que pueden colaborar con investigaciones prácticas y teóricas para combatir los embates de la Guerra contra el narcotráfico. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como organismo desconcentrado de la SEP, tiene en sus estatutos facultades específicas para resolver asuntos de la competencia de su organismo central. Es necesario señalar que no existe intención en el presente artículo de cuestionar la autonomía de UPN, aún no. La UPN como organismo de la SEP tiene la posibilidad de intervenir en el asunto que le demandan al organismo que pertenece, si no por obligación, sí por responsabilidad social, lo mismo que otras instituciones educativas formadoras de docentes.

Sin embargo, la UPN no ha levantado la mano en asuntos relacionados con la inseguridad, el crimen y la injusticia, aún no responde a esta necesidad que el país demanda. No se escuchan propuestas pedagógicas para intervenir en los procesos preventivos y/o remediales de la Guerra contra el narcotráfico. La cifra de muertos rebasaba los 60 000 en 2012 y aún se esperan intervenciones pedagógicas que suministren ideas, teorías y acciones que ayuden a combatir de una manera más humana el desasosiego que provoca la guerra. ¿Cómo puede ayudar la teoría pedagógica en el análisis y solución de estos embates?

REFERENCIAS

- Aguayo, S. y Treviño, J. (2009). El panismo, indiferente. *Proceso* (1711) 10-11.
- Anónimo (2010 a). El otro poder. *Proceso*. Edición Especial 28.
- Anónimo (2010 b, 30 de octubre). *Apostar por la educación para abatir el narcotráfico*. Recuperado el 25 de junio de 2013 de: <http://www.informador.com.mx/mexico/2010/245207/6/apostar-por-la-educacion-para-abatir-al-narcotrafico.htm>
- Anónimo (2011, 8 de agosto). Presenta la UNAM propuesta de 36 puntos sobre “Seguridad y Justicia en Democracia”. *Animal Político*. Recuperado el 17 de julio de 2013 de: <http://www.animalpolitico.com/2011/08/presenta-unam-propuesta-sobre-la-seguridad-y-justicia-en-democracia/>
- Aristóteles. (1994). *Ética eudemia*. México: UNAM.
- Dávila, P. (2008). Avanza la mancha verde. *Proceso* (1663) 17.
- IIDC-UNAM (2011). *Conferencia Internacional Seguridad y Justicia en Democracia. Elementos para la Construcción de una Política de Estado para la Seguridad y la Justicia en Democracia*. Recuperado el 12 de febrero de 2012 de: http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/Propuesta_Seguridad_y_Justicia_en_Democracia.pdf
- Mendoza, H. (2011). 5 años de guerra, 60 mil muertos. *Proceso* (1832).
- Ravelo, R. (2008). Más poder, más dinero más crimen. *Proceso* (1663).
- Ravelo, R. (2010). El reparto del mercado. *Proceso*. Edición Especial 28.
- SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Valdez, J. (2011). *Los morros del narco. Historias reales de niños y jóvenes en el narcotráfico mexicano*. México: Aguilar.
- Vera, R. (2009). No era para tanto... *Proceso* (1721).

21. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA EXIGENCIA ACTUAL

*Blanca Anayatzin Reyes Arias**

Hoy más que nunca surge la necesidad de promover una cultura de paz, frente a la violencia que es antiquísima y que se presenta en todos los ámbitos de desarrollo de las personas, su detonante es multi-causal, desde la llamada violencia estructural, la cultural y la directa que es la más visible la cual afecta a toda la sociedad; como la pobreza que impide a grandes grupos sociales tener las condiciones justas de vida; la inseguridad pública, como robos, asaltos, secuestros y asesinatos, que provocan miedo y angustia; hasta las profundas diferencias de intereses económicos y políticos en México o incluso entre los pueblos y naciones, que generan los conflictos armados y las guerras.

La educación surge como un proceso ideal para la promoción de la paz que puede transformar nuestras formas de relacionarnos, de vivir y de manifestarnos.

En la actualidad es frecuente que los problemas y las diferencias se resuelvan en forma violenta, ante esta problemática, por demás extrema, desde hace tiempo en México y en todo el mundo

* Licenciada en Pedagogía por la UPN.

organismos de carácter internacional, gobiernos, grupos y personas nos hemos dado a la tarea de fomentar y consolidar una cultura de paz, con el fin de promover la defensa y el respeto de los *derechos humanos*, para garantizar el pleno desarrollo de las personas y las naciones sin distinción alguna.

Construir un proceso encaminado a alcanzar relaciones más justas para vivir en este mundo en forma creativa y armónica es una tarea compartida; por ello, resulta urgente transformar las relaciones en: la familia, la escuela, las comunidades, las instituciones; por ende en la sociedad en general. Es necesario concientizarnos de la responsabilidad que tenemos frente a la violencia.

Es indispensable no olvidar el camino del conocimiento para guiarlo de manera lúcida y apropiada, porque cada actividad intelectual debe contribuir en la transformación de la sociedad. En el caso de la Pedagogía que tiene un enfoque ético, hoy urge incluir esta reflexión ética, necesita ser enseñada así como aprender a ejercer el derecho a expresar el punto de vista personal, a defenderlo y a aceptar las diferencias de criterio, esto significa vivir en paz, no en ausencia de conflictos, sino en el manejo adecuado de ellos.

El ejercicio de la profesión de la pedagogía debería ser la realización personal y simultáneamente el compromiso con el bien común social. Por ello, es necesario aprender a resolver conflictos, lo que implica movilizar conciencias, pero sobre todo a cambiar la cultura de la imposición, el autoritarismo y el uso de la fuerza para lograr de manera competitiva lo que se quiere, compartir retos y objetivos comunes como una oportunidad para crecer en forma personal y colectiva. Aprender a resolver problemas significa, además, ayudar a las personas más vulnerables a adquirir la fuerza y la autoestima necesarias, mediante la adquisición de las competencias psicosociales, que les posibilite defender sus derechos y desarrollar capacidades para participar de manera activa en la sociedad. Asimismo, dicho aprendizaje conlleva a impulsar una férrea decisión de construir y transmitir la cultura de paz en todos los ámbitos en los que viven y se desarrollan las personas.

La paz es un espacio de encuentro y un tiempo de relaciones humanas gozosas. No es sólo una ausencia de guerra, no significa ausencia de conflicto. Convivir con tolerancia y armonía puede suponer un conflicto continuo, pero es positivo en el sentido que es una continua derrota de la violencia.

Las relaciones humanas son siempre conflictivas, y la superación pacífica y positiva de estas situaciones es precisamente la forma de convivencia armónica de las distintas culturas, pueblos, religiones, sexos, razas y demás diferencias que puedan servir de excusa para la división, el antagonismo o la incomprensión.

Es importante aceptar la diferencia como rasgo distintivo de la realidad humana, apreciar la diversidad como algo intrínseco a nuestra condición e incluso necesario para compartir un mundo más heterogéneo.

La condición previa para una paz permanente es la igualdad, sólo las desigualdades pueden desequilibrar tanto la situación que provoquen respuestas desesperadas y violentas de rebelión ante la inequidad.

Todos los días a lo largo de nuestras vidas nos hemos encontrado con una serie de problemas y conflictos, quizá en más de una ocasión, incluso, recurrimos a la violencia para enfrentar e intentar solucionarlos, esto se debe a que así es la manera en la que aprendimos de generación en generación y por ello es el modo que enseñamos a nuestros sucesores, a los niños y a las niñas, a nuestra comunidad.

En los últimos años la violencia ha aumentado en nuestras sociedades de una manera realmente alarmante, razón de más para llamar a una intervención en la educación con propuestas educativas que incluyan cursos y talleres que manejen el buen trato y sana convivencia, desde una educación para la paz y los derechos humanos con un enfoque crítico y una resolución activa y creativa de conflictos.

Que cada niño, que cada persona aprenda sus derechos es, en última instancia, conocer y afirmarse como persona. La escuela

no puede soportar por sí misma una función que pertenece a la sociedad en su conjunto, pero sí puede diseñar estrategias que permitan el desarrollo de: la empatía, el autoconocimiento, la capacidad de creación, la comunicación y la resolución no violenta de los conflictos. Es decir, personalizar las relaciones de los miembros del grupo, los objetivos, el *currículum* y la organización de la clase para, de este modo, intentar personalizar la sociedad (Tuvilla, 1993, p. 7).

La violencia es manifestada por diversas causas, es producto de diferentes inconformidades, de luchas, que vivimos de manera cercana, como la falta de comprensión; afecto, amor, cariño y conocimiento de nosotros mismos; así como de problemas económicos, inseguridad y de las profundas diferencias de intereses entre una persona y otra; e incluso entre países y naciones lo cual llega a generar grandes conflictos armados y guerras. La violencia o el uso del poder y la fuerza, pueden ser representados de manera física, verbal o psicológica, también se puede expresar a través de las palabras. La violencia y la sumisión son las formas que se utilizan más frecuentemente para resolver problemas y percances, es por eso que debemos enseñar a solucionar las disyuntivas de manera crítica y creativa. Éste es el principio de las razones por las que creemos que es importante generar propuestas de educación para la paz que brinden información, ayuden a la formación y la transformación de una sociedad que construya un mundo mejor; lo que esta información, debe generarse en las instituciones educativas, ya que, con la educación podremos crear una cultura para paz.

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida en alguna forma. Sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente toda su naturaleza). Se debe cuidar por el interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se transmita de las generaciones adultas a las más jóvenes,

a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión de intereses y conocimientos es la educación (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 11).

Educación para la paz debe ser, en la actualidad, una necesidad educativa cada vez más reclamada. En el mundo en el que vivimos con un alto grado de: institucionalización de la violencia, degradación, diferencias que hay en las relaciones humanas, violación a los derechos humanos, crisis ecológica, racismo, incompreensión, falta de solidaridad y cooperación, la educación para la paz se convierte no algo más por hacer, sino en el verdadero quehacer de las acciones pedagógicas.

Es una labor sumamente conocida y asumida por las personas que se dedican a las áreas formativas; la educación para la paz, que también forma parte de los convenios y pactos internacionales.

Hemos encontrado pedagogos importantes que nos hablan de una educación para la paz como son: Comenio, el llamado fundador de la pedagogía como ciencia y J. J. Rousseau, el gran precursor de la escuela nueva. El primero fue humanista, por lo que su ideal lo cifró en una educación sin distinción y dentro de ello. En el libro *Educación para la paz, su teoría y su práctica* de Xesus Jares se nos dice que Comenio afirmaba la necesidad de una unión mundial: “Todo aquel que realmente no desee toda clase de bienaventuranzas para la humanidad entera comete una injusticia con toda ella... El mundo es nuestro destino común y único” (1984, pp. 15 y 16). Rousseau al igual que Comenio –Comenta Jares– escribe sobre la paz y la guerra, cree que el hombre es por naturaleza pacífico y tímido (pp. 15 y 16).

El hombre es por naturaleza pacífico y tímido; su primer movimiento ante cualquier peligro es la huida; no se vuelve valiente más que por la fuerza de la costumbre y de la experiencia; el honor, el interés, los prejuicios, la venganza, todas las pasiones que pueden hacerle afrontar los peligros y la muerte le son desconocidos en su estado natural (Jares, 1984, pp. 15 y 16).

Para Rousseau, la felicidad tanto individual como general es importante para el ser humano y su educación, y él considera que es algo que debe aprenderse y conquistarse.

El sentimiento debe incluso educarse y, como veremos, educarlo en el sentido altruista no es fácil. Para Rousseau la relación entre sentimiento y experiencia no es menos estrecha de lo que es, en general, para la ilustración, la relación entre conocimiento y experiencia (Abbagnano y Visalberghi, 1964, pp. 391 y 392).

Dentro del ámbito educativo, más allá de lo que hemos dicho y escuchado acerca de que en las instituciones educativas aprendemos a convivir en armonía con los demás, respetar las diferencias de nuestros compañeros, compartir, valorar al otro, pero no llevamos estos preceptos a la práctica, muchas veces, no practicamos los valores como la justicia, democracia, igualdad, equidad... etcétera, lo cierto es que en el aula la realidad es diferente.

La competencia y el individualismo son, en muchas ocasiones, la forma de interacción entre los estudiantes, que impera, generalmente, dentro de las aulas y salones de clases. Lo más alarmante es que, no sólo es allí, en las escuelas en donde prevalece este trato, también entre los maestros, así como con los directivos y con todo el personal que se encuentra en colaboración en las instituciones educativas de nuestro país; lo que no nos permite encontrar soluciones al conflicto de manera no violenta, de transmitir virtudes y valores, de apegarnos a los derechos humanos, de encontrarnos a nosotros mismos.

Generalmente, la costumbre de obedecer de manera vertical medidas disciplinarias por los docentes, reproduce un modelo educativo lineal basado en premios y castigos, genera que no se busquen y propongan retos para generar procesos de cooperación para impulsar maneras creativas de resolución de conflictos como mediante la ética, la estética y la enseñanza en valores y aprendizajes significativos.

La educación para la paz tiene como primer fin unir las distintas posiciones acerca de cómo concebimos la educación y la paz; la

educación representa una preparación de los niños, las niñas y los jóvenes para cumplir el papel del que forman parte dentro de una sociedad y del papel que asumirán cuando sean personas adultas. La educación para la paz logrará que estos estudiantes se incorporen plenamente a la sociedad de la que son parte, de una manera dinámica y proactiva, ejerciendo la ayuda y la cooperación con la gente que la rodea, con conocimientos de sus derechos como ciudadanos y con respeto a los derechos de los demás.

La educación para la paz, debe convertirse en una forma de vida, una vida con dignidad humana, solidaridad, empatía. Se trata de romper estereotipos de género, de ser críticos, creativos, activos y de estar siempre en constante cambio y en acción positiva con todo y todos los que nos rodean.

Educar para la paz es una transformación que debe ser de manera consciente voluntaria y dado que es un compromiso que atiende a una necesidad de un mundo mejor en el que los seres humanos nos encontremos en una relación menos jerárquica, y más afectiva y comprometida con la mejora de la sociedad, y del mundo, como menciona José Tuvilla Rayo (1993).

Por último, he de añadir que esta propuesta pretende ser una contribución más a este tipo de educación que aspira a realizar la utopía más poderosa de todos los tiempos: *construir* un mundo mejor a través de la educación, de los derechos humanos, de la comprensión internacional. La paz deberá contribuir a una cultura de paz, un cambio de mentalidad que supere el egocentrismo social hacia una ética de cooperación (Tuvilla, 1993, pp. 9 y 31).

Este tipo de educación debe de incluirse en los programas educativos actuales, ya que, el ser humano o todo agente formador es al mismo tiempo un agente de socialización; es decir que no sólo transmite contenidos cognitivos o refuerza habilidades y destrezas, sino que también contribuye a articular las conductas, vivencias, actitudes, sensibilidades y valores.

En el Decenio de las Naciones Unidas en la esfera de los *derechos humanos* y en muchas declaraciones internacionales en el ámbito

educativo se considera que la educación en *derechos humanos* debe formar parte del currículum. La labor de los maestros, de los educadores y de todas aquellas personas involucradas con la educación y la formación debe ser ayudar a todos los ciudadanos, especialmente a los jóvenes, a observar y reflexionar sobre la tierra y de todos los seres que habitan en su conjunto de una manera holística.

La educación para la paz es crear una cultura de paz, es ayudarnos a ser ciudadanos del mundo, con respuestas propias, no prestadas, ni impuestas, para vivir en un contexto democrático, de participación, con igualdad de oportunidades, con igual acceso a la educación, a la salud, al entretenimiento, al ejercicio de los derechos humanos; éste es un compromiso con todos los seres humanos en especial con los jóvenes.

Debemos ser conscientes de que no se puede ser responsable, ni actuar de una manera correcta si sólo se ve una parte del escenario, si hay una parcialidad de pensamiento, de sentimiento y de acción.

La escuela tiene que plantearse ante esta nueva situación una nueva respuesta educativa que satisfaga las necesidades de todos los seres del planeta, de nuestras sociedades. Es por eso que los pedagogos debemos asumir la responsabilidad de dar un voto de esperanza a una nueva educación “la educación para la paz” como solución a la violencia que se está viviendo en la actualidad y que muy a nuestro pesar se encuentra en crecimiento.

Vivimos en una época en la que confundimos valor y precio, hemos abandonado los principios éticos y estéticos, hemos recurrido una vez más a la imposición y a la fuerza, ahora andamos todos sin rumbo, sin brújula, completamente desconcertados. Se ciernen sobre nosotros, en este siglo y en este milenio, amenazas sobrecogedoras. Es momento de unirnos; de actuar todos juntos para enlazar nuestras voces, para libres, sujetar nuestras manos, para ayudar y trabajar a favor de una educación para la paz que esclarezca horizontes sombríos, que nos brinde esperanza.

La paz empieza por el rechazo de la violencia como forma de solucionar conflictos, para que esto sea posible se debe dar un amplio

consenso al respecto, esto quiere decir que la paz se debe interiorizar culturalmente y esto supone erradicar la cultura de la guerra y la violencia como forma de resolver los problemas que genera nuestra situación actual dentro de la forma de socializarnos.

Normalmente, pensamos que la guerra es injusta y dramática para los seres humanos, pero también se considera inevitable en muchos casos. Es un ejemplo claro de que con el dominio de la cultura de la violencia las soluciones violentas siempre estarán justificadas, si no se realizan cambios conceptuales y se toman medidas preventivas se recurrirá siempre a ella como recurso para solucionar nuestros conflictos. La cultura de la paz se centra, sobre todo, en los procesos y en los métodos para solucionar problemas y hostilidades, esto supone generar las estructuras y mecanismos necesarios para que se puedan llevar a cabo las soluciones. Su generalización persigue la erradicación de la violencia estructural (pobreza, marginación, discriminación, etc.), así como, de la violencia directa, mediante el uso de procedimientos no violentos en la resolución de conflictos y mediante medidas preventivas.

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este cambio la educación tiene un papel importante en tanto que incidiría desde las aulas en la construcción de los valores éticos y estéticos y en el ejercicio pleno de los derechos humanos de los futuros ciudadanos, lo que permitiría una evolución del pensamiento social.

Los cambios evolutivos, aunque lentos, son los que tienen un carácter más irreversible y en este sentido la escuela ayuda con la construcción de nuevas formas de pensar. Pero la educación formal no es suficiente para que estos cambios se den en profundidad. La sociedad, desde los diferentes ámbitos implicados, y desde su capacidad educadora, también debe incidir y apoyar los proyectos y programas educativos formales. Es importante que se genere un proceso de reflexión sobre cómo se puede incidir en la construcción de la cultura de la paz, desde: los medios de comunicación, la familia, las empresas, las unidades de producción agrícolas, los

ayuntamientos, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones ciudadanas, etc. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia.

Educar para la paz supone enseñar y aprender a resolver los conflictos. El conflicto está presente de forma permanente en nuestra sociedad como manifestación de la diversidad de intereses y cosmovisiones. Los conflictos que suelen tener diversidad de causas y argumentaciones: territoriales, culturales, económicas, sociales, laborales, y demás..., tradicionalmente se resuelven mediante el uso de la fuerza y mediante la imposición de la voluntad del más fuerte. No hay soluciones mágicas, pero sí hay mecanismos para resolver las controversias de manera diferente y estos forman parte de la cultura de la paz los cuales describimos a continuación:

1. Eliminación de los factores socioeconómicos que pueden generarlos.
2. Desarrollo de una justicia nacional e internacional.
3. Previsión del conflicto mediante la observación y política e intervención para redimensionarlo.
4. Control y autocontrol de la agresividad.
5. Diálogo, negociación o mediación sin que obligatoriamente haya de haber vencedores y vencidos.
6. Estrategias y técnicas didácticas para educar en el aula (Seminario de educación para la paz, 2000).

Educar para la paz es una formación desde y para la acción. No se trata de educar para inhibir la iniciativa y el interés, sino para encauzar la actividad y el espíritu combativo hacia la consecución de resultados útiles a la sociedad. Se trata de participar en la construcción de la paz.

Educar para la paz es un proceso permanente y por ello se ha de recuperar en los proyectos educativos. Esto también ha de quedar recogido en los programas o intenciones de los agentes educativos

no formales tal como medios de comunicación, organismos no gubernamentales, administraciones locales, etc.

Educación para la paz supone recuperar la idea de paz positiva. Esto implica construir y potenciar en el proceso de aprendizaje unas relaciones fundamentadas en la paz entre los alumnos-padres-profesores; entre ciudadano y poder. De ello se deriva la necesidad de afrontar los conflictos que se generen en la vida, en el ámbito escolar y en la sociedad de forma no violenta.

Educación para la paz desde el currículum escolar implica darle una dimensión transversal de forma que afecte a todos los contenidos de todas las áreas o disciplinas que se estudian, pero también a la metodología y organización del centro. Esta habrá de establecer los mecanismos que la favorezcan.

Finalmente, podemos decir que metodológicamente se debería intervenir desde los diferentes ámbitos de influencia (escuela, medios de comunicación, Organización No Gubernamentales [ONG], movimientos asociativos, familias, etcétera) para:

1. Proporcionar situaciones que favorezcan la comunicación y convivencia con el interior y el exterior de los contextos.
2. Participar en celebraciones y actos relacionados con la paz y solidaridad.
3. Crear climas democráticos en las aulas, centros y otros contextos de relación.
4. Fomentar la reflexión, el intercambio de opiniones y la argumentación como defensa.
5. Fomentar la comprensión de los puntos de vista de los compañeros.
6. Consensuar y difundir las normas de convivencia.
7. Fomentar el trabajo en grupo y los proyectos colectivos.
8. Utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas, resolución de conflictos, dramatizaciones, juegos de simulación, etc. (Seminario de educación para la paz, 2000).

Es importante seguir difundiendo esta cultura de paz por parte de los pedagogos, por ser un ámbito meramente educativo, ya que, ésta es la esperanza de que las actuales y las futuras generaciones crezcan con una nueva conciencia de cambio por un bien común.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Jares, X. (1984). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial popular.
- Rousseau, J. (2001). *El contrato social*. España: Edaf.
- Seminario de educación para la paz (2000). *Educar para la paz una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.
- Tuvilla, J. (1993). *Educación en los derechos humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz*. Madrid: CCS/Alcalá.



CUARTA PARTE
LA PERSPECTIVA SENSORIAL EN LA ADQUISICIÓN
DE CONOCIMIENTOS

INTRODUCCIÓN A LA CUARTA PARTE

Este bloque se encuentra constituido por cinco dinteles o ensayos entramados, en ellos se busca el acercamiento con el otro, a través de la reflexión interna, mediante las puertas que abren los sentidos que son la primera base de apropiación del mundo, para poder encontrarnos, reencontrarnos y así hallar al otro que es mi yo evidenciado en su reflejo.

Las diferentes formas de expresión que se descubren para comunicarnos, como el cine, la poesía, la literatura, la pintura, la danza, la escritura, la escultura, la arquitectura, por nombrar algunas, son umbrales que nos permiten manifestar lo que sentimos y lo que pensamos sin desvincularlo, porque aunque se quieran separar las disciplinas y los saberes para fragmentarnos, es difícil desmembrarlos, ya que están constituidos por sólidos entramados que se unen, se entrecruzan, se armonizan, se entretejen, se forman, se moldean y se transforman. Incluso, aún, dentro de una lógica capitalista-positivista plasmada en los planes y programas que nos rigen. Nuestra propia naturaleza nos brinda las posibilidades de ser un *ser integral* que siente, piensa y actúa, porque somos un todo en movimiento, que nos permite hacernos y rehacernos con los otros y con nosotros mismos.

Pero reestructurarnos, abrir puertas y senderos, no se puede llevar a cabo si no existe un proceso de formación-educación que nos brinde la oportunidad de cuestionar, pensar, explorar y elegir lo más apropiado para cada situación; pero no sólo como una forma instrumental, metódica y memorística; sino de reflexionar y deliberar sobre el otro, y sobre nosotros mismos; de hacernos conscientes de nuestras diferencias, de acercarnos y contemplar nuestras similitudes. La educación nos abre entradas para transitar en múltiples contextos, porque no todos somos iguales, no estamos labrados de la misma manera, aun cuando tengamos posibilidades semejantes,

también pensamos y actuamos de manera diferente; nos desarrollamos de una forma similar unas veces, otras de modos distintos, lo importante es saber respetar esas divergencias. Por eso, la importancia de mirar al otro, en un juego extenso de simetrías y reflejos, para reconocer que en cada uno ya existen saberes, costumbres, tradiciones e historias, que nos fortifican en lugar de anularnos, y nos unen a través de espacios y apoyos integrados.

La importancia y aportación de estos ensayos, cabe en la denuncia que se le hace al sistema capitalista por su forma tan voraz de aniquilar al ser humano, con todos sus mecanismos de control, represión, somnolencia que no sólo lo destruyen como ser físico, sino también como ser espiritual, ético y estético; y que lo mantiene en una especie de separación de él con su propio ser, con el otro y con los otros; que lo aleja del conocimiento de sí mismo y de la conciencia de su existencia; de la posibilidad de transformar el mundo; que lo aparta de la relación y el vínculo con sus semejantes y de la fuerza de la convivencia colectiva.

Cada uno de los que escribe estas aristas es consciente del papel fundamental que tiene la educación para seguir reproduciendo la lógica capitalista o de dejarla de reproducir, de transgredirla con nuestro pensar y hacer o de embutirnos en ella. Porque podemos darle la vuelta en la dialéctica de la vida; un mismo concepto, un instrumento, una herramienta tienen múltiples posibilidades de inclinación, de desarrollo de construcción. Nada está determinado, hay que esculpir el constante hacer.

De ahí la importancia de no dejar de escribir, de sacar nuestras inquietudes a la luz, para que puedan ser debatidas, compartidas y analizadas. Ya lo decía Li-Tai-Po “El mundo está lleno de pequeñas alegrías: el arte consiste en saber distinguir las”.

22. SENTIR ES TAN IMPORTANTE COMO PENSAR: EDUCACIÓN SENSORIAL EN EL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

*Erika Ilarraza Esparza**

*Sólo se ve bien con el corazón,
lo esencial es invisible a los ojos*
Antoine de Saint Exúpery

EDUCACIÓN SENSORIAL

En una realidad en la que la deshumanización ha alcanzado niveles tan altos que se pueden observar día con día en las calles, la relevancia de una educación sensorial adquiere mucho sentido para transformar a la sociedad en general y particularmente a los estudiantes.

La educación por medio de los sentidos es muy importante, Viktor Lowenfeld quien fue un gran teórico de la educación artística, se enfocó en desarrollar estudios sobre la teoría expresiva y sus aportaciones en el ámbito del aprendizaje artístico. Este autor resaltaba el papel de este tipo de formación e incluso llega a afirmar

* Licenciada en Pedagogía por la UPN.

que: “Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje” (Lowenfeld, 1980, p. 24). Además hace una crítica a la organización de la escuela y al hecho de que se le dé tan poca relevancia a este aprendizaje sensorial, ya que:

No obstante el hecho de que aprendemos sólo a través de los sentidos, la escuela ha hecho muy poco para educarlos [...] Cuanto más asciende el niño en la escala educacional, más apartado se encuentra de la confianza en sus propios sentidos y gran parte del aprendizaje no solamente se hace “por sustitución”, sino que, además, es de naturaleza abstracta [...] Tocar, ver, oír, oler y saborear implican una activa participación del individuo (Lowenfeld, 1980, p. 24).

Entrar en contacto con esta parte sensorial significa cambiar y desafiar este paradigma en el que vivimos que en general propugna que voltear hacia nuestra educación sensorial es una pérdida de tiempo, lo cual se refleja a diario en el mundo superficial, efímero y utilitarista en el que nos encontramos, en donde es más importante que los estudiantes aprendan a ser entes individualistas, competitivos y consumistas a estar en contacto con esta parte sensorial que es tan esencial para cualquier aprendizaje, en especial para el aprendizaje artístico.

Desafortunadamente esa idea, que manejan muchos en la actualidad, de que volver los ojos a la sensibilidad es una pérdida de tiempo, está afectando la personalidad del joven, porque si desde pequeño se le coarta la interacción con su mundo externo a través de lo sensible, desde sus sentidos, que le permiten conocer los objetos y las formas materiales,¹ en consecuencia, el joven no se expresará y desaparecerá su deseo e interés por conocer y explorar su entorno, porque no comprenderá la importancia que implica

¹ Lo cual resulta ilógico porque lo sensorial es además una parte vital para desarrollar las habilidades motrices de los niños y a la vez es su forma de estar en contacto con todo lo que le rodea.

aventurarse y estar atento con sus sentidos a lo que le rodea a: las personas, la naturaleza, los objetos, etc.,² y mucho menos se atreverá a ser diferente y a estar en contacto con sus semejantes, cuando en la sociedad actual existe ya una creciente y preocupante atomización entre los individuos, cuando se necesita restablecer el contacto humano en las relaciones interpersonales “es el estímulo de la interacción del niño y su ambiente a través de los sentidos, lo que diferencia al niño deseoso de explorar e investigar el medio que lo rodea, del que se encierra en sí mismo” (Lowenfeld, 1980, p. 24).

Lowenfeld analiza la influencia de los adultos en la formación artística de los niños y da como ejemplo el caso de aquellos que son forzados por los adultos a repetir una figura en un dibujo varias veces. Los niños se apartan de sí mismos y buscan en el exterior una forma que sólo copian, pero que no les es significativa, porque no la relacionan con ellos mismos, no les es propia, ni tiene relación con su entorno.

Una educación autoritaria y rígida no puede ser concebida por el estudiante, como una propuesta creativa, en áreas como lo la educación artística que involucra al alumno en procesos de interiorización y libre expresión.

Los alumnos poseen la capacidad no sólo de reproducir dibujos sin ningún significado, sino de crear nuevas formas artísticas, pero el estudiante no puede construir ni crear estas formas o figuras artísticas nuevas sin antes relacionarlas con sus sentidos, con su contexto y hacerlas suyas.

El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos [...] A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía” [...] la

² Lo cual resulta imposible precisamente porque estamos en continuo contacto con nuestra parte sensorial.

imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística (Vigotsky, 2006, p. 13).

De acuerdo a Lowenfeld (1980) es importante que a los niños se les permita la libre expresión y que además se piense en su desarrollo emocional, físico y estético.

La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales. El arte está lleno de la riqueza de las texturas, del entusiasmo de las formas y de la profusión del color, y un niño o un adulto deben estar capacitados para encontrar placer y alegría en estas experiencias (Lowenfeld, 1980, p. 26).

En la actualidad, vivimos rodeados de múltiples estímulos, entre los que destacan las imágenes y los sonidos. Si observamos un poco podemos percatarnos de como en nuestra realidad tenemos acceso constantemente a estos, pero parece que hemos olvidado cómo afectan e influyen su contacto a los estudiantes y a la sociedad en general.

Esto quiere decir que se deberían tomar en cuenta en el aprendizaje de los niños y jóvenes estas experiencias sensoriales de las que habla Lowenfeld. Pero, el desarrollo de los sentidos del tacto, de la vista, del oído y el efecto que tienen en los individuos no es algo a lo que se le ponga tanta atención en la vida cotidiana, ni en la vida escolar.

Esta percepción sensorial es importantísima para nuestro desarrollo humano porque nos indica cómo es nuestro mundo exterior, los objetos e incluso los individuos, de acuerdo al tacto, los sonidos, las formas, los colores, etc.

Educar nuestros sentidos para comprender las diversas formas, colores, olores, etc., es primordial para entender cómo es nuestro mundo cómo somos, qué nos gusta o disgusta de esas formas, de esos olores, de esos colores, de esas texturas. Esto adquiere especial

importancia en la educación artística, donde se participa en procesos que involucran el contacto con esas formas, ya mencionadas, y se requiere utilizar la imaginación para pensar formas y colores, sonidos no existentes todavía pero que, con ayuda de los ya conocidos, pueden permitir generar creaciones nuevas en todas las áreas artísticas.

Dentro de la educación parece que la enseñanza de la percepción sensorial es absurda y no se le otorga la misma relevancia que enseñar el conocimiento de la parte llamada racional, a pesar de que ambos son conocimientos y se interrelacionan cada día en nuestras vidas.

El papel que ha desempeñado la pedagogía dominante se halla inscrito en el proceso civilizatorio que descansa en la racionalización [...] de la sensibilidad. Por la acumulación del saber en la modernidad, el entendimiento se vio obligado a separarse de la sensación, del sentimiento, de la intuición y de la emoción. De este modo, en el marco de los procesos civilizatorios se construyeron límites a la percepción y al conocimiento a través del cuerpo, [y los sentidos] con el fin de defender una estructura social y cultural fundada en el predominio del intelecto (Noyola, 2009, p. 38).

SENTIR ES TAN IMPORTANTE COMO PENSAR

La proposición que yo planteo en este trabajo es que *sentir* es tan importante como *pensar*. Con ello no me refiero a que nos dejemos llevar por la apariencia de las cosas, al contrario, me parece que tenemos que conocer a profundidad las cosas y las formas, pero para lograrlo primero tenemos que entrar en contacto con las mismas, conocerlas, comprenderlas o asumirlas de acuerdo a nuestra personalidad, percepción, preferencias y criterio.

Actualmente parece necesario aprender a sentir de nuevo, desde sentir la brisa del viento hasta observar la luna y las estrellas como lo hacían en la antigüedad los filósofos cuando esto no era visto como una pérdida de tiempo sino como una necesidad del *ser*.

Vivimos en una época en la cual la producción, la educación, la visión y la experiencia en masa han suprimido las relaciones sensoriales del individuo. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida... sea significativa (Lowenfeld, 1980, p. 26).

Los jóvenes necesitan entrar en contacto con esta percepción sensorial para posteriormente comprender y asumir esa sensibilidad que les llevará a seguir conociendo y transformando su ambiente, pero también su ser interior. Además, en el arte es primordial que los alumnos tengan imaginación, que puedan visualizar más allá de las apariencias: formas, acordes, grabados, esculturas, poemas nuevos, contruidos con ideas propias, algo que resulta difícil en un ambiente lleno de superficialidad.

En un mundo donde parece que las apariencias, lo superfluo y lo efímero es lo más relevante, resulta más difícil profundizar y analizar estas formas artísticas y avanzar hacia nuevas creaciones; pero los jóvenes tienen las capacidades para lograr esto y más, sólo necesitan que se les incentive y enseñe en principio a *sentir* y a *percibir* su entorno y las personas a su alrededor, a ver a los demás no como objetos, sino como sujetos que piensan, sienten y tienen la capacidad imaginativa de crear mundos nuevos y obras propositivas llenas de contenido social.

Tanto los niños como los jóvenes están ávidos de conocer su mundo y de transformarlo, a veces los últimos lo hacen con demasiado ímpetu pero yo lo asimilaría con la pasión de un artista por escribir un poema o interpretar una pieza musical o la de un actor en una obra de teatro, etc.

El arte está lleno de posibilidades constructivas e innovadoras y así ha sido a lo largo del tiempo, es cuestión de que, en el caso de los jóvenes, el estudiante encuentre lo que realmente le apasione, ya sea la música, la poesía, el teatro, la literatura, la pintura, la fotografía, etc. Si se le proporcionan los elementos necesarios para dominar la técnica que se requiere en el aprendizaje de estas

artes, éste puede realizar creaciones que impacten al profesor y a la sociedad positivamente, porque tanto los jóvenes como los niños tienen una necesidad expresiva y las capacidades para crear una obra de arte.

El profesor también juega un papel muy importante en especial para el joven de 12 a 14 años, porque el estudiante necesita sentir su apoyo y en cierta forma busca su aprobación, debido a la etapa de desarrollo humano en la que se encuentra, por tanto lo ideal es que el profesor no desestime, en ningún momento, sus creaciones y que los guíe para que puedan desenvolverse con confianza en el proceso creador.

Es importante señalar que en el aprendizaje artístico el joven transmite un mensaje, realizado a partir de conceptos, ideas y emociones³ derivadas y expresadas en un trabajo artístico que será único, incluso si dos estudiantes dibujaran lo mismo o copiaran el mismo modelo o interpretaran al mismo personaje de una obra de teatro, o una misma pieza musical, su obra será suya, porque él la realizó, y tendrá ciertas características propias que la distinguirán de las demás. El estudiante necesita estar en contacto con el llamado goce estético, el gusto por el arte con el que se entra en contacto y, con esto, posteriormente su aprendizaje será significativo para él y tendrá sentido.

PERCEPCIÓN

La manera en que interpretamos imágenes, sonidos, colores, formas, texturas es única y depende del tipo de experiencias que cada sujeto ha tenido a lo largo de su vida. Además, también varía de acuerdo a cada cultura y país. La manera en que una persona siente o escucha una pieza musical y el modo en que le afecta está relacionado con sus sentimientos y sus recuerdos. En la percepción

³ Influidas por su realidad y su forma de ver el mundo.

se asocian las formas, imágenes, etcétera, a un concepto, persona, sentimiento, idea incluso.

Por ejemplo, al escuchar una pieza musical podemos asociarla a un momento, un recuerdo, ya sea feliz o triste y nuestra percepción de la pieza es totalmente diferente de acuerdo a lo que nos evoca.

Por esto, es correcto decir que la percepción está relacionada con los sentimientos y las experiencias sociales. Los símbolos que tenemos alrededor de objetos materiales pueden ser interpretados de múltiples formas, aunque en el arte, por ejemplo, el artista es consciente del mensaje que quiere comunicar y la interrogante reside en si se puede interpretar un poema triste leyéndolo y comprendiendo el dolor y tristeza que se expresa en el mismo, o si de acuerdo a nuestro estado emocional percibiríamos mejor esas letras... Yo creo que sí es posible entender un poema sobre la tristeza de la guerra y sentir ese dolor sin haber estado nunca en alguna, siempre y cuando haya algún tipo de empatía con los sentimientos con el autor del poema; tal vez la empatía juega un papel de reconocimiento de un ser humano hacia otro.

Nosotros nos caracterizamos por ser seres emocionales y pensantes, nuestro cerebro está constituido por neurotransmisores, los cuales ayudan a organizar nuestras emociones por medio de sustancias como la serotonina, etc. Estos impulsos que se convierten posteriormente en emociones, intervienen en los procesos que vivimos diariamente. Este proceso, en la actualidad, es explorado científicamente por neurólogos para comprender más sobre cómo funcionan éstos en el cerebro y dar explicación a diversas interrogantes como la forma en que nos motivamos, interesa algo en particular y aprendemos.

La educación sensitiva no tiene relevancia a nivel social de la misma manera que la educación cognitiva. Los valores en la sociedad actual se enfocan hacia la adquisición de cosas materiales. El aprendizaje racional prevalece sobre el sensitivo; sin embargo, en muchos de los casos no se inclina hacia la interiorización de creaciones y conceptos; se soslaya la correlación que implica el contacto

de las emociones con el aprendizaje cognitivo, con la formación del pensamiento, mientras que se le da gran relevancia al utilitarismo funcional, reduccionista y técnico. El aprendizaje racional, pero especialmente *práctico* prevalece sobre el sensitivo, en los currícula se desestima, la mayor parte de las veces, la educación artística, dándole prioridad a la enseñanza del español, matemáticas y computación.

Las formas en que se fueron implantando las perspectivas dominantes en la Pedagogía al centrar la labor de educar únicamente en la razón, obsesionadas en los aspectos cognitivos e intelectuales del sujeto, no hacen más que mutilarlo, al negar la dimensión de la sensibilidad en los procesos de formación (Noyola, 2009, p. 40).

Me pregunto si pueden existir uno sin el otro, si puede darse una apropiación real del conocimiento cognitivo sin la sensibilidad, sin esa parte emocional, es evidente que no. No aprendemos sin sentir, no es posible porque todo el tiempo estamos sintiendo aunque lo ignoremos o tratemos de visualizarnos como entes separados de una emoción, eso está en nosotros de manera orgánica, biológica y de manera interiorizada y ligada a nuestro intelecto.

Cuando estamos aprendiendo algo, estamos resignificando un concepto o una forma y por lo tanto no es posible decir que en el aprendizaje lo único relevante para un currículum es la parte racional porque sin esa irracionalidad de los sentimientos lo racional no tendría sentido, sobre todo en las artes porque no están construidas sólo en la base de lo sensitivo y emocional, requieren una conceptualización, una complejidad que además conlleva al artista a interactuar con el contexto en el que se encuentra y a hablar de éste mediante su obra, pero eso no quiere decir que no utilice su parte racional para crear, sólo significa que necesita de su sensibilidad para expresar esas ideas, esas críticas o esas propuestas ante el mundo que lo rodea.

El aprendizaje artístico está ligado a las emociones y a la adquisición de técnicas que permitan expresar esas emociones y

transformarlas en creaciones (formas, sonidos, diálogos, música, pinturas, etc.).

Una formación en las artes permite a los jóvenes descubrir nuevas maneras de comunicarse y expresarse en su proceso de creación, ya sea en la danza, el teatro, las artes visuales o la música.

El papel tan importante que tienen la percepción y la comprensión de las imágenes de nuestro entorno ha sido resaltado ya por Read (1991), quien analiza desde la Gestalt y otros autores la forma en que influyen las imágenes en nuestra percepción y comprensión de la realidad y trata de enlazar este proceso a la educación artística, especialmente a la educación visual (artes visuales) como el dibujo y la pintura.

Read (pp. 49-50) clasifica las imágenes en tipos y menciona las que para él son imágenes mnemotécnicas, las postimágenes y las *eidéticas*, las últimas son las que se encuentran comúnmente en los niños y en algunos adultos.

Para Read (pp. 49-50) se necesita tomar en cuenta que se está formando a seres humanos con características como la personalidad que influyen en su desenvolvimiento con el medio.

Read (pp. 49-50), considera que existen cuatro tipos de personalidad que corresponden a cuatro formas de pensamiento y que, por lo tanto, permiten cuatro formas distintas de percepción. A su vez él piensa que es posible reconocer cuatro formas diferentes de actividad estética expresadas en las obras de arte y las clasifica de la siguiente manera:

- Realismo o naturalismo: consiste en el “pensamiento, la observación, el análisis y la reproducción exacta del material dado en el acto de percepción” (Read, pp. 49-50).
- Idealismo, romanticismo, superrealismo, arte fantástico o imaginativo: De acuerdo a Read (pp. 49-50), en la medida en que las emociones alcancen a ser más sutiles y refinadas será por tanto, más complejo relacionarlas con los procesos sensibles que las acompañan. Así, la representación de éstas será en función de la imaginación reflejada en la posibilidad de crear

poemas, personificar en el teatro algún personaje, etc., lo que permitirá corporizar y, de esa manera, expresar la emoción.

- Expresionista: En esta forma artística se hace referencia a las sensaciones y a los sentimientos, define la sensación como: “conciencia de la cualidad sensible de las cosas (frialdad, dureza, pesadez) se expresa de forma metafórica” Read (pp. 49-50).

En cuanto a las emociones, Read (pp. 49-50) reconoce lo difícil que resulta asociarlos a una sola forma artística debido a que son muy variables y hace alusión al hecho de que no sólo se expresan los sentimientos en las obras de arte, sino que también es posible representarlos, ya se traten de emociones tan diversas y complejas y aparentemente opuestas como son el amor, el odio o la indiferencia a las que identifica como “todas las gradaciones infinitamente más sutiles de la emoción moral e intelectual” (pp. 49-50).

Abstracto pero “constructivo”, absoluto o intuicional: Read (pp. 49-50) define esta forma como la que “consiste en la yuxtaposición efectiva de superficies, formas sólidas, colores y tonos, y la apreciación de tal arte surge de la conciencia directa de las relaciones existentes entre esas superficies, formas sólidas, colores y tonos” (pp. 49-50).

A pesar de que el autor hace esta especie de catalogación con estas tipologías del arte y las relaciona acorde a las personalidades, él mismo reconoce que así como existen diversos seres con personalidades diferentes, es obvio encontrarse con expresiones artísticas diversas y que no se enfocan sólo a una de las tipologías anteriores sino que se entrelazan para dar forma y vida a las creaciones artísticas: “no existe un tipo de arte al que deban conformarse todos los tipos de hombre; y las categorías en que dividimos el arte deben corresponder naturalmente a las categorías en las cuales dividimos a los hombres” (p. 51).

Así, como no se puede reducir las personalidades, ni los tipos de arte resultantes de éstas; tampoco se puede reducir el aprendizaje sensorial, ni desechar a éste por dar importancia sólo al

aprendizaje cognitivo como tiende a hacerse desde la corriente del positivismo que se sigue aplicando en las escuelas actualmente.

Como ya mencioné, el estado emocional en el que nos encontramos influye mucho en nuestra percepción sensorial además de los factores ya aludidos. Ese estado emocional puede determinar en múltiples formas nuestra reacción o respuesta sensorial ante un hecho, obra de arte o concepto. Pueden producirnos temor, horror, alegría o sorpresa. Al aprender, este estado emocional nos influye de manera decisiva para comprender un concepto o apreciar una obra artística.

No somos seres mecanizados o al menos por naturaleza no somos así, pero, poco a poco se nos conduce de manera que esas sensaciones naturales parezcan absurdas y se privilegian estructuras rígidas de conducirnos tanto en la vida como en las aulas (cuando esa parte sensorial es lo más natural y no debería ignorarse y soslayarse).

Nuestro sistema educacional ha hecho muy poco para solucionar el problema de la pérdida –cada día en aumento– de la identificación consigo mismo... poco se ha hecho...para estimular al niño para que encuentre la recompensa dentro del aprendizaje mismo...que desarrolle un mayor conocimiento y una mejor comprensión del yo. En gran medida, nuestro sistema educacional apunta hacia una fase del desarrollo: la intelectual. Aquí, el aprendizaje es muy fácil de medir, pero hablamos de aprendizaje en un sentido muy estrecho. El aprendizaje no solamente significa acumulación de conocimientos, sino que, además, implica la comprensión de cómo se los puede [apropiar]... Debemos poder usar nuestros sentidos libremente y con actitud creadora, y desarrollar actitudes positivas hacia nosotros mismos y hacia los que nos rodean... (Lowenfeld, 1980, pp. 26-27).

La sensibilidad sensorial se adquiere desde que existimos. Esta forma de aprender sobre nuestro entorno es esencial porque nos ayuda a conocerlo y transformarlo.

En conclusión, la relevancia de una educación sensorial para transformar la sociedad adquiere mucho sentido en una realidad

donde la enorme deshumanización se puede observar día con día en las calles. La educación por medio de los sentidos es muy importante, Lowenfeld (1980, p. 24) afirma: “Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje”.

Lowenfeld critica la organización de la escuela, dice: No obstante el hecho de que aprendemos sólo a través de los sentidos, la escuela ha hecho muy poco para educarlos (1980, p. 24).

Entrar en contacto con esta parte sensorial significa cambiar y desafiar este paradigma en el que vivimos para el cual la educación sensorial es una pérdida de tiempo, algo irrelevante. Esto afecta a la personalidad del joven porque si desde pequeño se coarta esta interacción con su mundo externo, desde sus sentidos su deseo e interés por conocer y explorar su entorno se desvanecerá.

En un área como lo es la educación artística los procesos de interiorización y libre expresión transforman a los alumnos, capaces de construir y crear nuevas formas o figuras artísticas.

Dentro de la educación la enseñanza de la percepción sensorial es ausente e irrelevante frente al conocimiento de la parte llamada racional, a pesar de que el desarrollo de los sentidos (tacto, vista, oído) y toda la experiencia de este tipo de aprendizaje se deberían tomar en cuenta en el aprendizaje de los niños y jóvenes, porque esta percepción sensorial es importantísima para nuestro desarrollo humano. Educar nuestros sentidos para comprender las diversas formas, colores, olores, etc. es primordial para comprender cómo es nuestro mundo.

Actualmente parece necesario aprender a sentir de nuevo, entrar en contacto con nuestra percepción sensorial y transformarla en sensibilidad.

En un mundo donde parece que las apariencias y lo efímero es lo más importante, los jóvenes necesitan profundizar y analizar estas formas, sólo requieren que se les incentive y enseñe en principio a *sentir* y a *percibir* su entorno y a las personas a su alrededor, a ver a los demás como sujetos que piensan y sienten.

Tanto los niños como los jóvenes están ávidos de conocer su mundo y de transformarlo. El arte está lleno de posibilidades constructivas para este fin. El profesor también juega un papel muy importante en especial para el joven de 12 a 14 años porque el estudiante necesita sentir su apoyo.

En el aprendizaje artístico el joven transmite un mensaje, realizado a partir de conceptos, ideas y emociones. El estudiante necesita estar en contacto con el llamado goce estético.

La forma en que interpretamos imágenes, sonidos, colores, formas, texturas es única y varía de acuerdo al tipo de experiencias que cada sujeto ha tenido a lo largo de su vida. En la percepción se interpretan formas, imágenes, etc. y se asocian a un concepto, a una persona, a un sentimiento, se relaciona con los sentimientos y las experiencias sociales.

Nosotros nos caracterizamos por ser seres emocionales y pensantes y a pesar de esto, la educación sensitiva no tiene relevancia a nivel social de la misma manera que la educación cognitiva. Me pregunto si en la realidad puede existir una sin la otra, si puede darse una apropiación real del conocimiento cognitivo sin la sensibilidad, sin esa parte emocional. Claramente esto no es así.

Cuando estamos aprendiendo algo, estamos resignificando un concepto o una forma y por lo tanto, no es posible decir que en el aprendizaje lo único relevante para un currículo es la parte racional porque sin esa irracionalidad de los sentimientos lo racional no tendría sentido.

Una formación en las artes permite a los jóvenes descubrir nuevas formas de comunicarse y expresarse en su proceso de creación en las diversas áreas artísticas.

Así como no se puede reducir las personalidades, ni los tipos de arte resultantes de éstas, tampoco se puede reducir el aprendizaje sensorial, ni desechar a éste por dar importancia sólo al aprendizaje cognitivo como tiende a hacerse desde la corriente del positivismo que se sigue aplicando en las escuelas actualmente.

El estado emocional en el que nos encontramos influye mucho en nuestra percepción sensorial además de los factores ya aludidos. Ese estado emocional puede determinar en múltiples formas nuestra reacción o respuesta sensorial ante un hecho, obra de arte o concepto. No somos seres mecanizados, aunque se nos conduzca de manera que esa educación sensorial parezca absurda y se privilegian estructuras rígidas de conducirnos tanto en la vida como en las aulas. La sensibilidad sensorial es inherente a nosotros; se adquiere desde que existimos. Esta forma de aprender sobre nuestro entorno nos ayuda a conocerlo y transformarlo.

REFERENCIAS

- Lowenfeld, V. et al. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kepelusz.
- Noyola, G. (2009). Trabajos sobre el cuerpo en la educación. *Entre Maestros* 9 (28) 38-49.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*.

23. EL CINE Y LA LITERATURA: ESTRATEGIA LÚDICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Lorena Isabel Orozco Gutiérrez*

*De las palabras que se dicen,
la mitad es de quien las dice
y la mitad es de quien las oye*

Montaigne

Las pinturas rupestres, representan el inicio de una serie de actividades vinculadas con la producción que el hombre realiza para compartir su visión de ver el mundo y las cosas que lo rodean. Desde la antigüedad el arte se relacionaba directamente con la inspiración de las nueve musas: Calíope, la poesía épica; Clío, la historia; Erato, la poesía lírica; Euterpe, la música; Melpómene, la tragedia; Polimnia, el arte de la escritura y la pantomima; Terpsícore, la danza; Thalía, la comedia y Urania, la Astronomía.¹ Cada disciplina estaba relacionada con cada una de ellas, el ser humano ha tenido la necesidad e inquietud de poder expresar y

* Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

¹ <http://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/por-que-al-cine-se-le-llama-septimo-arte/>

dejar huella de su existencia, por lo que se dice que las bellas artes son aquellas que se pueden disfrutar a través de la vista y del oído; la razón por la cual casi todas las ramas artísticas podrían entrar dentro de este grupo. Sin embargo, el término de bellas artes se utiliza por lo general con cierto sentido académico.²

En el año 360 a. C., el filósofo Platón en la *República* nos explica el mito de la caverna, considerado por los historiadores del cine como una primera referencia a la idea del cine porque, en nuestros días lo que refleja el cine no es otra cosa que una sucesión de sombras proyectadas sobre una superficie blanca por un foco de luz (Alba, 2007, p. 47).

El cine y la literatura son una prueba fehaciente de atesorar imágenes, personas, sentimientos y momentos en diferentes circunstancias de la vida cotidiana del ser humano, hoy en día, el cine, considerado como el séptimo arte, es un medio de comunicación excepcional que ha desarrollado una vasta teoría que lo une con otras artes como la literatura, pintura y fotografía.

Parafraseando a Antonio Crespo, la literatura puede hacer lo mismo que el cine pero, ésta no tiene la parte visual de la pantalla, la cual nos atrapa y nos lleva a esos mundos, dirige nuestra atención y podríamos decir que somete en ocasiones nuestra voluntad.

Es por eso que el cine y la literatura son el binomio perfecto para desarrollar actividades lúdicas que contrarresten la falta de interés y motivación de los alumnos de primaria para la lecto-escritura. Realizaremos un breve recuento de lo lúdico y la importancia de éste en la vida cotidiana y en el aprendizaje del ser humano.

Comencemos definiendo etimológicamente lo que la palabra de lúdico significa:

² Desde Definición ABC: <http://www.definicionabc.com/general/bellas-artes.php#ixzz2Jb689x2f>

Ludus-i (latín clásico) que significa juego, diversión y de ahí proviene lúdico, este vocablo será reemplazado por *jocus* (latín vulgar) con el sentido de jocoso, chiste, burla, diversión y juego.

La palabra juego procede etimológicamente de *iocus-i*: que significa broma, chanza, gracia, frivolidad; *ioci*: juegos, diversiones, pasatiempo. Las primeras documentaciones de la palabra juego en relación con los orígenes de nuestro idioma, aparecen en el *Poema de Mío Cid* y en Gonzalo de Berceo (Latorre, 2003, p. 15).

Latorre cita al historiador holandés Johan Huizinga, para explicar el juego como una función humana esencial para la génesis y desarrollo de la sociedad. Afirma que el juego es más viejo que la cultura, llegando a desarrollar la idea de que todo el hacer del ser humano no es más que un jugar. La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla. El juego es un fenómeno cultural y una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico.

Por lo tanto, el juego es parte esencial del desarrollo del ser humano, el hombre desde sus primeros años explora y descubre el mundo a través de él, es un medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento.

Para el alumno el juego es algo agradable, pues lo hace sentirse activo y libre, aunque sabemos que esta libertad es relativa. El maestro que conoce las leyes del desarrollo psicológico puede incluir en el juego los aspectos más positivos y eficaces para el crecimiento del alumno. El juego además de introducir al alumno a las reglas, impulsa la imaginación en todos sus aspectos. Para jugar es necesario imaginar los personajes que intervienen en la acción (sus papeles y comportamientos), los objetos que se requieren y las reglas que se van a seguir. Al mismo tiempo, el juego posibilita alcanzar el objetivo de la actividad, tanto individual como colectiva. Con frecuencia el objetivo final del juego aparece durante el proceso del mismo y no al inicio, tal como sucede en otras formas de actividad (Solovieva, 2008, p. 15).

Según Daniels (2003), para Vygotsky el gesto, el juego y el dibujo constituyen las premisas para el desarrollo del lenguaje escrito, las

etapas del desarrollo del dibujo infantil se relacionan con el lenguaje simbólico y con la denominación.

Desde la teoría vygotskyana el simbolismo cuenta con dos momentos: inicialmente el alumno reproduce el gesto con una línea vertical en la hoja (cerrar la puerta); denomina el objeto de acuerdo con la apariencia de sus garabatos. Posteriormente surge el simbolismo de segundo grado, al cual Vygotsky relaciona no sólo con la posibilidad de dibujar objetos, sino también con la capacidad de representar su nombre mediante una imagen convencional (Solovieva, 2008, p. 15). En esta etapa el dibujo del alumno es reconocible para otras personas. Estas etapas previas son necesarias para el desarrollo del lenguaje escrito.

Otra forma de juego, son los de mesa, los cuales preparan al alumno para la escuela, acostumbándolo a permanecer sentado ante la mesa, trabajar con fichas, contestar preguntas establecidas, escribir, controlar sus acciones y anticipar las posibles respuestas del jugador contrario (Solovieva, 2008, p. 17).

Por lo tanto el juego como estrategia lúdica ofrece una gama inagotable de posibilidades para abordar los contenidos curriculares, contribuye a la formación integral del individuo, abarcando sus múltiples dimensiones en los planos afectivo, cognitivo, estético, físico, moral y social (Latorre, 2003, p. 11). Es una forma diferente de conocer el mundo.

Al retomar lo anterior se considera que el cine como estrategia lúdica, divierte, entretiene, enseña, reinventa, motiva, alerta, descubre, etcétera, además de proporcionar nuevas posibilidades de adquirir conocimientos significativos. En particular por las características que lo definen como el séptimo arte.

El cine está constituido por un lenguaje específico, en el destacan elementos: visuales, sonoros, referentes-signos y narraciones (Pujals, 2001, p. 11). En palabras de Gemma Pujals es un discurso audiovisual narrativo, por excelencia, es un reflejo social, cultural y literario de la sociedad que lo produce y uno de los medios más difundidos entre la población. Dicho de otra manera en la actualidad

nos encontramos rodeados de imágenes, este lenguaje constituye el soporte de la mayoría de los mensajes que nos llegan a través de los medios de comunicación, por ello no es ajeno a los alumnos, es más rico y explícito en muchas ocasiones para poder explicar y comprender algún tema. Pero el origen de este lenguaje se encuentra en la pantalla grande, el cine y en el arte creativo de la literatura.

El cine, al igual que la literatura, constituye una fuente en la cual podemos palpar el saber y el sentimiento de la humanidad. “Ver historias de otras personas nos puede hacer disfrutar, conocer y crecer” (Cobo, 2002, p. 53), además nos permite reflexionar y comprender otras perspectivas de vida; el séptimo arte nos permite ponernos al servicio de los demás, como una forma de hacer praxis, para transformar el mundo. El cine y la literatura son dos pilastras que nos permiten vincularnos a casi todos los temas que preocupan a la humanidad y, además, una misma historia puede adaptarse y entretenerse a objetivos diversos.

Parafraseando a Julio Cabrera el cine tiene una finalidad lógica y afectiva, así como la literatura y la música, es un instrumento de mediación simbólica que permite a los alumnos construir conocimiento a través de la secuencia temporal y espacial de los hechos que ocurren en la película.

Si bien la literatura y el cine pertenecen a áreas de conocimiento de tradición cultural y humanística, su explotación didáctica conjunta es escasa y requiere que se investigue, para contar con suficientes materiales que ofrezcan posibilidades en relación con otras disciplinas y con materiales didácticos válidos para el profesorado de las materias curriculares de diversos niveles educativos. El cine y la literatura pueden ser ejes vertebrales de varias áreas de conocimiento dentro de una unidad didáctica. Sirven para mostrarnos la realidad y ayudarnos a vivir, para conocernos a nosotros y al mundo, educa la sensibilidad, nos distrae y entretiene y da libre vuelo a nuestra imaginación (Núñez, 2001, p. 99).

Por lo tanto no es ajeno a la educación la posibilidad de conocer cómo se articula un mensaje filmico a las ideas y sentimientos

con imágenes, teniendo en cuenta además que estas actuaciones supondrían un proceso donde desarrollarían muchas habilidades en los alumnos por ejemplo: documentarse sobre el tema elegido, elaboración de un guión, diseño de un plan de trabajo, aprendizaje colaborativo, etc. (Cobo, 2002, p. 53). El fin de esta actividad lúdica es despertar en los alumnos la curiosidad por las obras literarias y no su rechazo temprano, poner en práctica sus recursos, su capacidad intelectual y su creatividad personal (Núñez, 2001, p. 95), para escribir sus propias historias.

En el caso de los niños de primaria pueden fijarse simultáneamente en varias características del estímulo, pues su pensamiento es menos centralizado y egocéntrico a partir de los ocho años. Es decir, el cine es un pretexto excelente para que los alumnos realicen sus propias historias o guiones de cine, dado que se pueden concentrar en diferentes características del estímulo. En lugar de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, durante este periodo los niños se encuentran en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en esta etapa ya no basan sus juicios en la apariencia de las cosas (Meece, 2000, p. 112). La enseñanza de la lecto-escritura debe enfocarse a los alumnos para que amplíen y hagan más rica su visión del mundo, para que al dialogar con los escritores aprendan a contrastar puntos de vista, pensar de un modo personal e independiente, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignas; para que adquieran, en definitiva, una mentalidad crítica; para que desarrollen una escritura creativa y una producción personal, que, a su vez, los conduzca a la adecuada competencia lingüística y aumentar su bagaje cultural (Núñez, 2001, p. 95).

De acuerdo al Plan de estudios 2011 de Educación Básica, la finalidad del campo de formación del lenguaje y la comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender,

interpretar y producir diversos tipos de textos; a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo y realizar con ideas los textos (p. 43).

En consecuencia la didáctica que se utiliza en las aulas de educación primaria, es la redacción de resúmenes de libros y, luego, dado su mayor grado de abstracción, la composición, como ejercicios idóneos para ejercitar la capacidad inventiva de los alumnos (Núñez, 2001, p. 102). Bajo este panorama, pretender que los alumnos que hayan cursado los estándares curriculares de español integren los elementos que les permitirán usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación, no es funcional, las tareas escolares se orientan más al análisis formal del sistema de la lengua que a mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje, quedando así relegados los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria en las aulas de la enseñanza básica (p. 98).

Por ello, es necesario que el docente cree un medio en donde el alumno pueda participar en una actividad de lectura-escritura antes de que realmente pueda leer por sí solo. Se crea con el objetivo de transferir el control del ejercicio del adulto al niño. Este enfoque encarna la afirmación de que “en el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual”. El adulto crea un contexto social donde la lecto-escritura se desarrolla como un acto en colaboración. El contexto se diseña para facilitar el desarrollo gradual de la lecto-escritura individual sin necesidad de apoyo (Daniels, 2003, p. 58).

Así, algunas ideas de Vygotsky sobre la creación literaria de los alumnos será recuperar desde la oralidad a la escritura a tenor del vínculo de las mismas con situaciones reales de la vida con el fin de que el niño alcance un cierto grado de desarrollo, acumulando experiencias y dominando el discurso, antes de enfrentarse a la creación literaria. Una buena alternativa para fortalecer este proceso de enseñanza-aprendizaje será disponer del cine como estrategia lúdica.

REFERENCIAS

- Alba, A y Ramón, B. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cobo, M. (2002). *Aprendiendo con el cine*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. España: Paidós.
- Blogs.20.mim. Recuperado el 16 de febrero del 2013 de: <http://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/por-que-al-cine-se-le-llama-septimo-arte/>
- Desde definición ABC. Recuperado el 20 de febrero del 2013 de: <http://www.definicionabc.com/general/bellas-artes.php#ixzz2Jb689x2f>
- Latorre, A. (2003). *Juego y educación. Aplicación de la construcción uso de juegos educativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: DGPE.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: SEP (Compendio para educadores).
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria*. España: Síntesis.
- Plan de Estudios (2011). *Educación básica*. México: SEP. Acuerdo 592.
- Pujals, G. y Romea, M. (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE/HORSORI/Universidad de Barcelona España (Cuadernos de educación 34).
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura, métodos prácticos para la formación lectora*. México: Trillas.

24. LA NECESIDAD DE LA ÉTICA Y LA ESTÉTICA EN DIVERSAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS ACTUALES

Jeannette Escalera Bourillon

En este escrito se considera la necesidad de revisar algunas problemáticas educativas actuales y si estamos pensando bien lo que es y debe ser la educación y, si a nuestras conceptualizaciones sobre pedagogía no les hacen falta algunos ingredientes necesarios, algo que combine la imaginación artística con la racionalidad científica, un truco que despierte el ansia de verdad y de bondad, que abraze desde nuestras emociones la intención de crear y ser creativo; que estreche, en su presentación sensible, un preludio de silencio, en donde la magia del principio de una simultaneidad esencial se despliegue, y el ser más disperso y desunido conquiste su unidad (Bachelard, 1985, p. 226).

Comenzaré mi exposición con una frase de Antonio Paniagua que dice:

El escritor ha evocado a Aristóteles al subrayar que mientras los historiadores cuentan lo que sucedió, los poetas se encargan de narrar lo que debía suceder. “Habrà que aceptar que la poesía puede efectivamente corregir las erratas de la historia y que esa credulidad nos inmuniza contra la decepción (Paniagua, 2013).

Creo en esa necesidad de corregir las erratas de la historia mediante la ironía poética, desde donde surge “una unión entre el sentido de la vida como arte y el espíritu del aprendizaje y de la ciencia” (Egan, 2000, p. 203).

Escogí a Juan Rulfo para desarrollar este escrito porque es uno de los grandes escritores de la literatura iberoamericana; porque entrelaza en su obra, con admirable destreza, la realidad típica de los pueblos de México, con sus grandes problemáticas socio-culturales y con su mundo fantástico interior, y porque nos muestra en imágenes muy bien logradas los sonidos del silencio de nuestra identidad.

De pronto, escuché el taconear de aquellos pasos que hacían retumbar el piso aquel en donde yo me encontraba sentada en una silla incómoda. Por un momento, me pareció que su rumorear había cesado –pero no– seguían sonando y sonando..., cada vez se oían repicar más cerca. Supe que se aproximaban, porque su chillar era más agudo instante tras instante. Entonces me acordé de aquel cuento de Juan Rulfo que había leído durante mi adolescencia. Ese, que tanto me había impresionado:

Dicen los de Luvina que de aquellas barrancas suben los sueños; pero yo lo único que vi subir fue el viento, en tremolina, como si allá abajo lo tuvieran encañonado en tubos de carrizo. Un viento que no deja crecer ni a las dulcamaras: esas plantitas tristes que apenas si pueden vivir un poco untadas a la tierra, agarradas con todas sus manos al despeñadero de los montes (Rulfo, 2013, pp. 99-100).

Allí, mientras me sumía en los recuerdos de aquel cuento, la puerta se abrió bruscamente y se azotó, haciendo que el retumbe me sacara de mi mundo y me trasladara a una realidad tan áspera y fría que hacía que mi cuerpo se enronchara.

¿Por qué me siento tan mal? –me pregunté–, ¿qué le pasa al mundo de aquí afuera que me provoca tanta urticaria? Pero esa pregunta no me la pude responder, porque antes de que me apresurara a contestarla, escuché la voz aguda que venía de aquellos pasos que habían sacudido aquella puerta.

Era esa voz despiadada que representa la expresión del funcionalismo, caracterizado por el utilitarismo: esa voz que zumba y aturde, esa voz que no deja de rumiar que el objetivo de todo, incluyendo a la educación, es instituir un proyecto que integre y aporte conocimientos sobre el funcionamiento de la comunicación social.

Aunada a esta expresión de aquel hombre, me vino a la memoria una charla que había sostenido con una de mis alumnas. Ella criticaba la idea, que se escucha en algunas universidades que se dedican a la formación de profesores, de profesionales de la educación y de pedagogos; idea que afirma que la intervención pedagógica se reduce al trabajo de campo, como un medio en donde el observador realiza una síntesis explicativa de los datos etnográficos, con la finalidad de establecer y comparar regularidades sustentables empíricamente; de construir teorías que constituyan lo que es el ser humano. Ella me hacía la siguiente pregunta: –¿Si todos los seres humanos fuéramos iguales, podríamos ser medidos de la misma manera; pero si somos diferentes –porque tenemos nuestras propias particularidades– entonces, cómo es que se nos quiere ubicar en el mundo como si todos estuviéramos cortados con la misma tijera y de la misma manera? Porque sabemos que cada comunidad, cada sociedad, participa de características culturales propias que la distinguen de las demás, y en esas distinciones reside la riqueza.

Las observaciones de mi pequeña alumna me dejaban perpleja, porque cuando yo tenía su edad había leído un libro muy interesante de Georges Canghilem, *Lo normal y lo patológico*, en donde el autor hacía hincapié en que no es la intervención la que esclarece la teoría, sino la teoría la que desenmaraña y domina a la práctica. Con el estudio de algunas cuantas características de unas cuantas muestras de algunos comportamientos humanos no podemos inducir generalidades sostenibles, y mucho menos, infalibles. No podemos identificar a un grupo social y luego concluir que todos los demás son iguales.

Recordé, de pronto, el bullicio del salón de clases, cuando nuestro profesor de filosofía de la ciencia nos ponía a reflexionar sobre

estas cuestiones y me pareció sentir esa tremolina de la que hablaba Rulfo en el cuento.

Canghilem utiliza ejemplos de la medicina para explicarnos que del concepto de promedio no se puede hacer válido el concepto de norma o normal; así nos dice: “La investigación de valores biológicos promedio está desprovista de sentido en lo referente a un mismo individuo” (1978, p. 113). Con esta afirmación Canghilem nos manifiesta lo que ya habíamos dicho antes, que no podemos deducir nada, absolutamente verdadero, ni siquiera medianamente certero del análisis de ciertos esquemas de acción. Pues la sociedad no es una entidad orgánica cuya normalidad viene postulada por fenómenos que se repiten regular y sistemáticamente.

Por eso, cuando estaba allí sentada escuchando esos pasos sin rumbo que se deslizaban de un lugar a otro sin encontrar algún camino, me pareció percibir la voz de Antonio Paniagua decir: “La poesía puede corregir las erratas de la historia”. Pues, “mientras los historiadores cuentan lo que sucedió, los poetas se encargan de narrar lo que debía suceder” (2013).

Tal vez, por eso, José Vasconcelos afirmaba lo siguiente: “Hemos estado pensando con sólo ideas y es menester que la filosofía disponga de los instrumentos del conocer que nos revela la cualidad. Son estos: el ritmo, la melodía y la armonía. Coordinar es en el fondo armonizar” (1994, p. 54).

Canghilem tiene muy claro que la utilización de los promedios genera que desaparezca el carácter oscilatorio y rítmico de los fenómenos; un movimiento en el esquema estadístico, no permite decidir si el desvío es normal o anormal, Así nos dice:

La reforma hospitalaria como la reforma pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en política, así como aparece en la economía bajo el efecto del naciente maquinismo industrial, y así es como desemboca, por último, en lo que se ha llamado después “normalización” (1978, p. 184).

Sin embargo, el enfoque normativo para evaluar nuestros actos, esfuerzos y conocimientos se despliega por todos lados como si fuera un certero método para decirnos quienes somos. “La política de evaluación aparece, entonces, encarnada en el control como telón de fondo en la conformación de los cuerpos académicos. Esto no es arbitrario, sino resultado de concebir al examen como el recurso predilecto de control y sanción” (Monroy, 2011, p. 195).

En estos sistemas pragmáticos y mecanicistas, se pretende que todos los seres humanos somos tan iguales que no debe haber diferencias entre unos y otros.

Se define al sujeto como algo observable, cuantificable y manipulable; y viene a constituir una aplicación del *univocismo* evaluativo al espacio educativo [...] Control que al prestarse para seleccionar, clasificar y distribuir a los evaluados según sus resultados en un examen (medición), cumple su encomienda de realizar la distribución sociolaboral (Monroy, 2011, p. 198).

En estas reflexiones andaba mi cerebro cuando ya sin estar atenta a lo que sucedía afuera, me percaté de los gritos de los niños que jugaban y reían a lo lejos. Me trasladé al instante de la ironía, y me burlé en secreto de las suplencias de aquellos doctos que me acompañaban dictando sus discursos aterrizantes. Entonces, la imagen de aquel hombre que bebía cerveza y que hablaba de Luvina, invadió mi mente. Me pareció que lo escuchaba, que me decía:

—Por cualquier lado que se le mire, Luvina es un lugar muy triste. Usted que va para allá se dará cuenta. Yo diría que es el lugar donde anida la tristeza. Donde no se conoce la sonrisa, como si a toda la gente le hubieran entablado la cara. Y usted, si quiere, puede ver esa tristeza a la hora que quiera (Rulfo, 2013, p. 102).

Pero yo no sé si quería verla o seguir sentada en aquella silla escuchando disparates. De pronto una voz elocuente y llena de

sabiduría vana, comenzó a parlotear moviendo las manos con una serie de ademanes hipnotizantes. Hablaba sobre la importancia de los métodos de recolección de datos, sus limitaciones, la fiabilidad y validez, del análisis de pruebas, de las hojas de control del análisis de pruebas documentales, del diseño y distribución de cuestionarios, de la planificación y distribución de entrevistas, del registro y la verificación, de la hoja de control de estudios de observación, y de no sé qué más..., porque comencé a aburrirme. Como estaba tan acongojada con mi aburrimiento, no me enteré de aquel instante en el que otro de los allí reunidos copiaba aquella frase que afirmaba: “Puesto que la conducta de animales y hombres es públicamente observable, los informes y descripciones de ella pueden constituir los datos objetivos de la Psicología; y el concepto de conducta no envuelve ninguna suposición filosófica cuestionable” (Stevenson, 1993, p. 131).

En ese momento desperté, pues tales afirmaciones me parecían una pesadilla, brinqué de la silla incómoda en donde permanecía sentada, e hice tales movimientos ruidosos que interrumpí la facunda conferencia. Todos voltearon a mirarme, y como la atención de todos estaba puesta en mí, me atreví a defender, por más de una vez, la importancia que la filosofía tiene en el arte de reflexionar sobre lo que se cree acabado.

El rechazo a mis afirmaciones fue unánime. Era un ambiente tenso, como si lo que hubiera dicho yo no fueran más que vituperios. Me acordé, de pronto, de aquel detective que describe Chéjov en *Un drama de caza*, el que buscaba al asesino de la mujer de la que él mismo había estado enamorado. Recordé los artilugios que utilizó para culpar a aquel hombre inocente de ese crimen. El detective recolectó datos, desarrolló informes, aplicó entrevistas, desplegó análisis de pruebas, utilizó controles de incidentes críticos, interpretó y presentó los datos, administró preguntas verbales, y después de todos esos pasos presentó un informe final. Desde entonces nadie dudó que el detective había descubierto al verdadero culpable del espantoso crimen.

Todas las pruebas apuntaban la firme certeza de que el marido de la muchacha del vestido rojo había sido quien la había matado. Nadie dudó porque el método preciso del detective había sido aplicado sin titubeos. No dio lugar a la duda, pues realizó sus observaciones, preguntas, entrevistas, informes, controles, con exactitud. Con todo ello, parecía no haber plagio alguno. ¿Pero, entonces, por qué un inocente había sido condenado? ¿Dónde estaba la falla? ¿Por qué nadie se daba cuenta del error? ¿Será, quizás, porque definición, descripción y explicación están estrechamente relacionados y son a menudo difíciles de distinguir? ¿O será que el elemento menos visible pero más importante, la explicación, había sido falseada? ¿O, tal vez, en el modelo que aplicó el detective faltaron elementos que no fueron considerados? ¿Podría ser que no construyó, ante los demás, los planteamientos correctos y formuló sus tesis claras, y sus hipótesis bien determinadas? ¿Qué fue lo que pasó, que nadie descubrió al verdadero asesino?

La novela de Chéjov ilustra lo que Canguilem demuestra a través de todo su discurso en *Lo normal y lo patológico* o lo que Jean Baudrillard llama *El crimen perfecto*:

En la apariencia, las cosas son tal como se ofrecen. Aparecen y desaparecen sin dejar traslucir nada. [...] Hacen señales, pero no se dejan descifrar. [...] En la simulación, por el contrario, en ese gigantesco dispositivo de sentido, de cálculo y de eficiencia que engloba todos nuestros artificios técnicos incluyendo la actual realidad virtual, se ha perdido la ilusión del signo, a favor de su operación (Baudrillard, 1996, p. 31).

Por todo lo dicho antes, habrá que analizar las diferentes problemáticas educativas actuales y revisar si estamos pensando bien lo que es y debe ser la educación.

Porque, la esencia poética –tan difícil de apresar– se resuelve en imágenes que intentan solucionar la lucha de opuestos en unión; conjunciones de ecos alternantes; erotismo que nos conduce a un cosmos maravilloso, cerrado, para el mundo de asociaciones

rutinarias. Ciertamente los poemas son estructuras, pero las formas de hablar y de ver y de decir acerca del intramundo, del ultramundo expresan más que el análisis estructural (Basave, 2002, p. 285).

Así nos dice el poeta chileno Vicente Huidobro, nacido en 1893 en su poema *Arte poética*: “Que el verso sea como una llave / que abra mil puertas” (p. 301).

Yo seguí sentada en aquella silla incómoda, escuchaba aquellos pasos desorientados, que taconeaban con fuerza y hacían mucho ruido, aquellos pasos que con su ritmo me introducían nuevamente en el cuento de Luvina:

Y yo allí sin saber qué hacer.

Poco antes del amanecer se calmó el viento. Después regresó. Pero hubo un momento en esa madrugada en que todo se quedó tranquilo, como si el cielo se hubiera juntado con la tierra, aplastando los ruidos con su peso... Se oía la respiración de los niños ya descansada. Oía el resuello de mi mujer ahí a mi lado:

—¿Qué es? —me dijo.

—¿Qué es qué? —le pregunté.

—Eso, el ruido ese.

—Es el silencio, Duérmete. Descansa, aunque sea un poquito, porque ya va a amanecer (Rulfo, 2013, p. 105).

REFERENCIAS

- Basave, A. (2002). *¿Qué es la poesía?* México: FCE.
- Bachelard, G. (1985). *El derecho de soñar*. México: FCE.
- Baudrillard, J. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Canghilem, G. (1978). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- Chéjov, A. (2012). *Un drama de caza*. México: UV.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Monroy, F. (2011). La política del control docente al servicio de un estado evaluador. Telón de fondo en la conformación de los cuerpos académicos. En *Derechos y justicia en el pluralismo y la globalización*. México: UAEM.

- Paniagua, A. La poesía puede corregir las erratas de la historia. José Manuel Caballero Bonald reivindica el verso como arma liberadora y procuradora de consuelo. Recuperado el 23 de abril de 2013 de: *elcorreo.com*
- Rulfo, J. (2013). Luvina. En *El Llano en Llamas*. México: RM.
- Stevenson, L. (1993). *Siete teorías de la Naturaleza humana*. España: Cátedra.
- Vasconcelos, J. (1994). *Filosofía estética*. México: Espasa-Calpe.

25. LIBERTAD, CREATIVIDAD Y CONCIENCIA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN

*Melva Hortensia Vázquez Velasco**

*¡Bandera de México!,
legado de nuestros héroes
símbolo de la unidad
de nuestros padres
y de nuestros hermanos,
te prometemos ser siempre fieles
a los principios de libertad y justicia
que hacen de nuestra patria
la nación independiente,
humana y generosa
a la que le entregamos nuestra existencia.
Juramento a la Bandera*

Si se acepta que la escuela es reproductora de la ideología de la clase dominante o burguesía, “por burguesía se comprende a la clase de los capitalistas modernos propietarios de los medios de producción

* Alumna de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN.

social, que emplean el trabajo asalariado” (Marx y Engels, 1999). El *Juramento a la Bandera* le da sentido a mi reflexión.

Volverlo a escuchar, me hace reconocer cómo la escuela reproduce todo un protocolo de símbolos, horarios, héroes, una historia en palabras, muchas veces, sin significado representativo, que desde la visión de Paulo Freire, “las palabras se vacían de la dimensión concreta que deberían poseer y se transforman en verbalismo alienado y alienante y de ahí son más sonido que significado y, como tal, sería mejor no repetir las” (2005, p. 77). Pues, tal pareciera que más allá de revivir la conciencia social de los hombres, esas palabras transforman su sentir en dogmas que hay que memorizar y repetir sin sentirlas y sin cuestionarlas.

El *Juramento a la Bandera* nos habla de: “Los principios de libertad y de justicia que hacen de nuestra patria la nación independiente humana y generosa a la que entregamos nuestra existencia.” Son palabras que no llegan a ser significativas dentro de la realidad en que se encuentra nuestro país y que padecemos diariamente; así éstas se escuchan como una palabrería estática, detenida en el tiempo. Ya que no basta con sólo nombrarlas para creer que en México sí existen esos principios de libertad y de justicia que hacen de nuestro país una nación independiente.

El presente texto se busca reflexionar sobre la práctica docente y la incidencia de los alumnos en ésta dentro de la educación básica, ya que es parte medular en el desarrollo y formación del ser humano. Nos preguntamos: ¿qué se espera del alumno cuando crezca en una sociedad que se rige con una lógica capitalista, en donde el conocimiento se determina como un valor de intercambio?, ya que dependiendo del conocimiento que él adquiera, podrá acceder a un puesto laboral y percibir un determinado salario. Es decir, el conocimiento que conquiste en la escuela estará sujeto a los requerimientos de las leyes del mercado: a las leyes de la oferta y la demanda.

La lógica del capital en el sistema capitalista en el que se encuentra inmerso nuestro país, no responde a intereses particulares de

nuestra patria, antes que eso, nuestro gobierno se constriñe a los proyectos capitalistas de los grandes consorcios internacionales de los cuales depende el crecimiento económico de nuestro país, y por ende el desarrollo educativo.

Este sistema capitalista florece en el siglo XVIII en Inglaterra como consecuencia de los cambios tecnológicos; el surgimiento de las máquinas de vapor, del telar mecánico, y otras tecnologías que reemplazan la actividad animal y humana. La elaboración de bienes y servicios se mecaniza, lo mismo que el proceso productivo, lo que deriva en una serie de cambios fundamentales en la forma de trabajo. Éste se fue especializando y concentrando en grandes centros denominados fábricas. Lo que a su vez desencadenó un trabajo asalariado y la migración del campesinado a las ciudades. Este sistema ha generado pasividad, uniformidad, homogeneidad y la muerte de muchos obreros, que dejaron de realizar tareas creativas a cambio de tareas mecanizadas y automatizadas, mal remuneradas, cuyos salarios llevaron a muchos de ellos a la inanición y a la pobreza extrema, y por ende al desconocimiento de ellos mismos y a la poca reflexión sobre su lugar en el mundo y en la historia.

La apropiación de los recursos técnicos, naturales y humanos por los grandes capitalistas se ve reflejada en una sociedad cada vez más inhumana, injusta, desigual, y para ejemplo, basta con mencionar algunos personajes como Vanderbilt, quien construyó el monopolio ferrocarrilero, Rockefeller que se apropia de los recursos naturales como el petróleo, Carnegie quien en alianza con Henry Ford forman el imperio del acero y de automóviles, J. P. Morgan quien en asociación con el científico Edison crean uno de los inventos más importantes del siglo, la electricidad. Todos ellos, con un claro pensamiento de competitividad, innovación, ambición, y producción, fueron capaces de valerse de artimañas para formar sus imperios. Con una habilidad, poco común, dominaron territorios y manipularon gobiernos. Estos hombres transformaron la industria norteamericana y las formas de vivir del siglo XX, y sus efectos nos llegan hasta el siglo XXI. Con este breve recuento histórico, se

contextualiza a grandes rasgos como se desarrolla y se empodera la transformación de la industria y los artífices en ella.

Pero, ¿cómo es que unos cuantos hombres se enriquecen con la explotación y apropiación del trabajo humano, de la naturaleza y de la creación de nuevas tecnologías? ¿Cómo es que con una mano levantan la bandera de la libertad y con la otra someten a sus empleados? Es verdad, que sus inventos han traído a nuestro tiempo la idea de progreso y bienestar, pero, ¿cuántos hombres y mujeres han sufrido y padecido, hambre enfermedades, desnutrición y muerte en aras del progreso? ¿Es verdad que somos libres? o, ¿es que somos esclavos y víctimas de esas condiciones materiales impuestas por los grandes hombres de negocios que son los que estipulan y dirigen esa supuesta libertad?

Ellos, los empresarios de nuestro tiempo, son quienes imponen cómo debemos vernos, qué hemos de vestir, qué conviene escuchar, qué es saludable comer, y lo más importante dentro de este ensayo, qué es lo que conviene estudiar y qué tipo de seres humanos se requieren para el mundo que ellos han construido, para el desarrollo de sus empresas, para la mejora de sus servicios propios; y nosotros sólo debemos ser el resultado de su visión del mundo, los entes de sus sueños.

Cuando en el juramento a la bandera, las palabras “libertad y justicia” suenan como un eco, sin respuestas, reflexión, ni análisis, dichas de forma repetitiva y memorística, un profundo sentimiento de tristeza me importuna, porque me percató que eso que se dice en él, no es lo que la sociedad vive, y esto se constata públicamente a través de lo que se experimenta en la calle, de lo que se dice en los medios masivos de comunicación: en los noticieros, en los periódicos, en la radio, en la escuela, en el campo, etcétera; lo mismo en nuestro país que en otras partes del mundo. El hombre es explotado por el hombre, con salarios bajos, con hipotecas caras, porque tiene que endeudarse con los bancos ya que no tiene acceso a una vivienda digna, sin oportunidades para moverse libremente de un territorio a otro y con necesidad de hacerlo porque en donde habita,

vive en condiciones inhumanas e injustas. Estas circunstancias lo dejan en una situación de desesperanza, apatía, desinterés por el otro y por sí mismo o muere en la batalla por lograr algo mejor, o en las guerras por la hegemonía de los territorios.

Muchas desigualdades sociales y económicas saltan a la vista en nuestra patria, muchas que existen en el mundo capitalista donde un grupo muy reducido de personas ostentan el poder económico e ideológico que los hace sentirse dadores de la vida, ya que ellos mueven el capital según sus intereses, acaban con los recursos naturales en nombre del progreso y el desarrollo, promueven empleos con salarios de hambre, que apenas permiten subsistir a los obreros y recuperar un poco de energía para continuar la siguiente jornada, en un ensimismamiento que no le permite reconocer, “quien es él” y el porqué de esas condiciones.

Por ello, es importante la práctica docente como un medio para la transformación del sujeto, frente al que se tendrá que estar constantemente cuestionando ¿qué pienso de mí mismo y de los otros? y ¿cuál es mi concepción de ser humano y de persona? Sumándose a la noción de hombre que define Freire “como seres históricos, seres incompletos, inacabados, o inconclusos en un permanente proceso de búsqueda, que se hace y se rehace socialmente” (2004, p. 19). El educador entre más reflexivo y crítico sea, se sentirá con la necesidad de buscar y crear situaciones educativas, donde se posibiliten y desarrollen todas las capacidades de los educandos, que les permitan apropiarse del mundo, cuestionarlo, en una búsqueda constante por comprender la realidad objetiva y cuál es su posición dentro de él, para transformarlo. “Saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros. Nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Nacemos con estas posibilidades pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana” (p. 47).

Pero, dichas propuestas se quedan en el discurso de los planes y programas gubernamentales, pues, cuando leemos en el *El Plan de estudios 2011. Educación Básica* que es el documento rector que

define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, se propone “contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, y que considera a la persona como ser humano y al ser universal” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, p. 26) en el discurso se plantea la formación de un estudiante crítico y creativo; es entonces cuando nos percatamos de que no existen las condiciones sociales políticas ni presupuestales para que haya congruencia con lo que se dice en el discurso y lo que se puede hacer en el salón de clases, sobre todo si nos encontramos niños mediatizados, emparejados, enajenados, sin ningún afán de pensamiento crítico, un profundo sentimiento de extenuación invade el alma del maestro.

Pero es en ese momento, cuando debe abrirse al debate y una serie de interrogaciones ¿Por qué quienes estamos al frente de los grupos hemos permitido que se pasen por alto nuestros derechos? ¿Por qué estamos dispuestos a ajustarnos a los requerimientos que dictan las autoridades que siguen los estándares de los grupos empresariales y los organismos internacionales?, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),¹ El Banco Mundial, por ejemplo.

Se sabe que quienes dictan lo que se tiene que aprender no son grupos de pedagogos expertos y conocedores sobre cuestiones pedagógicas y educativas, sino que quienes preparan los currículos plasman en ellos contenidos, según los intereses de quienes tienen el dinero y el poder.

Es cierto que en nuestro país hacen falta reformas, una Reforma Educativa, un Plan Sectorial de Educación, un Plan Nacional de Desarrollo. Un México con educación de calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos para contar con un

¹ <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. ¿Pero realmente las reformas están encaminadas a hacer cumplir dichos preceptos? ¿La meta es buscar incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito?

El enfoque, debería promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se debería buscar incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología, en actividades culturales y deportivas, en el desarrollo de actividades artísticas y sensibilidades éticas y estéticas que alimente no sólo el desarrollo del capital humano nacional, sino la integridad humana, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado (*Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, 2013).

El equipo que prepara las reformas educativas y los programas nacionales y sectoriales de educación debería preguntarse ¿Qué tipo de ciudadano requiero formar para que desarrolle todas sus facultades humanas, tanto físicas como intelectuales, espirituales, anímicas, psíquicas, éticas, vitales y morales? ¿Qué hacer para que los hombres y mujeres de mi país lleguen a ser ciudadanos pensantes, cultos, reflexivos, saludables y armoniosos?

Porque la educación como está planteada en nuestro país sigue reproduciendo los mismos patrones de una concepción “bancaria” de la educación que no hace más que repetir y llenar de contenidos a los estudiantes, para que por medio de evaluaciones estandarizadas puedan demostrar lo que han memorizado sin comprenderlo ni reflexionarlo.

Se consideran a los educandos como seres pasivos, que se deben adaptar al mundo sin transformarlo. La imaginación, la creatividad, la capacidad de todo ser humano por la curiosidad, la pregunta y la reflexión no tienen cabida. Se instruye en la cultura del silencio, que uniforma, mediatiza, mide y controla. Boaventura de Sousa Santos en contradicción a esta visión, dice:

Habrán que traer otros conocimientos al interior de la universidad, saberes populares, que emerjan de la vida, de sus experiencias, de sus trayectorias, de sus ancestros, de sus culturas, de sus migraciones, de muchas cosas. Son personas que, cuando comienzan a hablar, queda patente que tienen una sabiduría (Belén, 2009).

La educación pensada y propuesta desde los grupos dominantes, mantiene estáticos los otros saberes, forman seres autómatas, que se van integrando a la estructura que los oprime.

Regresando al *Juramento a la Bandera*, cuando veo a los niños, alzar la mano derecha y jurar, creyendo que con un profundo sentido patriótico serán parte de una patria libre e independiente, me pregunto: ¿quiénes de los presentes se estarán cuestionando si las palabras que acaban de escuchar son verdaderas? El *Juramento a la Bandera* nos invita a pensar la realidad en la que vivimos, nos estimula a intentar comprender el mundo y el por qué de nuestras condiciones, pero hay que cuestionarlo, hay que interrogarnos acerca de las palabras que se dicen, buscar su significado en cada una de nuestras acciones, ¿cómo me miro y cómo miro a los demás?, ¿que significa unidad, libertad, justicia, independencia, humanidad?, ¿cuáles de esos significados llevamos a la práctica como educadores?, ¿cómo construimos situaciones de aprendizaje que inviten a los niños a la curiosidad a la reflexión crítica? No es en la pasividad, en la sumisión y el simulacro de protocolos establecidos con los que nos gobiernan, como saldremos adelante, ni aprobando con diez los exámenes estandarizados, sino con la orientación, hacia cuestionamiento de lo que oigo, digo, pienso y hago.

La educación como lo hemos señalado reproduce significados y hechos que van mecanizando a los individuos en un rol determinado que aceptan sin cuestionar, al mostrar que se puede mantener por mucho tiempo una práctica acrítica como el *Juramento a la Bandera* que no se comprende, porque no se analiza, ni reflexiona sobre el significado de sus palabras: unidad, libertad, justicia, patria, independencia, categorías que están explícitas en el texto.

La escuela en el sistema capitalista forma sujetos sordos, mudos e inmóviles, es decir, acríticos, el sistema educativo desde la educación básica reproduce prácticas prescritas las cuales debemos realizar sin cuestionar, para que llegado el momento formados ya como “ciudadanos” se integren a la vida político-social y al mundo laboral alienados y sin decisiones propias. En los planteles educativos se crean ciudadanos dóciles hombres reducidos, que aceptan las condiciones de la clase dominante sin cuestionar lo que se les imponga, aún sobre su propia vida y existencia, es decir, hombres acríticos y acomodados en la gran maquinaria del Estado capitalista.

“El hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en medida en que se realiza, no es por tanto, más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida. Sólo hay realidad en la acción” (Sartre, 2013, p. 36) y la acción requiere de una postura crítica, que cuestione, que le permita estar en y con el mundo, para buscar transformar las condiciones materiales e ideológicas que lo mantienen oprimido, minimizado. El hombre tendría que empezar por pensarse, para que en la medida que se vaya reconociendo y se reconozca en los otros aprenda a comunicarse a participar activamente en la realización de su proyecto de vida.

La educación que tecnifica no resignifica al hombre como un sujeto integral capaz de optar sobre su existencia y de todo lo que él crea y produce. Así la lógica capitalista impone que se cuente con lo mínimo necesario para poder ser explotado.

En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimicen, sus decisiones ya no son propias porque resultan de mandatos extraños ya no se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo (Freire, 2011, p. 34).

Es por ello, que el maestro está obligado a desligarse de los preceptos que el sistema capitalista le impone y a buscar sus propias formas de trabajo con sus educandos, su autonomía, a motivarlos a

la reflexión de sus palabras y sus actos, a mirar el mundo con lentes diferentes, a analizar lo que está escrito en los libros, en los programas televisivos, en los mensajes de internet, en los juegos virtuales, etcétera. Ya que desde la lógica del capitalismo, todos los actos de los seres humanos tienden a ser enajenados, la escuela no se escapa de ese hecho, porque las prácticas que en ellas se realizan son enajenantes. El docente pierde contacto con lo que está transmitiendo se mecaniza a través de su trabajo, se sumerge en esas prácticas que lo esclavizan y lo condicionan a vivir en un mundo fantasioso.

La escuela se ve ligada indiscutiblemente a las realidades económicas, sociales y políticas que le rodean, ya que es ahí donde se reflejan la formación de los hombres en sociedad. “Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación” (Freire, 2005, p. 77). Es la idea que se presenta en el *Juramento a la bandera*, como si la realidad histórica y simbólica se detuviera en sólo repetir las palabras, como si bastara con sólo nombrarlas para creer que es lo que sucede en nuestra actualidad.

REFLEXIÓN

Libertad y autonomía son categorías que se van construyendo en nuestro actuar, en la reflexión que hago de mí y de los demás, con mis colegas, los educandos, los padres de familia. Siempre haciendo una lectura del mundo que me permita cuestionar ¿Qué enseño? ¿Para qué? ¿Qué hombre queremos formar para el porvenir?

REFERENCIAS

- Belén, H. (2009) Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. *Pterodáctilo*. 6. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de: <http://pterodactilo.com/numero6/?p=422>
- Blauberg, I.(2010). *Diccionario de filosofía*. México: Ediciones quinto sol.
- Chuayffet, E. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu* México: IIS-UNAM.
- Marx, C. y Engels, F. (1999). *Manifiesto del Partido Comunista*. México: Quinto Sol.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación de la OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado el 23 de abril de 2013 de: <http://oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (2013)
- Sartre, J. (2013) *El existencialismo es un Humanismo*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

26. DIÁLOGO Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO: HACIA UNA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA PREOCUPACIÓN POR LOS DEMÁS

*Liliana Hernández Arestigui**

Una ética que considere el poder de los sentimientos y afecciones en la vida de las personas, necesita fundar sus bases en una “antropología de los sentidos corporales, del tacto, de la mirada, del oído, del gusto, del olfato” (Mèlich, 2010, p. 100).

Vivir éticamente no consiste en cumplir con una serie de obligaciones en el ámbito moral, jurídico o político; pues hoy más que nunca la ética nos exige responder y actuar frente al sufrimiento de otros. La ética requiere un compromiso, una responsabilidad, es necesario pensarla lejos de las normas heterónomas y aproximarla a la determinación de la existencia, del vivir y del sentir.

Es imposible concebir una ética descorporalizada, donde el deber antecede al sujeto, por lo que en el presente ensayo se pretende considerar la experiencia misma, la afección y el sentimiento corporalizado. Por esta razón, la perspectiva de una ética del cuidado y la compasión, se fundamenta en los supuestos de una ética material y liberal. El pensamiento ético de Enrique Dussel al recibir

* Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

influencias tanto de Zubiri, Maturana y Lévinas, rescata el carácter afectivo de la actual reflexión.

Dussel es consciente que la historia de la ética occidental ha fragmentado al sujeto en un dualismo que no ha permitido comprender su unidad corporal y con ello, la importancia de las afectaciones. Su pensamiento ha inspirado este trabajo, pues se rescata la importancia dada a las emociones, sin desligar nunca el diálogo entre el “yo-tú” que Dussel tiene presente cuando asume que la ética es alteridad.

En la ética material expuesta por Enrique Dussel, se tiene un deseo de perpetuar nuestro ser y esto implica la realización o la felicidad, ya que todos queremos vivir y vivir bien, es un deseo profundo de realizar la vida externa. Este modelo de ética parte de una estructura particular de la subjetividad. Establece las condiciones para que el individuo reproduzca su vida, ya que el organismo desea vivir.

Es la vida el principio fundamental en la ética material. Parte de ella para cimentar la concepción de la defensa de la unidad del cuerpo. “Ésta es una ética de la vida, es decir, la vida humana es el contenido de la ética” (Dussel, 2002, p. 91).

Proponemos la siguiente descripción inicial del que llamaremos principio material universal de la ética, principio de la corporalidad como “sensibilidad” que contiene el orden pulsional, cultural-valorativo (hermenéutico-simbólico), de toda norma, acto, microfísica estructural, institución o sistema de eticidad, desde el criterio de la vida humana en general: el que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una “vida buena” cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber ser, por ello con *pretensión de rectitud* también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad, es decir, es un enunciado normativo con *pretensión de verdad práctica* y, además, con *pretensión de universalidad* (Dussel, p. 140).

En este sistema ético se hace explícito el observar que la “vida” se postula como un principio universal. Dussel describe que en las teorías críticas dicho principio universal tiene “la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético en comunidad” (2002, 140).

Dussel reflexiona sobre el dolor encarnado, lo cual lo lleva a pensar en el vasto y complejo universo de las emociones, las cuales las considera dentro de la propia unidad corporal, para él es importante que dentro de ellas se pueda aprender a “percibir el ‘estado corporal, efecto del placer o del dolor’” (2002, 141).

Entre las tantas virtudes que se encuentran en esta concepción ética, también se le confiere la capacidad para reconocer y dialogar con lo diferente, dándole prioridad al acontecer ético por mediación del otro. De esta manera la constitución subjetiva estará mediada por el otro, a través del diálogo y la interacción durante la vida.

El diálogo cobra una profunda importancia cuando se vive un desinterés y preocupación por los otros, ya que es a partir de la palabra donde surge el reconocimiento de otro ser.

Habermas (1989) desarrolla una serie de trabajos sobre la teoría de la acción comunicativa, en la que pretende reivindicar la acción dialógica y con ello inaugurar el inicio de las llamadas éticas discursivas. Además realiza estudios sobre la lucha por el reconocimiento y la inclusión del otro. Cabe destacar, que no sólo la escuela crítica a la que él pertenece realizó estos intentos de reconocimiento. Se han originado diversidad de críticas desde distintos enfoques, como lo ha sido la teoría comunitarista, en el que se encuentra Charles Taylor, por ejemplo.

Sin embargo, uno de los autores latinoamericanos de mayor prestigio y trabajo en nuestro país ha sido Dussel, quien retoma la importancia del diálogo y la alteridad expuesta en el pensamiento de Lévinas. Retomando estos autores, las ideas que se desarrollan en este artículo, conciben al sujeto como intersubjetivo, que forma su propia identidad a través del diálogo con los otros.

Los procesos de diálogo son necesarios en la conformación de la identidad, y en consecuencia, el *reconocimiento del otro*. Esto es de suma importancia para la explicación del desarrollo infantil, pues existen estudios que revelan que la configuración de la identidad de los niños está mediada por los demás.

Zubiri parte de una consideración fenomenológica:

Antes de que se tenga la vivencia de los otros, los otros han intervenido ya en mi vida y están interviniendo en ella [...] el niño se encuentra con que los demás se han metido en su vida [...] los hombres estamos vertidos hacia los demás y son los demás los que se han entereverado e intervenido en mi vida (1986, p. 224).

Quien sabe escuchar logra hacer sentir realmente bien al otro, porque el mensaje implícito es el reconocimiento que se concede a quien escucha y a quien habla como agentes capaces de emitir y comprender juicios de valor.

Cuando se dialoga, no sólo se hace a partir de la interacción con otras personas, en su trasfondo, se ponen en marcha aspectos culturales, que aluden a la constitución de los seres a través del pasado, de la pertenencia a un lenguaje común que remite a un sinfín de significados construidos por las personas a lo largo del tiempo. El ser sujetos lingüísticos determina la propia condición en el mundo, porque cada lenguaje conforma un mundo de significación. Cuando hablo con otro “busco entenderme”, así la intersubjetividad es posible gracias a que en dicho lenguaje, lo subjetivo pasa a lo objetivo a través de la dialogicidad con los otros y de esta manera la comunicación posee un carácter ético.

Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Hebert Mead llamó los “otros significantes”. La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica (no es algo que cada quien logra por sí mismo), sino dialógica (Taylor, 2006, p. 53).

Pero lo que se pone en juego durante el diálogo no es tan sólo el reconocimiento de la dignidad del otro, sino también la constitución de la identidad humana; ya que una de las características definitivas de la vida humana es su “carácter dialógico” (Taylor, p. 53).

La importancia del reconocimiento y la formación de la propia identidad es que sólo podemos florecer en la medida en que se nos reconoce. De ahí que estos temas cobren relevancia para la educación actual; ya que si no se procura fomentar el diálogo y la discusión, la escuela no estará cumpliendo con una de sus principales funciones que es el desarrollar sujetos reflexivos, pues “la identidad cobra sentido dentro de los horizontes a partir de los cuales reflexionamos y elegimos” (Taylor, 2006, p. 53). Si no se abren espacios de diálogo ya sea dentro o fuera de la escuela, no se estará forjando ninguna identidad y, en consecuencia, el reconocimiento del valor de cada persona no se tomará en cuenta.

El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 2006, p. 55).

El reconocimiento y la formación de la identidad tanto a nivel individual y colectivo son decisivos en el desarrollo de las facultades humanas. Esto nos lleva a pensar qué tipo de identidad pretende forjar el ideal educativo nacional, qué clase de ser humano se pretende formar.

Pareciera que se nos olvida que nuestra constitución depende de la interrelación que establecemos con los otros, en ciertos momentos el individualismo moderno nos orilla a rechazar la importancia de los bienes colectivos y se persigue sólo el interés personal. Es una crisis del modernismo que afecta directamente la vida cotidiana de las personas, en su andar y conducirse en el mundo, en las

relaciones violentas que se establecen con los otros. Basta decir que esto se ve reflejado en las aulas, donde los niños son las víctimas directas, los más indefensos, los que sufren las consecuencias de un mundo deshumanizado.

Si la pregunta es ¿qué tipo de seres humanos se pretende formar?, la respuesta no está en los programas educativos “para evitar los problemas”, ni en la capacitación microscópica de los docentes a cargo, sino en el aprender a conocer el problema, y conocernos a nosotros mismos. Cuestionarnos sobre el tipo de relación inmediata que establecemos con el *otro*.

¿Cómo comprender al *otro*? Es la pregunta que sirve como punto de partida para elaborar cualquier teoría de la alteridad, pero ésta es inexistente cuando el individuo sólo persigue sus intereses propios. ¿Cómo pedirle a un niño que sea respetuoso de la dignidad de otro compañero, si en su núcleo familiar esto nunca se mostró así? ¿Cómo pedir que el niño aprenda a ser solidario, cuando los habitantes de una ciudad sólo responden a sus intereses propios? Es una contradicción absoluta.

La relación con los otros no es asunto de conocimiento, sino de sensibilidad. Uno siente al otro antes de entenderlo. La presencia del otro nos remite a cierta relación corporal, sensible y los vínculos inmediatos que establecemos con los otros son vínculos afectivos, no de conocimiento. Es por esto que Lévinas critica toda la ética anterior a su tiempo, pues los problemas relacionados con la alteridad trataron de resolverse fundamentándose en la epistemología, esto fragmentó al sujeto porque se dejó de lado su sensibilidad corporal al preferir la razón como medio de acceder al entendimiento del *otro*.

Me parece que esto ha tenido su impacto hasta en las actuales teorías de desarrollo moral, pues privilegian cuestiones únicamente racionales, y dejan los aspectos afectivos en segundo plano, lo cual es un problema de interpretación sobre las diversas concepciones éticas.

La preocupación de Lévinas es la relación que establecemos con los *otros*:

Nos dice que lo humano comienza en “el consagrarse-a-otro”, en la preocupación por el otro que lleva hasta el sacrificio, hasta la posibilidad de morir por él, en la responsabilidad para con lo ajeno [...] la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya propia, y sitúa al yo como responsable del ser ajeno (Araya, 2004, p. 22).

Para los actuales referentes subjetivos e individualistas esto podría ser visto como una imposibilidad. Pero contradictoriamente el sacrificio por el otro implica un acontecer ético, el “consagrarse a otro” implica llevar hasta el límite la importancia de la vida del otro. Es una descripción totalmente altruista que podría ser debatida por nuestros actuales referentes. Pero si no existe una preocupación por el otro, entonces no existen actos dignos de llamarse éticos.

Lévinas vive en carne propia los horrores del siglo XX en los campos de concentración nazi, reflexiona sobre el dolor inútil y la industria de la muerte que éstos representaron. Su inquietud ante la “indiferencia de los unos por los otros, de la propia responsabilidad respecto del otro hombre, sin esperanza de reciprocidad, de la exigencia gratuita de auxiliarle, de la asimetría de la relación entre el uno y el otro” (Lévinas, 1987, p. 125).

Es obvio que el pensamiento de Lévinas se mueve fuera de los intereses personales, lo que nos motiva a ayudar es la conciencia de ser responsables no tan sólo del otro, sino de la humanidad.

El encuentro con el otro, para Lévinas no es de posesión, sino develamiento de su rostro, “una relación cara a cara en la que el asesinato se torna imposible” (Araya, 2004). La única manera de relacionarse con los otros en la forma que Lévinas piensa, es a través de:

La invención de una nueva racionalidad y una nueva sabiduría que responda a una “**sensibilidad moral nueva**”, donde la noción de espíritu se base en la relación del yo y del tú. Lo que late en esta nueva concepción es el despertar del Yo gracias al Otro (Araya, 2004, p. 23).

Esto quiere decir que para poder acceder al otro se necesitan nuevas formas de concebir la vida, la sensibilidad, la razón y en consecuencia la moral. Todo ello con el reconocimiento de que se “es” gracias al otro. Pero esta relación también implica la responsabilidad que nos hace conscientes de la existencia de otro y del vínculo que me une a él, que no es tan sólo relación, sino convivencia y enseñanza. Porque del rostro del otro, de su condición humana se aprende si se sabe mirar. Lévinas en *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad* describe esta relación en términos más allá de la empatía:

Me sustituyo por el *otro* y “comprendo que él podría ser yo y yo podría ser él, dado que la *subjetividad* es un ser que deshace la esencia substituyéndose por el otro. O si se prefiere: “Es la vulnerabilidad, la exposición a la afección, sensibilidad, pasividad más pasiva (Lévinas, 1977, p. 98).

Esto quiere decir que poseemos la capacidad de ponernos en el lugar de otro, no como simple sustitución, sino en la comprensión del dolor del otro. Es por esto que la filosofía de Lévinas nos habla de seres sensibles, vivos, expuestos al dolor. En lo particular me parece que la gran característica que compartimos todos los seres humanos es la fragilidad. Para poder despertar la sensibilidad ante el dolor ajeno es necesario que dentro de las categorías de la formación moral en la infancia, se comience por un reconocimiento de la fragilidad humana, del valor de la vida, y de ahí su posterior reflexión sobre la responsabilidad frente a la de los demás. “Lo propiamente humano del hombre no está en sus poderes, sino en la responsabilidad, en la obligación respecto a otro” (Araya, 2004).

Como lo comenta Reyes Mate (2003), una formación ética que parta del sufrimiento de las víctimas considerará como importante “el desarrollo de las buenas disposiciones, la comprensión de las necesidades concretas”, y sabrá responder adecuadamente a la situación vivida.

Una nueva ética que acuda a la llamada de socorro, que se preocupe por el cuidado de los otros, “sabrán responder al sufrimiento

subjetivo” antes que preocuparse por la definición teórica de la justicia. En general así se describe una ética del cuidado, donde “la justicia es la respuesta a la demanda de la víctima y no del establecimiento de lo que es objetivamente justo o injusto” (Mate, 2003).

La tradición judaica de Lévinas lo llevó a pensar al hombre de una manera única. En su obra, la comprensión del ser en el mundo reivindicó la sensibilidad y la exterioridad en las relaciones interpersonales. A partir de él, el dolor se tornó una parte constitutiva de nuestro ser que se asoma “al otro lado de la piel” (Araya, 2004). Pero el aspecto ético nos interroga cómo es que la humanidad puede ser consciente del dolor y goce infringiéndolo a los otros.

Para los teóricos que reflexionan sobre el horror de los genocidios existe un silencio, con él un vacío y banalidad. Porque se es inconcebible pensar en las fábricas de muerte cuyo fin es el aniquilamiento del propio hombre. Se podría preguntar si realmente el hombre es consciente del dolor que le causa al otro, y por qué parece no importarle. A medida que se reflexiona sobre los actos de violencia y de consternación, surgen preguntas que no tienen respuestas coherentes con el proceder del hombre. En cada asesinato, en cada robo, en cada momento de injusticia no se encuentran las razones lógicas que expliquen el actuar humano. Se disminuye la humanidad del otro animalizándolo para poder justificar los actos de barbarie como los ocurridos durante la conquista de América o la Segunda Guerra Mundial. Se dice que el hombre pierde su sensibilidad a medida que deja de preocuparse por los demás.

Dicha sensibilidad consiste en las demostraciones de afecto, que van desde una mirada, una sonrisa o una caricia. Pero si bien, como lo desarrolla Mate (2003), los actos éticos se determinan a partir del cuidado, la atención y preocupación por los demás.

De este modo, el cuidado se torna una categoría de análisis teórico-práctico en el discurso ético, inclusive llega a ser una corriente de la ética surgida por los aportes de algunos filósofos y psicólogos, quienes reaccionan ante la concepción del desarrollo moral expuesta por Kohlberg (1997). La denominada “ética del

cuidado”, se basa en el interés que se les muestra a los otros; ya que para que exista el cuidado es necesario que alguien sea reconocido como un ser humano que puede convertirse no sólo en instrumento de una acción, sino también en un fin en sí mismo (Todorov, 1993).

De acuerdo con Todorov (1993), los aspectos afectivos son parte constitutiva de toda ética, pues la fraternidad se manifiesta a partir de un acto del cuidado, en el que se tiende la mano hacia el otro, en el que la preocupación por los demás está más allá del deber o la solidaridad, en el que la simple gratuidad y afecto hacia la persona que se cuida son los únicos motivos para actuar.

En ocasiones extremas, (como lo fueron los campos de concentración, tal como Todorov lo plantea), el que “tiende la mano” necesita dejar sus comodidades físicas o inclusive su propio bienestar y exponerse a situaciones de riesgo o de dolor. Sin embargo, el cuidado también brinda recompensas como “el disfrute y goce con el otro, en un intercambio mutuo y recíproco de sentimientos, la mayoría de las veces no manifestados verbal o explícitamente, más que por el mismo acto de cuidado” (Todorov, 1993).

Una ética que se enfoca en las relaciones de cuidado y en el encuentro con el otro abre la posibilidad del entendimiento mutuo, de la empatía y el cariño hacia los demás. Como se puede observar, se ponen en juego los sentimientos y emociones, por esta razón, la ética del cuidado es una ética de las relaciones interpersonales, no es individual, y gira en torno a las relaciones de cariño, puesto que se basa en el encuentro inmediato con el otro.

Una relación de cuidado es cuando alguien da el cuidado y el otro lo recibe, es decir, escuchar receptivamente y estar atento a lo que quiere la otra persona, preguntarle al otro qué le pasa, qué experimenta, realizar un desplazamiento motivacional hacia las necesidades de otra persona (Díaz, 2009, p. 38).

Las éticas que únicamente se basen en el juicio como criterio de formación moral no podrán otorgarle sentido a las vivencias

emocionales del ser humano, esto traerá consigo graves problemas en cuanto a la formación integral de las personas, pues no es posible deslindar los aspectos cognitivos de los emocionales, ambos son partes de una unidad de nuestra cualidad humana.

Los vínculos afectivos que establecemos primordialmente con los niños no sólo significan una relación, son su acceso al mundo, y “con ello se trasmite el sentido humano de la vida” (Zubiri, 1986, p. 176). Cuando los niños tienen un acercamiento con el adulto, éste no sólo representa conocimiento sobre el mundo, sino la vivencia del sentido humano.

La importancia de los lazos afectivos en la infancia, es determinante en el desarrollo posterior de las personas, aunque no se haya demostrado científicamente cómo influyen éstos en la moral infantil, podrían establecer las pautas para una nueva concepción del desarrollo moral.

Estos lazos afectivos fueron olvidados durante mucho tiempo, como resultado, ni los sistemas éticos, ni las prácticas educativas consideraron su pertinencia en el desarrollo moral. El problema es que los niños y los adultos no se han formado en la concepción unitaria que propone la ética material, donde la afectividad y la racionalidad no se vean fragmentadas. La escuela se ha encargado de racionalizar al alumno, pero su corporalidad ha sido negada. Los estándares de homogeneización como la formación en filas o el vestir uniformes entre tantas prácticas inconscientes, niegan el reconocimiento de la diferencia, incluso de la corporalidad.

Probablemente este grave problema haya ocasionado cierta indiferencia, y en consecuencia el encuentro con el otro ya no represente nada extraordinario, la poca importancia que se le da a las emociones de los otros en la vida cotidiana ha vaciado de significado ese encuentro.

El preguntarse por las necesidades del otro, por sus experiencias, ya implica un acto de atención que nos ubica en los límites de lo ético. La formación moral, en especial la educación ética vigente tiene bastantes retos, entre ellos tiene la tarea de procurar este cuidado,

de no ser indiferente ante la situación de los otros, de luchar contra la indiferencia que el individualismo siembra en las actitudes de las personas.

Cuando se piensa en el otro, como lo hizo Lévinas, se aprende a reconocer al otro de un modo más cercano. En el desarrollo infantil hay una necesidad urgente de este tipo de reconocimiento. Es posible que a través de los primeros encuentros y del cariño que reciba el niño, comprenda el valor de este sentimiento y pueda manifestarlo hacia los demás.

La educación debe proponer una formación en términos más sensibles, más humanos. Todo lo descrito anteriormente podrá adquirir un verdadero sentido si la educación cultiva “rostros que signifiquen las huellas del otro” (Lévinas, 1993a); porque “la ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre”. Somos responsables del otro desde el momento en que nuestra identidad se configuró gracias a las relaciones con los demás, de ahí que el cuidado del otro sea una relación ética.

La ética es una “relación de respuesta” que surge de la experiencia y, más concretamente, de una “experiencia negativa”: la experiencia del sufrimiento del otro [...] Una ética de la compasión no necesita imperativos categóricos sino deseo, afecto, sensibilidad, indignación (Mèlich, 2010, p. 139).

Las tradiciones deontológicas poco pueden aportar cuando se piensa a la ética desde esta perspectiva. Es por esto que los actuales enfoques éticos necesitan hacer énfasis en aspectos como la experiencia del sufrimiento; ya que la revaloración de nuestra sensibilidad, deseos y afectos posibilitaría los marcos referenciales para vislumbrar nuevos aspectos de la formación moral en los niños.

Siguiendo la corriente del pensamiento circunscrita en la filosofía de Emmanuel Lévinas, retomo la idea de alteridad como fundamento de todo acontecer ético. Dicho acontecer ético consiste en el encuentro con el otro, en nuestras relaciones, en nuestro interés y

atención hacia los demás. La educación es el acto mediante el cual, ese encuentro tiene el propósito de formar la personalidad de un ser humano.

Así pues, pensada desde el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del “otro”, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la “empatía”. Eso nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro, tal como lo ha expresado Emmanuel Lévinas. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, o dicho con Jan Masschelein, “a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir ‘fuera’ de nosotros mismos, en la sociedad” (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 60 y 61).

El fenómeno de la alteridad implica considerar la existencia del otro y reconocer el compromiso humano que se contrae con él, la responsabilidad ante la escucha de una llamada o de una demanda.

La construcción que somos gracias al otro devela que somos parte de una totalidad en la que cada uno está inmerso, de ahí que la heteronomía desde esta perspectiva, sea concebida como responsabilidad dada en la alteridad. De esta manera, “la subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la <palabra del otro>, una respuesta a su apelación y demanda” (Bárcena y Mèlich, p. 140).

La educación es entendida como un proceso de formación humano, donde la ética aporta las orientaciones y los principios que fundamentan el actuar del hombre, así como la reflexión sobre el por qué y el para qué de ciertas conductas. Como se ha desarrollado hasta el momento, la ética no sólo tiene que ver con los aspectos normativos, sino también con las cuestiones relacionales, de los encuentros con el otro.

La educación es un proceso de humanización, de búsqueda de libertad del ser humano. La tarea del educador sería el despertar la

conciencia del educando, una conciencia que permita el reconocimiento de sí mismo y de la alteridad que nos constituye.

Somos seres de relación, nunca independientes, y de ahí la condena de vivir en los horizontes de la interpretación. La educación entonces, media todos esos encuentros con un único y determinado fin, el de formar un cierto tipo de ser humano. Pero ¿qué tipo de hombre se desea formar?, ¿bajo qué principios e intenciones? Son asuntos que corresponden a una cierta concepción ética, es el llamado de “*una sensibilidad moral nueva*”, un cuestionamiento de la experiencia como fuente de sentido, que desde la educación puede replantearse.

REFERENCIAS

- Araya, D. (2004). *Pensamiento Político: aplicaciones didácticas*. Colombia: Arte Joven.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2009). *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. España: Trotta.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls: Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993a). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Lévinas, E. (1993b). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparros.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Mac Intyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. España: Paidós.
- Mate, R. (2003). *Memoria de Auschwitz: Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.

- Mélich, J. (2010). *Ética de la Compasión*. España: Herder.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. México: Siglo XXI.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid: Alianza.

EPÍLOGO

Como se habrá advertido los trabajos que componen este libro muestran un entrelazado de la historia con la ética, la estética y la teoría pedagógica, el entrecruce de *vigas, columnas, tableros y jaldetas* de los temas que lo conforman constituyen una misma pieza, el tejido entre la lógica estructural e histórica desglosen el “alfarje” en el que confluyen ideas y pensamientos, reflexiones y encuentros entre diferentes interlocutores que han dialogado. Unos nos han acercado a reflexiones en torno a la teoría pedagógica a través del amplio conocimiento que tienen de la *Paideia*, recordándonos que educar no es instruir, sino formar, construir, constituir y, lo que se constituye es al educando, al hombre mismo, en el proceso educativo, que es un acto pedagógico, y por ello, es esencialmente un acto de humanización.

La educación se concibe en este libro como un proceso de “desbestialización”, de acuerdo con Quintiliano, es decir, la educación, desde la perspectiva de los educadores de la antigua Roma, es también un proceso de humanización, como vimos a lo largo del volumen, la educación es creación de valores, es recreación de la *areté* humana, civilización y perfeccionamiento humano.

En el libro se ha planteado, también, que el mundo moderno emergió en contraposición del paradigma teológico medieval. El

pensamiento moderno impulsó un cambio en la imagen del mundo, lo cual ocasionó, entre otros efectos, la ruptura de la idea de centro, característica del medievo. Provocó el cambio del modo de producción y dio lugar a una nueva forma de organización social, política, económica, cultural y educativa.

El mundo moderno trajo consigo la emergencia de la ciencia moderna, el Estado moderno, de la filosofía moderna, del arte moderno, de la escuela moderna; pero también, sus propias contradicciones: no se cumplieron o no se han cumplido las expectativas de libertad, democracia, igualdad, justicia, progreso y educación para todos los individuos del planeta. Hoy el mundo, enfrenta nuevos problemas en todos los órdenes de la actividad humana, nos plantea nuevos desafíos, nuevos retos. Habría que construir un mundo que permita la coexistencia de *la diversidad en la unidad y la unidad en la diversidad*.

La teoría que revisamos en esta investigación supera las condiciones racionalistas que prefiguran la actividad humana, que dan lugar a una pretendida *tabula rasa* de la realidad exponiendo su manifiesto afán por la descripción y explicación de la realidad para dominarla. Lo que da cuenta de la clara demarcación entre la teoría y la práctica. Lo que se pretende es superar las demarcaciones que se promueven desde la racionalización entre la teoría y la práctica, que orientan generalmente acciones alejadas del contexto socio cultural e histórico en que se inscriben.

De esta manera la teoría que propugnamos se considera como una realización humana para comprender y transformar el mundo, dando lugar a un giro conceptual que realiza el teórico para la comprensión del curso usual de la vida cotidiana recuperando andamiajes axiológicos y estéticos, su alfarje con lo teórico.

Así la teoría pedagógica desde referentes críticos se asume como un conjunto de constructos y proposiciones sobre la práctica, donde los agentes mismos de la pedagogía, los pedagogos, requieren de un conocimiento profundo de la realidad donde intervienen, para que se permitan reconfigurar, cambiar y escapar del tedio de la

cotidianidad, suponiendo la pasión, la ensoñación y la fe en el cambio educativo, la necesaria utopía pedagógica.

De alguna manera esta condición que supera la intensa racionalización de los procesos se excede al considerar a la pedagogía en un sentido comprensivo, que se concreta de forma consciente en una praxis reflexionada que se hace motivada por las problemáticas que enfrenta. Es precisamente por esto que la teoría adquiere mayores alcances en torno a sus funciones (explicar, describir, interpretar, comprender, etc.) y proporciona al pedagogo una guía para estructurar sistemáticamente sus quehaceres en el ámbito profesional. Así, la pedagogía adquiere el reconocimiento como disciplina sociohumanística en construcción que aborda el proceso formativo a partir de la reflexión de las relaciones que se suceden en el proceso educativo.

La pedagogía crítica permite al futuro pedagogo desarrollar una práctica pedagógica reflexiva que conlleva a dotarlo de carácter disciplinario en su propio quehacer cotidiano, lo que le demanda implicarse profundamente en los aspectos sociales, culturales, políticos, científicos, éticos y estéticos de su comunidad, sobre la que ha de participar para construirla y reconstruirla a partir de su potencial intelectual y creativo. De esta manera se asume la necesidad de que el pedagogo en su formación se desarrolle bajo la concepción contextual de formación crítica, creativa, axiológica y estética, para que procure hacer de la educación un constante proceso de innovación y fortalecimiento.

De alguna manera y bajo esta perspectiva la institución educativa ha de asumirse como un espacio abierto a los nuevos desafíos y avanzar hacia la formación integral, colaborativa y crítica de los pedagogos, donde se deje de arroparlos pasivamente y que se potencien los diálogos permanentes de interlocución desde una opción educativa más humanizadora.

Cuando revisamos históricamente “el cuidado de sí” las diversas significaciones se formalizan principalmente en la época helenística y romana, de ahí que para Foucault se recupere más fuertemente el

sentido del “cuidado de sí” conectado con la libertad o la reflexión crítica sobre cómo tratarnos a nosotros mismos, no como lo que somos, sino como lo que queremos ser.

De esta tarea se desprende la necesaria inversión del platonismo, ya que se destaca fundamentalmente la meditación y reflexión como preparación de la permanente actividad del sujeto relacionada con su praxis no para dominarla, sino para vigilarla. Esta vigilancia constante sobre el pensamiento se irá gestando a partir de la permanente vigilancia de la práctica. Así el “cuidado de sí” se transformará en un ejercicio de toda la vida como el fin al que tienden todas las acciones y la vida misma, como la principal actividad, donde el entorno del fin ensambla los demás fines.

La inversión del platonismo consiste en establecer un reino en el interior del propio individuo, que sólo a partir de su propia constitución y del ensamblaje de todas sus partes le proporcionará la salvación de sí mismo, y la de los demás, al reconocer su libertad, y al hacer la reflexión sobre el “cuidado de sí” mismo; esto le permitirá distinguir sus propios límites.

Cuando se habla de la teoría pedagógica estamos hablando de las posibilidades comprensivas de entender el acto educativo que es abstraído por la intervención de la misma pedagogía, como un acto vuelto teoría abriendo posibilidades de que el proceso educativo no sea un mero acto redundante, reiterativo, superfluo e inútil, sino un ejercicio integro e integral de la educación. Un alfarje pedagógico.

La teoría pedagógica requiere de su permanente revisión, su constante escrutinio siempre en razón de analizar su lógica, su coherencia, su pertinencia, su entramado, su maderamen, con los elementos que la misma teoría pedagógica nos proporciona, sin desdeñar la participación de otras disciplinas de las que pueden sugerir insumos, siempre y cuando estas se subsuman a los maderajes mismos de la teoría pedagógica.

Cabe mencionar, además, que una educación sin fundamento ético y estético carecerá del componente esencial del humanismo.

Las prácticas educativas que no consideren las necesidades vitales de los educandos se tornarán vacías de sentido, y terminarán mimetizándose con la capacitación enajenante de sujetos individualistas incapaces de elaborar críticas sociales que modifiquen el escenario global actual.

Hablar de comunitarismo es proponer una estructura social que nos permita vislumbrar un proyecto de comunidad que no se limite a la idea de localidad. “Somos ciudadanos del mundo”, y desde esta perspectiva podrían construirse lazos más fraternales, una educación que propicie otras formas de convivencia y de interacción con el medio y los demás.

Parecería utópico señalar un propósito educativo de tal magnitud, pero sólo desde los cambios internos que sean motivados por los ideales filosóficos, se podrá seguir hablando de humanismo, responsabilidad y sensibilidad ante las situaciones límite que condicionan la propia existencia.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Priscila Saucedo García*

Esta primera edición de *La necesidad de la ética y la estética en la teoría pedagógica. Un encuentro entre sujetos interlocutores* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en enero de 2020.