

Voces de la filosofía de la educación

Prólogo de María García Amilburu

f

Irazema Edith
Ramírez Hernández

Compiladora

*ediciones
del lirio*





**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”**

Prof. Fidel Hernández Fernández
Director



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR
VERACRUZANA “DR. MANUEL
SUÁREZ TRUJILLO”**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano
Director



CLACSO

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de CLACSO

Fernanda Saforcada
Directora Académica

Lucas Sablich
Coordinador Editorial



EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.

Gustavo Peñalosa
Director General

Ruben Mendieta
Coordinador de Publicaciones

Carlos Pineda
Director Editorial

Marco Basilio y Patricia Reyes
Unidad de Diseño

Víctor Gutiérrez

Coordinador de la colección Voces de la Educación

Fotografía
Héctor Vicario

Diseño Editorial y cubiertas
Patricia Reyes

Primera edición: abril de 2015
México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez
D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam
Guillermo Hoyos Vásquez

Índice

9	Prólogo <i>María G. Amilburu</i>
13	Introducción <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
21	La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica <i>Mauricio Beuchot</i>
37	Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales <i>Alcira B. Bonilla</i>
73	Filosofía y educación en España en el primer tercio del siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía <i>Ángel Casado</i>
103	La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento <i>Carlos A. Cullen</i>
113	Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea <i>Pablo da Silveira</i>

145	Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

Prólogo

Como se afirma en uno de los capítulos de este libro, “en el panorama de la práctica educacional y de los estudios sobre ella en la actualidad, se muestran dos tendencias contradictorias referidas al lugar y papel de la filosofía en la educación [...] Una, que subvalora, minimiza, tergiversa y trata de quitarle espacio a la presencia y función de la filosofía en la esfera educacional. [...] Por otro lado, se encuentran posiciones referidas a la relevancia y necesidad de continuar acudiendo al conocimiento filosófico para comprender de mejor manera el mundo actual con sus contradicciones, riesgos y tendencias, sobre todo direccionado a orientar una mejor y más adecuada transformación y mejora de la sociedad y del ser humano, parte inalienable de lo cual debe ser considerada la educación”¹.

La obra *Voces de la Filosofía de la Educación* que tengo el gusto de prologar, se integra claramente en la tendencia que reconoce el papel insustituible de la reflexión filosófica en el conjunto de la vida humana y, de modo particular, en una de las labores más necesarias, de mayor responsabilidad –y también más bellas– a las que puede dedicarse un ser humano: la tarea de educar.

En el marco de un contexto que pretenda ser *formativo*, una educación sin Filosofía sería miope, y la Filosofía de la Educación que no tuviera como referente principal incidir positivamente en las prácticas educativas concretas resultaría estéril. Por lo tanto, es preciso que los

1 Cfr. Cap.11

profesores adquieran una mayor familiaridad con la rica tradición de contenidos y procedimientos filosóficos que son relevantes para el buen ejercicio de su trabajo, del mismo modo que se esfuercen por mejorar los aspectos prácticos y técnicos de su profesión.

Los educadores han de realizar su labor con una perspectiva amplia, que sin atender exclusivamente a los requerimientos urgentes del presente inmediato, tenga en cuenta las consecuencias de sus acciones a medio y largo plazo. Se precisa una visión que conecte el esfuerzo diario con el empeño por construir un futuro mejor para cada uno de los alumnos y para la sociedad en su conjunto. Por eso, si los profesores no cultivaran una actitud filosófica, su trabajo correría el peligro de astillarse en un caleidoscopio de prácticas y técnicas erráticas, sin sentido de la orientación. Y si los filósofos de la educación no se plantean en sus reflexiones los problemas educativos prácticos, reales, no verán fructificar nunca su especulación².

La Filosofía de la Educación, como actitud vital y disciplina académica, constituye en la actualidad un área de conocimiento muy dinámica si atendemos al número de Sociedades profesionales, reuniones científicas y publicaciones existentes, sobre todo en el mundo académico de habla inglesa. Aunque, como sucede con cualquier otra disciplina humanística, no sea muy elevado el número de quienes la cultivan, en parte como consecuencia de los recortes presupuestarios que han sufrido los Departamentos Universitarios de las Facultades de Letras en las presentes circunstancias de gobierno economicista de la Educación Superior.

Pero el cultivo de la Filosofía de la Educación no es patrimonio exclusivo del mundo anglosajón. En el ámbito de lengua castellana también está presente con un alto nivel de calidad, y la obra *Voces de la Filosofía de la Educación* es una buena muestra de ello. En este libro se recoge un abanico de trabajos muy amplio, rico y plural, que se injertan en tradiciones de pensamiento clásicas y contemporáneas, que van desde el ideal educativo de la formación de las virtudes –que recorre la historia de la educación en occidente de Aristóteles a Mar-

2 He desarrollado más ampliamente este argumento en “Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, n. 258 (2014), pp. 231-247.

ta Nussbaum, pasando por Tomás de Aquino–, a los epígonos del pensamiento marxista, o la eliminación de la noción de sujeto y de formación que propugnan Deleuze o Foucault.

Aunque mi modo personal de entender la naturaleza del saber filosófico y su servicio a la práctica educativa se aproxime más a unas posturas que a otras, considero que todas las aportaciones que se recogen en este volumen son relevantes, y auguro que se convierta en un punto de referencia en la literatura académica de Filosofía de la Educación en Iberoamérica.

Es un hecho significativo que la gestación de esta obra se haya llevado a cabo precisamente en México –una nación muy querida para mí– que constituye un puente entre dos mundos: Norteamericana por su situación geográfica e Iberoamericana por su lengua y tradiciones, y a la vez con sólidos vínculos que le unen más allá del Atlántico con España y a través de ésta con Europa. Además, los autores abarcan un amplio espectro de países –Argentina, Brasil, Cuba, El Salvador, España, México y Uruguay– con la riqueza que esta diversidad representa, en cuanto a puntos de vista y sensibilidades.

En algunos capítulos se analizan aportaciones filosófico-educativas de autores de épocas y escuelas muy diversas: Aristóteles (Ramírez), Tomás de Aquino (Martínez), Nietzsche, Deleuze y Foucault (Gallo), Gadamer (Cullén), Ricoeur (Moratalla), Luzuriaga (Casado) y Ellacuría (Samour). En otros, son filósofos contemporáneos quienes exponen de primera mano, con su propia voz, su visión original de la Filosofía y su relación con la educación, como sucede en el capítulo firmado por Ramos y la presentación de la Hermenéutica Analógica y sus posibilidades de aplicación en el ámbito educativo que hace Beuchot.

La aproximación metodológica a los temas tratados en *Voces de la Filosofía de la Educación* incluye estudios de carácter histórico que son imprescindibles para entender la situación educativa en Iberoamérica en la actualidad –como el nacimiento de la ILE y el desarrollo de la Filosofía de la Educación en España durante el primer tercio del siglo xx (Casado), la elaboración de esta disciplina en Iberoamérica (Magallón) y en ese ámbito más reducido que ha venido a llamarse “nuestra América” (Bonilla)–. Por otra parte hay también capítulos de naturaleza sistemática en los que se abordan cuestiones de gran inte-

rés, como las relaciones entre la educación y los Derechos Humanos (Bonilla), a quién corresponde el gobierno de la educación (Silveira), la educación de las virtudes (Martínez, Ramírez), o la función de la Universidad en el conjunto del tejido social (Samour).

Agradezco a D. Víctor Gutiérrez Torres su amable invitación a escribir el prólogo de este libro (a pesar de que pertenezco a un país que, en expresión de alguno de los autores, “en el pasado ha ejercido procesos de dominación, exacción y exterminio”³ sobre el continente iberoamericano). Espero que obras como la presente, que constituye una valiosa aportación al área de la Filosofía de la Educación en lengua castellana, sirva también de instrumento para superar viejos odios disolviendo con la razón el lastre de la ideología.

MARÍA G. AMILBURU
Madrid, marzo de 2015

3 Cfr. Cap. 2.

Introducción

El libro *Voces de la Filosofía de la Educación*, pone en práctica lo que alude en su título: dialogar, escuchar, exponer, criticar, oponer, manifestar, expresar, etc., lo que tienen que decir diversas voces en relación a la Filosofía de la Educación. Es precisamente la pluralidad de perspectivas que abordan el *tan traído y llevado* tema de la educación, lo que aquí desea resaltarse. La Filosofía de la Educación, campo muy trabajado y tal vez no reconocido en ciertos círculos de la academia; demuestra que tiene pleno derecho como disciplina filosófica, gracias a los abordajes que en esta obra se exponen.

De ninguna manera se pretende defender de manera poco crítica el contenido de este libro, mas bien se deja abierto al debate propositivo y fundamentado, pues lo que se intenta plantear es la necesidad y urgencia de voces y miradas filosóficas distintas hacia la educación. Muestra de esto, es el diálogo que en el prólogo (que amable y agudamente escribió la profesora María G. Amilburu) se va estableciendo con los textos y autores, el cual no es condescendiente. Sirva este preámbulo para presentar los trabajos de las autoras y autores invitados.

Mauricio Beuchot plantea una Filosofía de la Educación sustentada en la hermenéutica analógico-icónica. Tal propuesta parte de una antropología filosófica que concibe al ser humano como un ser con intencionalidades cognoscitiva y afectiva, las cuales buscarán desarrollarse a través de la educación, o más concretamente, mediante la formación del juicio en el ámbito del conocimiento teórico y

del juicio prudencial en el aspecto práctico. En este sentido, puede hablarse con propiedad de educación en virtudes: virtudes teóricas o epistemológicas y virtudes prácticas o éticas. De este modo, Beuchot abarca tanto lo referente a los conocimientos científicos como a los relativos al actuar, es decir, una Filosofía de la Educación con base antropológica que incluye al ser y al conocer. Al abrazar la educación en virtudes teóricas y prácticas, se busca no sólo la información, sino al mismo tiempo la formación del ser humano.

Alcira B. Bonilla aborda la educación en Derechos Humanos con base en una filosofía de la liberación e intercultural, para una circunstancia *nuestroamericana*. Para ello, considera que la dignidad humana y la resistencia a la opresión, son la base de los Derechos Humanos en sociedades no europeas. La especificidad de la realidad *nuestroamericana* abre la puerta a una traducción intercultural de los Derechos Humanos, a una apropiación particular que se manifiesta como una práctica de liberación, que permite proyectarlo a la educación. La profesora Bonilla dialoga con los conceptos base de los Derechos Humanos como “dignidad humana” y “autonomía”, cuestionando su legitimidad y aplicabilidad a escenarios neocoloniales, pero no se queda en una crítica, sino que de manera constructiva propone una re-apropiación de los mismos, pues las diversas culturas se representan de forma diversa la dignidad humana y los derechos humanos. La educación y los Derechos Humanos muestran así su implicación, pues en cualquier proceso formativo “*[...] se despliegan en su variedad y riqueza los derechos humanos, los alcances de su normatividad, las condiciones de su realización y los criterios para la denuncia de sus violaciones.*”

Ángel Casado nos habla de la importante labor del intelectual español Lorenzo Luzuriaga en la difusión de temas pedagógicos desde una *perspectiva filosófica*, a través de la revista que fundó en 1922: la Revista de Pedagogía. La labor de Luzuriaga fue fundamental para no desapartar la mirada de la filosofía hacia la teoría y práctica educativas, al asegurar las colaboraciones de figuras destacadas de la filosofía. No puede entenderse la influencia Luzuriaga sin mencionar su trabajo en la ILE, como colaborador de revistas y periódicos, como profesor y funcionario en diversos cargos, tanto en España como en el exilio en Argentina. Puede resumirse la influencia de la Revista de Pedagogía

en palabras del autor: “[...] fue capaz de brindar indicaciones y reflexiones útiles para filósofos y pedagogos, así como también para maestros y profesores en general, ayudándoles en la búsqueda siempre azarosa de una mayor conciencia de las raíces “humanas” de su actividad cotidiana.”

Carlos Cullen aborda el tema de la ética docente como una práctica ético-política, distanciándose de una ética profesional en sentido tradicional. El autor hace un recorrido por distintas formas de concebir la docencia: como virtud ciudadana, como identidad narrativa, como un compromiso ético-político, para arribar al sentido de la ética docente como una tensión entre enseñar y aprender y entre el cuidado de sí y el cuidado del otro. Es en este último binomio en donde se insertan a la ética docente el acontecimiento y la hospitalidad, tema central de la aportación de Cullen. En palabras del autor “[...] la docencia está entre la hospitalidad, como cuidado del otro, y el acontecer, como cuidado de sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos, sin la ilusión de pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometer-nos— Y este sentido ético político de la docencia nos exige trabajar por una educación justa, para un mundo más justo.”

Pablo da Silveira examina la noción de “gobierno de la educación” como eje de la mirada filosófica actual hacia la educación. Silveira considera que desde la antigüedad y a lo largo de diversas épocas, los filósofos se han ocupado del tema de la educación. Sin embargo, en el siglo xx lo educativo poca atención tuvo por parte de la filosofía. Este panorama ha cambiado en los últimos años y varios filósofos anglosajones han vuelto la mirada hacia la educación. Una característica en común de este giro es que la mayoría de ellos provienen del campo de la filosofía política y puede decirse que la variedad de problemas educativos que abordan se agrupa bajo el concepto de “gobierno de la educación”. “Básicamente se trata de filosofía política aplicada a un objeto específico, que es la educación de los miembros de las nuevas generaciones como objeto de decisiones públicas.” Los supuestos e implicaciones que esta postura conlleva son tratados por el autor, planteando sus pros y contras.

Tomás Domingo Moratalla reflexiona sobre la aplicación de la ética hermenéutica del filósofo francés Paul Ricœur a la educación. El acercamiento entre la ética hermenéutica y la educación se plan-

tea desde la convicción de que ambas resultarán fortalecidas, pues la educación es un campo eminentemente hermenéutico y, por tanto, un espacio de aplicabilidad del pensamiento ricœuriano; además de que este último “gana en consistencia”, ya que el ámbito educativo en un inicio no fue contemplado por este filósofo. Domingo Moratalla sitúa su análisis en la filosofía práctica de Ricœur, concretamente en la obra **Sí mismo como otro**, en una ética hermenéutica que después se constituye en una ética aplicada. La exploración de la aplicación de la ética ricœuriana a la educación, sigue este camino: relación entre el pensamiento del pensador francés y la educación, la estructura de la ética hermenéutica como ética aplicada, extensión de la ética aplicada al campo de la educación y, por último, la relación maestro-alumno desde la óptica de la narratividad.

Silvio Gallo parte de la noción de la autonomía del sujeto como tema central de la Modernidad, en los ámbitos del conocimiento (sujeto que conoce) y de la política (sujeto político). El Dr. Gallo plantea que para la Modernidad, la autonomía se logra también mediante la educación, es decir, a través de la formación del sujeto humano. La Modernidad puede verse como un proyecto educativo, pues se proponía la formación de sujetos capaces de actuar en el mundo para transformarlo. Para Kant y Rousseau el concepto de formación fue modular: según el filósofo de Königsberg, la formación consiste en la disciplina y la instrucción, cuya función es ayudar al hombre a convertirse en ser humano; para Rousseau *“No se nace completo, el ser humano pequeño necesita ser cuidado, nutrido, educado para que devenga un ser adulto y plenamente humano”*. La intención del autor es cuestionar si aún tiene sentido afirmar a la formación humana como central en la educación, para ello recurre a la crítica de los conceptos modernos de sujeto y formación hecha por Deleuze y Nietzsche. El resultado de esta crítica no es halagüeño, sin embargo, el Dr. Gallo retoma los conceptos de devenir, acontecimiento y creación para explorar otros caminos para la educación.

Por su parte, el Dr. Mario Magallón Anaya propone voltear la mirada hacia los proyectos educativos de los países de América Latina y del Caribe. Para ello habría que replantearlos e incluir en ellos a todos sus habitantes: niños, jóvenes, adultos, personas de la “tercera

edad”, desempleados, mujeres, etc., es decir, no sólo a aquellas personas que están en la etapa de formación, sino a los ya formados, a los analfabetas, a los semianalfabetas y a los analfabetas funcionales. Tales proyectos deben redefinir *“el significado y sentido de la educación como un hacer y quehacer continuos, en constante cambio y evolución.”* Magallón considera que la política económica dictada por organismos y empresas multinacionales y que prevalece en la mayoría de los gobiernos latinoamericanos, los ha desviado de atender las necesidades y demandas genuinas de nuestros pueblos. En el caso de la educación, debiera prevalecer *“[...] la formación armónica e integral del ser humano; el desarrollo de sus potencialidades y habilidades y así construir nuevos conocimientos para la transformación de su realidad en una relación más justa y humana.”* En este sentido, se hace un recorrido por algunos pensadores latinoamericanos, recientes y no tanto, a la vez que se hacen propuestas en diversos campos que la educación debiera atender, todo esto sin perder de vista nuestro contexto cultural, histórico y geográfico.

Enrique Martínez hace una interesante aportación al traer a la actualidad el pensamiento de Tomás de Aquino. Partiendo del supuesto de que *“Todo agente obra necesariamente por un fin”*, de modo que si se careciera de éste no se realizaría tal acción. Así, el tema de la causa final se muestra fundamental en cualquier actividad, como es el caso de la educativa. Por otro lado, Martínez retoma la definición de educación del Aquinate: educar es *“promover a la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”*. Este estado perfecto del hombre es el que ha de buscar la educación, es decir, el que corresponde a la virtud. ¿Cuál es la virtud propia del hombre que la educación ha de desarrollar? La respuesta a esta interrogante y la forma en que la educación interviene, es lo que el Dr. Martínez demuestra a lo largo de su artículo. Queda abierto a los educadores y lectores reflexionar sobre la vigencia y posible aplicación de estos preceptos hoy día.

La autora de estas líneas, Irazema Edith Ramírez Hernández aborda la relación entre hermenéutica analógica y educación, a través del tema de la formación en virtudes como paradigma analógico de la educación. Para ello, se revisan algunas cuestiones de la herme-

néutica en general y de la hermenéutica analógica en particular; para después esbozar cómo puede aplicarse a la educación. El puente entre la hermenéutica analógica y la educación es la virtud en Aristóteles, concretamente la *phrónesis*, la cual posee un carácter de analogicidad que le permite vincularse a la deliberación práctica y al aprendizaje de la ciencia. Esta veta de análisis da una clave importante a la Filosofía de la Educación, pues ésta tiene un carácter de interdependencia con la ética, ontología y la antropología filosófica. Toda reflexión sobre la educación, ya sea una teoría o filosofía educativa, suponen una idea de hombre educado (ícono, paradigma), el cual se desenvuelve en un contexto social, cultural, histórico, etc., determinado; conlleva igualmente un examen de lo que se enseña; pero sobre todo, implica el fin o propósito del proceso educativo. En suma, una Filosofía de la Educación pregunta sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación y, la hermenéutica analógica provee líneas de investigación al respecto.

El Dr. Gerardo Ramos Serpa nos propone examinar el lugar y status de la Filosofía de la Educación. Identifica dos tendencias: una que reconoce la necesidad de la Filosofía de la Educación para acompañar y aportar elementos críticos a la reflexión sobre la educación; otra que ha subvalorado la necesidad de aplicar el conocimiento filosófico al campo de la educación, por ejemplo, excluyéndola como materia de estudio en los programas educativos. El Dr. Ramos expresa que, a pesar de que hay un reconocimiento de la importancia de la filosofía por sí misma y de que ésta sea parte de la formación general de los educandos; su presencia en el área educativa debe seguirse fortaleciendo. Para ello, hay que analizar su status como disciplina filosófica a partir de la identificación del *background* filosófico de toda propuesta que se denomine filosofía de la educación. De esta identificación inicial se tendrá claridad sobre qué ontología, gnoseología, axiología, etc., están en la base de una filosofía de la educación. Nuestro autor examina con detalle qué temas y problemas de estas disciplinas filosóficas deberían estar presentes en una filosofía de la educación, independientemente de la postura o corriente filosófica que se asuma.

Finalmente, Héctor Samour recoge el pensamiento de Ignacio Ellacuría en relación al papel social de la universidad. El pretexto es el impulso que dio a la Universidad Centroamericana José Simeón Ca-

ñas (UCA) de El Salvador, en donde Ellacuría abiertamente propugnó por una universidad que sirviera como paradigma de liberación: *“En esta línea, la universidad debería dedicarse al estudio de aquellas estructuras, que como tales, ‘condicionan para bien o para mal la vida de todos los ciudadanos. Debe analizarlas críticamente, debe contribuir universitariamente a la denuncia y destrucción de las injustas, debe crear modelos nuevos para que la sociedad y el estado puedan ponerlas en marcha’”*. Entendida así la función social de la universidad, el profesor Samour traslada el análisis hacia la universidad latinoamericana, haciendo una crítica y también una propuesta de posibles caminos, en relación a sus funciones sustantivas, que son producir, aplicar y difundir el conocimiento según la óptica de Ignacio Ellacuría.

IRAZEMA EDITH RAMÍREZ HERNÁNDEZ
Xalapa, Veracruz, México. Marzo de 2015

La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica

MAURICIO BEUCHOT

Introducción

La filosofía está, de alguna manera, omnipresente en todo lo que hacemos los seres humanos. Así como el historiador tiene una filosofía de la historia, que subyace a su labor historiográfica, y como el científico tiene una filosofía de la ciencia, así el pedagogo tiene una filosofía de la educación. Y más vale que la haga explícita, que sea consciente de ella, para que no la repita y la reproduzca de manera inconsciente en su labor educativa. Si no tiene una idea de hombre que plasme en sus discípulos, estará plasmando la idea de ser humano usual en su sociedad y su tiempo, de una manera inconsciente y, por lo tanto, peligrosa.

En estas páginas me propongo esbozar mi concepción de la filosofía de la educación. Dado que no se trata de una propuesta pedagógica, sino filosófica, tendré el cuidado de señalar, muy brevemente, mi noción de filosofía, para pasar después a la de filosofía de la educación. Pero será una propuesta vertebrada desde la hermenéutica analógica, para lo cual señalaré qué entiendo por hermenéutica y por analogía. De este modo todo desembocará en una filosofía de la educación de signo analógico o icónico, que será lo que precisamente detallaré.

Filosofía

La filosofía es el saber de las causas últimas, la reflexión de la esencia profunda de las cosas (es en lo que se distingue de las ciencias, que van a las causas próximas).¹ Por eso podemos decir que todo hombre hace filosofía, en los momentos de meditación honda, cuando rebasa las necesidades inmediatas de la vida, y se allega a la satisfacción de esa necesidad más oculta, que es el sentido de los seres. Así, pues, todo hombre es, en el fondo, filósofo. También lo es el pedagogo. En especial, tiene una filosofía de la educación, centrada en la idea de ser humano que promueve. Hay una antropología filosófica o filosofía del hombre que subyace a todo proyecto educativo. Y más vale que se la haga consciente, si no, se la estará reproduciendo en la enseñanza, de manera inconsciente, casi ideológica.

La filosofía de la educación tiene relación no sólo con la antropología filosófica, sino con las otras ramas de la filosofía, como la ontología, la ética y la filosofía política. Toma algo de cada una de ellas. Lo mismo hace el historiador, que tiene siempre una filosofía de la historia, o el científico, que tiene una filosofía de la física, o el politólogo y el economista, que tiene su respectiva filosofía política y filosofía de la economía.

Aquí me restringiré, por razones de espacio, a la antropología filosófica que veo para mi filosofía de la educación. Tengo una antropología filosófica cuya idea del hombre es la de un núcleo de intencionalidad.² Es un foco de intenciones o intencionalidades. Intencionalidad en el sentido de Franz Brentano, como proyección hacia algo. Es la idea que recuperaron dos alumnos suyos geniales, a saber, Sigmund Freud y Edmund Husserl. Freud, en forma de pulsión (*Triebe*) y Husserl en forma de intencionalidad fenomenológica.

Así, el hombre tiene una intencionalidad ontológica, a ser o existir, a vivir, pues la vida es el ser del hombre. Pero esa intencionalidad abarca en su seno otras intencionalidades muy importantes. Una es

1 John Herman Randall Jr. – Justus Buchler, *Philosophy. An Introduction*, New York: Barnes and Noble, 1959 (reimpr.), pp. 2-4.

2 Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004, pp. 19 ss.

la intencionalidad cognoscitiva. Existimos en el mundo conociendo, como ya lo había señalado Martin Heidegger en su obra *Ser y tiempo*. Sobre todo conocemos comprendiendo, y para ello interpretamos, por lo cual somos entes hermenéuticos.³

La intencionalidad cognoscitiva es la del intelecto, que, cuando se hace discursivo, se trata de la razón.⁴ Y tiene como aledaña la imaginación o fantasía, la cual también toma parte en el proceso del conocimiento. E intelecto-razón lo hace describiendo y explicando, y la imaginación o fantasía, componiendo y creando. Por eso en la educación nos encargamos de formar al alumno en sus capacidades de entendimiento, intuitivas, de comprensión, y en sus capacidades de razón o raciocinio, de inferencia, argumentación o explicación. E incluso en el desarrollo de la fantasía, no de una forma libre de la razón, sino apegada a ella.

Pero si la intencionalidad cognoscitiva es propia del entendimiento-razón, también tenemos una intencionalidad volitiva, la de la voluntad. Y, aledaños a la voluntad están las pasiones, emociones o sentimientos.⁵ En la tradición se llamaban pasiones; en la modernidad se llamaron emociones, si eran fuertes, y sentimientos, si eran más ligeros o tenues. Y antes se hablaba de la educación de la voluntad, de las pasiones, las emociones y los sentimientos. En los griegos era la educación de las pasiones, mediante la tragedia y la *phrónesis* o prudencia. Todavía Juan Luis Vives y Descartes tuvieron tratados de las pasiones. Y, en los más modernos, era la educación de los sentimientos, a la que se dedicaron los moralistas franceses, como La Rochefoucauld, que en realidad eran psicólogos, y todavía de ella hablaba Friedrich Nietzsche, quien de sí mismo decía que era psicólogo y valoraba mucho a los moralistas.⁶

Pues bien, esa idea de hombre, que nos proporciona la antropología filosófica nos conduce a una idea de la educación en la que formar es hacer que se desarrollen adecuadamente la intencionalidad

3 Martin Heidegger, *El ser y el tiempo*, § 32; México: FCE, 1955, pp. 166 ss.

4 Mauricio Beuchot, *Antropología filosófica*, pp. 29 ss.

5 *Ibid.*, pp. 37 ss.

6 Federico Nietzsche, *Humano, demasiado humano*, §§ 35-37; México: Editores Mexicanos Unidos, 2000 (4a. reimpr.), pp. 47-51.

cognoscitiva y la intencionalidad volitiva o afectiva. Como se puede ver, en la actualidad nos hemos dedicado a lo primero, a la formación de lo cognoscitivo, y nos ha quedado la educación de los sentimientos como una asignatura pendiente. Cumplamos aquí sólo con señalar esto último.

Hermenéutica

Según lo visto anteriormente, al hablar de Heidegger, la hermenéutica es el modo de ser o existencial más propio del hombre. Por eso Hans-Georg Gadamer llegó a universalizar la hermenéutica.⁷ Primero, en la historia, la hermenéutica era vista como una técnica de interpretación o exégesis. Poco a poco fue llegando a ser toda una postura filosófica, toda una filosofía, con Schleiermacher, Dilthey, Gadamer y Ricoeur.

Podemos definir la hermenéutica como la disciplina de la interpretación de textos.⁸ Disciplina porque abarca tanto el carácter de ciencia como el de arte, es decir, tiene su aspecto teórico y su aspecto práctico. En cuanto a la teoría, lo es de las operaciones que nos llevan a la comprensión de los textos. Y es que interpretar es llegar a la comprensión profunda de un texto. Pero la noción de texto ha crecido. Claro está que abarca los textos escritos, pero Gadamer añadió el texto hablado, o la conversación, y Ricoeur la acción significativa como texto. Incluso se sabe que texto puede ser una pintura, una escultura, un edificio, etc., lo cual nos hace entender un poco más la idea de Gadamer de la universalidad de la hermenéutica. En todo lo que hace el hombre, interpreta.

Tenemos, pues, la idea de texto. Pero un texto implica un autor; si no, no es texto. Debe responder a una intencionalidad, la del que lo produjo, que será la misma, la intención del autor, lo que tengamos que rescatar con la interpretación. Por eso también está el intérprete

7 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme, 1977, pp. 567 ss.

8 Maurizio Ferraris, *La hermenéutica*, México: Taurus, 2001 (reimpr.), pp. 23 ss.; Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, Barcelona: Herder, 2008, pp. 18-20.

del texto, el lector, el cual tiene su intencionalidad, la cual no siempre coincide con la del autor, y cuando es muy apartada es cuando se da la mala comprensión. Si tenemos, entonces, texto, autor y lector, podemos privilegiar, en la interpretación del texto, la intención del autor, y buscaremos una hermenéutica objetivista, o privilegiaremos la intencionalidad del lector, y entonces estamos buscando una hermenéutica subjetivista. Por eso Umberto Eco, además de la intencionalidad del autor y de la del lector, habla de la intencionalidad de la obra, o del texto mismo.⁹

Interpretar es poner un texto en su contexto. En el ámbito de su producción, tomando en cuenta la historia, tanto individual como social o cultural, de su autor. De esa manera comprenderemos lo que el autor quiso hacer con su texto, a qué lectores estaba dirigido, y qué deseaba que ellos entendieran de su mensaje. Como intérpretes o lectores, tenemos que respetar los derechos del autor, y esforzarnos lo más posible por rescatar el significado de su texto, sin alterarlo demasiado ni llevarlo a lo que queremos ver en él, con nuestra intencionalidad de lectores.

Pues bien, en el texto buscamos el contexto, que es el que le da el significado, el que nos revela la intencionalidad subyacente en él (la del autor). Y para ello tenemos que trabajar mucho en la comprensión del texto, es decir, en la delimitación del contexto, para saber qué quería decir el autor del texto.

De esta manera, podemos ver el proceso educativo, por ejemplo, la interacción en el aula, como un texto. E interpretar a nuestros alumnos, ya que ellos, inevitablemente, nos interpretan a nosotros, como maestros.

De hecho, la hermenéutica ya ha sido bastante aplicada a la pedagogía y a la filosofía de la educación. Sobre todo Habermas, algo Gadamer y un poco menos Ricoeur.¹⁰ Se ha dicho que la hermenéutica

9 Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen, 1992, pp. 29 ss.

10 Shaun Gallagher, *Hermeneutics and Education*, Albany: State University of New York Press, 1992, pp. 205 ss.

es la lengua común en la filosofía reciente, sobre todo la de la posmodernidad, por ejemplo Vattimo.¹¹

Pero yo quiero usar una hermenéutica especial, a la que he llamado analógica, porque se basa en la noción de analogía, y trata de evitar la cerrazón de la univocidad y la desmesurada apertura de la equivocidad.

La analogía o iconicidad

La analogía y la iconicidad son dos nociones relacionadas. La analogía es un modo de significar que es intermedio entre la univocidad y la equivocidad.¹² Un término unívoco es el que tiene un significado único y el mismo para todas aquellas cosas que significa. Por ejemplo “hombre” significa de manera igual a todos los seres humanos. En cambio, un término equívoco es el que tiene dos o más significados diferentes e irreductibles, como “gato”, que puede significar el animal doméstico, la herramienta, el juego o una persona muy servil. La univocidad es el significado claro y distinto, es el ideal para la ciencia, aunque sólo a veces es alcanzable, y la equivocidad destruye la ciencia, produciendo la famosa falacia de equívoco o de anfibología. El significado analógico es intermedio entre esos dos. No tiene la exactitud de lo unívoco, pero tampoco la dispersión de lo equívoco. Según decía Aristóteles, con términos analógicos se puede hacer ciencia, en concreto filosofía, no destruye la argumentación, como sí lo hace la equivocidad. Más aún, según ese filósofo, la mayor parte de los términos filosóficos son analógicos, no tienen un concepto único, sino que se dicen de distintas maneras. Por ejemplo, el ser, el uno, el bien, la amistad, la justicia, etc.

Aristóteles, pero sobre todo los aristotélicos medievales y renacentistas, desarrollaron la teoría de la analogía. Por ejemplo, Tomás de Vío, apodado Cayetano, en el siglo xvi sintetizó y sistematizó la analogía de los nombres.¹³ Veía la analogía como una igualdad re-

11 Gianni Vattimo, *Ética de la interpretación*, Barcelona: Paidós, 1991, pp. 55 ss.

12 Philibert Secretan, *L'analogie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984, pp. 7-13.

13 Augusto C. Cárdenas, *Breve tratado sobre la analogía*, Buenos Aires: Club de Lectores, 1970, pp. 23 ss.

lativa. Una semejanza en la que predominaba la diferencia sobre la identidad. A esa definición añadía una clasificación. Dejando de lado una analogía que llamaba de desigualdad, podemos quedarnos con dos tipos principales de analogía, que son los de proporcionalidad y de atribución.

La analogía de proporcionalidad es la más conocida, no en balde el término griego *analogía* fue traducido por los latinos como *proportio*. Es unificadora e igualadora. La dividía en propia y metafórica. La propia establecía una igualdad de relaciones. Por ejemplo: “La razón es al hombre lo que el instinto al animal”, o “las alas son a las aves lo que las aletas a los peces y patas a los cuadrúpedos”. La impropia o metafórica es la que hacemos para entender una metáfora. Por ejemplo, para entender la metáfora “El prado ríe”, hacemos la siguiente proporción: “Las flores son al prado lo que la risa al hombre”.

La analogía de atribución no es igualadora, sino diferenciadora, pues establece una jerarquía. Hay significados más propios y menos propios de una expresión. Hay sujetos a los que un predicado se atribuye de manera más propia y menos propia. Los primeros se llaman analogados principales, los segundos, analogados secundarios. Sea el ejemplo “sano”, que se atribuye más propiamente al organismo (que es el sujeto de la salud), pero también se puede atribuir al alimento, en cuanto conserva la salud, al medicamento, en cuanto la restituye, y a la orina, en cuanto la significa, pero también a una amistad o a una economía, que decimos que son sanas ya de manera metafórica.

Como se ve, la analogía tiene un polo metonímico, el de proporcionalidad y la atribución propias y un polo metafórico, el de la proporcionalidad y la atribución impropias. Y aquí es donde entra la iconicidad, o el signo icónico.

Fue Charles Sanders Peirce quien relacionó la analogía con la iconicidad, pues para él ambos conceptos tienen notas o características iguales. Peirce habla de signo icónico.¹⁴ Él recupera la noción de signo tradicional, como algo que representa a otra cosa distinta de sí mismo. Luego divide el signo en tres: índice, ícono y símbolo. El índice es

14 Charles S. Peirce, *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974, pp. 45 ss.

el signo natural, no tiene pierde, como la huella en el lodo, que significa al animal que la imprimió. Es, por tanto, unívoco. En cambio, el símbolo es cultural, como el lenguaje, en el que “mesa” se dice de maneras distintas, según los lenguajes; por eso es un signo equívoco. En cambio, el ícono es en parte natural y en parte cultural, como el modelo de la justicia, o el de un avión, para hacer un simulacro de vuelo y aprender a pilotear.

Luego divide el ícono en tres: imagen, diagrama y metáfora. La imagen es la representación más fiel de la cosa, pero nunca es completamente unívoca, aunque tiende a la univocidad. La metáfora es la representación de la cosa en la que la semejanza opera, mas se diluye, y por eso tiende a la equivocidad, aunque nunca es equívoca, pues no se comprendería. Y el diagrama oscila entre los dos, por lo que Peirce dice que diagrama puede ser desde una fórmula algebraica hasta una metáfora afortunada.

Como se ve, tanto la analogía como la iconicidad tienen un polo metonímico, o propio, y un polo metafórico, o impropio, pero ambos muy valiosos y complementarios. La metonimia es el paso de la parte al todo y de los efectos a la causa; procede por contigüidad; la metáfora es el paso de un concepto a otro basados principalmente en la semejanza. Roman Jakobson dice que son los dos pilares del discurso humano, que con la metonimia hacemos ciencia y con la metáfora poesía.¹⁵ (Aunque pueden mezclarse a veces.) Todo esto se puede aprovechar en la hermenéutica, por lo que paso a ello a continuación.

Hermenéutica analógico-icónica

Una hermenéutica que aproveche las nociones de analogía y de iconicidad evitará la cerrazón de la hermenéutica unívoca, que tiene la pretensión de ser absolutista, completamente exacta y científica.¹⁶ En las humanidades casi no se puede alcanzar, por ejemplo en la filosofía y en la pedagogía. También evitará la desmesurada apertura de la

15 Roman Jakobson, “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, México: Origen-Planeta, 1986, p. 389.

16 Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.), pp. 51 ss.

hermenéutica equívoca, que se derrumba en el relativismo excesivo, completamente ambigua y dispersa. Si en la hermenéutica unívoca, como la del positivismo, sólo cabe una sola interpretación de un texto, en la hermenéutica equívoca, como la de muchos posmodernos, prácticamente todas las interpretaciones son válidas, y no hay criterios para discernir la verdad de la falsedad en la interpretación. Una hermenéutica analógica acepta varias interpretaciones como válidas, no una sola, como en la unívoca, pero tampoco todas, como en la equívoca, y señala algunos criterios para su aproximación al texto. Así como Habermas pone tres criterios: corrección, verdad y validez, yo pongo un criterio sintáctico, otro semántico y otro pragmático, que vienen a la postre a coincidir con los anteriores.

Asimismo, una hermenéutica analógica aprovecha la analogía de proporcionalidad y la de atribución en la interpretación. La de proporcionalidad ayuda a coordinar las interpretaciones, a encontrar la semejanza entre ellas, a buscarles el común denominador, como en toda proporción. La de atribución ayuda a subordinar las interpretaciones, a encontrar las diferencias, para jerarquizarlas de mejor a peor, o de más ajustada a menos aproximada a la verdad del texto. Así, podrá haber no sólo una, sino un grupo de interpretaciones válidas de un texto, pero jerarquizadas de mejor a peor, es decir, de analogado principal a analogados secundarios, hasta un punto en el que ya son inválidas las interpretaciones.

Además, una hermenéutica analógica aprovecha los polos metonímico y metafórico de la analogía (que también tiene la iconicidad), permitiendo graduar, como en un gradiente, la interpretación según lo exijan los textos. Unos, más científicos, oscilarán hacia la metonimia, y otros, más poéticos, se inclinarán a la metáfora. Aunque se pueden unir las dos en algún punto, pues también se hace ciencia con metáforas y poesía con metonimias.

Y, en cuanto a la iconicidad, sobre todo en cuanto al diagrama, es la noción de modelo o paradigma. Una hermenéutica así tendrá la capacidad de encontrar íconos o modelos en los textos, desplazando las interpretaciones, para que unas sean imágenes del texto; otras, metáforas suyas, y otras, diagramas. Es la fuerza de comprensión, explicación y persuasión que tiene el modelo, sobre todo en antropo-

logía filosófica, donde se convence más que con argumentos, con un modelo de ser humano pleno y realizado. Y algo parecido sucede en ética y en política.

La filosofía de la educación

La filosofía de la educación es la elucidación teórica de los procesos de enseñanza aprendizaje. Hay varios temas que se han llegado a tratar en ella, como la ética, la política y el derecho en la educación. Pero aquí trataré en específico la parte de antropología filosófica que la filosofía de la educación contiene, ya que me parece la más capital e interesante. Para los otros temas se puede acudir a buenos textos sobre esos asuntos, como el de María García Amilburu y Juan García Gutiérrez.¹⁷

Aprovechando todo lo anterior, una hermenéutica analógica nos puede dar una filosofía de la educación rica y factible. Tratará de desarrollar convenientemente las intencionalidades del ser humano, tanto cognoscitivas como afectivas. Tanto teóricas como prácticas.

Para ello se centrará en la formación del juicio, que es lo más propio del conocimiento, en el plano teórico. Pero también para dirección de lo práctico, que es el juicio prudencial. Los antiguos veían la *phrónesis* o prudencia como la que educaba las pasiones. La tragedia tenía por cometido equilibrar las pasiones en el ser humano, por la catarsis, que no fueran demasiado fuertes ni demasiado débiles. Es el equilibrio o proporción de la analogía.

Por eso se trata, además, de una educación en virtudes. Tanto virtudes teóricas o epistemológicas, como virtudes prácticas o éticas. En la más reciente filosofía analítica hay una epistemología en virtudes, como la de Ernesto Sosa,¹⁸ y una ética de virtudes, como la de

17 María García Amilburu - Juan García Gutiérrez, *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid: UNED-Narcea, 2012, pp. 127 ss.

18 Ernest Sosa, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: FCE, 1992, pp. 251 ss.

Peter Thomas Geach.¹⁹ También, en esa línea, se ha hablado de una educación en virtudes, como lo hace David Carr.²⁰

Y es que, si la noción de virtud ha vuelto a la epistemología y a la ética, mucho más debe hacerlo a la educación. Una pedagogía puesta al día, y una filosofía de la educación actual tienen que ser en virtudes.

Y para la virtud lo mejor es el ejemplo, la iconicidad. Ya esto lo había iniciado ese genio filosófico que fue Wittgenstein, quien distinguía entre el decir y el mostrar, y decía que se enseñaba más mostrando que diciendo. Un discípulo suyo, Gilbert Ryle, distinguía, en esa línea, el saber qué y el saber cómo, y señalaba que hay más cosas que sabemos cómo hacer que las que sabemos qué son.²¹ Y eso se parece a lo que Piaget denominaba la tarea y el juego.

Recientemente Alesandro Ferrara ha juntado la iconicidad, las virtudes y el juicio.²² Está convencido de que la enseñanza debe ser formación de virtudes y formación del juicio. Y encuentra la forma de unirlas, a través de una conexión hecha magistralmente por la gran filósofa Hannah Arendt. Ella decía que la *phrónesis* de Aristóteles es lo mismo que el *juicio reflexionante* de Kant. En efecto, la prudencia requiere de un juicio, el juicio prudencial, que, al igual que el juicio reflexionante, no tiene conceptos claros ni principios firmes. Sin embargo, con ayuda de los ejemplos y la práctica, logramos establecerlo.

Así, el ejemplo o paradigma es lo que mejor ayuda en la formación de virtudes y en la formación del juicio. No en balde los antiguos dejaban mucho de la formación a la retórica, que tiene una parte que coincide con la prudencia, y que es la deliberación, para tomar acciones y rutas prácticas. Se trataba de formar individuos capaces de deliberar. Era el ciudadano, que, por su deliberación, era capaz de

19 Philippa Foot, *Las virtudes y los vicios y otros ensayos de filosofía moral*, México: UNAM, 1994, pp. 15-33.

20 David Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London – New York: Routledge, 1991, pp. 8-9.

21 Gilbert Ryle, “¿Puede enseñarse la virtud?”, en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, pp. 402 ss.

22 Alessandro Ferrara, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa, 2008, pp. 69 ss.

elegir o de ser elegido para cargos públicos. Es la noción de virtud cívica, peculiar del republicanismo como modelo político.

Supone, pues, educar en la libertad y la igualdad, en la democracia, pero también en la crítica y la argumentación bien fundada. Y en esto se usaban mucho la iconicidad, es decir, el ejemplo, el profesor como un modelo. Por eso en la retórica había un tipo de argumento, muy usado, que era el ejemplo o *parádeigma*, que era una inducción incompleta, pero que hacía comprender las consecuencias de las acciones en juego. Por ejemplo, en ética y en política, se acudía a ejemplos de la historia, que revelaran lo que se trataba de enseñar. Por ejemplo, Julio César, para hacer ver lo que pasa al que deja la democracia y se vuelve dictador.

Así, pues, una filosofía de la educación, basada en una hermenéutica analógico-icónica, se caracteriza por tener más confianza en la educación en virtudes, tanto epistémicas como éticas, y, sobre todo o para ello, en la formación del juicio. En especial el juicio prudencial, ese juicio tan analógico, mixto de teoría y praxis, una especie de mestizo de lo teórico y lo práctico.²³ Y adquiere el ejemplo, ícono o paradigma, que es el profesor como modelo, ya que muestra más que dice. Sigue enseñando, pero se da cuenta de que enseña más con lo que muestra que con lo que dice. Y conjunta lo cognoscitivo con lo afectivo, a través de lo imaginativo, de la fantasía, como es la enseñanza a través de ejemplos. Aquí embona con lo que sostiene Martha Nussbaum, gran aristotelista, acerca de que se puede enseñar, sobre todo en ética, con buenas novelas.²⁴

En todo esto el diálogo es muy importante, como ya lo señalara Gadamer. La interpretación necesita la argumentación entre los miembros de la comunidad hermenéutica. Pero sobre todo se requiere en la hermenéutica analógica, ya que lo más propio de la analogía es la distinción. Hay que distinguir para evitar la univocidad, y también

23 Mauricio Beuchot, *Phrónesis, analogía y hermenéutica*, México: UNAM, 2007, pp. 79 ss.

24 Martha Nussbaum, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid: Visor, 1995, pp. 393 ss.; y *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997, pp. 85-112.

para evitar la equivocidad. Es como se les ponen límites. Y, al distinguir, se encuentra la precisión que es humanamente alcanzable.

Con el diálogo se precisa lo que logremos entender de las necesidades y los deseos de los alumnos. Sus necesidades, porque hay un mínimo de elementos que requieren conocer, para poder decir que han aprendido y asimilado los contenidos básicos de un curso. Y sus legítimos deseos, de aprender otras cosas fuera del temario, porque eso aligerará y hará más aceptable la información.

Es un equilibrio de fuerzas, como lo es la proporción o analogía. Es una armonización de tensiones, mediante la cual se llega a la finalidad de la enseñanza, que es la formación. No solamente la información, sino también y sobre todo, la formación. La formación es el estructurar habilidades o hábitos, los cuales reciben el nombre de virtudes, tanto teóricas como prácticas, tanto dianoéticas o epistémicas como éticas o morales. Por eso hemos dicho que se trata de una educación en virtudes centrada en la formación del juicio.

De esta manera se logrará una verdadera formación del ser humano, en la línea de la antropología filosófica esbozada. Se toma al hombre como un conjunto y núcleo de intencionalidades, Se desarrollan esas potencialidades y se obtiene un ser humano realizado y pleno, de modo que pueda repetir y reproducir ese modelo en su acción y, si es formador, también en su enseñanza a los otros. Es un paradigma y modelo de educación, que tiene que ser puesto en la práctica con aditamentos técnicos, pero antes que nada con principios filosóficos. Porque como lo decían los antiguos y recientemente lo repitió Gadamer, la *téchne* sin la *phróneis*, es acéfala. La praxis sin la teoría adecuada carece de rumbo. Siempre tenemos que formar el juicio adecuado.²⁵

Supone, asimismo, por ser hermenéutica, que el ser humano es un ser interpretador, y para ello consciente de que hay que buscar y captar las intencionalidades, del autor y del lector, porque la interpretación consiste en eso, en captar la intencionalidad del autor, que es el significado del hablante. Y también presupone un ser humano libre y responsable, para que en el diálogo ejerza esa libertad, que solamen-

25 Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós, 2000, pp. 19-20.

te se puede dar en un ambiente democrático, exento de imposición dogmática y fanática.

Es el ámbito de la interpretación, que combina la comprensión y la explicación, porque, como dice Ricoeur, aquí comprender es explicar.²⁶ También combina el análisis y la síntesis, pues tras la labor analítica exigente, se tiene que dar paso a una síntesis abarcadora, que por sí sola cuadre y armonice los elementos conjuntados, de modo que se desplieguen de manera orgánica y viva.

Esto es revalorizar la figura del maestro. Será un ícono para el alumno, tanto por lo que dice como por lo que muestra, tanto por el contenido de su enseñanza como por la praxis en la que le enseña a estudiar o a investigar. El maestro será, así, un diagrama para el alumno, un mapa que puede seguir no sólo para no perderse en el campo del saber, sino para llegar a la meta que se propone, conocer las cosas. A veces será, para él, una imagen, un modelo claro y preciso; a veces sólo una metáfora, pero será suficiente para orientarlo; y las más veces un diagrama, un mapa exacto pero flexible para moverse con libertad y creatividad.

Conclusión

Con esto tenemos unas líneas esenciales de lo que es una filosofía de la educación orientada por los cauces de la hermenéutica, y, más concretamente, de una hermenéutica analógica. Por ser hermenéutica, está basada en la interpretación, en el ver la enseñanza como un texto, en el que el maestro interpreta a los alumnos, al tiempo que ellos lo interpretan a él. Por ser analógica, está basada en la proporción y la medida, en la búsqueda del equilibrio proporcional, que respeta las diferencias tratando de reducirlas lo más posible a la identidad, consiguiendo sencillamente la semejanza. Y, por ser icónica, está encabalgada en el ejemplo, en el testimonio vivo del maestro, el cual enseña más mostrando que diciendo, más acompañando que imponiendo.

26 Paul Ricoeur, "What is a Text? Explanation and Understanding", en John B. Thompson (ed.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press – Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982 (reimpr.), pp. 145-164.

Una cosa sumamente importante es la educación. Por eso es tan necesaria la investigación y el estudio en la pedagogía. Lo mismo en la filosofía de la educación, que apoya a la anterior y la ilumina de muchas formas. Una de esas formas es mediante la antropología filosófica, elucidando la idea de hombre que se puede tener en la educación misma. De esta manera se podrá lograr lo que más nos interesa, tanto como educadores cuanto como filósofos y, en especial, como hermeneutas, a saber, una enseñanza significativa para el ser humano.

Bibliografía

- BEUCHOT, Mauricio, *Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004.
- , *Phrónesis, analogía y hermenéutica*, México: UNAM, 2007.
- , *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.)
- CÁRDENAS, Augusto C., *Breve tratado sobre la analogía*, Buenos Aires: Club de Lectores, 1970.
- CARR, David, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London – New York: Routledge, 1991.
- Eco Umberto,, *Los límites de la interpretación*, Barcelona: Lumen, 1992.
- FERRARA, Alessandro, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa, 2008.
- FERRARIS, Maurizio, *La hermenéutica*, México: Taurus, 2001 (reimpr.).
- FOOT, Philippa, *Las virtudes y los vicios y otros ensayos de filosofía moral*, México: UNAM, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme, 1977.
- , *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós, 2000.
- GALLAGHER, Shaun, *Hermeneutics and Education*, Albany: State University of New York Press, 1992.

- GARCÍA Amnilburu, María - Juan García Gutiérrez, *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid: UNED-Narcea, 2012.
- GRONDIN, Jean, ¿Qué es la hermenéutica?, Barcelona: Herder, 2008.
- HEIDEGGER, Martin, *El ser y el tiempo*, § 32; México: FCE, 1955.
- JAKOBSON, Roman, “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, México: Origen-Planeta, 1986.
- NIETZSCHE, Federico, *Humano, demasiado humano*, §§ 35-37; México: Editores Mexicanos Unidos, 2000 (4a. reimpr.).
- NUSSBAUM, Martha, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid: Visor, 1995.
- NUSSBAUM, Martha, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997.
- PEIRCE, Charles S., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- RANDALL Jr., John Herman - Justus Buchler, *Philosophy. An Introduction*, New York: Barnes and Noble, 1959 (reimpr.).
- RICOEUR, Paul, “What is a Text? Explanation and Understanding”, en John B. Thompson (ed.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press - Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme, 1982 (reimpr.), pp. 145-164.
- RYLE, Gilbert, “¿Puede enseñarse la virtud?”, en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, pp. 402-421.
- SECRETAN, Philibert, *L’analogie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- SOSA, Ernest, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: FCE, 1992.
- VATTIMO, Gianni, *Ética de la interpretación*, Barcelona: Paidós, 1991.

Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales

ALCIRA B. BONILLA

*Para mis hermanas y hermanos docentes y para las y los
estudiantes normalistas de México, este homenaje
a su dolor y a sus luchas.*

Este capítulo nace de la voluntad de contribuir a los estudios sobre Filosofía de la Educación producidos en el ámbito cultural de “Nuestra América”¹. El empleo de la denominación martiana en el comienzo y a lo largo del trabajo, en lugar de los topónimos más difundidos de “Latinoamérica”, “Iberoamérica”, etc., requiere una aclaración. Se la usa porque, lejos de constituir un mero denominador geográfico, “Nuestra América” homenajea a José Martí al connotar a hombres, mujeres y grupos humanos de todo tipo que pueblan el continente, sobre todo a aquéllos que están en condiciones de “minoridad” y resistencia; vale decir, a quienes, como “nosotros”, se reconocen en tanto sujetos conscientes de la propia dignidad y, a la vez, de la dominación de la que han sido y son objeto (Acosta 2012).

1 “Nuestra América”, texto señero y auroral para el pensamiento y la práctica docente que José Martí publicó en *La Revista Ilustrada* de Nueva York el 10 de enero de 1891.

Si bien esta contribución carece de intención historiográfica, se vuelve preciso señalar que en el último tercio del siglo pasado las investigaciones y la docencia en este campo se han visto enriquecidas por el aporte ingente de autoras y autores alineados en la Filosofía de la Liberación². Resulta conocido el hecho de que el despliegue inicialmente promisorio de temáticas y cuestionamientos a los que dio impulso la Filosofía de la Liberación con el acento puesto en un nuevo sujeto histórico-político (el pueblo, los oprimidos del sistema, las víctimas) quedó relegado de los círculos académicos a raíz de la censura y la autocensura impuestas directa o indirectamente por las dictaduras cívico militares y otras formas de terrorismo de estado que asolaron estos países durante varios años, con su secuela de colegas y estudiantes muertos, encarcelados y/o exiliados. A esto se sumó la crisis económica y social subsecuente. Desde comienzos de la década de 1980 el retorno de las democracias en los países del Sur, condicionadas y frágiles en sus comienzos (Bonilla 2015), impulsó un reverdecimiento de los estudios filosóficos de diversa orientación en todo el subcontinente, sobre todo en las academias universitarias, así como su adecuación a los nuevos contextos políticos, económicos y culturales. A partir de ese momento la Filosofía de la Liberación recibió el impacto de varios acontecimientos de esa época que indujeron de modo decisivo la deriva hacia la opción intercultural³ de gran parte de sus representantes.

-
- 2 Además de subrayar la importancia de estas contribuciones, debe destacarse que entre los antecedentes teóricos reconocidos de la Filosofía de la Liberación descuella la figura del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), cuya acción educativa y obra, en particular *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970 [1968]), han dejado huellas decisivas en la Filosofía de la Educación nuestroamericana en general. Para una reconstrucción de esta historia, véase, entre otros, “La filosofía de la liberación”, de N.L. Solís Bello Ortiz, J. Zúñiga, M.S. Galindo y M.A. González Melchor (Dussel, Mendieta, Bohorquez 2011: 401).
 - 3 La fundación de la “Sociedad de Filosofía Intercultural” (1991) puede considerarse el acta de nacimiento de esta corriente (Kimmerle, 2002; Fernet-Betancourt, 2003; Wimmer, 2004). Empero la modalidad de la misma más difundida en Nuestra América se congrega en torno al Grupo de Aquisgrán, círculo de intelectuales que lidera el filósofo cubano Raúl Fernet-Betancourt residente en esa ciudad alemana (Bonilla 2005: 29-47).

Entre otras circunstancias y hechos significativos que se dieron sobre todo desde la última década del siglo pasado, se mencionan: a) la mundialización neoliberal que afecta la vida en todas sus dimensiones (Fornet-Betancourt 2003; Hinkelammert 2001a, 2001b, 2005; Scannone 2009); b) la emergencia combativa de los pueblos originarios de Nuestra América⁴ y de otros grupos minorizados que llevan adelante luchas por el reconocimiento de sus derechos e identidades; c) la conciencia cada vez más aguda de la “condición (neo)colonial”, que impregna desde los imaginarios sociales y culturales hasta las formas de organización política, social y económica (Castro-Gómez, Grosfogel 2007; Grüner 2010; Quijano, 2014; Rama 2004; Walsh *et alii*, 2006); d) “el fenómeno biopolítico mayor de nuestro tiempo” constituido por los constantes y pauperizados flujos migratorios (Ba-

Con la realización del “Congreso Internacional de Filosofía Intercultural” en México (1995) se incorporaron a esta línea de trabajo numerosos pensadores latinoamericanos y caribeños, que le imprimieron un sesgo más regional y vinculado con los desarrollos previos de la Filosofía de la Liberación, así como con el intercambio, no siempre fluido, con los representantes de los estudios post- y decoloniales. Este modelo de filosofía intercultural entiende la(s) cultura(s) de modo no esencialista, sino dinámico e histórico, y considera que ellas constituyen el suelo natal de las categorías filosóficas.

- 4 En torno al año 1992 se dio un debate intenso con motivo de cumplirse el V Centenario del “Descubrimiento” de América. Los intentos celebratorios promovidos desde los ex imperios español y portugués fueron condenados por gobiernos, intelectuales y agrupaciones civiles de los países norteamericanos (Bonilla 1993). Las reacciones más eficaces, en tanto influyeron en la conciencia pública y promovieron cambios políticos, provinieron sobre todo de numerosos grupos descendientes de los pobladores originarios, víctimas de la conquista y el expolio, primero, y luego “encubiertos” y olvidados. Como muestra de estos movimientos, siguiendo a Dussel pueden citarse la elocuente “Declaración de la Comisión Internacional CISA [Consejo Indio de Sudamérica] por los derechos humanos de los pueblos indios” del 6 de marzo de 1985 y el repudio a la “invasión extranjera de América” por la Asociación Indígena Salvadoreña (ANIS) del 11 de febrero de 1988 (Dussel 1994: 151). A la revisión crítica de esos cinco siglos presente en numerosos trabajos de historiadores y lingüistas, hay que añadir también el volumen de T. Todorov, *La conquista de América. La cuestión del otro* (1982) y las conferencias pronunciadas por E. Dussel en Francfort en 1992, que se titularon, precisamente, *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”* (Dussel 1994).

libar 2005; Bonilla 2012b, 2013; Vior 2012); e) el carácter planetario del deterioro ambiental y de la crisis de los ecosistemas (Funtowicz, Ravetz 1993); f) el surgimiento de formas democráticas novedosas y la constitución de bloques regionales antisistémicos (Cerqueira Filho 2011, Chivi 2010).

A partir de entonces, y tomando en cuenta estos cambios de la época, han aparecido diversas iniciativas teóricas capaces de replantear desde la perspectiva filosófica intercultural los desafíos fundamentales que en esta coyuntura la educación presenta a las y los pensadores y educadores de Nuestra América. Sin pretensión de exhaustividad pueden citarse los nombres de algunas y algunos colegas que han realizado contribuciones a la Filosofía de la Educación en esta línea de pensamiento: Adriana Arpini (2008, 2011), Mabel Bellocchio (2014), Daniel Berisso (2004, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2012), Mauricio Beuchot (1999), Alcira Bonilla (1994, 2009a, 2009b, 2014), Carlos Cullen (1997, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2009, 2012, 2013), Enrique Dussel (1980, 2011), Raúl Fornet-Betancourt (2004), Patricia La Porta (2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012), Mauricio Langón (2009), Ana C. Monteagudo (2009), María Luisa Rubinelli (2009, 2010, 2011, 2013), Ricardo Salas (2004), Jorge Santos (2012, 2014), Jorge Seibold (2006, 2009, 2010), Fidel Tubino (2012, 2009, 2008), Jorge Vergara (2010), etc.

En consecuencia, esta colaboración, que se centra en el tema de la educación en derechos humanos, dialoga en lo esencial con la tradición filosófica de la Filosofía de la Liberación y de sus continuadores en la línea intercultural, sin desconocer las aportaciones valiosas de colegas que trabajan desde otras perspectivas⁵, y se basa en dos presupuestos, que la autora ha planteado y analizado en otros textos. En primer término se defiende la posición teórico-práctica de que los derechos humanos no sólo constituyen un asunto más e ineludible a tratar, sino que ellos han de estar en la base de toda discusión seria

5 Entre otras contribuciones se remite a trabajos de A. de Alba (2003), A. Cerletti (2002, 2008a, 2008b, 2012, 2015), A. Couló (2000, 2007, 2015), W. Kohan (1996, 2002, 2007), S. Gallo (2002), V. Guyot (1997, 2002, 2005a, 2005b), G. Hoyos Vázquez (2008), R. Vázquez (1997), J. Vergara (2010), y un largo etcétera.

en este campo (Bonilla 2006). En segundo lugar, se sostiene que el universalismo al que aspira éste, como todo trabajo que se precie de filosófico, no parte de enunciados teóricos formulados *a priori*. Por el contrario, enraizado en los contextos educativos nuestroamericanos, diversos y plurales, su pretensión de universalidad se ofrece como “universalidad de horizonte” construida y abierta⁶. El vínculo inescindible de la reflexión filosófica con estos contextos impone al investigador la obligación de atender al hecho duro, tal como lo hiciera eficazmente la Filosofía de la Liberación, de que los países americanos y caribeños en el presente, en gran medida, pero sobre todo durante su pasado se han visto sometidos a diversos y variados procesos de dominación, exacción y exterminio que han dado como resultado la existencia de enormes mayorías populares empobrecidas, miserables y oprimidas.

A la luz de estos presupuestos, el objetivo de este capítulo es fundamentar en un contexto nuestroamericano la posibilidad de educar en derechos humanos desde una perspectiva intercultural. Para ello se desarrolla la argumentación a través de dos acápites: 1. La conciencia de la dignidad humana y la resistencia a la opresión como origen de los derechos humanos. 2. La posibilidad de “traducción” intercultural dialógica de los derechos humanos como práctica de liberación y sus proyecciones educativas.

6 La denominación es de la autora de este trabajo. Con ella se pone de manifiesto la preocupación de la filosofía intercultural por orientar la crítica hacia las formas en las que la filosofía occidental ha comprendido el universalismo como reducción apriorística del Otro y la propuesta de otra forma de entender la universalidad (Bonilla 2008). Para una exposición actualizada de esta noción, ver el acápite 2 de este trabajo.

1. La conciencia de la dignidad humana y la resistencia a la opresión como origen de los derechos humanos

“Contra la humillación y el desprecio, la dignidad.
Contra la opresión, la rebeldía.”
(Subcomandante Marcos, “Entre la luz y la sombra”)

El “gran relato” de los derechos humanos se escribe obviamente durante el apogeo de la Modernidad⁷. Creaciones europeas e “ilustradas”, las primeras declaraciones de derechos, a juicio de la investigación habitual, remontan sus antecedentes al *Édit de Nantes* (1598) o al *Bill of Right* (1689), para la mayor parte de los estudiosos, y, según algunos, hasta la *Magna Carta Libertatum* (1215)⁸, siendo considerada la *Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen* de 1789 el documento fundacional. Con ánimo de dar mayor alcance geopolítico y universalidad a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, en el

7 Se comparte plenamente la tesis de E. Dussel de la distinción entre dos definiciones de Modernidad (eurocentrista y mundial) y, en consecuencia, sobre la extensión témporo-espacial de la Modernidad, en abierta crítica a los estudios que la convierten en un fenómeno europeo tardío: “1492, según nuestra tesis central, es la fecha del ‘nacimiento’ de la Modernidad; aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero ‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue ‘des-cubierto’ como Otro, sino que fue ‘en-cubierto’ como ‘lo Mismo’ que Europa ya era desde siempre” (Dussel 1994: 8). Por consiguiente, señala Dussel a continuación, 1492 marca el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial y la iniciación de un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo.

8 Su consideración como antecedente se debe a que en ella se enuncian derechos individuales, si bien tales individuos, sujetos de los derechos en cuestión, son los nobles y, con ello, se refuerzan los derechos de los señores feudales frente al rey.

sitio oficial de *Internet* de las Naciones Unidas se mencionan algunos antecedentes no europeos más antiguos como el Cilindro de Ciro redactado tras la conquista de Babilonia (539 a.C.) y el *Pacto de los Virtuosos* (*Hilf-al-fudul*) c. 590 d.C., así como la influencia de doctrinas políticas y filosóficas grecorromanas. Tales referencias, empero, no han producido revisiones notables en la teoría común, y las discusiones se centran en el mayor o menor peso dado a los antecedentes de origen anglosajón o a los de origen francés.

Dado que la base normativa (ética, política y jurídica) compartida de las sociedades democráticas contemporáneas está constituida por los Derechos Humanos, aquí se parte de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la ONU del año 1948, considerada actualmente el documento modélico, al que completan y complementan documentos posteriores como los *Pactos* de 1966 (PIDCP y PIDESC) y la *Declaración de Beijing* (1995), entre otros. Tal como aparecen enunciados los derechos en estos documentos, ellos reposan, como núcleo fundante, en el controvertido concepto de “dignidad humana”, entendido como expresivo del valor único, insustituible e intransferible de toda persona humana con independencia de su situación y circunstancias. Las referencias a la misma de la *Declaración* mencionada se encuentran ante todo en el “Preámbulo”, donde la dignidad humana aparece bajo las expresiones “la dignidad intrínseca [...] de todos los miembros de la familia humana” y “la dignidad y el valor de la persona humana”. Luego, en el Artículo primero, se postula: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y de conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. En este capítulo se propondrá la “deconstrucción” de este “gran relato” de los derechos humanos, no en el sentido de una descalificación histórica o de su completo abandono, sino en el sentido de su desmitificación como único discurso emancipador posible, para arribar al esbozo de un discurso alternativo liberador e intercultural. Sin embargo, en coincidencia con el “relato” de referencia, se sostiene que el origen de tales derechos reside en la conciencia de la dignidad humana (la de las personas, sin duda, pero también la de los pueblos a los que las personas pertenecen y con los cuales se identifican), y la resistencia a la opresión subsecuente al sentimiento de la vulneración

de tal dignidad y de la imposibilidad de llevar una vida que merezca el rótulo de humana bajo el imperio de condiciones de opresión.

Aceptar el lugar eminente que los documentos otorgan al concepto de dignidad humana no significa necesariamente asentimiento al sesgo ilustrado e individualista que denotan las fórmulas empleadas en la *Declaración*, desconocimiento de la compleja historia de la noción, o desdén por las críticas contemporáneas, sobre todo las provenientes de la Bioética, que llegan a considerarla un concepto “inútil” (Macklin 2003) o una “fórmula vacía” (Hoerster 2002: 28). Como queda indicado en el epígrafe de este apartado, de lo que se trata es de devolver al concepto de dignidad humana su sentido emblemático ético-político, justamente como expresión de la autoconciencia de la valía del propio ser, en tanto ser-con-otros iguales y diferentes, pero aceptando la diversidad de significantes que la misma tiene en cada cultura.

Si bien la tradición religiosa, filosófica y jurídica occidental sobre la noción de dignidad humana se remonta por un lado hasta la Antigüedad greco-romana, sobre todo con el desarrollo ciceroniano en *De officiis*, y, por otro, a las versiones judeocristianas de la *imago Dei* hasta llegar a la *Oratio de hominis dignitate* de Pico della Mirandola, la fórmula *princeps* de la dignidad humana, en la que parecen abreviar tanto la *Declaración* de 1948 como gran parte de los defensores contemporáneos del concepto⁹, es la kantiana de *Menschenwürde*.

El filósofo desarrolla esta noción en varios de sus escritos prácticos y, sobre todo, en el capítulo segundo de la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Allí, en principio, Kant libra una batalla por la “dignidad” (*Würde*) de los conceptos morales cuya pureza racional *a priori* intenta preservar frente a una “filosofía práctica popular” que con el recurso a ejemplos y a otras instancias de la sensibilidad y

9 La apelación acrítica y casi ritual a estas tradiciones, sobre todo a la kantiana, por parte de juristas, bioeticistas y especialistas en Derechos Humanos carentes de formación filosófica e histórica es, en parte, responsable del descrédito en el que ha caído el concepto de la “dignidad humana”, puesto que tales investigadoras e investigadores no pueden dimensionar las dificultades y compromisos teóricos inherentes a cada aparición del concepto. Algunas de las dificultades de tales interpretaciones han sido expuestas por G. Hottois (2009).

las inclinaciones oscurece o anula el sentido de la moralidad. A esto tiende su meticulosa indagación en la primera parte del capítulo sobre los imperativos donde distingue entre imperativos hipotéticos y aquel que representa “una acción por sí misma como objetivamente necesaria, sin referencia a ningún otro fin”, vale decir, el categórico o “el imperativo de la moralidad” (Kant 1951: 499), cuya posibilidad Kant explora *a priori* puesto que tal imperativo es una proposición sintético-práctica *a priori*. Al exponer la segunda fórmula del imperativo categórico (“obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza”) (Kant 1951: 505), Kant indica que la fórmula expresa el carácter universal absoluto del imperativo y en modo alguno significa una recaída en un antropologismo que la derivaría de alguna “disposición natural” de la humanidad, como lo han entendido algunos jusnaturalistas. Porque el deber vale para todos los seres racionales, vale para los seres humanos; el deber es una ley para todas las voluntades racionales y, por ende, para todas las voluntades humanas; y en esto consiste la dignidad (*Würde*) del deber. Lo único que puede fundamentar tal ley práctica es algo cuya existencia posea valor absoluto, sea fin en sí mismo, tal como sucede con los seres racionales, incluidos los seres humanos que, en razón de ello, son personas, objetos de respeto (“obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo, y nunca solamente como un medio”) (Kant 1951: 511). Siendo racional, la voluntad no está meramente sometida a la ley, sino que es “autolegisladora”, “autónoma”, y parte de un “reino de los fines”, que no es otra cosa que un “enlace sistemático de los seres racionales por leyes objetivas comunes” (Kant 1951: 514). En estos pasajes hace su aparición la idea de la dignidad de los seres racionales. En efecto, si la razón vincula toda máxima de la voluntad como universalmente legisladora con cualquier otra voluntad y con cualquier acción para consigo misma, lo hace en virtud de la “idea de la dignidad de un ser racional que no obedece a ninguna otra ley que aquella que él se da a sí mismo” (Kant 1951: 515). Lo que es fin en sí mismo carece de precio, puesto que tiene un valor “interno”, tiene “dignidad”: “Así, pues, la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad”

(Kant 1951: 515-516). Concluye Kant su intenso argumento con esta declaración: “La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant 1951: 516)¹⁰. Entonces, la dignidad del hombre como sujeto racional, “consiste en ser miembro legislador de un reino de fines”, vale decir, en su autonomía. Hay algo más en el desarrollo kantiano: el ser racional poseedor de voluntad que es el hombre al obrar introduce una auténtica causalidad independiente de influencias ajenas respecto de los objetos de su acción, vale decir que la razón práctica o voluntad de un ser racional es libre. Dignidad, autonomía, libertad se coimplican en el análisis kantiano: el ser humano, como parte de una comunidad moral, nunca puede pensar la causalidad de su propia voluntad más que de manera independiente de las causas determinantes del mundo sensible (“libertad”) y es esta causalidad libre la que teniéndolo como fin práctico (“dignidad”) obra necesariamente según el principio universal de la moralidad (“autonomía”).

Una reformulación postmetafísica del planteo kantiano, de cierto alcance en los círculos académicos y políticos contemporáneos, así como entre bioeticistas, puede reconstruirse a partir de algunos escritos de Jürgen Habermas referidos a la noción de dignidad humana, tal como lo ha hecho el filósofo argentino Dorando Michellini. En la línea kantiana, Habermas estima que la dignidad humana sólo puede predicarse de seres morales, derivando la capacidad moral, fundamento de toda dignidad, de la constitución lingüístico-comunicativa de los seres humanos. Si la moral no es otra cosa que “tratar a los seres humanos como seres humanos” (Habermas, J. 2004, 53, n. 28), ésta implica la simetría y el respeto absoluto de todos y cada uno de los seres comunicativos para con todos y cada uno de los seres capaces de lenguaje y acción, vale decir personas ya nacidas, siendo el momento del nacimiento el que marca el ingreso de los seres humanos en la

10 Algunas de las críticas sobre la inutilidad y vaciedad del concepto de dignidad humana se basan en estos pasajes, puesto que, al menos en cierta interpretación, se indicaría en ellos una sinonimia entre “autonomía” y “dignidad humana”, como si la segunda fuera sólo un modo de expresar la primera.

comunidad moral y cultural¹¹. En razón de ello Habermas distingue “dignidad de la vida humana” (vida “indisponible”), de la “dignidad humana”, inviolable, propia de las personas (Michellini 2010).

Respecto del posicionamiento kantiano y, por extensión, del habermasiano, pueden formularse algunas críticas de principio que, lejos de suscribir la posición adversa al mantenimiento del concepto de dignidad humana, conducen a su reformulación positiva. La peligrosa asimilación de “dignidad humana” a “autonomía”, señalada por varios autores, no sólo abonaría en favor de la obsolescencia del primer concepto, sino que permitiría sostener que millones de seres humanos y numerosos grupos minorizados por la opresión, la desigualdad de oportunidades, la enfermedad, la guerra, el sexo, la edad, etc., ocupan lugares subordinados en una comunidad moral integrada por individuos adultos, competentes, blancos, varones y propietarios, o caen fuera de ésta. El “respeto” debido a la racionalidad occidental evolucionada de unos iría en detrimento del “reconocimiento” de la humanidad y de la racionalidad diferente de los Otros (también aquí hay que señalar el límite de la noción kantiana de respeto). La exégesis de los textos kantianos sobre la autonomía realizada por Paul Ricoeur, con todo, autoriza pensar la autonomía en un marco antropológico que Kant desdeña pero que al distinguir entre una autonomía como condición de posibilidad (dando con ello cabida a diversos niveles de vulnerabilidad o fragilidad que se corresponden con grados y tipos de autonomía) y autonomía como *desiderátum*, quita al concepto su extremo rigor monológico y posibilita otras lecturas (Bonilla 2010) en las que se pone de manifiesto su carácter social y relacional. Así, M. Pyrrho, G. Cornelli y V. Garrafa al rechazar la asimilación de “dignidad humana” a “autonomía” señalan que el primer concepto supera al de autonomía “[...] en la protección de los sujetos, por contemplar dimensiones humanas como el autogobierno y, más que eso, la responsabilidad moral con relación al otro, algo fundamental en las relaciones intersubjetivas” (Pyrrho, Cornelli, Garrafa 2010). Por otro lado, aun en la versión habermasiana, esta noción de “dignidad humana” con su

11 En el artículo de referencia Michellini señala las debilidades teóricas de esta concepción habermasiana.

pretensión de univocidad y universalidad ostenta un carácter monista y occidental manifiesto¹². Esto ha llevado a impugnaciones –que también recaen sobre la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y otros documentos de la ONU–, porque se estaría implicando que otras culturas no han llegado al mismo nivel de autoconciencia de lo humano y, por consiguiente, a la posesión de un concepto de “dignidad humana” o equivalente.

Habida cuenta de que, por otra parte, hoy se comparte que no sería lícito imponer a personas de otras culturas una determinada comprensión de la dignidad humana, además de una indagación histórica verdaderamente intercultural, que busque los equivalentes (conceptuales u otros) de la “dignidad humana” en culturas no occidentales (Siegestleitner; Knoepffler 2005: 14-16; B. Santos 2009: 517), puede intentarse una vía de indagación alternativa, como lo hace E. Dussel. Para este autor la dignidad se descubre a partir de su “negación originaria” operada por los diversos sistemas de opresión (colonialismo, esclavismo, capitalismo, machismo); a partir de tales situaciones se la conquista procesualmente, en un movimiento de “dignificación” que es, necesariamente, un movimiento de resistencia (Dussel 2007: 139). Por estas razones, que la autora de este texto hace suyas, la dignidad humana no constituye para Dussel un valor, sino la condición de posibilidad de los mismos:

“La vida humana, el sujeto vivo, ni tiene valor ni tampoco tiene *derecho* ‘a la vida’. El sujeto humano viviente tiene dignidad y en tanto tal ‘funda’ todos los valores, aun los éticos, y todos los derechos. [...] Pero desde el momento de su existencia, por ser viviente (sin tener un imposible derecho *apriori* a la vida), un viviente sujeto humano ‘tiene’ ahora derechos fundados en su ‘dignidad’ (no en su valor, ya que el sujeto *digno* es el que ‘funda’ todos los valores, también los morales” (Dussel 2007: 143).

12 Esto se desprende de un análisis de las condiciones que debe reunir una persona para ser considerado “interlocutor válido” en una comunidad de comunicación, entre ellas una competencia dialógica conforme a las reglas occidentales del diálogo argumentativo.

Esta otra manera de concebir la dignidad humana permite estudiar especialmente los contextos coloniales y poscoloniales para poder señalar en ellos las formas culturales específicas en las que dicha dignidad se expresa, así como las de la resistencia a la opresión. Por eso, en este texto, “resistencia” no resulta sinónimo de un “derecho” codificado, aunque éste aparezca en numerosas constituciones modernas y en diversas prácticas políticas, sino simplemente como conjunto de organizaciones y acciones derivadas de la conciencia de la dignidad humana y único recurso, en la mayor parte de los casos, para que se realice un movimiento de dignificación¹³, que puede optar múltiples formas, incluidas las violentas.

Sin salir todavía del marco occidental de los derechos humanos, vale la pena aclarar que casi todas las proclamas de derechos que jalonan la historia han tenido su origen en acciones de toma de conciencia, resistencia y empoderamiento, ya sea contra la autoridad estatal (derechos políticos y civiles), ya recurriendo a ésta como garantía del respeto y realización de los derechos (derechos sociales, económicos y culturales). La propuesta crítica de Ignacio Ellacuría¹⁴, que consiste en una “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, representa un primer acercamiento crítico altamente eficaz, en tanto sus criterios de trabajo hermenéutico en los planos epistemológico, ético y político parten de las preguntas acerca del “desde dónde” se consideran los derechos, “para qué” se los reclama o se resiste y “para quién” se los reclama. La *pars destruens* de esta metodología dialéctica impide el uso ideológico de los derechos humanos por parte de grupos que, en nombre de la humanidad, sólo aspiran a consolidar y aumentar sus privilegios, y su recaída en formulaciones meramente abstractas y ahistóricas, en tanto como *pars construens* plantea la utopía de priorizar lo común y lo humano sobre lo particular (Bartolomé 2010).

13 Para un desarrollo del derecho de resistencia acorde con esta perspectiva, consultar M. A. Furfaro, *El derecho de resistencia: desobediencia civil o rebelión*, 2013.

14 Referente mayor de la Teología y de la Filosofía de la Liberación, I. Ellacuría entregó al editor el ensayo programático que sirve de base a estos pasajes pocos días antes de ser asesinado el 16 de noviembre de 1989.

A este intento de crítica densa, hay que sumar la referencia a la “condición colonial”, que matiza de modo sustantivo los modos nuestroamericanos de plantear la dignidad y los derechos humanos. Para entender los contextos coloniales y neocoloniales de Nuestra América hay que remontarse al primer escenario del pretendido “Descubrimiento”, acontecimiento a partir del cual se fue construyendo bajo la égida de los imperios europeos el primer sistema mundial. La denominación popularizada de este acontecimiento resulta, igualmente, la expresión fundante de la asimetría, generalmente naturalizada, entre el descubridor europeo (*ego conquiro*) y el “descubierto”, asimetría que legitima todos los abusos, todas las apropiaciones, todas las matanzas: “Es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierto” (B. Santos 2005:141). Esta enorme y violenta acción civilizatoria en principio española pareciera haberse instalado en el imaginario territorio vacío de la “utopía”¹⁵. Instituciones, lenguas y culturas de América, así como sus pobladores originarios, en términos generales, fueron valorados sólo como fuerza de trabajo, suministradores de riqueza material o fuente de placer. Se impusieron a los sobrevivientes instituciones políticas, formas sociales “civilizadas”, modos de producción funcionales al capitalismo, lenguas y religión; vale decir, quedaron sometidos a la “condición colonial”. Continuando con la imagen de la utopía, puede afirmarse que esta condición colonial es la que determinó que, a partir de esos momentos fundacionales y prácticamente durante los quinientos años posteriores, la mayor parte de los pobladores de estos territorios, sin lugar ni tiempo propios, fueran reducidos a espectrales habitantes de Utopía, vale decir, personajes de sueños ajenos impuestos a quienes se consideró y se considera todavía especularmente lo

15 El *libellus* de T. More, publicado en 1516, indica la influencia que sobre el pensamiento europeo tuvo el Descubrimiento y su doble valencia: ser “agenda del mundo moderno” (jusnaturalismo, construcción racional ideal del Estado, experimentación científica, tolerancia) (Kumar 1981: 85); y considerar como “no-lugar” los nuevos territorios: un *tópos* vacío donde los sueños del viejo continente pudieran “tener lugar”. En este lugar sólo se hace mención de la “utopía” como desarrollo europeo; esto no significa no reconocer la enorme producción utópica nuestroamericana y el extraordinario potencial creador y positivo del pensamiento utópico de estas tierras.

“otro” de Europa o del Occidente civilizado. Para entender la gravedad y el estilo de tal “condición colonial”, que afectó los países de América que fueron conquistados y colonizados por la Corona de Castilla y la de Portugal, deben tomarse en cuenta no solamente los factores políticos, sociales y económicos que conformaron los diversos modos de dominación, sino de manera prioritaria, los culturales y educativos que están en la raíz de la inferiorización, racialización y marginación no sólo de los denominados pueblos originarios, de los esclavos importados de África y sus descendientes, sino también de los mestizos, criollos e inmigrantes, con el agravante de lo señalado en los párrafos anteriores: esta América fue imaginada como “lugar vacío”, “el desierto” (creado por los genocidios), el lugar de la “barbarie” (a la que se debía “civilizar”). Matanzas, genocidios, expolio y sometimiento, por un lado, así como el “epistemicidio” (B. Santos) o “violencia epistemológica trágica” (Fornet-Betancourt) cometida contra los saberes no letrados y no occidentales, y la pérdida e inferiorización de las lenguas vernáculos y de los bienes culturales, por otro, fueron las dos caras de esta empresa tempranamente capitalista e imperial del *ego conquiro*, cuya expresión filosófica madura quedó sintetizada en el cartesiano *ego cogito*¹⁶ y toda la filosofía moderna y contemporánea epigonal al mismo (Bonilla 2010b).

Complementarios de lo anterior son los trabajos que hizo Arturo Roig sobre el diseño continuo y paulatino de una “moral de la emergencia” en Nuestra América a lo largo de una serie de rupturas con totalidades opresivas. Este pensamiento moral, a entender del filósofo mendocino, se fue organizando sobre una escala de valores, entre los que destaca: el disenso constante en relación con un ejercicio vivo de la función utópica, la afirmación de la alteridad (lo no comprendido en los términos de la lógica imperante) y su expresión como resistencia (Roig 2002: 111). Cuestionando el discurso colonialista en varios momentos de su historia, el pensamiento nuestroamericano parece apoyarse en una idea reguladora de la dignidad humana que Roig

16 La mutua necesidad histórica y lógica entre el *ego conquiro* y el *ego cogito* ya es un *tópos* frecuente en buena parte de las filósofas y los filósofos nuestroamericanos, sobre todo a partir de trabajos de E. Dussel y de A. Roig que se citan en la bibliografía.

interpreta según cuatro principios: conativo (*a priori* ontológico), de auto- y de hetero-reconocimiento (*a priori* antropológico), de la naturaleza intrínseca del valor del ser humano (*a priori* ético-axiológico) y principio del “duro trabajo” de la objetividad o de la emergencia de los oprimidos (*a priori* ético-político) (Roig 2002: 134). Sólo es a partir de estas bases que los derechos humanos pueden constituirse en los fundamentos de las democracias igualmente emergentes de las últimas décadas y la filosofía de estas latitudes habrá de hacerse cargo de la construcción de una eticidad que exprese las necesidades de los pueblos y no el poder de sus dominadores (Roig 2011: 281).

2. La posibilidad de “traducción” intercultural dialógica de los derechos humanos como práctica de liberación

“Lo de la torre de babel fue eso: no discordia esencial sino ciencia parcial de la palabra. la realidad tiene mil rostros y cada cual, su voz. ciencia, pero también paciencia para que el rostro y su palabra se levanten del miedo que los ata al amor que los une”.

(Juan Gelman, “Exergo”, *Com-posiciones*)

Las situaciones de desconocimiento de la dignidad humana y de privación completa de derechos han puesto en relieve que en el *medium* de la negación completa de todos y cada uno de los derechos, en la derrota de lo humano y el triunfo de la inhumanidad, sobre todo cuando un gran número de seres humanos queda desplazado de su comunidad política de origen, hace su aparición el “derecho a tener derechos” como exigencia:

“Llegamos a ser conscientes de un derecho a tener derechos (y eso significa vivir dentro de un marco donde uno es juzgado por las acciones y las opiniones propias) y de un derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, sólo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y que no podían recobrar estos derechos por obra de la nueva situación política global” (Arendt 1994: 375)¹⁷.

Se estima oportuna esta cita de Hanna Arendt, en tanto ella brinda una definición básica de la ciudadanía plena, que implica a la vez

17 Este fragmento refiere a contextos históricos que no habían sido estudiados en profundidad en la época de la publicación de esta obra (1951). En este párrafo, “Las perplejidades de los Derechos del hombre”, la filósofa muestra que la situación de indefensión de las personas a las que se las priva de su pertenencia a una comunidad trae como consecuencia extrema la completa privación de todos los derechos humanos y la humanidad misma deja de funcionar como garantía de tales derechos.

un reconocimiento de la dignidad humana como base de todos los derechos que obligadamente han de ser objeto de garantía, protección y promoción estatal. Este concepto amplio de ciudadanía ha sido enarbolado en los debates argentinos sobre el derecho humano a migrar de estas dos últimas décadas¹⁸, derecho que se convierte en bisagra teórica para un cambio sustantivo respecto de la comprensión habitual de la ciudadanía en tanto su reconocimiento como derecho humano inalienable invierte la relación entre Estado y ciudadana/o. La concesión de la ciudadanía ya no es prerrogativa del Estado, sino derecho de todo ser humano que resida de manera permanente en un territorio parte de un Estado nacional. Los derechos humanos son superiores al propio Estado; vale decir, en su calidad de bienes inalienables de las personas, no son “otorgados” por el Estado, sino que son de las personas y de los grupos de pertenencia de éstas, teniendo el Estado la obligación de reconocerlos, defenderlos y garantizar su realización en toda su extensión. Considerando entonces la distinción habitual que aparece en los *Pactos* de 1966 entre derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, el Estado debe garantizar y facilitar (no “otorgar”) a todas las personas que habitan en su territorio, incluidas las y los migrantes, que son titulares de todos estos derechos pura y simplemente por ser personas humanas, el ejercicio efectivo de los mismos sin restricciones, incluido el ejercicio de los derechos políticos, si así fuera el deseo de tales personas. Esto equivale a postular un concepto de ciudadanía novedoso que pone en jaque la idea tradicional de que es el estado nacional el que da o reconoce la ciudadanía, como parte de su ejercicio soberano; que obliga a resignificar también las nociones de soberanía y estado nacional (Bonilla 2012c).

Esta concepción de la ciudadanía refuerza el sentido crítico e intercultural que ha de tener la enseñanza de los derechos humanos en contextos (neo)coloniales, o, lo que es lo mismo, el derecho a la educación en derechos humanos en tales contextos. Si bien éste está implícito en el derecho a la educación, la educación en derechos humanos resulta imprescindible para fortalecer la conciencia de la

18 El Art. 4º de la Ley Núm. 25.871 argentina (2003/2004) y el Art. 1º de la Ley uruguaya Núm. 18.250 (2008) establecen este derecho.

dignidad humana y del “derecho a tener derechos”, así como la exigencia de reconocimiento, protección, vigencia y realización plena de los derechos humanos. En la gramática de las democracias contemporáneas, esto significa educación para la ciudadanía plena¹⁹, o, para decirlo con palabras de Carlos Cullen: “Los derechos humanos son el núcleo fuerte de toda verdadera *paideia*, al menos entendiendo la educación como simultáneamente del hombre y del ciudadano...” (Cullen 2001: 190).

En un trabajo reciente Patricia La Porta ha señalado los riesgos latentes de asimilacionismo al patrón hegemónico global que se presentan en algunos programas de derechos humanos especialmente dirigidos a grupos culturales minoritarios o socialmente menos favorecidos. Según la investigadora y educadora argentina,

“[...] incorporar los dd hh en el curriculum escolar no es suficiente para garantizar el desarrollo de las aptitudes y capacidades para organizarse y demandar en su defensa, ni que los reclamos respondan a la interpretación que las diferentes comunidades hagan de los mismos acordes a su experiencia histórica y la vivencia de sus conflictos” (La Porta 2011a: 2).

Las consecuencias liberadoras de esta educación en derechos humanos no sólo dependen de los actores involucrados por la sociedad en primera instancia, como sería el caso de los Estados democráticos, sus organismos específicos y las ONGs vinculadas a estas actividades. A entender de La Porta, cuyo texto se sigue aquí con cierta libertad pero sin traicionar su sentido básico, educadores, organizaciones y funcionarios estatales deben abandonar estilos heterónomos e impositivos, más propios de “misioneros” que de educadores. Tampoco sería recomendable que se enarbolaran actitudes “proféticas”, asumiendo la hermenéutica interna realizada por referentes morales comunitarios

19 Si la Filosofía de la Liberación hizo del concepto de “pueblo” una de sus categorías fundamentales, la Filosofía intercultural que prolonga la anterior desde otros contextos, como se ha indicado en los párrafos introductorios, subraya la importancia de una noción de “ciudadanía” ampliada sometiendo a revisión las teorías liberales de la misma (Berisso 2012).

de cada grupo. Esta segunda opción, dice La Porta, pone en evidencia que tal tipo de educación en derechos humanos resulta una herramienta de dominación más “[...] en la medida que se enseña junto con la interpretación del derecho los mecanismos de demandas que funcionan y legitiman el sistema”. Recordando las palabras de J. Martí, podría señalarse que si los primeros recaen en universalismos vacuos que enmascaran imposiciones foráneas, los segundos serían criticables por su encierro “aldeano”, que no se atreve a proponer un universal interculturalmente construido y abierto.

Partir de las representaciones imaginarias que las y los integrantes de un grupo sociocultural tienen de los derechos humanos, del conocimiento de sus reivindicaciones y luchas históricas, y del vocabulario específico para referirse a ellos, que no siempre se formula discursivamente, resulta indispensable para comprender cabalmente cuál es la conciencia de su necesidad por parte de cada uno y colaborar con su formulación e incentivo. En efecto, anteriormente ya se señaló que solamente la conciencia de los derechos suscita su defensa a nivel individual y/o grupal y las acciones de resistencia y reclamo cuando existe la constancia o la sensación de que se los está violando o no protegiendo o no efectivizando adecuadamente. Sin embargo, tales acciones solamente tendrían un sentido de vocación universalista si se realizan en el marco de un diálogo intercultural que conduzca a la creación compartida del mundo al que desean pertenecer las y los interlocutores, constituidos como un “nosotros” agente, “nosotros” cuyos participantes no buscan tanto eliminar las diferencias culturales ni los disensos, sino las disimetrías de poder: “El diálogo intercultural es una posición ética en donde prevalece la *simetría de relación* sobre un fondo de apertura afectivo-emocional de todas las partes y un proyecto político que espera concretarse ‘entre nosotros’, un *nosotros*” (La Porta 2011a: 5-6).

Lo dicho en el párrafo anterior no debe comprenderse como una nueva versión armónica más propia de almas bellas que de seres y grupos humanos resistentes que “desde abajo” pugnan por la dignidad y los derechos. Para completar estas ideas en la conclusión del capítulo se hace referencia a la metáfora de la “traducción”, empleada como expresiva del diálogo o “polílogo” intercultural, tanto en sentido

epistemológico como en el ético-político, por filósofos y científicos sociales que defienden el enfoque intercultural (Bonilla 2005, 2006, 2008, 2012a, 2013, 2014; Dreidemie, Vior 2009; De Munter 2007; De Munter, Lara, Quisbert 2009; Estermann 2006; Fornet-Betancourt 2003, 2009; Panikkar 2004; Santos, B. 2009a, 2009b; Vior 2002). En consideración al sentido práctico de este texto, sólo corresponde el tratamiento ético-político de la metáfora para delinear mejor la idea del diálogo intercultural que se propone como posibilidad de enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales.

La metáfora de la traducción está provista de enorme potencial hermenéutico, dado que la traducción interlingüística es un fenómeno cultural universal, quizá la operación humana que mayores intercambios ha generado, con toda la ambigüedad y conflictos que subyacen a los mismos. Desde hace milenios, como señala Umberto Eco y con él varios autores, “la gente traduce”, si bien de manera siempre imperfecta. Por ello, más acá de las discusiones ontológicas y éticas acerca de si la traducción es posible y honesta, cabe considerarla como un proceso de negociación e intercambio entre las partes (Eco 2008: 15). Esto significa poner en relieve los aspectos políticos de la misma, habida cuenta de que las diferencias lingüísticas siempre implican relaciones de poder y dominación y que en todos los idiomas se registran las huellas de los efectos de estas relaciones. En consecuencia, “[...] traducir no es meramente transportar información y significado de un lenguaje a otro, sino que interfiere con un ‘Otro’ equilibrio de relaciones de poder” (Vior 2002: 202).

Para Nuestra América en particular esta metáfora de la traducción tiene enorme pregnancia en tanto evoca situaciones fundacionales de signo diverso y, en casos, contrario. La memoria histórica puede remontarse incluso a la propia España donde, siglos antes del “Descubrimiento” y del consecuente racismo lingüístico, cultural y religioso impuesto por la Corona de Castilla, se dio el esbozo un espacio “mediterráneo” de diálogo interlingüístico e intercultural con la espléndida actividad de las escuelas de traductores entre los siglos XII y XIV. Los términos acuñados en la época para designar la actividad de traducir, “trasladar”, y al traductor, “trasladador” (también “truíamán” o “turgimán”, que significan “intermediario”) (Torre 1994: 29), conno-

tan claramente situaciones de intercambio, mediación, negociación y diálogo, no siempre exentas de dominación ni de violencia. Sin duda, el impacto filosófico que tuvo esta experiencia también puede resultar inspirador para los estudios de filosofía intercultural nuestroamericana de este tiempo, si bien estas apuestas que aquí se comentan resultaron tempranamente abortadas por el proyecto expansionista de la corona española y el estrecho vínculo que ésta creó, con posterioridad a la expulsión de los judíos (Edicto de Granada) y a la caída del reino nazarí, entre proyecto imperial, evangelización e imposición del castellano. En un estudio seminal, R. Fornet-Betancourt ha señalado las consecuencias de tales acontecimientos para una filosofía intercultural latinoamericana del lenguaje (Fornet-Betancourt 2003: 122-127).

Tratándose de los contextos coloniales de Nuestra América, entonces, la metáfora de la traducción resulta ambivalente. No caben dudas de que por un lado fue vehículo de comunicación y de intercambios. Sin embargo, por otro, las traducciones fueron trasmisoras ante todo del acervo teórico y práctico del colonizador que era considerado valioso y, en mucha menor medida, del acervo del colonizado, generalmente desvalorizado. Las diversas formas y oportunidades de la traducción impuesta llegaron al extremo de constituir el paso previo al ocultamiento, enajenación y muerte de las lenguas del conquistado o colonizado. El ejemplo más flagrante de este potencial deletéreo de la traducción es el *Requerimiento* (1513), documento vigente hasta 1542, que leído a los nativos por un lenguaraz justificaba, bien la dominación, bien la “guerra justa”²⁰. Por otra parte, la política española de fundación de ciudades, llevó consigo, en expresión de Á. Rama, la creación de la “ciudad letrada” seguida por la “ciudad escrituraria” (la creación de universidades según el modelo español), imponiéndose en el medio filosófico y científico el empleo bilingüe del latín y del español, con omisión de las lenguas indígenas²¹.

20 Siguiendo a Adriana Puiggrós, J. Santos considera el *Requerimiento* como documento instituyente de la pedagogía de la dominación colonial en Nuestra América (J. Santos 2015).

21 Dada la brevedad del capítulo, se omiten importantes matices de esta historia.

A pesar de esta historia trágica, con la metáfora de la traducción en la Filosofía Intercultural se pretenden superar las prácticas monológicas de la filosofía académica, casi siempre diálogo asimétrico y de dominación entre maestro y discípulo, según lo muestra la intensa tradición del género dialógico de Platón a la fecha, así como la imposición de los estilos filosóficos europeístas. Considerada como “polílogo” de razones democrático y posible entre discursos situados y contextuales de diversa índole que, pretendiendo cada uno de ellos universalidad, aspiran de este modo a una universalidad abierta, o “universalidad de horizonte”, la filosofía intercultural no parte *a priori* de un *lógos* etno- y androcéntrico, negador del cuerpo y de la vida, como ha ocurrido con la filosofía europea en el continente primero y luego en los países coloniales. Por el contrario, ella sostiene la necesaria inclusión en el polílogo filosófico de las variables de la “condición colonial y postcolonial” y hace lugar epistémico a la pluralidad de las memorias de los pueblos, sobre todo las memorias del sufrimiento, de la dominación, de la resistencia y de la liberación. De igual modo, habida cuenta de la crítica temprana de la filosofía intercultural a los que se consideran “mitos” del pensamiento occidental (el pensamiento analítico, el pensamiento conceptual y el pensamiento escrito) (Pani-
kkar 2004), se da lugar también a las palabras no escritas de los pueblos y a sus formas de transmisión oral, gestual, ritual, etc. El esfuerzo de comunicación intercultural, por otra parte, no presente lograr un único discurso, sino una hermeneusis mutua constantemente renovada en condiciones de respeto y de reconocimiento.

Siguiendo las tradiciones de la Filosofía de la Liberación, el enfoque intercultural, entonces, reconoce el valor discursivo y normativo universal de los derechos humanos en las versiones vigentes, pero estima que éstas no son definitivas y que aquéllos no constituyen un corpus de principios normativos cerrado y sujeto a una interpretación hegemónica que en la actualidad parece tener como función exclusiva la de posibilitar “democráticamente” la globalización neoliberal. En efecto, todavía quedan pendientes largos debates sobre la “justa” universalidad de los derechos humanos y muchos pasos en la tarea crítica del “desencubrimiento” intercultural de las versiones occidentales vigentes de los derechos humanos y la reformulación abierta de los

mismos. A lo ya señalado en el capítulo sobre la inteligencia intercultural de la universalidad, puede sumarse ahora el desarrollo reciente que hizo R. Fornet-Betancourt de la visión alternativa y práctica de la universalidad que se infiere del pensamiento relacional de José Martí. A partir de ella Fornet-Betancourt plantea como dilema práctico el de continuar con una universalidad entendida como privilegio elitista o el de convertirla en una práctica política de transformación participativa y simétrica del mundo. Si se opta por la segunda alternativa, la universalidad deja de ser un problema teórico en primera instancia, en tanto se impone concebirla como “[...] un método para fundar una convivencia solidaria bajo las condiciones de una humanidad plural” (Fornet-Betancourt 2013: 34). Vale decir, el fin práctico está primero y las conceptualizaciones contingentes de la universalidad, construidas en el diálogo y la traducción intercultural entendida como hermenéusis mutua, vienen después, sin desmedro de su necesidad.

No cabe terminar el capítulo sin la mención de la propuesta que en una línea similar a los autores tratados realiza B. de Sousa Santos²², quien estima que la política convencional de derechos humanos se deriva del colonialismo y del capitalismo y se basa en la supresión masiva de los derechos constitutivos (al conocimiento, a enjuiciar al capitalismo histórico en un tribunal mundial, a la transformación del derecho de propiedad en una orientada a la solidaridad, al reconocimiento de derechos a entidades incapaces de ser titulares de deberes, a la autodeterminación democrática, a organizar y participar en la creación de derechos). En consecuencia propone las bases para una concepción intercultural de una política emancipatoria de derechos humanos asentadas en dos reconstrucciones: la traducción de los lenguajes nativos de emancipación mediante la hermenéutica diatópica (realizada sobre el postulado de la incompletud de las culturas) y la reconstrucción posimperial de los derechos humanos que tome en cuenta los derechos “ausentes” en los documentos actuales (B. Santos 2009: 509-541).

22 Se cita a este pensador portugués, no sólo por la valía de sus textos y la influencia de éstos en el medio de Nuestra América, sino porque él mismo, que tuvo una actuación protagónica en varias ediciones del Foro Social mundial, se considera un habitante del “Sur”.

Para concluir esta contribución, se recapitulan algunos aportes que la filosofía intercultural ha hecho a la educación intercultural en derechos humanos:

1. Dado que los derechos humanos tienen origen o condición de posibilidad tanto en la conciencia de la dignidad humana como en la conciencia de la opresión, puede afirmarse que no son una creación del siglo XVIII moderno europeo, aunque debamos a esos debates, textos y documentos su gramática más exitosa y expandida.
2. Todas las culturas de la humanidad son portadoras de diversas representaciones de la dignidad humana y de los derechos humanos.
3. Las diversas declaraciones y documentos históricos o actualmente vigentes que han sido firmados por gran parte de los estados contemporáneos han de ser reconsiderados críticamente a la luz de su historización y contextualización, según los criterios del “desde dónde”, el “para qué” y el “para quién”. Esto permitiría identificar los derechos básicos no incluidos en estos catálogos y sus sujetos.
4. El sujeto de los derechos humanos no es un individuo humano abstracto sino las personas y grupos humanos concretos e históricos, sobre todo aquellos a los que se les niega el acceso a una “vida buena”, vale decir digna de ser considerada humana.
5. Educación y derechos humanos son términos coimplicados: en los procesos educativos que forman parte de la construcción de sujetos sociales y comunitarios se despliegan en su variedad y riqueza los derechos humanos, los alcances de su normatividad, las condiciones de su realización y los criterios para la denuncia de sus violaciones.
6. El modelo de la traducción, entendida ésta en sentido amplio y como hermenéusis cultural mutua, es apto para el armado de constelaciones interculturales de entendimientos de la dignidad humana y de derechos humanos.
7. La universalidad de horizonte que proclama la filosofía intercultural es antes práctica que teórica puesto que consiste no en una idea o imperativo *a priori* sino en la facilitación de la

convivencia solidaria bajo las condiciones de una humanidad plural.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, Y. (2012) *Reflexiones desde "Nuestra América"*. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica, Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad.
- , (2008) *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*, Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad.
- ALBA, A. (coord.) (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- ALFARO, S.; Ansion, J.; Tubino, F. J. (Eds.) (2008) *Ciudadanía Intercultural, conceptos y pedagogías desde América latina*, Lima, Fondo Editorial PUCP.
- ARPINI, A.; Molina, S. (comps.) (2008) *Filosofía, ética, política, educación*, Mendoza, UNCuyo.
- , ALVARADO, M.; Ripamonti, P.; Rochetti, C. (comps.) (2011) *Filosofía y Educación en Nuestra América*, Mendoza, UNCuyo.
- BALIBAR, É. (2005) *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Gedisa Barcelona.
- BARTOLOMÉ, R., C. (org.) (2010) *Direito às justiça, memória e reparação: A condição humana nos estados de exceção*, São Leopoldo, Casa Leiria.
- BELLOCCHIO, M. (2014) *La pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (tesis de doctorado en Filosofía, inédita).
- BERISSO, D. (2004) "Apuntes sobre el currículum, Aportes a la problemática de su legitimación"; en Cullen, C. (Comp.) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía, pp. 185-198.

- , (2006) “La educación como política en el marco de la educación política”, en Kohan, W. (comp.) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 261-266.
- , (2009) “Educar en la hospitalidad”, en: *Actas del IV Foro Educativo Escuela ciudadana, Ciudad educadora*, Buenos Aires, Grupo Calgary Editor, p.111-118.
- , (2010a) “Lévinas ante la exigencia educativa”, *Aprender, Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Núm. 13.
- , (2010b) “La hospitalidad educativa como praxis que derriba muros”; en Maliandi; R. (comp.) *Actas de las Jornadas Nacionales de Ética 2009: Conflictividad*, Buenos Aires, Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales, Tomo I, pp.109-114.
- , (2012) *Los límites del concepto de ciudadanía en el marco de una ética latinoamericana. (De una ética de la liberación a una praxis intercultural)*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (tesis de doctorado en Filosofía, inédita).
- BERTTOLINI, M.; Langón, M. (2009) *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Materiales para la construcción de cursos*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BEUCHOT, M.; Arriarán, S. (1999) *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- BONILLA, A. (1993) “El pensamiento latinoamericano y las celebraciones del V Centenario”, *Heteroglossia*, núm. 5, pp. 13-28.
- , (1994) “Ética y educación a distancia”, en Litwin, E.; Maggio, M.; Roig, H. (comp.), *Educación a distancia en los 90*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 80-88.
- , (2003) “‘Naturaleza humana’ como *desiderátum*: nuevas discusiones”, *Actas. XII Congreso Nacional de Filosofía*, Buenos Aires, AFRA, CD-Rom.
- , (2005) “El diálogo filosófico intercultural y el fenómeno migratorio: su tratamiento como ‘traducción’ en la ‘Escuela de Aachen’”,

- en *1º Congreso Latinoamericano de Antropología* (Actas), Rosario, CD-Rom, pp. 29-47.
- , (2006) “EL derecho a la educación en derechos humanos en contextos migratorios”; ponencia leída en el “Primer Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos. Experiencias, Problemas y Desafíos”; Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Provincia de Buenos Aires, 16 a 19-05-2006. Inédita.
- , (2008) “EL ‘Otro’: el migrante”, en Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.), *Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung*, Aachen, Verlagsgruppe Mainz in Aachen, pp. 366- 375.
- , (2009 a) “La enseñanza de la Ética en la formación de los profesionales universitarios”, en Cerletti, A. (comp.) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 111-124.
- , (2009 b) “Filosofía y educación”, en Ghiggi, G.; Pizzi, J.; Castro Pitano, S. (comps.), *Diálogo crítico educativo II. O sujeito educativo*, Pelotas, Br., EDUCAT, pp. 201-222.
- , (2010 a) “Vulnerabilidade vs. Autonomia. Conflitos de Migrações Contemporâneas”, *Passagens, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, vol. 2, núm., pp. 4-38.
- , (2010 b) “Filosofía y violencia”, *Cuadernos-FHYCS38. Violencia: Sentidos, Modelos y Prácticas*, pp. 15-40.
- , (2012 a) “Ética intercultural de los Derechos Humanos. Teoría y praxis de los derechos culturales” en: Centro de estudios trasandinos y latinoamericanos, XI *Seminario Argentino Chileno y v Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales “A propósito de la integración. Las ciencias y las humanidades desde una perspectiva crítica latinoamericana”*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, CD-Rom.
- , (2012b) “Migraciones: el fenómeno biopolítico de nuestro tiempo. Reflexiones desde el Derecho Humano a migrar”, en: Assalone, E. y Bedin, P. (comp.) *Bios y Sociedad I. Actas de las I Jornadas Interdisciplinarias de Ética y Biopolítica*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata 2012, CD-Rom.
- , (2012c) “Implicaciones ético-políticas de las políticas migratorias actuales en la Argentina: el derecho humano a migrar entre

- el imaginario y las prácticas”, en *Actas. Encuentro Internacional “Filosofía, humanidades y artes. Caminos para pensar la democracia”*, Lanús, Universidad Nacional de Lanús. En prensa.
- BONILLA, A. (2013) “Ciudadanía interculturales emergentes”, en Cullen, C.; Bonilla, A. (eds.), *La ciudadanía en jaque, II. Ciudadanía, alteridad y migración*. Buenos Aires, La Crujía, pp. 7-38.
- , (2014) “Perspectivas interculturales para la enseñanza de la Filosofía en el nivel superior y universitario”, en Cerletti, A. (2014) *Actas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, e/p.
- , (2015) “Reflexiones teóricas sobre la justicia transicional en América Latina”; en Bonilla, A. (coord.) *Racismo, genocidios, memorias y justicia*, Buenos Aires, Ed. Patria Grande, e/p.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- CERLETTI, A.; Couló, A. (orgs.) (2015) *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires, Noveduc (en prensa).
- CERLETTI, A. (comp.) (2009) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, EUDEBA.
- , (2008a) *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Ediciones de El Zorzal.
- , (2008b) Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político, Buenos Aires, Del Estante.
- , (2002) “Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada”, en Kohan, W. (Org.) (2002) *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica, pp.13-22.
- CERQUEIRA, Filho, G. (org.) *Sulamérica. Comunidade Imaginada. Emancipação e integração*, Niterói, Editora da UFF.
- CHIVI, Vargas, I. (coord.) (2010) *Bolivia. Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo*, La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.

- , (2001) “Educación y derechos humanos”, en Fornet-Betancourt, R.; Sandkühler, H. (Hg.) *Begründungen und Wirkungen von Menschenrechten im Kontext der Globalisierung*, Frankfurt a. M. / London, Iko Verlag, pp. 176-190.
- , “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” (2004a); en vvAA *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 17-45.
- , (2004b) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- , (COMP.) (2007a) *El malestar en la ciudadanía*, Buenos Aires, La Crujía.
- , (2007b) *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México, Editorial Pueblo Nuevo.
- , (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía.
- ; Bonilla, A. (comps.) (2012) *La ciudadanía en jaque. I. Ciudadanía, alteridad y educación*, Buenos Aires, La Crujía.
- , Bonilla, A. (comps.) (2013) *La ciudadanía en jaque. I. Ciudadanía, alteridad y migración*, Buenos Aires, La Crujía.
- DE Munter, K. (2007) *Nayra: Ojos al sur del presente (Aproximaciones Antropológicas a la Interculturalidad Contemporánea)*, Oruro, CEPA / Latinas editores.
- ; LARA, M.; Quisbert, M. (eds.) (2009) *Dinámicas interculturales en contextos (trans)andinos*, Oruro / Bruselas, CEPA / Vllir.
- DREIDEMIE, P.; Vior, E. (2009) “Condiciones de la participación ciudadana de las comunidades de origen inmigrante en Río Negro (Argentina): indagación teórico-metodológica para acceder al campo”. *Actas. VII Encontro FOMERCO. “Frontera, Universidad y Crisis Internacional”. Foz de Iguaçu 09 a 11-09-2009*.
- DUSSEL, E. (1980) *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá, Nueva América.
- , (1994) 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*, La Paz, Plural editores / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNAS.
- , (2007) *Materiales para una política de la liberación*, Madrid / México, Plaza y Valdés.

- , (2011) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta.
- ; Mendieta, E.; Bohórquez, C. (eds.) (2011) *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1.300–2000): historia, corrientes, temas y filósofos*, México D.F., Siglo XXI editores.
- Eco, U. (2008) *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Traducción de Helena Lonzano Miralles. Montevideo, Lumen.
- FERNÁNDEZ, E.; Vergara, J. (eds.) (2007) *Racionalidad, utopía y modernidad. El pensamiento crítico de Franz Hinkelammert. Homenaje en sus 75 años*. Santiago de Chile, Editorial Universidad Bolivariana.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2003a), *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- , (ED.) (2003b) *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación*, Madrid, Trotta.
- , (Hrsg.) (2004 a), *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. Main / London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- , (ED.) (2004 b), *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.
- , (2009), *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- , (2011), *La Filosofía Intercultural y la dinámica del reconocimiento*, Temuco, Ediciones UC Temuco.
- ; Schelksohn; Gmainer-Pranzl, F. (Hrsg.) (2013) *Auf dem Weg zu einer gerechten Universalität. Philosophische Grundlagen und politische Perspektiven*. Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen.
- FREIRE, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*, Montevideo, Ed. Nueva Tierra.
- FUNTOWICZ, S.; Ravetz, J. (1993) *Epistemología Política. Ciencia con la gente*, Buenos Aires, CEAL.
- FURFARO, M. A. (2013) *El derecho de resistencia: desobediencia civil o rebelión*, Saarbrücken, EAE.

- GALLO, S. (2002) "Filosofia e educação: pistas para um diálogo trans-versal", en Kohan, W. (Org.) (2002) *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica, pp 277-287.
- GELMAN, J. (2011) *Interrupciones 2*, Buenos Aires, La Página.
- GRÜNER, E. (2010) *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*, Buenos Aires, edhasa.
- GUYOT, V. (1997) "La filosofía latinoamericana entre el sujeto histórico y la educación", *Alternativas*, Año I, Núm. 4.
- , (2002) "Pensadores latinoamericanos de la educación", *Alternativas*, Vol.4.
- GUYOT, V. et alii (2005a) *La filosofía y la escuela*, San Luis, Ediciones del proyecto.
- , (2005 b) "Educación, cultura y subjetividad", *Alternativas*, N°35-36.
- HINKELAMMERT, F. (1998) *El grito del sujeto. Del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización*, San José (CR), DEI.
- , (2001 a) *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización*, Santiago de Chile, Ed. LOM.
- , (2001 b) "Los derechos humanos frente a la globalidad del mundo", *Estudios*, núm. 2, pp. 11-29.
- , (2003) *El sujeto y la ley*, Heredia (CR), EUNA.
- , (2005) "La transformación del estado de derecho bajo el impacto de la estrategia de globalización", *Polis*, núm.10.
- , (2010) *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. Caracas, Fundación editorial el perro y la rana.
- HOERSTER, N. (2002) *Ethik des Embryonenschutzes. Ein rechtsphilosophischer Essay*, Stuttgart, Reclam.
- HOTTOIS, G. (2009) "Dignidad humana y bioética. Un enfoque filosófico crítico", *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 4, núm. 2, pp. 53-83.
- Hoyos, Vázquez, G. (ed.) (2008) *Filosofía de la educación*, Madrid, Trotta.

- INSAUSTI, X.; Vergara, J. (Eds.) (2012) *Diálogos de pensamiento crítico*, San Sebastián / Santiago de Chile, Universidad del País Vasco / Universidad de Chile.
- KANT, I. (1951) *Crítica de la razón práctica. Crítica del juicio. Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. M. García Morente; col. E. Miñana y Villagrasa para la *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires, El Ateneo editorial.
- KIMMERLE, H. (2002). *Interkulturelle Philosophie zur Einführung*, Hamburg, Junius Verlag.
- KOHAN, W. (1996) "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales". AULA, núm. 8, pp.141-151.
- , (ORG.) (2002) *Ensino de filosofia. Perspectivas*, Belo Horizonte, Autêntica.
- , (2007) *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- KUMAR, K. (1991) *Utopianism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- LA Porta, P. (2009) "Educar para la participación como conquista de la ciudadanía plena"; en Seibold, J. (Coord). *IV Foro educativo. Escuela ciudadana-ciudad educadora*. Buenos Aires, Grupo Calgary, pp. 337-349.
- , (2010) "Reflexiones acerca de los libros de Filosofía", en Fioriti, G.; Cuesta, C. (comp.) *Debates sobre las relaciones entre las didácticas específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM Edita.
- , (2011 a) "Políticas de educación en Derechos Humanos. Más acá de Misioneros y profetas", en *XI Seminario Argentino Chileno y V Seminario Cono Sur de ciencias sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Mendoza, UNCuyo. CD-Rom.
- , (2011 b) "El derecho a la educación. Una oportunidad para evaluar la productividad de las teorías morales", *Jornadas de investigación en filosofía*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/actas-2011/comision-etica/La%20Porta-%20Patricia%20Alejandra.pdf/view>
- , (2012) "Educación para la participación como exigencia de justicia"; en Cullen, C.; Bonilla, A. (Comps.) *La ciudadanía en*

- jaque. Problemas éticos políticos de prácticas conquistadoras de sujetos*. I, Buenos Aires, La Crujía.
- LANGÓN, M. (2009) "Función filosófica y enseñanza de la filosofía", en Cerletti, A. (comp.) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 441-448.
- MACKLIN, R. (2003) "Dignity is a useless concept" *British Medical Journal*, vol. 327, núm. 7429, pp. 1419-1420.
- MICHELINI, D. (2010) "Dignidad humana en Kant y Habermas", *Estudios de Filosofía práctica e Historia de las ideas*, vol. 12, núm. 1 (versión on line).
- MONTEAGUDO, A.; Tubino, F. (eds.) (2009) *Hermenéutica en diálogo: ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*, Lima, Fondo Editorial PUCP.
- NACIONES Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml> (última visita 24-01-2015).
- NOTE, N.; Estermann, J.; Fornet-Betancourt, R.; Aerts, D. (eds.) (2009) *Worldviews and Cultures: Philosophical Reflexions from an Intercultural Perspective*, Heidelberg, Springer Verlag.
- PANIKKAR, R. (2004) "Las tres grandes interpelaciones de la interculturalidad", en Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.), *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. Main / London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, pp. 27- 46.
- PYRRHO, M.; Cornelli, G.; Garrafa, V. (2009) "Dignidad humana. Reconocimiento y operacionalización del concepto", *Acta Bioethica*, vol. 15, núm. 1, pp. 65-69.
- QUIJANO, A. (2014) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- RAMA, A. (2004) *La ciudad letrada*. Pról. C. Monsiváis. Santiago de Chile, Tamar.
- ROIG, A. (2002) *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*, Mendoza, EDIUNC.
- , (2011) *Rostro y filosofía de nuestra América*, Buenos Aires, Una ventana.

- ROSILLO, Martínez, A. (2013) *Fundamentación de los derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca.
- RUBINELLI, M. L. (comp.) (2009) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo I. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- , (COMP.) (2010) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo II. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- , (COMP.) (2011) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo III. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- ; Andrade, V. (coords.) (2013) *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela. Reflexiones desde América Latina*. Tomo VI. San Salvador de Jujuy, EdiUnju.
- SALAS, R. (2004) “The Teaching of Philosophy in Latin America. An Intercultural Point of View”, en Fernet-Betancourt, R. (Hrsg.), *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt a. Main / London, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, pp. 125-154.
- SANTOS, B. (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid / Bogotá, Trotta / ILSA.
- , (2009a) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI / CLACSO.
- , (2009b) *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Madrid / Bogotá, Trotta / ILSA.
- SANTOS, J. (2012) *¿Paulo Freire o Michel Foucault? La educación: ¿un mecanismo de opresión o el camino hacia la libertad?*, Saarbrücken, EAE.
- , (2014) *Filosofía intercultural y pedagogía. Aportes de Paulo Freire*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (tesis de doctorado en Filosofía, inédita).
- SCANNONE, J. (2009) *Discernimiento filosófico de la acción y pasión históricas. Planteo para el mundo global desde América Latina*, Barcelona / México, Anthropos / Universidad Iberoamericana.
- SEIBOLD, J. (2006) “La Interculturalidad como desafío. Una mirada filosófica”, *Stromata*, Año 62, núm. 3/4, pp. 211-226.

- , (2008) “La ciudadanía intercultural. Un nuevo desafío para nuestros pueblos Latinoamericanos y Caribeños”, *Stromata*, Año 64.
- , (2009) “Educación ciudadana intercultural. Una pedagogía del reconocimiento intercultural de todos y para todos en vísperas de los Bicentenarios”, *Stromata*, año 65, pp. 187-206.
- , (COMP.) (2010) *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario. VI Foro Educativo*, Buenos Aires, La Crujía.
- SIEGESTLEITNER, A. / Knoepffler, N. (eds.) (2005) *Menschenwürde im interkulturellen Dialog*, Freiburg, Alber.
- TODOROV, T. (1982) *La Conquête de l'Amérique: La Question de l'Autre*, Paris, Seuil.
- TORRE, E. (1994) *Teoría de la traducción literaria*, Madrid, Síntesis.
- TUBINO, F. (ed.) (2012) *Universidad e interculturalidad: desafíos para América Latina*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales - RIDEI.
- VAZQUEZ, R. (1997) *La educación liberal*, México. Fontamara.
- VERGARA, J. (2010) “La concepción de la educación de Hayek y Friedman”, *Enfoques Educativos*, vol. 11.
- VIOR, E. (2002) “Visions of the Americas and Policies of Translation”; en Herbrechter, S. (Ed.) *Cultural Studies Interdisciplinary and Translation*, pp. 197-214.
- , (2012) *Migraciones internacionales y ciudadanía democrática. Influencias de las comunidades de origen inmigrante sobre el desarrollo político en Alemania, Argentina y Brasil*. Frankfurt, Editorial Académica Española.
- WALSH, C.; García Linera, A.; Mignolo, W. (2006) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- WIMMER, F. (2004). *Interkulturelle Philosophie*, Wien: WUV UTB.

Filosofía y educación en España en el primer tercio del siglo XX: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía

ÁNGEL CASADO

1. Introducción: una larga tradición

*“Es significativo que la filosofía europea se origine
bajo la presión directa de las cuestiones educativas”
(J. Dewey, Democracia y educación)*

La publicación en 1806 de la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de J.F. Herbart (1776-1841), sucesor de Kant en la cátedra de Könisberg, marca sin duda un hito en el proceso de cambio ocurrido en Europa entre mediados del s. XVIII y principios del XIX. “En ese período –escribe L. Luzuriaga– comprendido entre la publicación del “Emilio”, en 1762, y la del “Resumen de un curso de pedagogía”, de Herbart, en 1835, aparece una constelación de hombres cumbres en la cultura de la humanidad, como ninguna otra época ha conocido. Poetas, filósofos, moralistas –sin contar los pedagogos–, se ocupan de educación. Rara es la figura saliente de

ese momento histórico que no haya dedicado sus meditaciones a los problemas pedagógicos”¹.

En ese panorama de atención generalizada a la educación, la obra de Herbart centra su interés en organizar “científicamente” la pedagogía, si bien la nueva disciplina se concibe fuertemente vinculada a la filosofía. Así lo entiende Ortega y Gasset, para quien la *Pedagogía* de Herbart constituye el “primer gran ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea a un régimen científico”; con todo, sigue diciendo, su carácter filosófico parece asegurado, al establecer que “la pedagogía es ciencia en cuanto da cita para solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula sus medios [...]”. Este es el sentido que tiene la conversión herbartiana de la pedagogía en ciencia formal.”².

Sin embargo, pese a la optimista interpretación de Ortega, la *Pedagogía* de Herbart no hizo sino agravar la tensión epistemológica entre filosofía y “ciencia de la educación”, con el resultado de una problemática e imprecisa relación entre ambas, que tiene su reflejo en la *pluralidad* de interpretaciones y planteamientos. Si para algunos la pedagogía mantiene su condición de “saber filosófico”, son muchos los que consideran que, en cuanto saber “científico”, poco o nada puede decir la filosofía en su ámbito. A pesar de su origen común y del largo camino recorrido juntas –o justamente por eso–, la confrontación filosofía-pedagogía, y los consiguientes debates sobre el estatus epistemológico de la última, configuran los rasgos destacados de un proceso casi inevitable de desencuentro, en el que no sería justo achacar las culpas a una sola parte. España no constituye una excepción en ese proceso de tensión y progresiva separación –cuando no mutua ignorancia– entre filosofía y pedagogía, con el correlato de su difícil convivencia en la vida académica.

No es fácil resumir en pocas palabras el “perfil” de esa compleja relación, cuyos límites imprecisos dificultan una nítida demarcación

1 “La pedagogía de Goethe”, en *Revista de Pedagogía*, 124, abril 1932, p. 163.

2 “La filosofía de J.F. Herbart”, en *Ideas y creencias*, Madrid: Espasa-Calpe, 1969, p. 101-103.

entre el saber filosófico y el pedagógico. Esa tarea, necesaria en nuestros días, exige una cuidadosa aproximación que atienda a matices, alusiones y supuestos, que ayuden a vislumbrar el papel del discurso filosófico junto a las restantes perspectivas (política, técnica, económica...), en el logro de una comprensión más abierta, *científica y humana* a la vez, del problema de la educación. Lo cual requiere, como cuestión previa, evitar en lo posible identificar sin más “educación” con “pedagogía”, confusión simplista y perniciosa, causa de no pocos equívocos y malentendidos.

En este sentido, la *Revista de Pedagogía*, fundada en 1922 por Lorenzo Luzuriaga, y una de las más prestigiosas de España y Europa, constituye una excelente atalaya desde la que otear los pormenores del binomio filosofía-educación en España, durante el primer tercio del siglo xx. Aunque la revista iba dirigida a pedagogos y profesionales de la enseñanza, objetivo que centra buena parte de sus secciones, en sus páginas no se descuida la *perspectiva filosófica* en educación. La presencia de figuras destacadas de la filosofía española y europea como colaboradores habituales de la revista, que aportan sus observaciones y reflexiones en torno a cuestiones educativas, constituye en sí misma un ejemplo de armonía y cooperación que, hasta donde se me alcanza, no tiene parangón en la reciente historia de España.

La revisión de autores y temas de las colaboraciones, además de aportar datos de indudable interés, confirma que no hay unanimidad de criterios a la hora de abordar el tema de que hablamos; antes bien, el conjunto nos ofrece una amplia muestra de las diferentes corrientes y posturas al respecto. Pero, por encima de discrepancias y pareceres, en todas parece advertirse un “leit motiv” o enfoque común, que se resume en pocas palabras: necesidad del pensamiento filosófico para comprender y afrontar, de forma “razonable”, la teoría y la práctica educativas.

2. La ILE y la reforma de la enseñanza en España

En el período comprendido entre los últimos años del siglo xix y primer tercio del xx, la mayor parte de las iniciativas y estudios pedagógicos que se producen en España están promovidos básicamente

por personalidades ligadas al proyecto ideológico-educativo de la *Institución Libre de Enseñanza* (I.L.E.). Nacida en 1876, y nutrida del pensamiento krausista y liberal de sus fundadores, la Institución se planteó desde su nacimiento el “cultivo y propagación de la ciencia”, esgrimiendo como armas principales el recurso a la razón y la libertad de conciencia. En su origen, el propósito de la I.L.E. se identifica con un proyecto de regeneración intelectual y moral, cuyo núcleo inconfundible es la centralidad de la educación. Para los institucionistas, “el progreso humano, individual y colectivo, dependía de la formación de personas íntegras y libres, de un proceso que transformaría al *hombre*. Esa convicción se trasladaba a la tarea educadora de la propia I.L.E.”³.

A semejanza de los krausistas alemanes, tanto Francisco Giner de los Ríos, fundador y “alma” de la Institución, como Manuel B. Cossío, que le sucedió al frente de la misma a la muerte de aquél, en 1915, son plenamente conscientes del valor de la educación como la instancia más sólida para conseguir la transformación de la sociedad; esto es, en palabras de Giner, la “fuerza civilizadora” por excelencia:

“Yo no sé si por ley de su naturaleza, mas seguro sí por la del tiempo, entre esas fuerzas civilizadoras de nuestra sociedad corresponde el primero y más íntimo influjo a la enseñanza”⁴

La idea de fundar un centro de enseñanza surge a raíz de la “segunda cuestión universitaria”, originada por la circular que el Ministro Orovio envió a los rectores en febrero de 1875, para que prohibieran en sus establecimientos la exposición de doctrinas contrarias a la religión católica y el régimen monárquico. La medida suscitó una fuerte reacción de numerosos profesores y catedráticos de universidad (Laureano Calderón, González Linares, Nicolás Salmerón, Gumer-sindo de Azcárate, Giner de los Ríos...), que fueron separados de sus cátedras y confinados en diferentes lugares de la geografía hispana

3 Moreno Luzón, J. y Martínez López, F., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas*, Vol. I. Madrid: Residencia de Estudiantes, 2012, p. 20.

4 “Discurso inaugural del curso 1880-81”, en *Ensayos*, Madrid: Alianza, 1969, p. 104.

(Giner, en el castillo de Santa Catalina, en Cádiz). Durante su forzoso alejamiento de la universidad, Giner, que ya había vivido y sufrido en 1864 la “primera cuestión universitaria”, y que era escéptico respecto a la capacidad del Estado en materia de educación, empieza a madurar su proyecto de crear una Universidad Libre al estilo de otras europeas, tarea en la que cuenta con un valioso grupo de colaboradores, entre los que destacan Gumersindo de Azcarate y Nicolás Salmerón. El 10 de marzo de 1876 se firma el documento de bases de la Institución Libre de Enseñanza, en cuyo artículo 1º la Institución se concibe como “completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la propia conciencia del profesor”⁵

En octubre de 1876, en el número 9 de la calle Esparteros de Madrid, abría oficialmente sus puertas la I.L.E. como centro privado de educación, que ofrecía entre sus enseñanzas algunas de grado superior, además de las de segundo grado. A partir de 1878, sin embargo, la Institución se configura progresivamente como Colegio: desaparecen los cursos universitarios y las enseñanzas se reducen a los niveles de primaria y secundaria. Tal transformación coincide con la visita de Rafael Torres Campos a la Exposición Universal de París, en 1878, donde confirma que el método intuitivo propugnado por Pestalozzi y recogido más tarde por Froebel –discípulo de Krause y amigo personal de Sanz del Río– era el más extendido en las modernas escuelas europeas. El giro se hace más patente en el I Congreso Nacional Pedagógico, presidido por Costa (Madrid, 1882), donde Giner confirma en un importante discurso su decisión de transformar la institución en escuela, renunciando al proyecto de universidad. Es así como los innovadores rasgos del estilo educativo “gineriano” (ausencia de exámenes y libros de texto, estudio directo de la realidad, contacto con la Naturaleza, respeto a la intimidad y autonomía del estudiante, etc.) se consolidan y desarrollan en el quehacer diario de la Institución, en contraposición

5 Cit. Abellán, J.L.: *Historia crítica del pensamiento español*, vol. 5/I. Madrid: Espasa-Calpe, 1988, p. 151

al mimetismo de la enseñanza tradicional. La escuela, en la propuesta gineriana, no debe atender sólo a la inteligencia, sino a la educación *integral* del hombre⁶. Lo cual conlleva la introducción en el ámbito escolar de las ciencias, la música y el deporte, las excursiones[...]:

“Sólo de esta suerte, dirigiendo el desenvolvimiento del alumno en todas relaciones, puede con sinceridad aspirarse a una acción verdaderamente educadora en aquellas esferas donde más apremia la necesidad de redimir nuestro espíritu: desde la génesis del carácter moral, tan flaco y enervado en una nación indiferente a su ruina, hasta el cuidado del cuerpo, comprometido como en ningún pueblo culto de Europa por una indiferencia nauseabunda[...].”⁷

El pedagógico “hacer hombres” de Giner aspira, pues, a algo más que el mero perfeccionamiento individual: “Todas las reformas escolares —apunta Joaquín Xirau— se hallaban [...] al servicio de una más alta ambición. Era preciso llegar a la regeneración del cuerpo y del alma de España, entumecidos por dos siglos de inercia”⁸. La educación, en suma, se concibe como la gran herramienta en la tarea de reconstrucción de la vida y la cultura españolas, poniendo el énfasis en dos pilares básicos: la formación de la conciencia científica y el ideal ético encarnado en la libertad moral. El propio Giner, en un artículo anterior, había expresado la necesidad de formar ciudadanos instruidos y con fuerte personalidad moral, para superar “la incultura del espíritu patrio”, un déficit endémico en la vida española:

“[...] una experiencia dolorosa comprueba cada día más el principio incontestable de que sólo la lenta y varonil educación interior de los pueblos puede dar seguro auxilio a la iniciativa de sus individualidades superiores y firme base a la regeneración positiva y real de sus instituciones sociales”⁹

6 La clave de tal formación es el método intuitivo que, en palabras de Giner, “exige del discípulo que investigue y arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional” (“Discurso inaugural...”, *op. cit.*, p. 105).

7 Giner de los Ríos, “Discurso inaugural...”, *op. cit.*, p. 116.

8 Manuel B. Cossío y la educación en España. México, 1945, p. 52.

9 “La juventud y el movimiento social” (1870), en *Ensayos*, *op. cit.*, p. 211.

Las propuestas de la ILE tuvieron una amplia repercusión en la situación de la enseñanza en todo el país, que saltó a primer plano a consecuencia del *desastre* de 1898, como así se llamó a la pérdida definitiva de las colonias de Ultramar, suceso que el país vive con especial angustia, en un panorama de inquietud y hondo pesimismo. Son momentos, escribe el novelista Pérez Galdós, en los que “la fe nacional parece enfriada y oscurecida”¹⁰. En ese clima intelectual, moral e histórico, el espíritu crítico de la generación finisecular cristaliza en el deseo de modernizar a España sin violencia, de curar “los males de la Patria”, título de una conocida obra de Lucas Mallada, a la que siguieron otras del mismo tono, de Macías Picabea (*El problema nacional*, 1899), o Luis Morote (*La moral de derrota*, 1900). El *desastre* tuvo el efecto de un aldabonazo en la conciencia nacional, que puso de relieve la necesidad de una profunda reforma o *regeneración* del país, que lo salvara del estado de postración en que se encontraba. Tanto las ideas regeneracionistas de Joaquín Costa, resumidas en su programa “Escuela y despesa”, como las propuestas institucionistas, eran “proclamas destinadas a elevar el tono vital de una nación que reclamaba un revulsivo colectivo”¹¹.

Los sucesos del 98 significan también una dramática llamada de atención respecto a la calamitosa situación de la cultura y la enseñanza en el país, sobre la convicción de que el despertar de la nación humillada dependía de la enseñanza: entonces más que nunca esta cuestión se sitúa en el centro de la escena pública y su solución le parece urgente a una buena parte de la opinión y de las elites gobernantes. Por primera vez en España, los problemas de educación y cultura empiezan a considerarse como una función esencial del Estado. Así lo hacen saber a Alfonso XIII las autoridades y representaciones de las Universidades y Academias en la recepción con motivo de la mayoría de edad del Monarca:

10 “La fe nacional”, discurso en Las Palmas (9-12-1900).

11 M. Suárez Cortina: “Luces y sombras de la modernidad. La España de 1900”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), núm. 63-64, dic. 2006, p. 58.

“Los Gobiernos españoles no entendieron nunca que la función del Estado respecto a la enseñanza fuera una función tan necesaria como la de mantener ejércitos de mar y tierra, como la de administrar justicia, como la de favorecer la producción. Hoy las necesidades de la enseñanza deben sobreponerse a todas. Sin ciudadanos cultos y honrados, el engranaje de las funciones sociales resultará siempre deficiente. Hoy son más poderosos los pueblos que son más sabios, más cultos y más honrados”¹²

Aunque la modernización de la enseñanza no entra en España con la I.L.E., sí puede decirse que contribuyó eficazmente a su consolidación y arraigo: su impacto en el ámbito de la educación y la enseñanza, escribe A. Molero, “fue determinante para la adopción de las innovaciones más acusadas, y en verdad creemos que su presencia representó el esfuerzo más serio producido en la sociedad española durante el último siglo”¹³. El retraso en la puesta al día de la enseñanza pública en España, anclada en rutinarias fórmulas pedagógicas, ya caducas, no impide que ciertas iniciativas de la ILE encuentren eco favorable entre intelectuales y políticos de distinto signo, trasladando así su peso innovador al resto de la enseñanza en España a lo largo del primer tercio del s. xx. Todo ello se traducirá a la postre en una mayor atención a la escuela, concebida como el instrumento reformador por excelencia, y a la figura del maestro, como pieza básica en el éxito del engranaje educativo¹⁴.

Transformada en un órgano educativo de primera magnitud, la presencia de la Institución Libre de Enseñanza en la vida cultural española, en el debate intelectual, en la política y en la sociedad del

12 Discurso leído el día 24 de mayo de 1902 en el solemne Festival Académico celebrado en el Palacio de la Biblioteca y Museos Nacionales con motivo de la entrada en la mayoría de edad de S.M. el Rey D. Alfonso XIII. Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1902, p. 75.

13 *La ILE. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 15.

14 Luzuriaga cita al respecto unas elocuentes palabras de Cossío: “Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la enseñanza sea perfecta” (“Ideas pedagógicas de Cossío”, *Revista de Pedagogía*, núm. 165, sept. 1935, p. 417)

momento, supone un paso decisivo en la génesis de la historia contemporánea española, influyendo tanto por la calidad de la formación de los hombres y mujeres que la integran, como por las propuestas científico-pedagógicas que presentan, siempre desde las máximas de progreso y difusión de la ciencia que la caracterizan.

3. Lorenzo Luzuriaga y las innovaciones educativas de la ILE.

La cruzada en favor de la reforma e innovación educativas en España tendrá en Lorenzo Luzuriaga Medina (Valdepeñas, 1889-Buenos Aires, 1959) un decidido valedor. Tras cursar estudios en la Escuela Normal Central de Madrid (1904-1908), se matricula como alumno libre en la cátedra de Filosofía del Derecho de Giner, donde entra en contacto con personalidades de la ILE, de la que fue discípulo y profesor en prácticas, y en cuyo ambiente se formó intelectualmente. Mientras prepara su ingreso en la Escuela Superior del Magisterio, Luzuriaga frecuenta la biblioteca del Museo Pedagógico Nacional, dirigido por Manuel B. Cossío, que le presentó a Giner: “Este fue –escribirá más tarde– el encuentro decisivo de mi vida”

Profesor de las colonias escolares del Museo Pedagógico, en 1909 se traslada a Marburgo para realizar estudios en su Universidad. Ese mismo año ingresa en la Escuela Superior del Magisterio (ESM)¹⁵, donde se formaban los profesores de Normales y los Inspectores de Enseñanza Primaria. Allí conocerá a Ortega y Gasset, que había sido nombrado profesor de Psicología, Lógica y Ética, y también a Juan Zaragüeta, Luis de Zulueta, María de Maeztu, etc. En 1913, a poco de ingresar en el cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza, Luzuriaga obtiene una beca para cursar estudios en la Universidad de Berlín. En 1915 es nombrado Inspector “agregado al Museo Pedagógico Nacional”; allí trabaja con Manuel B. Cossío y otros profesores ligados a la ILE: Barnés, Altamira, Simarro, Américo Castro [...] Luzuriaga siem-

15 R.D. 3-6-1909. El Ministro Rodríguez San Pedro comisiona a Rufino Blanco y otros para crear y organizar el Centro. Profesores del mismo fueron, entre otros: Ortega y Gasset, Vegué y Goldoni, Juan Zaragüeta, Luis de Hoyos, Magdalena Fuentes, Strong, Blas Lázaro, Luis de Zulueta y M^a de Maeztu.

pre recordará con cariño la extraordinaria labor del “Señor Cossío”: “Desde su cuarto en el Museo Pedagógico, modesto como él mismo, se han inspirado las mejoras que ha experimentado en los últimos cuarenta años anteriores a 1939 la enseñanza española”¹⁶.

Impulsor de publicaciones periódicas, Luzuriaga colabora en diferentes diarios y revistas: *BILE*, *El Socialista*, y en otros órganos de prensa y revistas especializadas. En el *BILE* publica muchos de los trabajos que luego editará como libros: *La enseñanza primaria en el extranjero* (1915); *La preparación de los maestros* (1918); *El analfabetismo en España* (1919); *La enseñanza primaria en las Repúblicas Hispano-Americanas* (1921); *La escuela unificada* (1922); *Las Escuelas Nuevas*, (1923); *Escuelas de Ensayo y Reforma* (1924); *Escuelas Activas* (1925); *La Educación Nueva* (1927), etc.

Delegado del Gobierno en la Oficina internacional de Educación de Ginebra, preside la Liga Española de Educación Nueva, dicta conferencias, asiste a Congresos, etc. Desde 1931 es miembro del Consejo Nacional de Cultura y en 1933 es nombrado secretario técnico del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, actividad que compagina con la de profesor de la *Sección de Pedagogía*, creada en 1932 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, siendo Decano D. Manuel García Morente.

En agosto de 1936, a poco de iniciarse la Guerra Civil, sale camino del exilio: primero, Londres y Glasgow; más tarde, requerido por G^a Morente y Amado Alonso, se traslada a Tucumán (Argentina), donde ejerce como profesor de Pedagogía de la Universidad y vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras. Tras su breve paso por la Universidad de Caracas, en 1944 se traslada a la Universidad de Buenos Aires, siendo nombrado para la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras; dirige la Biblioteca Pedagógica de la Editorial Losada, contribuyendo a difundir en América la obra de Dewey, Messer, Dilthey, Kilpatrick, Bühler, Millot, Spranger, Claparède, Nohl...¹⁷

16 *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Buenos Aires, 1957, p. 122.

17 Cfr. H. Barreiro: “Lorenzo Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. Crónica de un proyecto truncado”, *BILE*, núm. 73, junio 2009, pp. 90 ss.

Durante el exilio (1936-1959), si bien en circunstancias muy diferentes, continúa su actividad como publicista, docente e investigador. Con Francisco Ayala funda la revista *Realidad* (1947-1949), dirigida por el filósofo Francisco Romero, de la que fueron consejeros Francisco Ayala, Eduardo Mallea, Julio Rey Pastor, y colaboradores: Corpus Barga, Ferrater Mora, José Gaos, Pedro Salinas, Claudio Sánchez-Albornoz, Juan Ramón Jiménez, etc. Títulos de esta época son: *La pedagogía contemporánea* (Tucumán, 1942); *La escuela nueva pública* (Losada, 1948); *Historia de la educación y de la pedagogía*, dedicada a su maestro Manuel Bartolomé Cossío (Losada, 1951,); *Pedagogía social y política*, (Losada, 1954); *Pedagogía* (Losada, 1956); *Antología pedagógica*, dedicada a Ortega y Gasset (Losada, 1956); *La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España* (Buenos Aires, 1957), etc.

Murió en Buenos Aires, el 23 de diciembre de 1959. El reconocimiento internacional llegaría sobre todo desde su etapa como publicista en la Editorial Losada y como profesor en la Universidad de Buenos Aires. En España sus obras gozaron de cierta popularidad a partir de los años 60.

Prototipo de los intelectuales de principios del siglo xx, Luzuriaga pertenece a la “generación de 1914”, que tanta importancia tuvo en el acontecer histórico de España. Socio fundador de la “Liga de Educación Política”, auspiciada por Ortega y Azaña (con Américo Castro, Madariaga, Maeztu, Pérez de Ayala, etc.), fue también miembro de la “Escuela Nueva”, de Núñez Arenas, creada en 1911. Entre 1914 y 1931 interviene de forma decisiva en los proyectos de mejora y reforma de la enseñanza pública en España, que coinciden con la apertura a Europa propiciada por la Junta para la Ampliación de Estudios y otras fundaciones auspiciadas por la I.L.E, que constituyen la llamada 3ª fase del “institucionismo”: Junta para la Ampliación de Estudios (1907), Escuela Superior del Magisterio (1909), Residencia de Estudiantes (1910), Centro de Estudios Históricos (1910), Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza (1918), etc., cuya importante labor glosará en 1933:

“En España, por ejemplo, mucho antes de que adviniera –con la colaboración de todos– la República existía ya un fuerte movimiento

pedagógico que lo inician y lo mantienen durante largos años los hombres de la institución Libre de Enseñanza –D. Francisco Giner y el señor Cossío especialmente–; que se prosigue con el Museo Pedagógico y con las creaciones educativas de la Junta para ampliación de estudios, –Residencia de Estudiantes, Instituto Escuela– que se extiende a algunas escuelas nuevas públicas –Escuela Cervantes, de Madrid; Baixeiras, de Barcelona– y que halla su expresión última en el movimiento de la educación nueva y de la escuela activa, al desarrollo del cual han contribuido bastante los colaboradores de esta Revista y de sus publicaciones” (*Revista de Pedagogía*, 137, mayo 1933, pp. 231-232)

El influjo de la ILE se hacía patente en todas estas instituciones, como sus enemigos se encargaban de recordar con frecuencia; pero había algo más: la aspiración a un estilo de vida o “forma de ser”, basado en la transformación ética individual¹⁸ –lo que Luis de Zulueta llamaba “Institución difusa”–, que Luzuriaga expuso con claridad:

“Aún más que sobre las ideas y las instituciones, la influencia de la ILE fue mayor en las personas, en los jóvenes. La Institución, en efecto, había creado o contribuido a crear en la juventud española una nueva ‘forma de vida’, un tipo humano diferente del que existía anteriormente. Este estilo de vida no se da naturalmente íntegro en la realidad social, pero se le podía reconocer en gran parte de sus componentes espirituales”¹⁹

Claro exponente del “institucionismo”, Luzuriaga llevó este espíritu al *Boletín Pedagógico* que editaba el Museo, y posteriormente a la *Revista de Pedagogía*, que algunos autores identifican como un “órgano de la llamada Institución difusa”²⁰. Sus trabajos de actua-

18 “Esta posición espiritualista y moralista, que entronca con la tradición hispánica –Llull, Vives– y que converge en el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, sintoniza perfectamente [...] con una pedagogía de las ciencias del espíritu que busca fomentar los valores mediante los bienes de la cultura” (Colleldemont, E. y Vilanou, C.: “Ferrater Mora y la tradición pedagógica republicana”, *BILE*, 47, oct. 2002, p. 11)

19 *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, op. cit., p. 211.

20 Cfr. E. Mérida-Nicolich: *Un proyecto de reforma educativa; la Revista de*

lización pedagógica, en el marco de los principios educativos más innovadores, giran en torno a la idea de *Escuela Nueva*, desde Giner, Dewey, Montessori o Ferrière. Su tarea en España puede resumirse en su esfuerzo para implantar la *escuela única* (activa, pública y laica), que a su juicio responde a una “aspiración pedagógico-social”, y que define como “la organización unitaria de las instituciones educativas de un pueblo, de suerte que éstas sean accesibles a todos sus miembros según sus aptitudes y vocación, y no según su situación económica, social o confesional”²¹.

En su análisis de las líneas directrices de la I.L.E., Luzuriaga subraya su aportación en la reforma pedagógica en España²², expresando en este sentido su estima hacia el ideario institucionista, que implicaba el cultivo de una enseñanza activa y completa. Las referencias elogiosas a la labor de Giner y de la ILE, frecuentes ya desde su época en *El Sol*, diario en el que dirigía la página de “Pedagogía e Instrucción Pública” de los lunes, se mantienen en la *Revista de Pedagogía*, donde son frecuentes los comentarios elogiosos a la labor de la I.L.E.; aunque la mayoría van sin firma, la pluma de Luzuriaga se entrevé en muchos de ellos:

“[...] Pero es que en España misma el renacimiento de la educación y de la pedagogía tiene el mismo origen: en los profesores krausistas, que a partir del año 70 difundieron entre nosotros la pedagogía europea y crearon una propia, y de los que los más relevantes son D. Francisco Giner y D. Manuel B. Cossío” (Núm. 50, febrero 1926, p. 273).

En noviembre de 1926, la *R.P.* incluye un artículo sobre “El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza”, donde, entre otras cosas, se destaca que ha sido “el verdadero alto horno donde se han fundido los ideales de la educación española”; de ella, sigue, “han irradiado en una u otra forma las reformas pedagógicas más importantes

Pedagogía (1922-1936), Pamplona, 1985, p. 181 ss.

21 *La escuela única*, ed. de H. Barrero, Madrid: Biblioteca Nueva, 2001, p. 53.

22 La Institución, escribe Luzuriaga, “realizó en los sesenta años de su existencia la labor más seria y profunda que se ha llevado a cabo en la cultura y en la educación española durante los últimos tiempos” (*La educación de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Losada, 1966, p. 123)

que se han introducido en nuestra Instrucción Pública, y, lo que es más importante, el espíritu que vivifica internamente las mejores escuelas y centros educativos españoles[...]" (Núm. 59, p. 510)

Asimismo, en el número 96 (diciembre, 1929), y bajo el título "Más sobre la educación de hoy y la de mañana", la revista rechaza que se impute de "idealistas" y "pedagogos de gabinete" a los "innovadores en educación". Tras aludir a la importante labor de algunos de estos innovadores (Dewey, Kerschenteiner, María Montessori, Miss Parkhurst...), hay referencias elogiosas a D. Francisco Giner y D. Manuel B. Cossío, que son "en España los dos nombres mas altos de nuestra pedagogía" (p. 567)

Junto a la ILE, la influencia del pensamiento del filósofo José Ortega y Gasset en Luzuriaga tiene asimismo especial relevancia. En un apartado anterior se hacía referencia a la coincidencia de ambos en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, en 1909: "Desde entonces —escribe el propio Luzuriaga— he permanecido en relación intelectual y amistosa con él, hasta que el exilio nos separó en 1936, aunque pude volver a verle ocasionalmente más tarde. Pero su persona y sus ideas han estado siempre presentes en mí, como sin duda ha ocurrido a todos los que tuvimos el privilegio de conocerle y tratarle"; más adelante, habla de Ortega como "mi maestro y amigo de toda la vida"²³.

El ascendiente de Ortega en Luzuriaga, desigual aunque constante, se intensifica a partir de 1914; incluye varias publicaciones (p.e., la edición de *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, de Herbart, en 1914, con traducción de Luzuriaga y prólogo de Ortega) y se extiende a otras "fundaciones" orteguianas, como las llama Luzuriaga: "Liga de Educación Política Española" (1913); la revista *España. Semanario de la vida nacional* (1915); el diario *El Sol*, donde dirige la "Hoja de Pedagogía" de los lunes, (1917-1922), etc. Hay también cierto paralelismo entre las "empresas" de ambos: *Revista de Pedagogía* (1922) y *Revista de Occidente* (1923), como ventanas abiertas a las corrientes más novedosas del momento, incluyendo la publicación de las obras de mayor relieve y actualidad en los respectivos ámbitos.

23 "Las fundaciones de Ortega y Gasset", en *Homenaje a Ortega y Gasset*, Car-racas, 1958, p. 33.

Luzuriaga fue uno de esos jóvenes de la ILE que no sólo divulgaron las ideas y métodos institucionistas, sino que sintieron la llamada de la acción política, que les llevó a militar durante algún tiempo en el socialismo español. Una aproximación que entrañaba la necesidad de propiciar y regular instituciones sociales y económicas al servicio de la libertad de los individuos. Puede decirse que en él se manifiesta la confluencia de la inspiración institucionista y los criterios socialistas para la reforma educativa de España. Así, el XI Congreso del PSOE (Madrid, 1918) aprobó la ponencia “Bases para un programa de instrucción pública”, presentada por la “Escuela Nueva”, de la que era autor Luzuriaga, según su propia declaración²⁴. Será entonces cuando el pedagogo manchego empiece a perfilar los primeros elementos de la *escuela unificada* (término que sustituye por única por influencia de París), divulgando cuestiones de *organización escolar*, presentando en España a autores, teorías y movimientos pedagógicos de vanguardia, etc. A partir de 1921, Luzuriaga se aparta progresivamente del agitado plano de la política y concentra su actividad en la fundación de la *Revista de Pedagogía*.

4. *La filosofía en la Revista de Pedagogía*

En enero de 1922 sale a la luz el primer número de la *Revista de Pedagogía*, obra mancomunada de Lorenzo Luzuriaga y de su esposa M^a Luisa Navarro²⁵. Se publicaron 175 números, entre enero de 1922 y julio de 1936, a veces con tiradas respetables (4.000 ejemplares en septiembre de 1933), que se distribuían por España, Europa e Hispanoamérica, que siempre fue objeto de especial atención²⁶. A esta

24 Cf. “Bases para un programa de Instrucción Pública”, *BILE*, 705 (1918), pp. 359-363. El prof. Barreiro subraya “el papel de enlace que desempeñaría Luzuriaga entre la herencia de la Institución Libre de Enseñanza y las tareas concretas de la Segunda República” (Introducción a *La escuela única*, *op. cit.*, p. 16).

25 De familia gaditana, pariente de Manuel de Falla, fue profesora del Colegio Nacional de Sordomudos. Formó parte del Patronato de Misiones Pedagógicas, presidido por Cossío. Murió en Buenos Aires, en 1947.

26 A veces, la sección “Noticias” tenía tres apartados: “España”, “Hispanoamérica” y “Extranjero”. En la revista eran frecuentes las colaboraciones de fi-

labor de difusión siguió la colección de “Publicaciones de la Revista de Pedagogía”, con obras de destacados autores españoles y extranjeros (Dewey, Claparède, Messer, Heine, Lipmann, Montessori, Adler, Spranger, Ferry, etc.), muchas de ellas traducidas por primera vez al castellano.

La amplia nómina de colaboradores de la Revista era realmente extraordinaria²⁷: junto a destacadas figuras políticas (José Vasconcelos, ex ministro de Instrucción Pública de México; Fernando de los Ríos, Ministro de Instrucción Pública de España, o Anatole de Monzie, Ministro de Educación Nacional de Francia) y conocidos nombres del panorama cultural del momento (Ortega y Gasset, García Morente, Américo Castro, Blas Cabrera...), Luzuriaga supo aunar las aportaciones de acreditados especialistas españoles y extranjeros (Decroly, Claparède, Cousinet, Montessori, Zaragüeta, Zulueta...), y de profesionales de la enseñanza, muchos de ellos destacados institucionistas: inspectores (A. Ballesteros, J. Comas, P. Rosselló, Luis A. Santullano, Orencio Muñoz, A. Nogués, Fernando Sáinz, José Luis Sánchez-Trincado, A. Maíllo), profesores de Normales (Bargalló, Llopis, Roura y Parella, Gil Muñoz, Margarita Comas), de Instituto (M. Cardenal, G. Dantín Cereceda, Julio Monzón), del Instituto-Escuela (Navarro Flores, Gili y Gaya), maestros y Directores escolares (Rosa Sensat, Ricardo Campillo, Teodoro Causí, Rodolfo Tomás, Dionisio Prieto, Justa Freire...), solidarios todos ellos con los objetivos de la Revista, proclamados desde el primer momento:

lósofos y pedagogos de países hispanoamericanos: J. Vasconcelos, A. Nieto Caballero, Blas S. Genovese, Gabriela Mistral, Juan Mantovani, María E. Musis de Manini, etc.

- 27 En la primera “mancheta” de la revista (1925) figuran: Lorenzo Luzuriaga (director); *redactores*: A. Castro, J. Dantín Cereceda, G.G. Lafora, Martí Alpera, E. Mira, M. G^a Morente, M^a Luisa Navarro, L. Santullano, J. Xandri, J. Xirau, L. Zulueta. *Colaboradores*: J. Adams (Londres), P. Bovet (Ginebra), E. Claparède (Ginebra), R. Cousinet (Sedán), L. Credaro (Roma), O. Decroly (Bruselas), A. Ferrière (Ginebra), G. Kerschensteiner (Munich), O. Lipmann (Berlín), M^a Montessori (Roma), J. Tews (Berlín), J. Vasconcelos (México), F. Vasconcelos (Lisboa), F. Watson (Gales), G. Wyneken (Turingia).

La *Revista de Pedagogía* aspira a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario de la obra educativa, dirige su atención a los problemas de todos los grados de la enseñanza.

La formación recibida en la ILE, y en especial su aprecio por Giner y Cossío –dos modelos permanentes e invariables hasta el final de su vida–; su paso por Alemania, y el propio magisterio de Ortega, son factores que permiten explicar esa “amplitud de espíritu” que Luzuriaga postula para la Revista. Como, asimismo, la sensibilidad y consideración hacia el binomio filosofía-educación, de la que ya había dado pruebas en las “Hojas de Pedagogía” de *El Sol*²⁸ y que se mantiene igualmente en la *Revista de Pedagogía*.

Se entiende, pues, que la *Revista de Pedagogía* (1922-1936) constituya un referente inestimable a la hora de valorar la relación entre filosofía y educación en España. En efecto, junto a la lógica atención que la revista prestaba a las ideas y propuestas pedagógicas más novedosas, con los especialistas más destacados del momento (Claparède, Decroly, Wyneken, Lipmann, Kilpatrick, Messer, Dewey, Piaget, ...), sus páginas acogen también trabajos de conocidos filósofos, que aportan sus observaciones y reflexiones sobre la problemática educativa. Además de los artículos específicos sobre la relación entre Filosofía y Educación, de los que hablamos más adelante, algunos ejemplos son indicativos de la especial atención de la revista hacia la filosofía:

28 En la “Hoja” del 3-6-1918, bajo el titular “Un buen libro para los maestros”, se comenta la aparición de *La filosofía de Kant. Una introducción a la Filosofía*, de D. Manuel García Morente, elogiando su rigor y claridad expositiva: “Por eso nos permitimos recomendarlo a los maestros y en general a todos los educadores; por eso, y porque no podemos olvidar que la suerte de la pedagogía ha estado íntimamente unida, desde Platón a nuestro tiempo (Natorp, Giner, Dewey, etc.) a la filosofía. Y es manifiesto que sin conocimiento de ésta, como de su complemento indispensable para nosotros, la psicología, no llegaremos a tener una completa teoría de la educación, ni aún una educación misma”

* Núm. 4 (abril, 1922): Una reseña sin firma de la revista *Pedagogía y Filosofía* (*Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, Berlín, 13 enero 1922), resume la tesis de R. EUCKEN sobre la necesaria relación pedagogía-filosofía. Y agrega:

“Otro conocido filósofo, Kart Stumpf, escribe: ‘La pedagogía científica presupone la ética y la psicología: la primera, como la exposición, fundada histórica y culturalmente, de los verdaderos fines vitales humanos; la segunda, como teoría de las disposiciones y sus diferencias, así como de las leyes del desarrollo psíquico. Estos dos fundamentos de la pedagogía están comprendidos desde la época clásica en la filosofía, y no es de desear que ocurra de otro modo. Algunos quieren arrancar la psicología de la filosofía, pero es muy dudoso que lleguen a conseguirlo. La ética, desde luego, queda en el hogar paterno. Por esto no veo cómo puede ser estudiada una pedagogía científica de otro modo que como una disciplina filosófica” (p. 158)

* Las informaciones relativas al “*estudio universitario de la pedagogía*”: la Revista defendió desde el principio la creación en España de Secciones y Facultades de Pedagogía, pero nunca en términos de tensión o alejamiento de la filosofía:

“Nuestra campaña de más de veinte años ha tenido por fruto la creación de la Sección de Pedagogía en la Universidad en Madrid [...] Nosotros habíamos pensado que de ellos [los estudios pedagógicos] se encargaran las personalidades más salientes de España en el orden filosófico y pedagógico[...] Desgraciadamente no ha ocurrido así[...]” (núm. 130, 1932, p. 472)

* *Información sobre publicaciones y actividades de destacados filósofos*: Además de la atención a conocidos autores (Unamuno, Gentile, Ortega y Gasset, Piaget, Francisco Romero, W.H. Kilpatrick, J. Dewey...), la revista ofrece reportajes y páginas especiales dedicadas a centenarios y conmemoraciones de filósofos relevantes: p.e., la amplia información aparecida en el núm. 43 (junio 1925) sobre el homenaje a Luis Vives celebrado en el Colegio de *Corpus Christi*, de la Universidad de Oxford -donde enseñó durante 1523-1525 y en 1530-; el cuadernillo especial dedicado al centenario de Goethe (núm. 124, abril 1932), o

el trabajo “Erasmus. En el IV centenario de su muerte”, del Dr. Wyllly Moog, publicado en número correspondiente a julio de 1936, último de la revista.

En el núm. 119 (nov. 1931) se comenta favorablemente el proyecto de creación de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid, incluyendo una apostilla sobre la actitud desdeñosa de Unamuno hacia lo pedagógico, en contraste con el interés de destacados filósofos europeos al respecto:

“Sin querer entablar una polémica con tan gran maestro, sólo hemos de decir que los estudios pedagógicos vienen siendo cultivados desde hace siglos por los más excelsos profesores universitarios. No tenemos que citar más que los nombres de Kant, Fichte, Herbart, Dilthey, Simmel y Natorp para ver cómo estas grandes figuras del pensamiento europeo no han desdeñado explicar pedagogía en sus cátedras universitarias. Quisiéramos que el Sr. Unamuno hubiera adoptado igual actitud, tanto más cuanto que su labor como profesor y rector ha sido siempre más pedagógica que otra cosa” (pp. 521-522).

* *La sección “Cursos y conferencias”*, que se inaugura de forma significativa (núm. 135, marzo 1933), con amplios resúmenes de las dos primeras conferencias del curso que Ortega dictaba en la Universidad de Madrid: “Ideas en torno a las generaciones decisivas en la evolución del pensamiento europeo (Sobre la época de Galileo, 1550-1650)”. Una nota a pie de página explica las razones de la nueva sección y aporta algunos datos interesantes:

“Iniciamos en el presente número esta Sección que esperamos será bien recibida por nuestros lectores, especialmente los que no viven en Madrid. En ella pensamos publicar extractos de los cursos y conferencias más importantes y *más relacionados con nuestros estudios*. Empezamos por el importante curso que, inaugurando la “Cátedra Valdecilla” de la Universidad Central, ha empezado a dar semanalmente el ilustre pensador Sr. Ortega y Gasset, y que como todos los suyos han conquistado en seguida la atención de las gentes más selectas. Los extractos que publicamos hoy y que continuaremos en números sucesivos son debidos a la Srta. María Zambrano, profesora ayudante

de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid”.
[El subrayado es nuestro]

Los extractos del curso, firmados por María Zambrano²⁹, aparecieron en seis números seguidos (marzo-agosto, 1933) con un total de 52 páginas, *circunstancia no igualada en ningún otro caso*, que expresan el interés con que la revista seguía las actividades de Ortega y Gasset, “acaso el más grande pensador de España en la hora actual”. Igualmente destacables son los resúmenes y extractos de obras orteguianas publicados en diferentes números: “El tema de nuestro tiempo” (marzo, 1923); “El hombre y la gente” (junio, 1934); “Socialización del hombre” (noviembre, 1934), etc.

Otros filósofos españoles y extranjeros son asimismo objeto de atención en la citada sección “Cursos y conferencias”, entre ellos:

- Manuel G^a Morente: “*Las categorías psicológicas*”. Extractos de las conferencias pronunciadas en la Universidad Internacional de Verano de Santander, en 1933. (Núms. 142, 143 y 144, octubre y noviembre 1933)
- Werner Wolf: “La psicología experimental profunda”. Conferencias en el Instituto Psicotécnico de Madrid, en diciembre de 1933. (Núm. 148 y 149, abril y mayo 1934)

29 El rigor de estos extractos se aprecia en la forma en que Zambrano glosa la idea orteguiana de generación, “verdadera clave del método histórico que ha fecundado toda la obra de Ortega, que la ha llenado de espléndidos descubrimientos; cambios sutiles y profundos que se escapaban de las anchas mallas con que el historiador profesional pretendía captar el fluir rítmico de la historia. La vida transcurre, se sucede a sí misma, pero con un ritmo que la ordena, que le da sentido y por lo tanto hace posible que se la entienda. Y este ritmo de la historia, hasta ahora inescrutado, es una más de las verdades prisioneras que Ortega ha libertado del oscuro silencio. Ahora, ante nosotros va a pasar la historia de Europa, vista a través de este nuevo microscopio para el tiempo.” (Vid. Zambrano, M. *Extractos del curso de Ortega sobre Galileo (1933)*, ed. A. Casado, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2005, p. 37)

- María Montessori: “El curso de la doctora Montessori”. Conferencias de la Dra. Montessori en la Residencia de Señoritas, en junio de 1934 (Núm. 151, junio 1934)
- Francisco Romero: “La filosofía actual”. La revista reproduce en dos números consecutivos las “consideraciones preliminares” de dicho curso, impartido en la Universidad de la Plata por el “competente profesor” D. Francisco Romero, “que puede servir de introducción a la filosofía contemporánea” (Núms. 152-154, 1934)
- John Dewey: “El futuro del liberalismo”. Conferencia en la xxiv Asamblea anual de la ‘American Philosophical Association’, celebrada en la Universidad de Nueva York, el 28 de dic. 1934. (Núm. 159, marzo 1935)

5. Filósofos españoles en la R.P.

Los ejemplos anteriores, a los que podrían añadirse otros más, confirman lo que apuntábamos al principio: la atención “institucional” de la revista hacia la filosofía, como una dimensión ineludible en los estudios pedagógicos. Un segundo e importante aspecto a destacar es la colaboración habitual en la revista, junto a destacados filósofos extranjeros, de conocidas figuras de la filosofía española del momento, que reflexionan en torno a la problemática educativa y evidencian la vinculación filosofía-pedagogía en la España del primer tercio del siglo xx. La nómina de estos autores es ya un dato destacable en sí mismo: Luis de Zulueta, José Ortega y Gasset, Juan Zaragüeta, Manuel García Morente, Xavier Zubiri, José Gaos, Joaquín Xirau, María Zambrano....

Junto a figuras relevantes de la “Escuela de Madrid”, constituida en torno a Ortega y Gasset, que evidencia el interés y consideración de la revista hacia la tarea de renovación cultural y filosófica del filósofo madrileño, hay que hacer notar la presencia de Joaquín Xirau, miembro de la “escuela de Barcelona”. La inclusión de todos ellos en una revista “pedagógica”, no podría explicarse sin atender a la riqueza y vitalidad de la cultura española del momento. Buen ejemplo de lo

que decimos son los artículos que glosamos a continuación en torno al binomio Filosofía-Educación, firmados por prestigiosos filósofos españoles, que destacan especialmente por la actualidad de sus planteamientos y la fuerza de sus palabras.

* Iniciamos el repaso con Luis de ZULUETA Y ESCOLANO (1878-1964): profesor de la Escuela Superior de Magisterio, en 1932 pasa a la *Sección de Pedagogía* de la Universidad de Madrid. En su artículo “La vela en el horizonte. Una pedagogía más moderna”, que abre el núm. 1 de la revista (enero 1922), hay propuestas próximas a planteamientos de corte idealista:

“[...] la educación es siempre la consecuencia de una visión general del mundo [...] Por caminos distintos se sigue esta misma orientación: H. Bergson y sus discípulos psicólogos, Theodor Lipps, Alexander Pfander, Freud, Kulpe, Messer, [así como] algunas de las lecciones admirables de José Ortega y Gasset”. Finaliza en tono herbartiano: “Y a la vez que evoluciona la Psicología, se renueva también, sobre todo después de la guerra, los ideales de la vida humana. A otra Psicología y otra Ética, corresponderá indefectiblemente otra Pedagogía [...]”

Varios de sus trabajos abordan la educación de la libertad: en “La pedagogía de la libertad” (núm. 97, 1930) defiende, frente al autoritarismo de la “vieja pedagogía”, el “principio de la libertad”, con referencias que remonta a Vives y textos del tratado *De Disciplinis*: “Consiente [el ingenio humano] que se le ejercite, pero no que se le obligue; gustosamente, produce muchas cosas, y, en cambio, con la violencia se le arrancan pocas y con mal resultado”. Tras reseñar otros autores en su apoyo (Montaigne, Locke, Rousseau, Goethe...), concluye que toda sana pedagogía es, “en esencia, una pedagogía de la libertad”.

* Manuel G^a MORENTE, catedrático de Ética de la Universidad de Madrid y miembro del núcleo inicial de la “Escuela de Madrid”, publicó seis trabajos en *R.P.*, de cuyo Consejo de Redacción formaba parte, con valiosas aportaciones sobre la educación como verdadera

paidea o formación. En alguno de ellos, sostiene el carácter *preeminente* de la filosofía respecto de la pedagogía:

“Hay, pues, para la pedagogía un primer problema: el problema del ideal de la educación, el término a que se pretende llegar en la obra educativa. Hay después un segundo problema: el de la virtud que tengan ciertas prácticas o técnicas para alcanzar el ideal determinado. De estos dos problemas es incomparablemente el más importante el primero. De la solución que se dé al primero dependen en no escasa medida las soluciones del segundo. Ahora bien, la solución que se da al primero no es esencialmente pedagógica. No es la pedagogía la que determina el ideal educativo. En cada época el ideal de la educación está fijado por la cultura y la civilización, por los anhelos individuales y sociales, por las preferencias generales de los hombres” (“La pedagogía de Ortega y Gasset”, núm. 2 y 3, febrero-marzo 1922, p. 42).³⁰

El *Espectador*, sigue, no se propone conseguir un “tipo definido”: “piensa razonablemente que lo esencial en la vida no son las formas en que se manifiesta, sino el torrente dinámico que produce esas formas y las llena de realidad”. Cita a Ortega: “no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y a la civilización, a la vida mecánica, a la *natura naturata*” (p. 47).

Su artículo “Oswald Spengler y la Pedagogía” (num. 17, mayo 1923), se inicia con una significativa pregunta, a la que responde siguiendo pautas similares al trabajo precedente:

“¿Puede hablarse de Oswald Spengler en una revista pedagógica? En cierto sentido, sí. La Pedagogía se divide naturalmente en dos capítulos. Uno, trata de lo que debe enseñarse al niño. El otro, de cómo debe enseñarse lo que deba enseñarse. El primero no es obra creadora de los pedagogos [...] Por eso la lectura, la meditación de Oswald

30 Son visibles las huellas del idealismo neokantiano de la Escuela de Marburgo, según el cual “la pedagogía depende de la filosofía y ésta es teoría del valor” (J. Cohn, introducción a la *Pedagogía social* de P. Natorp. Introducción de M. G^a Morente, Madrid: La lectura, 1913)

Spengler puede ser sobremanera provechosa para el que seriamente dedique sus esfuerzos a la formación de los hombres futuros”

El artículo “Símbolos del pensador: filosofía y pedagogía” (núm. 114, junio 1931), es sin duda el que mejor refleja las ideas de Morente al respecto, con planteamientos próximos a propuestas plenamente actuales (p.e., la idea de filosofía como “educación del pensar”), con un deslizamiento hacia la corriente científico-espiritual de W. Dilthey³¹, lejos ya del planteamiento tradicional (la filosofía marca los fines; la pedagogía, los procura y fomenta):

“Filosofía y pedagogía son, pues, dos aspectos de una misma cosa: la ocupación del pensamiento. El que piensa, enseña y aprender. El que enseña y aprende, piensa. Lo gravemente peligroso sería que pudiese enseñarse y aprenderse sin pensar [...] Y me asaltan serios temores de que la modernidad pedagógica, seducida por el practicismo y la eficacia vital, caiga en el error de conferir a los métodos de enseñanza más virtud que al pensamiento e imagine posible el enseñar y aprender sin pensar” (p. 213)

* El caso de José ORTEGA Y GASSET (1883-1955), el filósofo español más prestigioso del momento, tiene rasgos peculiares: aunque sólo publicó un original en *R.P.* (“Notas pedagógicas. Pedagogía y anacronismo”; núm. 13, enero 1923), ya hemos visto que la revista seguía muy de cerca las actividades y publicaciones del filósofo madrileño. En el trabajo citado, critica la postura de Kerschensteiner, para quien el “fin general de la educación es educar ciudadanos útiles”. Ello prueba, sigue Ortega, el descuido en que se encuentran las cuestiones pedagógicas. Tal situación tiene varias causas, “pero una de ellas es más fácil de definir que las demás y, en cierta manera, las resume todas. Me refiero al anacronismo constitucional que suele padecer el pensamiento pedagógico”; ese error de perspectiva, añade, “hace que se eduque a los

31 El filósofo, según Dilthey, capta e interpreta el “espíritu del tiempo”, el pedagogo lo pone en práctica: “la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido: teoría de la formación del hombre” (*Historia de la pedagogía*, trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1942, p. 11).

niños para ayer, no para mañana”. A partir de ahí, Ortega se extiende en consideraciones sobre la relación filosofía-pedagogía:

“La pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo, digamos, de una filosofía. Nada importa a la cuestión que esta filosofía sea un sistema científico riguroso o una ideología difusa. El dato importante está en que el pedagogo no ha sido casi nunca el filósofo de su pedagogía” (p. 1).

El aspecto más preocupante de la propuesta de Kerschensteiner, sigue Ortega, es que, si bien habla de “los fines de la humanidad, [...] se entreve desde luego que los fines aludidos son también políticos. Bien que vagamente internacionales”. De ahí que, en línea con otros trabajos de esa época, Ortega critique la supuesta prioridad política en educación:

“Yo espero que nuestro siglo reobre contra este empequeñecimiento de la obra educativa. Viene de Europa una ejemplar desvalorización de todo lo político. De hallarse en primer plano de las preocupaciones humanas pasará a rango y término más humilde. Y a todo el mundo parecerá evidente que es la política quien debe adaptarse a la pedagogía, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó” (p. 3).³²

* XAVIER ZUBIRI (1898-1983): ordenado sacerdote en Vitoria, en 1926 accede a la cátedra de Historia de la Filosofía en la Universidad Central, pasando a formar parte de la “Escuela de Madrid”. En su artículo “Filosofía del Ejemplo”, único que publicó en *R.P.* (núm. 55,

32 Con todo, es en el prólogo a la *Pedagogía general*, de Herbart (Madrid, 1914), donde mejor expresa Ortega la necesidad de la filosofía en educación: “Nada es tan necesario al maestro como la independencia de espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía” (*Ideas y creencias*, op. cit., p. 103).

julio 1926), reflexiona sobre dos ideas fundamentales, en torno a las cuales gira toda problemática educativa: “la idea del sujeto humano de la educación, y la idea de aquello para lo que se le va a educar”. Ambos términos son, a su juicio, imprescindibles en la consideración teórica y práctica de la educación:

“Una pedagogía que suprimiera el primer término caería indefectiblemente en el racionalismo; una pedagogía que prescindiera del segundo quedaría eternamente relegada al empirismo”.

* También José GAOS (1900-1969), catedrático de Filosofía y miembro asimismo de la “Escuela de Madrid”, publicó un único trabajo en la *R.P.*: “Las ciencias teóricas y las ciencias normativas, según Husserl” (núm. 103, julio 1930). El objetivo explícito de este trabajo es exponer, de forma sucinta y rigurosa, la distinción que existe entre dos tipos básicos de ciencias: las “Ciencias prototipos de la ciencia o ciencias teóricas”, y las “ciencias normativas o prácticas” (que “expresan lo que *debe ser*”). Aunque el tema parece alejado de la cuestión que venimos planteando, su publicación en *R.P.* admite una lectura “interesada”, aplicable a la relación filosofía –teórica– y pedagogía –normativa-. Tras una serie de consideraciones lógicas sobre las principales diferencias entre ambos tipos de ciencias, concluye:

“Por consiguiente, puede afirmarse que toda ciencia normativa, y de nuevo *a fortiori* toda disciplina práctica, ha de tener por fundamento una o varias disciplinas teóricas. Aquellas a las que compete la investigación de las verdades teóricas implícitas en las proposiciones normativas correspondientes”.

* Joaquín XIRÁU (1895-1946), profesor de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona y fundador del Seminario de Pedagogía de dicha universidad, publicó un total de dieciocho trabajos en *R.P.*, entre 1923 y 1935. En uno de ellos, “Filosofía y educación” (oct. 1930), plantea la dimensión ética del proceso educativo, subrayando la vinculación de la pedagogía a la filosofía. Toda meditación pedagógica, escribe, se halla situada entre la ciencia biológica, que analiza una existencia vital, y las ciencias filosóficas,

“que determinan el ámbito de valores, mediante una concepción de la realidad”:

“De ahí la radical insuficiencia de una preparación pedagógica únicamente basada en una técnica psicológica más o menos rigurosa. Todo problema pedagógico es un problema vital. Pero la vida humana rebasa enormemente los límites de lo fisiológico y de lo psicológico para proyectarse, como espíritu, en un amplio ámbito ideal [que tiene sus propios problemas]. Sólo la filosofía es capaz de plantearlos con rigor y de ponerlos en relación con su raíz cósmica”.

Años más tarde, en “La pedagogía y la vida” (núm. 133, enero 1933), Xiráu amplía las consideraciones anteriores: la pedagogía necesita recurrir a la filosofía, pues sin ella “el proceso educativo carecería radicalmente de sentido y de fin”, para concluir subrayando la vinculación entre educación y valores:

“Por tanto, a los problemas psicobiológicos que preocupan con razón a todo educador digno de tal nombre, es preciso añadir los graves problemas que plantea el hecho de que la vida humana se halle íntegramente inmersa y lúcidamente polarizada en el ámbito ideal de los valores”.

En “La formación universitaria del Magisterio” (núm. 162, junio 1935), reafirma de nuevo la necesaria presencia del pensamiento filosófico para interpretar el “sentido” profundo de la tarea educadora:

[...]sólo puede llegar a la más alta jerarquía del magisterio quien sea capaz de vincular su actividad específica a los amplios problemas que ella suscita mediante la clara visión del sentido de la educación como factor esencial de la existencia humana en la totalidad de su desarrollo. En su virtud aparecería el hecho específico y concreto de la educación escolar como una etapa y un aspecto de un proceso profundo y esencial de la vida y del destino humanos (p. 245).

* Finalmente, María ZAMBRANO (1904-1991), profesora de Filosofía de la Universidad de Madrid y discípula de Ortega y Gasset, publicó varios trabajos en la *R.P.*, además de los extractos ya aludidos del

curso de Ortega sobre Galileo. En 1934, publica el artículo “Sobre una educación para la libertad”, en el que afronta el tema de la libertad, no como mera espontaneidad (Rousseau), sino como una cuestión previa y prioritaria en la vida del hombre. El error de partida, a su juicio, radica justamente en la concepción de la propia naturaleza humana, que hace insoluble el problema de la libertad del hombre y, por ende, su tratamiento en educación. En ese marco, y desde el planteamiento orteguiano de la vocación como destino, concluye reafirmando la virtualidad del binomio libertad-vocación:

“¿No será este terreno de la vocación el adecuado para entender desde él el sentido de la libertad del hombre?” (Núm. 156, nov. 1934).

6. Reflexiones finales

El desarrollo de las ciencias pedagógicas es una de las realidades de nuestro tiempo, que tuvo un claro exponente en la *Revista de Pedagogía*, durante el primer tercio del s. xx. El seguimiento de sus vicisitudes por las figuras más relevantes de la filosofía española, tal como indican los trabajos publicados en la revista, y su compromiso con la exigencia de una mejora de los estudios pedagógicos en España, es buena prueba del tono de las relaciones filosofía-pedagogía, del interés y mutua colaboración entre ambos campos.

Desde la *Revista de Pedagogía*, en efecto, se insiste en la importancia del discurso filosófico en educación, como fundamento de la teoría y la práctica pedagógicas, de donde deriva el estrecho contacto entre filosofía y pedagogía. Y ello, porque, desde el primer momento, queda claro que no se trata sólo de reformar y mejorar los *procedimientos* o las *técnicas*, sino sobre todo de penetrar los grandes *principios* (filosóficos, científicos, didácticos...) que les sirven de soporte, como la vía más apropiada para dar realce a la consideración teórica de la realidad educativa.

Desde esa perspectiva, los pedagogos son plenamente conscientes del papel de la filosofía, junto a otras disciplinas científicas y didácticas, como vía para profundizar en la compleja pluralidad del

fenómeno educativo. Los filósofos, por su parte, sin poner en duda el carácter autónomo y la peculiaridad científica de la pedagogía, reafirman vigorosamente su derecho a reflexionar sobre la educación y ayudar al pedagogo en su comprensión e interpretación

Cabe señalar, finalmente –y no es su menor acierto–, que la *Revista de Pedagogía* fue capaz de brindar indicaciones y reflexiones útiles para filósofos y pedagogos, así como también para maestros y profesores en general, ayudándoles en la búsqueda siempre azarosa de una mayor conciencia de las raíces “humanas” de su actividad cotidiana.

Bibliografía

- ABELLÁN, J.L. *Historia crítica del pensamiento español*, vol. 5/I. Madrid: Espasa-Calpe, 1988.
- BARREIRO, H. “Lorenzo Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. Crónica de un proyecto truncado”, *BILE*, núm. 73, junio 2009.
- CASADO, A. y Sánchez-Gey, J. (eds.): *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Idea, 2007.
- COLLELDEMONT, E. y Vilanou, C. “Ferrater Mora y la tradición pedagógica republicana”, *BILE*, 47, oct. 2002.
- COHN, J. *Introducción a la Pedagogía social de P. Natorp*. Introducción de M. G^a Morente, Madrid: La lectura, 1913.
- DILTHEY, W. *Historia de la pedagogía*, trad. de L. Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1942.
- GINER de los Ríos, F. *Ensayos*, Madrid: Alianza, 1969.
- LUZURIAGA, L. “Bases para un programa de Instrucción Pública”, *BILE*, 705 (1918).
- , “La pedagogía de Goethe”, *Revista de Pedagogía*, 124, abril 1932.
- , “Ideas pedagógicas de Cossío”, *Revista de Pedagogía*, núm. 165, sept. 1935.
- , *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1957.

- , “Las fundaciones de Ortega y Gasset”, en *Homenaje a Ortega y Gasset*, Caracas, 1958.
- , *La educación de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Losada, 1966.
- , *La escuela única*, ed. de H. Barreiro, Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- MÉRIDA-NICOLICH, E. *Un proyecto de reforma educativa; la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, 1985.
- MINISTERIO de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Discurso leído el día 24 de mayo de 1902 en el solemne Festival Académico celebrado en el Palacio de la Biblioteca y Museos Nacionales con motivo de la entrada en la mayoría de edad de S.M. el Rey D. Alfonso XIII*. Madrid, 1902.
- MOLERO, A. *La ILE. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- MORENO Luzón, J. y Martínez López, F. *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas*, Vol. I. Madrid: Residencia de Estudiantes, 2012.
- ORTEGA y Gasset, J. *Ideas y creencias*, Madrid: Espasa-Calpe, 1969.
- XIRAU, J. *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México: El Colegio de México, 1945.
- PÉREZ Galdós, B. “La fe nacional”, discurso en Las Palmas (9-12-1900).
- SUÁREZ Cortina, M. “Luces y sombras de la modernidad. La España de 1900”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, núm. 63-64, dic. 2006.
- ZAMBRANO, M. *Extractos del curso de Ortega sobre Galileo (1933)*, ed. A. Casado, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2005.

La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento

CARLOS A. CULLEN

Aclararía, en primer lugar, que no entiendo ética docente en el sentido, muchas veces usado, de entenderla como un campo de aplicación de supuestos principios éticos universales, que configurarían lo que algunos llaman la “ética profesional del docente”, incluso intentando codificarla. Más allá de entender que muchas veces este enfoque se desliza a la cuestión jurídica de poder distinguir una mala praxis, me convoca una razón más decisiva: mi hipótesis de trabajo es sostener que la docencia misma es, por definición, una práctica ético-política.

En otras ocasiones he intentando definir la docencia como “virtud ciudadana”, insistiendo en dos aspectos:

- Por un lado, porque la praxis docente implica en el agente, una disposición de carácter, un “hábito”, de saber elegir, deliberando y con razones en cada caso, parafraseando la definición aristotélica de virtud, el buen enseñar,
- Y, por otro lado, en la responsabilidad pública, que la hace virtud ciudadana, en el sentido del derecho universal a la educación, sin discriminaciones, ocultas muchas veces con el nombre de la “educabilidad”, y en el sentido también del saber que se enseña, que ha de ser contrastable y siempre abierto a nuevas preguntas, y ,pública, todavía, en la intención misma

de generar lo común desde las diferencias y no a costa de las diferencia¹.

Más recientemente hemos reflexionado sobre lo que podemos llamar las “entrañas éticas” de la identidad docente², definiendo la docencia como identidad narrativa, es decir: una identidad que puede darse en escenarios diferentes, incorporar personajes y sucesos, es decir verla como un relato que busca su narrador (retomando una expresión P.Ricoeur, que define la vida misma como un relato en búsqueda de un narrador), insistiendo en la pasión por *aprender a vivir* (Derrida), y en la *responsabilidad por el mundo y los recién llegados* (H.Arendt)

En esta línea también hemos sugerido la idea que la docencia es, por definición, *un compromiso ético-político* por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre con memoria y esperanza, entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores”.

Profundizando aún más en el sentido de la ética docente venimos reflexionando la tensión, constitutiva de lo humano, especialmente actualizada en la acción de enseñar (y de aprender), entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del otro”³, donde, como veremos, se incorporan al planteo de la ética docente *el acontecimiento y la hospitalidad*. En lenguaje más simple: lo que acontece como “nuevo”, que hiere de diferencia lo siempre igual a sí mismo, y la acogida incondicionada de una alteridad que interpela como “exterioridad” y desde siempre toda pretensión de totalidad e invulnerabilidad.

1 Cf. Cullen, C.: *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*, Bs.As., Noveduc, 2005 (sexta reimpresión).

2 Cfr. Cullen C. *Entrañas éticas de la identidad docente*, Bs.As., La crujía, 2009.

3 Cfr. Nuestras ponencias en el Congreso Nacional de Supervisores en Mar del Plata, y en el Congreso latinoamericano de Filosofía de la Educación en Montevideo.

El cuidado de sí

El cuidado de sí supone voluntad de poder (Nietzsche), potencia de actuar (Spinoza), tener experiencia (Agamben), es decir ser *sujetos*. Lo importante hoy es entender las formas de subjetividad como *acontecimientos históricos*, porque lo mismo no es lo igual. Y entonces se deja lugar a la diferencia, y no se congela un único modelo y patrón de ser sujeto, y, agrego, ser sujeto bien educado, y, si me lo permiten, ser un sujeto buen educador.

Para poder hablar de “ética docente” es necesario insistir en que el “rol” de enseñar no bloquee la subjetividad, es decir, el que somos “agentes” (y no meros efectos de causas exteriores), *sabiendo* lo que se hace y *pudiendo no hacerlo* o hacerlo de otra manera. Por el contrario: que la subjetividad docente fecunde ese rol social de enseñar.

Por eso la necesidad de un “cuidado de sí”, que está obviamente también presente en los alumnos y que, por lo mismo, son sujetos-que-aprenden, y no objetos de la enseñanza. El desafío es no confundir “sujetos educados” con sujetos sujetados.

Sin duda que el tema se relaciona con la posible confusión que implica usar el saber y la autoridad, presentes en la relación educativa disimétrica, como excusas para descuidar el sí mismo propio y el de los demás.

Una clave, en este registro del cuidado de sí, es tener claro que las formas de la subjetividad, que son formas de la libertad, dejan lugar a juegos de poder y de verdad, que no es lo mismo que prácticas de dominación. Creo que este es el núcleo más rico del planteo de Foucault, y que puede servirnos para el objetivo planteado de enfatizar la dimensión ético-política de la docencia. No se trata de “vigilar y castigar” (que es la confusión del poder con el dominar) sino que se trata de un encuentro de formas de subjetividad, que implica dejar lugar a los juegos de poder y de verdad, la “pregunta”, la “autonomía”, la “esperanza”, como diría Paulo Freire, y desde ahí, entonces, entender y ejercer la autoridad y el saber, priorizando la comunicación y la participación, es decir, una pedagogía de la libertad.

Y en la línea de las reflexiones de G.Agamben se trata de no bloquear la experiencia, es decir, ser capaces de abrir grietas en el orden

del discurso, tantear el habla en la lengua codificada (siendo infantes), es decir saberse sujetos históricos y capaces de “dar la palabra y tomar la que los alumnos nos dan”.

No es fácil la tarea, porque la *comunicación* pone en juego un interés “práctico” del conocimiento (y no meramente instrumental (Habermas)) y por lo mismo busca “comprensión de sentidos” y no manipulación de objetos. Incluso en este contexto comunicativo se libera la posibilidad de intentar consensos “argumentados” sobre las mismas normas que afectan a los involucrados en la acción de enseñar y aprender.

La *participación*, por otro lado, supone saber discernir qué es lo “participable”, y eventualmente reclamarlo como delegable, y, por otro lado, saber respaldar las decisiones que se delegan.

Ambas cosas, la comunicación y la participación, hacen de la ética docente un acto también *político*, no sólo en la enseñanza, sino también en la vida institucional de la escuela y en relación a las políticas educativas.

Quiero ser claro: este “cuidado de sí”, las formas de libertad y los juegos de poder, se pone en juego en la doble dirección en que se mueve la tarea docente: en la relación con las políticas educativas y la normativa curricular, por un lado, y en relación a las prácticas institucionales y áulicas, por el otro.

Es que, en el fondo, insisto, el cuidado de sí, como libertad y formas de la subjetividad, se traduce en el derecho a ser sujetos históricos, a la comunicación y a la participación, que hacen de la docencia una tarea estrictamente ética y política.

El cuidado del otro

Sin embargo esto, que da una pista muy importante, no termina de definir a fondo la cuestión de la ética docente.

Se trata de un paso más allá de dar por supuesto que el “cuidado de sí”, que es siempre iniciativa del sujeto, arrastra de suyo “el cuidado del otro”. Avanzando se hace necesario entender que lo más profundamente cuidado en el cuidado de sí mismo ha de ser la “vulnerabi-

lidad”⁴, es decir, **el estar siempre expuestos a la interpelación ética del otro en cuanto otro**, incluso como algo previo a la experiencia y a las prácticas de la libertad. Es que la iniciativa de esta interpelación la tiene el otro, y no el sujeto. Como se expresa E. Levinas: “es una pasividad más pasiva que toda pasividad”.

Sin duda que es importante resistir a toda forma de dominación que pretenda impedir u obstaculizar el sabernos sujetos: con potencia de actuar, con libertad de crear, pudiendo tener experiencia y hacer historia, pero **lo que hace justa la resistencia** a todo intento de “borradura de la subjetividad”, al cuidado de sí, y le da su sentido más radical es **la hospitalidad**, es decir, la acogida de la alteridad, el cuidado del otro en cuanto otro⁵, que siempre es exterior a nuestra totalidad.

Sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro, sabiéndonos en este sentido “vulnerables”, podemos entender el sentido más genuino de la justicia, el amor, la amistad, el respeto, y desde esta base entender el sentido ético político de la educación, en general, y de la docencia, en particular.

Detrás de estos planteos que buscan hoy definir la ética docente es importante detenernos en algunos interrogantes contemporáneos, que, desde una cierta radicalidad filosófica, pueden ayudar a plantear desafíos, tanto para la formación docente, como para el trabajo del aula.

La realidad como acontecimiento

Lo primero que se puso en cuestión es el haber entendido que para saber lo que pasa, para conocer la realidad misma, teníamos la posibilidad de “medirla” con un fundamento supuestamente siempre igual a sí mismo, para ver entonces la distancia con el “modelo arquetípico”, y poder de esta forma distinguir el núcleo “esencial” de las “meras apariencias”, lo necesario de lo contingente, lo particular de lo universal.

4 Esta categoría la acuña Levinas **en su**, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, en especial en el capítulo 3: “Sensibilidad y Proximidad”.

5 El tema de la hospitalidad es parte central del diálogo de E. Levinas con J..Derrida. Cfr. Derrida, J.: *Adiós -a Levinas*, Madrid 1998 y *La hospitalidad* (con Dufourmantelle), Bs.As., Ediciones de La Flor, 2000,

Y entonces supusimos un ideal atemporal de “buena enseñanza”, valores supuestamente “inamovibles” que debían regir las acciones docentes, y desde ahí nos resultaba relativamente fácil distinguir lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, incluso lo justo y lo injusto. Es la ilusión de poder caminar en el camino de la ética docente por el “seguro y ciertos camino” de un protocolo modelizado del buen proceder docente, sin sospechar que nos movemos, en realidad, en “un jardín de senderos que siempre se bifurcan”.

Es que la realidad misma de enseñar (como toda realidad) acontece, es siempre lo que escapa a la mera repetición de lo mismo igual a sí mismo, porque lo mismo, enseñar, no es lo igual, y en este sentido “re-petir” el gesto, no tiene que ver con la nostalgia, sino, como lo dice el verbo latino de donde viene la palabra, con volver a andar el camino, cada vez de nuevo y sin poder ni prever ni controlar todo, sabiendo que en lo dicho y hecho hay algo no dicho ni hecho.

De aquí el primer polo de la tensión que estamos planteando: la ética docente es el espacio que se abre a partir de lo que acontece, es decir, de lo no previsible, de lo nuevo, de lo que desorienta nuestras certezas previas.

¿Tenemos la actitud de estar abiertos a lo que acontece? ¿O acaso tendemos a leerlo siempre como lo que se acerca o aleja de un supuesto modelo arquetípico ideal o de un supuesto buen y maduro uso de la razón práctica?

Esto implica que nuestro saber ético no puede ahorrarse el trabajo hermenéutico, es decir, la interpretación, que puede exigirnos en más de un caso una verdadera genealogía de la moral, porque puede ser que detrás de determinadas valoraciones simplemente se ponga en juego una voluntad de dominio o de hegemonía de ciertas formas históricas de comprender la libertad y la verdad, que siempre arrastran juegos de poder. Es en este contexto que importa el “cuidado de sí”, es decir, no quedar fijados a un modelo atemporal y a-histórico de subjetividad ética, manteniendo siempre la “inquietud” de sí.

¿Qué pasa conmigo cuando enseño?

Este estar abiertos a lo que acontece, a lo nuevo, a lo recién llegado, como diría Hanna Arendt, no quiere decir, como algunos lo han malinterpretado, que entonces caemos necesariamente en un relativismo axiológico, todo vale, porque nada vale fundadamente, o bien, en una especie de solipsismo ético, porque nos animamos a salir del rebaño y hacer valer nuestra propia voluntad de poder.

Siempre el campo de la ética se juega entre los “fundamentalismos”, de cualquier especie, y los “escepticismos”, con cualquier traje que se los disfracen..

Abrirse a lo nuevo, a lo que acontece, no quiere decir aceptar cualquier cosa, quiere decir abrirse a lo que cuestiona nuestras certezas y tratar de interpretar los sentidos que emergen, siempre cargados de un “plus” que excede lo claro y distinto. Como diría Derrida son los “espectros” (los fantasmas”) que “desquician nuestro presente vivo”, sobre todo aquellos espectros de todas las víctimas de cualquier tipo de violencia.

La alteridad como exterioridad siempre irreductible

Y acá viene el segundo polo de la tensión para la ética docente, que tiene que ver con un segundo cuestionamiento profundo que surgió en los últimos tiempos. Ocurre que no sólo nos “olvidamos” que la realidad acontece, sino que nos olvidamos también, y más gravemente, de lo exterior que es irrepresentable para nuestra sutil pretensión de “totalidad”, porque irreductible a todo intento de incorporarlo a nuestra mismidad de sujetos sentientes, cognoscentes, deseantes, imaginantes.

Es la interpelación ética del rostro del otro en cuanto otro, no precisamente como otro de mí, o como meramente semejante, sino simplemente como exterioridad irreductible a mi mismidad, es decir, por definición siempre “irrepresentable”.

Es decir, no se trata solamente de lo “nuevo” que acontece, obligando a una interpretación, que es siempre trabajo de la inteligencia, se trata del “otro” (en cuanto otro) que interpela éticamente, exigiendo,

justamente, no ser violentado, es decir, no reducido a la totalidad o la mismidad.

Y entonces aparece la categoría ética más básica: la hospitalidad, es decir, la acogida del otro en cuanto otro, sin pretensión de reducirlo a la totalidad de la subjetividad o a cualquiera otra, precisamente la hospitalidad como respuesta a esa interpelación ética: “héme aquí, no me violentes”.

Si pensar es estar abiertos a lo que acontece, y esto borra con agua orillas y fronteras y mueve con viento huracanado troncos y raíces, imágenes naturalizadas de la ética docente, previo a esto, y sin ninguna excusa (desde siempre) somos radicalmente vulnerables, en el sentido de poder ser “tocados” por la interpelación ética del otro en cuanto otro, y por lo mismo responsables, es decir: capaces de responder. El poder ser interpelados por la alteridad en cuanto tal enciende en nosotros la chispa trascendente de la responsabilidad ética.

La ética docente, entonces, es el espacio entre la hospitalidad o acogida incondicional del otro en cuanto otro, y el acontecer como la diferencia de lo mismo.

Desde estos supuestos podemos re-significar las tareas éticas como las ha reflexionado nuestra memoria histórica.:

Es necesario deliberar, y con argumentos que puedan ser públicos, en torno al buen enseñar, en cada caso. Y esto se llama “prudencia pedagógica”

Es necesario también aprender a actuar autónomamente, por deber, es decir, siguiendo el imperativo incondicionado que proviene de la razón misma y no de las meras costumbres o presiones sociales. Y esto se llama “obligación moral del docente”.

Es necesario también cuidar de sí, trayendo al presente las motivaciones de poder que determinan los valores, y esto se llama “inquietud pedagógica de sí”.

Pero ni la virtud, ni el deber, ni la voluntad de poder, pueden ser excusas para que nos creamos invulnerables, en el sentido preciso de no estar expuestos a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en su sentido más pleno. Por eso, a la prudencia, a la obligación moral, a la inquietud de sí, es necesario leerlas siempre

desde lo que las precede: *la responsabilidad como cuidado del otro, es decir, en nuestro caso, lo que podemos llamar la "hospitalidad pedagógica".*

El estar entre la hospitalidad y el acontecimiento.

Como un aporte más, quisiéramos terminar esta conferencia con una referencia a una categoría que nos parece ofrece un importante anudamiento de las perspectivas trabajadas más arriba: nos referimos a la categoría del “**estar**”, que no sólo resiste a la “negación de la diferencia de lo mismo, como forma de dominación del sujeto” y no acepta la “violencia” de reducir la alteridad del otro, como cualquier forma de injusticia, sino que intenta resistir además a la ilusión de creer que el cuidado de sí como el cuidado del otro, la iniciativa de la voluntad de poder, como la pasividad de la vulnerabilidad, el acontecer y la hospitalidad, *pueden presentarse y pensarse descontextualizados.*

Pretender cuidar, de sí y del otro, sin estar, es pretender que la libertad y la justicia pueden obviar el margen de arraigo en el suelo que habitamos. Parafraseando a Rodolfo Kusch nos animamos a decir que la educación es una cultura que, sabiéndose interpelada por el otro en cuanto otro, en el seno de un nosotros comunitario, busca su subjetividad, es decir: su forma de libertad y su voluntad de poder como formas del cuidado de sí mismo.

En este sentido puede afirmarse que **la docencia es un entre la hospitalidad, como cuidado del otro, y el acontecer, como cuidado de sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos**, sin la ilusión de *pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos.*

Y este sentido ético político de la docencia nos exige trabajar por una educación justa, para un mundo más justo.

Junto al agua y el aire, que desdibujan las fronteras y la chispa de fuego que enciende la pasividad y nos hace responsables, la tierra nos gravita como suelo que habitamos, como domicilio existencial que nos permite dar con aciertos lúdicos, no certezas, para ir transitando con alegría y esperanza la fascinante tarea de enseñar.

La ética docente se juega entonces en un saber estar, siempre expuestos a la interpelación ética del otro en cuanto otro y siempre abiertos a lo nuevo que acontece anudando el cuidado de sí y el

cuidado del otro, la libertad y la justicia, y, desde esa tensión entre la hospitalidad y el acontecimiento, el cuidado del otro y el cuidado de sí, tratemos de juntar con alegría **la memoria geocultural**,

- Porque el acto de enseñar no se ve ni se toca “pero pesa”, está gravitado por el suelo que se habita con un **horizonte emancipador**.
- Porque el acto de enseñar, que no se ve ni se toca pero pesa, abre la responsabilidad por un mundo donde todos podamos respirar la libertad y la justicia.

Bibliografía

ALFE. Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. La Filosofía de la Educación: Tradición y actualidad. Montevideo, Uruguay, 2013.

CULLEN, C. *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*. Bs.As., Noveduc, 2005 (sexta reimpresión).

CULLEN C. *Entrañas éticas de la identidad docente*. Bs.As., La crujía, 2009.

DERRIDA, J. *Adiós a Levinas*, Madrid, Trotta, 1998.

—, *La hospitalidad* (con Dufourmantelle), Bs.As., Ediciones de la Flor, 2000.

LEVINAS, E. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme. Salamanca, 2011.

Educación y política: el gobierno de la educación como tema de la agenda filosófica contemporánea

PABLO DA SILVEIRA

El interés de los filósofos por la educación es tan viejo como la filosofía misma. Los sofistas, Sócrates y Platón ya le atribuían una importancia enorme. En la era moderna, grandes figuras como Locke, Rousseau, Condorcet, Kant, Stuart Mill o Nietzsche le dedicaron esfuerzos significativos¹. Pero ese interés pareció debilitarse con el paso del tiempo, hasta el punto de que la educación como objeto de reflexión filosófica prácticamente se eclipsó todo a lo largo del siglo xx. Con alguna excepción importante, como John Dewey, los grandes referentes filosóficos del siglo pasado dejaron el tema fuera de su agenda de trabajo. Ni Husserl, ni Heidegger, ni Popper, ni Sartre, ni Wittgenstein, ni Quine, ni Habermas, ni Rawls, por mencionar sólo algunos, le prestaron demasiada atención.

Esta situación ha cambiado en el correr de los últimos años. De un modo tal vez inesperado, la educación ha vuelto a instalarse en la agenda de trabajo de los profesionales de la filosofía. La lista de quienes le han prestado atención incluye, entre otros, a Bruce Ackerman, Elizabeth Anderson, David Archard, Harry Brighouse, Eamonn Callan, Randall Curren, Joel Feinberg, William Galston, Amy Gutmann,

1 Para algunas visiones panorámicas ver, por ejemplo, RORTY 1998, BLAKE 2002, CURREN 2005, SIEGEL 2012.

Richard Hare, Will Kymlicka, Charles Larmore, Stephen Macedo, Onora O'Neill, Adam Swift y Alan Wolfe.

Esta rápida lista de autores tiene dos características que permiten avanzar en la descripción.

La primera es que todos ellos provienen del mundo anglosajón. Parecería que está operando aquí una dinámica conocida. Así como la renovación del interés por las teorías de la justicia empezó en el mundo anglosajón y desde allí se extendió al resto del mundo filosófico, algo parecido parece estar pasando con la renovación del interés filosófico por la educación.

La segunda característica es que casi todos los filósofos que acabo de nombrar son filósofos políticos. Y este es un punto a destacar, porque la clase de reflexión filosófica que está ganando terreno no es una reflexión gnoseológica sobre las condiciones de la transmisión del saber, ni una reflexión antropológica sobre los fundamentos de la labor pedagógica, sino una reflexión esencialmente política. Es fácil advertir que esta supuesta novedad representa en realidad un retorno al pasado. También Platón, Aristóteles, Rousseau, Jefferson, Kant y Stuart Mill reflexionaron sobre la educación en términos políticos.

1. La noción de gobierno de la educación

Los autores recién citados defienden ideas diferentes desde perspectivas también disímiles, pero todos ellos coinciden en incluir entre sus preocupaciones un conjunto de problemas que suelen agruparse bajo el título de "Gobierno de la educación". Básicamente se trata de filosofía política aplicada a un objeto específico, que es la *educación de los miembros de las nuevas generaciones como objeto de decisiones públicas*. Para entender el significado de esta fórmula hay que empezar por distinguir entre tales decisiones y las decisiones puramente privadas.

Las *decisiones privadas* sobre educación son un acontecimiento común en la vida de las personas. Se trata de lo que hace una madre cuando dedica tiempo a apoyar las tareas escolares de sus hijos, una pareja cuando decide ahorrar dinero para pagar un instituto privado o un grupo de educadores cuando decide fundar una escuela. Todos

podemos tomar esa clase de decisiones (individualmente, en pareja o en grupo) haciendo uso de nuestras libertades civiles y sin imponer obligaciones a nadie. Excepto para los hijos que estén a nuestro cargo, rigen aquí los principios de *voluntariedad y libre asociación*.

Pero las sociedades democráticas (y no sólo ellas) también toman *decisiones públicas* sobre educación. Por ejemplo: imponen a todos los padres el deber de escolarizar a sus hijos, obligan a todos los adultos (incluyendo aquellos que no son padres) a financiar la educación de hijos ajenos, o fijan una lista de conocimientos y destrezas que, al menos en principio, deben ser adquiridos al llegar a ciertas edades.

A diferencia del caso anterior, estas decisiones no pueden ser tomadas individualmente, en pareja ni en grupo, sino por la sociedad en su conjunto. Y también a diferencia del caso anterior, estas decisiones tienen normalmente un componente de *obligatoriedad*. Algunas de ellas son directamente compulsivas, como la obligación de escolarizar a los hijos. Otras lo son de manera indirecta. Por ejemplo, un programa de becas voluntarias ofrecido por el gobierno esconde la obligación de pagar impuestos para financiarlo. Mientras en el caso de las *decisiones privadas* se trata de iniciativas que sólo involucran a quienes quieran participar en ellas, en el caso de las *decisiones públicas* interviene normalmente la capacidad coercitiva del Estado.

Una decisión *privada* sobre educación no es lo mismo que una decisión sobre la educación privada. Cuando un gobierno aprueba una resolución que afecta al conjunto de los establecimientos privados, está tomando una decisión *pública*. También es una decisión *pública* aquella que delimita el área en la que sólo contarán las decisiones *privadas*.

La *educación como objeto de decisiones públicas* es el tema de quienes reflexionan sobre el gobierno de la educación. No se trata de analizar lo que pasa en el aula ni de identificar los supuestos antropológicos que subyacen a diferentes metodologías, como suelen hacer algunos filósofos de la educación en el sentido tradicional del término. Tampoco se trata de investigar las condiciones sociales en las que opera el sistema escolar, como hacen los sociólogos, ni de desarrollar análisis organizacionales a la manera de los expertos en administración. De lo que se trata es de reflexionar sobre lo que puede ser decidido y lo que no, y sobre las mejores decisiones que podemos tomar, una vez

que hemos admitido que la educación puede ser *también* vista como un tema que atañe a toda la sociedad. El *gobierno de la educación*, entendido en este sentido específico, es lo que se está convirtiendo en un tema de creciente interés para los filósofos políticos contemporáneos².

2. Un supuesto fundador

Que este interés sea o no justificado depende de la validez de un supuesto fundamental: que la sociedad como un todo está obligada a tomar decisiones en materia educativa. ¿Efectivamente es así? La pregunta es importante porque, si no fuera el caso, podríamos olvidar el asunto. Pero quienes nos dedicamos a reflexionar sobre el gobierno de la educación pensamos que hay razones válidas para responder por la afirmativa. Y el argumento más sólido que tenemos refiere al papel crucial que juega la educación en la reproducción material y simbólica de la sociedad.

El mayor desafío que enfrenta toda sociedad es sobrevivir al paso del tiempo, y el mayor obstáculo que enfrenta para lograrlo es el recambio generacional. Una sociedad no está compuesta siempre por los mismos individuos. Hasta tal punto es así que, si tomamos un lapso suficientemente largo (digamos, 150 años), nos enfrentamos al hecho de que, si bien seguimos hablando de la *misma* sociedad, *ninguno* de los individuos que formaban parte de ella en el punto de partida sigue integrándola en el punto de llegada.

Este rasgo no es privativo de las sociedades humanas. Lo mismo ocurre con los animales llamados “sociales”, como las abejas y las hormigas. Pero tenemos una gran diferencia con ellos. El modo en que se organiza un hormiguero o una colmena está casi totalmente determinado por el ADN de sus miembros. Por eso no existe el desarrollo de estilos arquitectónicos en la construcción de hormigueros, ni se tienen noticias de asambleas de abejas que hayan considerado alternativas al hexágono para el diseño de sus panales. En cambio, las sociedades humanas están fuertemente influidas por las decisiones de

2 Desarrollo más ampliamente esta idea en DA SILVEIRA 2009.

sus miembros. Dentro de algunos límites que en cualquier caso son muy amplios, nosotros podemos decidir cómo vamos a organizar la vida colectiva. Por eso ha habido sociedades humanas con propiedad privada y sin propiedad privada, con libertad política y sin libertad política, con esclavos y sin esclavos, con castas y sin ellas.

El éxito o fracaso de una sociedad humana depende fuertemente de las decisiones que tomen sus miembros y de su capacidad para mantener esas decisiones a lo largo del tiempo. Esto impone dos exigencias que suelen ser llamadas la “exigencia de reproducción material” y la “exigencia de reproducción simbólica” (utilizo dos expresiones provenientes de la tradición sociológica que han sido retomadas por la filosofía política)³.

Asegurar la reproducción material de la sociedad significa mantener el grado de eficiencia necesario para ofrecer razonables niveles de seguridad y bienestar a sus miembros: que haya comida y abrigo, que haya barreras de protección ante los peligros del mundo natural y que haya mecanismos de defensa ante los eventuales ataques de otras comunidades humanas. Asegurar la reproducción simbólica significa lograr que los principios, reglas e instituciones que ordenan la convivencia sean reconocidos como válidos y vinculantes a lo largo del tiempo. Si alguno de estos dos mecanismos falla, la continuidad de una sociedad humana estará en cuestión.

Esta doble tarea sería relativamente sencilla si las sociedades humanas estuvieran siempre integradas por los mismos individuos. Pero el recambio generacional nos agrega el desafío de poner a cada nueva generación en condiciones de participar en el esfuerzo. En primer lugar, toda sociedad humana debe conseguir transmitir a los miembros de las nuevas generaciones aquellos conocimientos y destrezas que les permitirán responder al desafío de la reproducción material: el conocimiento científico, la tecnología desarrollada hasta el momento (normalmente organizada en profesiones y oficios), lo que se ha conseguido entender sobre el funcionamiento de la economía. En segundo lugar, una sociedad humana tiene que tener éxito en transmitir los motivos y justificaciones que explican el orden institucional vigente,

3 Ver, por ejemplo, HABERMAS 1981.

así como el contenido de las principales normas y las competencias necesarias para ajustarse a ellas.

Si una sociedad humana fracasa en la transmisión de los saberes y las técnicas, estará condenada a empezar una y otra vez su lucha por alejarse de la inseguridad y la penuria. Esto es lo que ocurre de manera dramática cada vez que se produce una crisis de civilización. Si, en cambio, una sociedad humana falla en transmitir a las nuevas generaciones el espíritu de las normas e instituciones que se ha dado, o si falla en transmitir los conocimientos y destrezas que son necesarios para funcionar dentro de ese marco, entonces será el esfuerzo de reproducción simbólica el que se verá interrumpido.

El primer desafío (es decir, la transmisión de los saberes y destrezas necesarios para asegurar la reproducción material) suele ser claramente percibido tanto dentro como fuera de los ámbitos filosóficos. Pero a veces se pierde de vista la importancia del segundo, es decir, la transmisión de los saberes, destrezas y valores que son necesarios para poder sostener un patrimonio común de instituciones y de normas.

Lo que solemos llamar “convivencia civilizada” no es algo natural, como son los árboles y las piedras, sino el resultado de un esfuerzo que se alimenta de ideas muy abstractas y de un largo proceso de experimentación colectiva. Basta con que dejemos de entender lo que se propusieron las generaciones que nos precedieron, o que perdamos de vista la lógica de sus decisiones, para que el orden recibido se vuelva opaco y empiece a tambalearse. Somos los herederos de un legado institucional valioso y precario. Tenemos, por cierto, libertad para modificarlo, pero eso supone entender lo que se hizo antes y por qué se hizo de esa manera. Si esa comprensión se pierde, no se tratará de cambio sino de decadencia.

El principal argumento para decir que la educación *no* puede ser considerada un asunto puramente privado consiste entonces en afirmar que se trata de un instrumento particularmente útil para transmitir los saberes, destrezas y principios normativos que aseguran la reproducción material y simbólica de la sociedad. No se trata del único instrumento disponible, pero sí del que podemos utilizar de manera más sistemática. Esta idea ha sido repetidamente subrayada por quienes han reflexionado sobre el tema. En una conferencia dictada

en 1867, John Stuart Mill definía a la educación como “la cultura que cada generación transfiere deliberadamente a quienes van a ser sus sucesores, con el fin de prepararlos para mantener, y si es posible elevar, el nivel de avance que ha sido alcanzado” (MILL 1867: 224). Unos 120 años más tarde, Michael Walzer decía básicamente lo mismo: “La educación expresa lo que es quizás nuestro deseo más profundo: durar, continuar, persistir en el tiempo. Es un programa de supervivencia social” (WALZER 1983: 197).

La continuidad de las sociedades humanas depende de la adecuada transmisión de saberes, competencias y valores entre una generación y otra. En el caso específico de las sociedades democráticas, esa transmisión es esencial para asegurar la continuidad de un modelo de convivencia que consideran preferible a otros. Hace falta, por lo tanto, que tomemos decisiones públicas que aseguren que la tarea se realice con razonable éxito.

3. Las razones de un retorno (a): motivos contextuales

La discusión precedente puede ayudar a entender la pertinencia teórica de una reflexión sobre el gobierno de la educación, pero no es suficiente para explicar por qué el tema ha ganado tanta relevancia en los últimos años. Y cuando se intenta aclarar este punto, surgen tanto razones contextuales como motivos filosóficos.

Entre las razones contextuales cabe resaltar dos. La primera es de carácter político y la segunda es de naturaleza sociológica.

La razón política es el triunfo de la democracia como forma de gobierno. Tras la caída del socialismo real en los años noventa del siglo xx, se abrió un período excepcional en la historia humana: nunca antes como ahora hubo tantas sociedades que intentaran en forma simultánea vivir bajo instituciones democráticas. La lista no abarca a todos los países y en muchos de ellos se aplican malas imitaciones, pero, aun así, sigue siendo cierto que nunca como hoy hubo tantos millones de personas que tuvieran una expectativa razonable de poder influir sobre las decisiones de sus gobernantes.

Esta difusión del orden democrático, por imperfecta que sea, pone a la educación en el centro de la atención. En una sociedad donde se aplica la ley del más fuerte, no es demasiado necesario (ni siquiera conveniente) que los ciudadanos incorporen los saberes y destrezas necesarios para participar en las decisiones. Tampoco hace falta que eso ocurra en una teocracia, donde la capacidad de identificar el buen rumbo político queda en manos de unos pocos iluminados. Pero una sociedad democrática sólo podrá sostenerse si los ciudadanos pueden participar con un mínimo de racionalidad en los procesos de decisión colectiva. Asegurar este resultado sin violentar la libertad individual es un desafío típico de nuestra época.

La razón sociológica se apoya en un hecho bien conocido: en todas las sociedades democráticas, el nivel de escolarización de los ciudadanos ha tendido a aumentar. Esto los impulsa a interesarse en el debate educativo, por la simple razón de que el tema les resulta familiar. Cuando se impulsaron las grandes reformas de finales del siglo XIX, muchos padres no sabían lo que era una escuela. Cuando la expansión de los estudios secundarios se inició a mediados del siglo XX, la mayoría de los padres sólo había asistido a la primaria. Hoy, en cambio, y con diferencias que varían de una sociedad a otra, cada vez son más los padres (y los ciudadanos adultos sin hijos) que tienen una larga trayectoria escolar por detrás. Eso los pone en mejores condiciones de desarrollar sus propias ideas y de incorporarse al debate público.

Por razones contextuales de este tipo, el gobierno de la educación está dejando de ser una cuestión para minorías ilustradas (como lo fue en el siglo XVIII) para convertirse en un tema central de debate ciudadano. Esta es una razón contextual pero poderosa para que el tema gane espacio en la agenda de trabajo de los académicos profesionales.

4. Las razones de un retorno (b): desafíos filosóficos

Pero las razones contextuales sólo explican parcialmente el nuevo interés de los filósofos políticos en el gobierno de la educación. Si este interés efectivamente está renaciendo, eso también se debe a que hay razones estrictamente filosóficas. Dicho de manera más precisa: si el

gobierno de la educación vuelve a ocupar un lugar importante en la agenda de los filósofos políticos, es porque esta problemática plantea desafíos intrínsecos a la disciplina. Esto ocurre de múltiples maneras, de modo que sólo voy a concentrarme en algunas. Para favorecer la claridad de la exposición, voy a presentar dos de estas razones en la presente sección, una tercera en la siguiente y una cuarta en la última.

Un primer desafío que el gobierno de la educación plantea a la filosofía política consiste en la necesidad de abandonar uno de los supuestos más básicos de la disciplina. Este supuesto, ampliamente aceptado al menos por quienes hacen filosofía política desde una perspectiva democrática, consiste en asumir que los ciudadanos somos *objeto* de decisiones políticas, pero al mismo tiempo somos, o al menos deberíamos ser, *sujetos* de tales decisiones. Por ejemplo, todos estamos sometidos a las leyes que aprueba el Parlamento, pero al mismo tiempo podemos competir por acceder a ese órgano. Todos debemos pagar nuestros impuestos, pero todos podemos participar en el debate público sobre la mejor política fiscal que podemos darnos.

Esto es justamente lo que *no* ocurre con los miembros de las nuevas generaciones. Ellos son objeto de las decisiones que tomemos sobre su educación pero, al menos durante un largo lapso, no les reconocemos la capacidad de evaluarlas ni de influir sobre ellas. Tampoco podemos esperar a que desarrollen estas capacidades para incorporarlos a la discusión, porque nunca llegarán a desarrollarlas si no empezamos por tomar decisiones que los afecten. Como observa un activo participante en este debate: “Muchas destrezas y características sólo pueden adquirirse en la infancia. Otras se aprenden mucho más eficientemente en la infancia que más tarde en la vida. Piensen en el aprendizaje del lenguaje. Si usted no aprendió una primera lengua hacia los 7 años, ya nunca lo hará. Si usted no aprendió una segunda lengua hacia los 18, todavía podrá hacerlo, pero le va a resultar mucho más difícil que si la hubiera aprendido antes, y es casi seguro que nunca conseguirá hablarla sin acento” (BRIGHOUSE 2006: 8-9).

¿Qué es mejor para los miembros de las nuevas generaciones? ¿Ser inicialmente educados sólo en su lengua materna o recibir una educación bilingüe desde muy temprano? Los miembros de una sociedad plural podemos tener distintas opiniones al respecto, pero lo cierto

es que no podemos esperar a que los miembros de las nuevas generaciones se hayan vuelto adultos para tomar una decisión en consulta con ellos. Si esperamos hasta ese momento, la opción de la educación bilingüe ya habrá quedado de lado.

En la última sección voy a mencionar algunos problemas morales generados por esta situación. Pero, antes de llegar a ese punto, aquí quisiera mencionar un problema específico de la filosofía política: si los miembros de las nuevas generaciones no están en condiciones de tomar decisiones sobre su propia educación que hace falta ejecutar ahora, ¿quiénes deberán tomarlas por ellos?

No bien planteada esta pregunta, aparecen varios candidatos posibles. Los primeros, naturalmente, son los padres, que pueden presentar varios argumentos a su favor. Algunos de esos argumentos tienen que ver con el bienestar de los hijos. Por ejemplo, puede sostenerse razonablemente que los padres son quienes mejor conocen a sus hijos y quienes están más preocupados por su felicidad, o que los padres son quienes están en mejores condiciones para asegurar ciertas condiciones esenciales para el desarrollo emocional de sus hijos, como la seguridad afectiva (ALSTOTT 2004). Otros argumentos no se basan en el bienestar de los hijos sino en los derechos de los propios padres. Un ejemplo típico es el clásico argumento de Charles Fried que sostiene que la libertad de elegir cómo queremos educar a nuestros hijos es una parte esencial de la libertad de vivir nuestras vidas en función de nuestras propias ideas sobre cómo vale la pena vivir (FRIED 1978).

Pero, al menos desde John Locke, es relativamente fácil argumentar que el hecho de haberlos procreado no convierte a los padres en propietarios de sus hijos, de modo que no pueden invocar una libertad de decisión ilimitada (LOCKE 1693). Esta suele ser la base para una serie de argumentos que apuntan a justificar la intervención del Estado. Algunos de esos argumentos apelan a los derechos de los hijos (por ejemplo, el derecho a quedar a salvo de las eventuales negligencias o perversidades de sus padres). Otros apelan a las condiciones necesarias para asegurar la reproducción del orden social (por ejemplo, la necesidad de poner a los miembros de las nuevas generaciones en condiciones de funcionar como ciudadanos o como agentes económicos

independientes). Otros argumentos apelan a la idea de justicia, como los que refieren a la igualdad de oportunidades⁴.

Pero la intervención del Estado en la educación de las nuevas generaciones también levanta objeciones importantes. Algunas de ellas refieren a las limitaciones y riesgos que implica la acción estatal (por ejemplo, su incapacidad para tomar decisiones que puedan ajustarse a la diversidad de los casos particulares, o el riesgo de derivas autoritarias)⁵. Otras objeciones señalan limitaciones que afectan tanto a los funcionarios que deben actuar en nombre del Estado (por ejemplo, la falta de involucramiento afectivo o el estar desprovistos del conocimiento técnico necesario para asegurar aprendizajes de calidad)⁶.

Estos argumentos suelen emplearse para justificar la prioridad de los expertos, es decir, de los especialistas en educación, a la hora de tomar decisiones. Esta prioridad ha sido defendida por figuras importantes, incluyendo a Immanuel Kant en su obra *Sobre Pedagogía*⁷. Pero también hay fuertes argumentos en contra de la prioridad de los expertos. Por ejemplo, el argumento anticorporativista (es decir, aquel que sostiene que, si se deja decidir a quienes viven de la educación, los sistemas educativos van a estar al servicio de sus intereses y no de los intereses de los alumnos)⁸, o el argumento anti-tecnocrático (es decir, aquel que sostiene que las decisiones públicas fundamentales en materia educativa no son de carácter técnico sino ciudadano)⁹.

4 Para una argumentación del primer tipo ver, por ejemplo, ACKERMAN 1980. La segunda clase de argumento es típica de las teorías del capital humano inspiradas en Gary Becker (ver BECKER 1975). Un ejemplo clásico del tercer tipo de argumentación es John Rawls en *A Theory of Justice* (RAWLS 1971).

5 Dos ejemplos clásicos son CONDORCET 1791 (especialmente pp. 85-86) y MILL 1859 (especialmente p. 117).

6 Para un ejemplo de este punto de vista, ver, por ejemplo, BRIGHOUSE & SWIFT 2006: 105.

7 Ver en particular KANT 1803: §§ 15 y 16.

8 Para un ejemplo clásico, ver ILLICH 1970.

9 Una formulación típica de este punto de vista es la siguiente: "Ser un experto en educación no es necesario, ni es una condición suficiente, para reclamar autoridad sobre la educación en una democracia" (GUTMANN 1988: 189).

No pretendo entrar ahora en este debate¹⁰, pero lo que me importa señalar es que hay aquí una poderosa fuente de interés para los filósofos políticos: el hecho de admitir que debemos tomar ahora numerosas decisiones sobre la educación de los miembros de las nuevas generaciones no dice nada sobre quién debe actuar, ni dentro de qué límites, ni con qué objetivos, ni bajo qué condiciones.

Quisiera mencionar ahora una segunda razón no contextual por la que los filósofos políticos se están interesando en el gobierno de la educación. Esta razón no es de tipo sustantivo sino metodológico. Las discusiones en torno a la temática educativa devuelven actualidad a algunas cuestiones largamente debatidas, como la de saber si podemos hacer una filosofía política exclusivamente centrada en las preferencias, necesidades y derechos de los individuos, o si debemos incorporar la consideración de al menos algunos actores colectivos¹¹.

Como todos sabemos, la filosofía política contemporánea tiene un fuerte sesgo a favor del individualismo metodológico. Al menos en el mundo anglosajón (que es donde se ubica la corriente principal de la disciplina) la gran mayoría de los autores han adoptado esta perspectiva. Casi todos ellos están acostumbrados a razonar en términos de libertades individuales, de preferencias individuales, de dotaciones de oportunidades o recursos a ser distribuidas entre individuos, al tiempo que han abandonado nociones de carácter colectivo tales como pueblo, clase, raza o nación. Este desplazamiento ha traído claros beneficios en términos de claridad argumentativa.

Pese a esta orientación predominante, algunos filósofos políticos de primer orden siguen sosteniendo que no es posible hacer buena filosofía política si no se admite la relevancia de al menos ciertos colectivos. Dos ejemplos bien conocidos son la noción de comunidad identitaria tal como ha sido trabajada por Charles Taylor¹², o la noción

10 Lo hice en DA SILVEIRA 2009: 45ss.

11 Si bien este debate se remonta al menos a los tiempos de Karl Popper y Ludwig von Mises, es generalmente admitido que la discusión contemporánea se inicia con la publicación de ELSTER 1982.

12 Ver al respecto, por ejemplo, TAYLOR 1992.

de minoría cultural tal como ha sido tratada por Will Kymlicka¹³. Para estos autores, percibir a la sociedad como únicamente formada por individuos es un error metodológico que trae dificultades sustantivas.

En este contexto, el gobierno de la educación se presenta como un tema de particular interés para los filósofos políticos porque nos obliga a considerar uno de esos colectivos de los que es difícil prescindir: la familia. No me refiero aquí solamente a la familia tradicional, biparental, heterosexual y con reconocimiento legal, sino a todas las formas de comunidad familiar que podemos encontrar en una sociedad democrática contemporánea, entre las que desde luego se incluye la familia tradicional.

La familia ha sido siempre un tema complejo y desafiante para el análisis filosófico. Una prueba al respecto son las dificultades que tuvo John Rawls para incorporarla a su teoría. Hay momentos en los que Rawls incluye a la familia entre las instituciones que componen la estructura de base de la sociedad y hay otros momentos en los que la deja afuera. De hecho, existe una bibliografía extensa y un poco escolástica que discute el asunto¹⁴. Esta dificultad se debe a que la institución familiar está en el punto de cruce entre varias tensiones.

En primer lugar, la familia es al mismo tiempo un lugar de decisión y de no decisión para sus miembros. Visto desde cierto ángulo, un núcleo familiar es el resultado de decisiones tomadas por agentes morales maduros. Si una familia existe es porque alguien decidió casarse o empezar a convivir. Si esa familia tiene hijos, es porque alguien decidió tenerlos o al menos decidió no impedirlo ni desentenderse de ellos una vez que nacieron. Si el funcionamiento de una familia está presidido por ciertos valores o patrones de comportamiento, es porque alguien eligió que fueran esos y no otros. En este sentido específico, la familia se parece a muchas organizaciones que también resultan de las decisiones de sus miembros, como un sindicato o una asociación cultural.

13 Las obras más influyentes al respecto son KYMLICKA 1989 y KYMLICKA 1995.

14 Para una visión panorámica, ver por ejemplo VALLENTYNE 2002.

Pero, cuando miramos las cosas desde otro ángulo, la familia se nos presenta como una organización *también* integrada por personas que no han decidido estar allí ni pueden modificar fácilmente su vínculo. Los hijos son una parte esencial del núcleo familiar, pero no fueron consultados antes de entrar ni se les pregunta sobre su voluntad de permanencia. En este aspecto específico, la familia se diferencia de una asociación cultural o de un sindicato, y se parece a una comunidad nacional o a una minoría étnica.

Cuando miramos las cosas desde el primer ángulo, resulta claro que debemos respetar las decisiones de los adultos. Intentar controlarlas o modificarlas afectaría su libertad de elegir la clase de vida que consideran valiosa. Pero cuando miramos las cosas desde el segundo ángulo todo se complica: ¿hasta qué punto las decisiones paternas pueden afectar las vidas de sus hijos, es decir, de individuos que aun no están plenamente desarrollados ni pueden actuar con independencia?

La segunda tensión que explica la complejidad de la institución familiar tiene que ver con la protección de los derechos. La familia es en principio *un ámbito privilegiado para el ejercicio y protección de los derechos individuales*. Pero, si las cosas ruedan lo suficientemente mal, puede convertirse en *una fuente de amenazas particularmente graves*, especialmente para algunos de sus miembros.

Como ocurre en otras instituciones, en el ámbito familiar confluyen diferentes actores revestidos de sus respectivos derechos. Por una parte están los adultos y su derecho a ser respetados en su intimidad, a vivir en función de sus convicciones y a transmitir a sus hijos aquello que consideran digno de ser transmitido. Por otra parte están los hijos y su derecho a ser respetados en su integridad física y psicológica, a ser debidamente alimentados y atendidos, y a crecer en condiciones que aseguren su normal desarrollo afectivo, cognoscitivo y moral.

Normalmente no hay demasiadas dificultades para proteger al mismo tiempo los derechos de todos. La inviolabilidad del hogar y el respeto de la intimidad suelen alcanzar para que los miembros adultos puedan organizar su vida privada. Los derechos de los hijos, por su parte, suelen estar fuera de peligro como consecuencia del cuidado de los padres. Esta protección es tan perfecta que ni siquiera hace falta pensar en términos de derechos. La familia es el mejor ejemplo de una

comunidad centrada en lazos de intimidad y afecto, donde nadie tiene necesidad de apelar a exigencias de justicia para sentirse reconocido y protegido. Lo que en otros ámbitos se logra por la vía del reclamo, aquí se recibe antes de pedirlo. Hasta tal punto es así que, si los miembros de una familia empiezan a hablar regularmente el lenguaje de los derechos, es probable que algo muy esencial se haya dañado¹⁵.

Pero, si bien los derechos de padres e hijos suelen estar protegidos por una dinámica familiar saludable, al menos en ciertas circunstancias pueden entrar en conflicto. Un padre perverso puede reivindicar su derecho a la intimidad para atentar contra la integridad física de sus hijos. Un padre negligente puede reclamar su derecho a tomar decisiones sobre sus hijos y luego fallar en proporcionarles un mínimo bienestar. Un padre fanático puede reivindicar su derecho a vivir según sus propias convicciones para intentar adoctrinar a los miembros de su familia.

Este riesgo de conflicto entre los derechos de diferentes miembros es frecuente en muchas organizaciones, pero lo peculiar de la familia es el alto grado de desprotección en el que quedan los hijos cuando las cosas andan verdaderamente mal¹⁶. Esto se debe a la combinación de varios factores.

En primer lugar, los menores carecen de información y (al menos hasta cierta edad) de las capacidades cognitivas necesarias para saber que sus derechos están siendo violados. Frecuentemente ignoran si la situación que viven es excepcional o es la norma. En segundo lugar, los menores carecen de la capacidad de iniciar acciones legales: si sus padres no los representan, sus posibilidades se vuelven muy limitadas. En tercer lugar, los menores no pueden romper lazos con su familia, o sólo pueden hacerlo en circunstancias muy traumáticas. Por último, el respeto de la intimidad hace difícil saber lo que está ocurriendo en un hogar. Los padres pueden ejercer un gran control sobre quién ingresa y sobre la información que sale hacia afuera.

15 Sobre este tema ver, por ejemplo, SCHOEMAN 1980, SANDEL 1982: 32, ARCHARD 1993: 88-89

16 Lo mismo puede ocurrir con los ancianos o las personas con deficiencias mentales serias.

Cada uno de estos factores puede darse en otros contextos. La falta de información sobre lo que ocurre en el resto de la sociedad es común en las pequeñas comunidades rurales. La incapacidad de iniciar acciones legales es típica de los inmigrantes clandestinos. La extrema dificultad para romper los lazos de pertenencia existe en ciertas comunidades étnicas o religiosas. La opacidad que esconde eventuales abusos es un riesgo de la relación terapéutica. Pero lo peculiar de la familia es que todos estos factores pueden darse a la vez y durante mucho tiempo. Por eso, la familia puede pasar de ser un ámbito privilegiado de protección y ejercicio de los derechos a funcionar como un lugar de especial desprotección. Felizmente, los casos en los que esto ocurre son comparativamente pocos. Por un hogar donde las cosas andan muy mal, hay muchos que funcionan razonablemente bien. Pero alcanza con que el riesgo exista para que surja la pregunta sobre cómo y cuándo intervenir¹⁷.

En este punto aparece la tercera tensión que permite describir a la familia como una institución compleja. *Las instituciones públicas tienen un interés legítimo en incidir sobre la vida familiar*, no sólo para evitar eventuales violaciones a los derechos sino también para asegurar la reproducción material y simbólica de la sociedad. Pero la familia es al mismo tiempo *un espacio muy vulnerable a cualquier forma de intervención*. Aunque nadie se lo proponga, los intentos por mejorar su funcionamiento desde afuera pueden tener el efecto de desestabilizarla.

Los argumentos a favor del control social de la vida familiar son fuertes y conocidos. La familia no sólo es un espacio importante desde el punto de vista de los derechos, sino un engranaje básico de la reproducción social. Los padres suelen ser muy eficientes en lograr que sus hijos hagan aprendizajes fundamentales, pero están lejos de ser infalibles. Si fracasan en su tarea, el impacto sobre la vida individual y colectiva puede ser muy grande. Y si se equivocan masivamente en los

17 Naturalmente, los derechos de los niños también pueden ser vulnerados (y de hecho lo son con mayor frecuencia) *fuera* del núcleo familiar (ARCHARD 1993: 156). Frente a este riesgo, la familia actúa normalmente como un resguardo y no como una amenaza.

valores que transmiten, el logro de algunos fines socialmente deseables puede volverse arduo¹⁸.

Pero al mismo tiempo es verdad que todo intento de incidir sobre el funcionamiento de las familias puede tener efectos contraproducentes. El buen funcionamiento de la dinámica familiar exige un contexto de intimidad y confianza que es muy vulnerable a cualquier forma de intromisión (ALSLOTT 2004: 42). Muchos análisis empíricos confirman que la judicialización de las relaciones entre padres e hijos tiende a volver irreversibles los daños que se hayan producido en ese vínculo. Otras formas de intervención son menos desestabilizadoras (por ejemplo, las visitas de personal técnico), pero siempre debilitarán el clima de intimidad. Y luego está el problema del riesgo totalitario: un Estado que toma como norma la intervención en los asuntos familiares puede descubrir que dispone de un instrumento poderoso para condicionar las ideas y actitudes de las nuevas generaciones.

Discutir este conjunto de problemas es una tarea ardua. Y la pregunta es si esa reflexión puede procesarse dentro de los límites del individualismo metodológico, o si es necesario considerar a la familia como un actor colectivo al que hay que entender en su peculiaridad y en su complejidad. Por ejemplo, ¿es necesario reconocer a la familia como un agente titular de derechos, de un modo similar a como Kymlicka considera a las comunidades culturales?

5. Las razones de un retorno (c): nuevos aportes al debate sobre la justicia

Los dos ejemplos mencionados en la sección anterior (el desafío a un supuesto básico de la filosofía política democrática y el desafío al individualismo metodológico) son dos casos de un fenómeno más general: muchos filósofos políticos se están interesando en el gobierno

18 A mediados del siglo XIX, John Stuart Mill acusaba a la familia de ser la principal escuela de “despotismo machista”, es decir, de inculcar hábitos y modos de pensar que atentaban contra la igual dignidad de las mujeres. Sólo en la medida en que esos hábitos familiares cambiaran, podría haber mejoras sustanciales en la condición de la mujer (Ver el capítulo VII de *The Subjection of Women*, publicado por Mill en el año 1868).

de la educación, no sólo por razones contextuales sino también por razones estrictamente filosóficas. Otra razón de este último tipo es que la reflexión sistemática sobre el gobierno de la educación aporta nueva luz sobre algunos debates centrales de la disciplina. Un ejemplo típico es la discusión sobre la igualdad de oportunidades.

El vínculo entre igualdad de oportunidades y educación empezó a ser discutido hace unos dos mil quinientos años. Ya Platón, en *La República*, hace una constatación que era cierta en su época y sigue siendo cierta hoy: la familia es la principal fábrica de desigualdades en una sociedad. Nacer en un hogar con medios económicos, buen nivel cultural y abundantes contactos sociales abre perspectivas muy diferentes de las que se tienen si uno nace en un hogar pobre, culturalmente débil y con pocos vínculos.

Todos conocemos la solución que propuso Platón. Su propuesta fue lisa y llanamente eliminar la familia. Nadie razonable defiende hoy un programa semejante, pero mucha gente (y en especial muchos filósofos políticos) siguen pensando que la educación puede ser un mecanismo eficaz para compensar las formas de desigualdad generadas por la diversidad de orígenes.

Esta idea es intuitivamente atractiva, pero nos enfrenta a dificultades difíciles de superar. Una manera de visualizar el punto consiste en evocar una de las propuestas más influyentes de la filosofía política contemporánea, que es la de John Rawls.

Como es sabido, Rawls formuló un Principio de Igualdad de Oportunidades que forma parte de su segundo principio de justicia, es decir, del Principio de Diferencia en sentido amplio. El Principio de Igualdad de Oportunidades de Rawls dice lo siguiente: “Aquellos que tienen un mismo nivel de talento y habilidad, y la misma voluntad de usarlos, deben tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su lugar inicial en el sistema social, es decir, independientemente del sector de ingresos en el que hayan nacido” (RAWLS 1971: 73).¹⁹

Este principio enfrenta una primera dificultad, que es cómo verificar si dos personas tienen las mismas capacidades. Pero eso no es

19 La misma idea en RAWLS 2001: 43ss.

demasiado preocupante. La discusión filosófica empieza por buscar conclusiones que sean defendibles en términos normativos y deja para más tarde los problemas de aplicación. Las dificultades filosóficas que plantea este principio están en otra parte. Aquí voy a mencionar dos.

Una primera dificultad no tiene que ver con el modo en que está formulado el principio, sino con las reglas de prioridad para su aplicación. Como es sabido, Rawls sostuvo que la aplicación del primer principio (es decir, el Principio de Igual Libertad) es prioritario sobre el segundo principio (es decir, el Principio de Diferencia en sentido amplio), y que la segunda cláusula del segundo principio (es decir, el Principio de Igualdad de Oportunidades) es prioritario sobre la primera cláusula de ese principio (es decir, sobre el Principio de Diferencia en sentido estricto)²⁰. Todo esto ha sido pacíficamente aceptado por muchos seguidores de Rawls pero, como han señalado algunos críticos (el primero fue Richard Arneson), la segunda regla de prioridad es problemática. Su aplicación estricta, en efecto, nos obligaría a seguir practicando la igualdad de oportunidades aun en el caso de que eso produzca ineficiencias que perjudiquen a los menos favorecidos. Eso va en contra del espíritu del Principio de Diferencia, lo que plantea un problema de consistencia (ARNESON 1999).

Pero el Principio de Igualdad de Oportunidades de Rawls genera todavía otras dificultades. Eso se debe a que ese principio expresa de manera particularmente clara un supuesto metodológico de todo su pensamiento, que es la insensibilidad hacia la cuestión del mérito: si dos chicos tienen capacidades similares y una misma disposición al esfuerzo, sus perspectivas deben ser las mismas con total independencia de los esfuerzos que hayan hecho sus padres.

Rawls defiende esta posición porque cree que la capacidad de esforzarse está condicionada socialmente. Ser capaces de esforzarnos es parte del legado que hemos recibido de nuestro entorno. Por esta razón debemos redistribuir los recursos y las oportunidades sin tener en cuenta el mérito individual. En un pasaje célebre de *A Theory of Justice* lo formula de este modo: “Aun la disposición a esforzarse, a

20 Estas reglas de prioridad son presentadas en RAWLS 1971: 42.

intentar algo y merecerlo en el sentido corriente del término, depende de condiciones familiares y sociales favorables” (RAWLS 1971: 74).

Este punto de vista contiene un núcleo de verdad, pero es difícil de aceptar como tesis general sobre la condición humana. El contexto de origen puede dificultar el desarrollo de la capacidad de esfuerzo, pero muchas personas que han crecido en un mismo entorno (por ejemplo, en una misma familia) llegan a diferenciarse mucho en este aspecto.

Complementariamente, no es para nada fácil distinguir entre nuestras capacidades naturales y esas mismas capacidades tales como han sido fortalecidas por el esfuerzo. Cómo observó alguna vez Ronald Dworkin, no todo el mundo nace con las condiciones necesarias para ser campeón olímpico, pero muchas personas nacen con esas condiciones y nunca llegan a ser competitivos. Es verdad que sólo algunos nacen con una gran inteligencia natural, pero a veces consiguen mejores logros quienes son más metódicos y esforzados. Sin una evaluación realista de nuestras capacidades y sin un trabajo constante sobre nosotros mismos, las mejores cualidades pueden desperdiciarse. La responsabilidad individual juega un papel crucial en la producción de oportunidades individuales y de recursos disponibles en la sociedad.²¹

Que Rawls no se haga cargo de esta complejidad lo enfrenta ante todo a un problema metodológico. Como todos sabemos, el método de trabajo que él mismo propuso (el célebre “equilibrio reflexivo”) exige contrastar las conclusiones de la elaboración teórica con la sensibilidad moral compartida por los miembros de una sociedad democrática. Y es un dato empírico fácilmente verificable que la idea de mérito juega un papel significativo en nuestras valoraciones en términos de justicia. Por ejemplo, usualmente decimos que alguien merece el éxito que está teniendo porque lo construyó con esfuerzo. La frecuencia con la que apelamos a este argumento hubiera debido funcionar como una señal de alarma metodológica, pero Rawls decidió ignorarla. Simplemente dio valor de axioma a la exclusión de la noción de mérito y muchos lo siguieron sin hacerse preguntas. De este modo terminó excluyendo de manera arbitraria una “intuición moral”

21 Ver sobre el punto DWORKIN 2000.

que cumplía todas las condiciones para ser integrada a la búsqueda del equilibrio reflexivo.

Pero la concepción rawlsiana de la igualdad de oportunidades no sólo plantea problemas de consistencia o metodológicos. Además nos conduce a conclusiones normativas difícilmente defendibles. Y esto es algo que se ve con más claridad cuando intentamos aplicarla a las decisiones públicas sobre la educación. Veamos solamente un ejemplo.

Es verdad que muchos hijos tienen perspectivas de vida muy favorables porque tuvieron la suerte de haber crecido en hogares favorecidos. Pero no es verdad que las diferencias sólo se deban al grado de riqueza de los padres. Los padres no sólo se diferencian por su nivel de éxito (medido gruesamente por el ingreso) sino también por su tasa de sacrificio (entendida como la proporción de ese ingreso que están dispuestos a invertir en sus hijos, en lugar de usarlos para satisfacer sus propias preferencias)²².

Las oportunidades educativas de los hijos son muchas veces el resultado del esfuerzo de sus padres, que trabajaron duro y renunciaron a muchas oportunidades de ocio y consumo. Cuando las cosas se miran desde esta óptica, la visión de Rawls aparece como demasiado unilateral. Puede que ciertas ventajas educativas no hayan sido merecidas por los hijos, pero estar en condiciones de ofrecerlas es algo *merecido por los padres*. Puede que los hijos no hayan hecho nada para merecer esos recursos suplementarios, pero los padres hicieron lo necesario para tener derecho a decidir sobre ellos.

Si aceptamos el punto de vista de Rawls, los padres deberíamos imponernos el deber de no hacer diferencias entre nuestros hijos y los hijos de otros. Si el hijo de mi vecino tiene más capacidades naturales que el mío, debe tener más oportunidades. Y yo debo contribuir a financiar esas oportunidades aun en el caso de que eso erosione gravemente mi capacidad de sacrificarme en beneficio de mi propio hijo. Esta es una conclusión difícilmente defendible en términos normativos. La imparcialidad es un valor positivo en ciertos contextos (por ejemplo, en el caso de un docente que tiene a su hijo como alumno), pero no es exigible en todos los casos. Pedir a los padres que no les im-

22 Sobre esta distinción ver DA SILVEIRA 2009: 88-89.

porten sus hijos más que los hijos de otros es pedirles que vayan contra sus inclinaciones más básicas. También es pedirles que se abstengan de ejercer las responsabilidades que asumieron al traer hijos al mundo.²³

No voy aquí a desarrollar en profundidad estas críticas ni a discutir alternativas²⁴. Lo que me importa es mostrar cómo el trabajo filosófico sobre el gobierno de la educación nos lleva de manera muy directa a discutir cuestiones clásicas de la filosofía política y a examinar bajo una nueva luz las ideas de algunos de los filósofos más influyentes de nuestra época. Creo que esto también es parte de la explicación del nuevo interés de los filósofos políticos por el tema.

6. Las razones de un retorno (d): problemas morales

La educación no sólo es un medio útil para asegurar la reproducción material y simbólica de la sociedad, sino también para intentar alcanzar otros fines. Algunos de ellos son puramente privados, como los que suelen fijarse los padres. Por ejemplo: preparar a sus hijos para la vida o transmitirles ciertas tradiciones culturales o religiosas. Otros pueden ser públicos, es decir, asumidos por la sociedad en su conjunto. Por ejemplo: aumentar la competitividad de la economía o mejorar la igualdad de oportunidades. La articulación entre estos diversos fines nos enfrenta a problemas tradicionales de la filosofía política pero también, con alguna frecuencia, a problemas típicos de la filosofía moral. Un caso particularmente relevante es el de la formación para el ejercicio de la independencia moral: ¿qué decisiones debemos tomar como sociedad a propósito de la educación si, al mismo tiempo que

23 Complementariamente, y tal como señala Tooley, una estrategia semejante tendría consecuencias negativas en términos de eficiencia: “¿De qué serviría a un hombre trabajar duro a favor de sus hijos, para proporcionarles tantas oportunidades como pueda, si todo el propósito de la intervención estatal fuera asegurar que él no pueda beneficiar a sus hijos más allá de lo que beneficia a los suyos un padre que no se esfuerza?” (TOOLEY 2003: 437).

24 Algunas propuestas alternativas al modo en que Rawls entiende la igualdad de oportunidades pueden encontrarse en GUTMANN 1988a: 115ss., CURREN 1995: 243ss., VALLENTYNE 2002. Para una discusión general, ver DA SILVEIRA 2009: 85ss.

queremos respetar los derechos fundamentales de todos y alcanzar objetivos socialmente valiosos, queremos preparar a los miembros de las nuevas generaciones para el gobierno de su propia vida y para el ejercicio de la ciudadanía?

Aquí vuelve a plantearse el problema de la imposibilidad de esperar: si postergamos toda decisión hasta el momento en que los miembros de las nuevas generaciones tengan edad suficiente para tomar decisiones por sí mismos, el estado en el que llegarán a esa edad les impedirá tomar cualquier decisión autónoma y responsable. Es imprescindible, entonces, que tomemos decisiones en lugar de ellos, para que en el futuro ellos estén en condiciones de decidir por sí mismos.

La forma clásica en la que este problema se discute en el marco de la filosofía moral es la cuestión del paternalismo. Actuar paternalistamente hacia alguien significa restringir su libertad de elección por razones que apelan a su propio bien. Varios filósofos políticos importantes han analizado en profundidad este asunto y han identificado las condiciones que deben cumplirse para que podamos calificar una restricción a la libertad como un caso justificado de paternalismo²⁵. Por ejemplo, sólo podemos hablar de paternalismo cuando restringimos la libertad de individuos que son capaces de tener preferencias. No se puede ser paternalista con un bebé de dos semanas ni con un sombrero. Sí se puede actuar paternalistamente hacia un niño de ocho años que no quiere ir a la escuela (lo que es una preferencia claramente formulada) con el argumento de que todavía no es capaz de evaluar los impactos de largo plazo de esa decisión (es decir, una justificación que apela a sus propios intereses).

¿Tenemos argumentos sólidos para sostener que debemos actuar en forma paternalista hacia los menores de edad, con el fin de asegurar su propio desarrollo moral? La pregunta puede parecer trivial pero no lo es. No debemos olvidar que en el pasado consideramos justificable actuar en forma paternalista hacia las mujeres, cuando hoy admitimos que no había argumentos válidos desde el punto de vista normativo.

25 La referencia clásica es DWORKIN 1979.

Una respuesta ampliamente extendida, aunque no unánime²⁶, consiste en decir que el paternalismo está justificado en este caso porque los menores están condicionados por cuatro insuficiencias características. Esas cuatro insuficiencias explican, entre otras cosas, por qué durante muchos años no son capaces de satisfacer sus propias necesidades (de alojamiento, alimento, vestimenta, etc.) tal como normalmente hacemos los adultos.

En primer lugar, los niños, y en menor medida los adolescentes, todavía no han desarrollado plenamente ciertas capacidades racionales, como la de analizar situaciones empíricas complejas o prever las consecuencias a largo plazo de sus propias decisiones. (El chico de ocho años que quiere abandonar la escuela no está en condiciones de anticipar los efectos que tendría esa decisión sobre su capacidad futura para conseguir empleo).

En segundo lugar, los niños, y en menor medida los adolescentes, todavía no han desarrollado plenamente ciertas capacidades psicológicas, como renunciar a gratificaciones presentes en favor de beneficios futuros. (El adolescente que prefiere comida chatarra es capaz de procesar información sobre los efectos que esa comida puede tener sobre su organismo, pero tiene dificultades para resistirse a ella cuando se está divirtiendo con sus amigos).

En tercer lugar, los niños, y en menor medida los adolescentes, todavía no han desarrollado plenamente ciertas capacidades morales, como analizar diferentes cursos de acción a la luz de un principio normativo abstracto. (Un chico de siete años es capaz de aplicar reglas concretas como “no mentirás”, pero no conseguirá entender una situación moralmente compleja que su padre enfrenta en el trabajo).

Por último, los niños, y en menor medida los adolescentes, carecen de suficiente información sobre las complejidades de la vida social y moral, así como sobre el funcionamiento del mundo natural²⁷.

Importa hacer tres aclaraciones a propósito de este listado.

26 Para una visión crítica ver, por ejemplo, MATTHEWS 2009.

27 La bibliografía que da cuenta de estas cuatro generalizaciones es inabarcable. Para un estado de la cuestión al cierre del siglo xx, ver PURDY 1992.

En primer lugar, aceptar que estas insuficiencias son típicas de las primeras etapas de la vida no nos obliga a esperar que todas ellas hayan desaparecido, ni que lo hayan hecho en igual medida, cuando las personas llegan a la vida adulta. Hay muchos adultos que tienen serias carencias en todos estos campos, y todos las tenemos en algún grado. Pero un desarrollo significativo de estas capacidades está dentro de lo que razonablemente esperamos encontrar en un adulto bien constituido, mientras no figura entre lo que razonablemente esperamos encontrar en un chico bien desarrollado para su edad. Precisamente por eso, nos servimos del grado de desarrollo de estas capacidades para identificar o describir patologías.

Una segunda aclaración es que este catálogo no dice nada sobre el modo en que debemos interpretar estas insuficiencias. ¿Se trata de hechos de naturaleza que tenderán a repetirse en cualquier contexto, o se trata de los resultados de un proceso histórico específico? ¿Debemos esperar encontrarlas en los niños y adolescentes del futuro lejano, o puede que algún día desaparezcan? Probablemente nadie tenga respuestas claras para estas preguntas. Pero estas generalizaciones vienen siendo confirmadas por los hechos desde hace mucho tiempo, y nada indica que vayan a dejar de serlo en un futuro razonablemente próximo.

La tercera aclaración es que la superación (relativa) de estas insuficiencias se cumple en forma progresiva. Esto significa que, al menos en condiciones normales, entre la primera infancia y la vida adulta hay una región intermedia en la que los individuos desarrollan de manera gradual sus capacidades, al tiempo que incorporan experiencia e información sobre el mundo. También en este sentido, y no sólo en su aspecto físico, un chico de cuatro años se parece poco a un adolescente de quince.

Suponiendo entonces que tenemos una buena argumentación para justificar nuestro paternalismo hacia los menores de edad, ¿qué conclusiones pueden extraerse a propósito de la organización general de la educación? Esta es una pregunta que no acepta ninguna respuesta breve, porque aun quedan muchos problemas por resolver. Y uno de ellos consiste en identificar la clase de paternalismo que debemos ejercer. Siguiendo algunas distinciones clásicas en la materia: ¿debemos

optar por un paternalismo clásico, por alguna forma de paternalismo autoconsentido o por una modalidad de paternalismo transitorio?

El paternalismo clásico o estándar es aquel que se ejerce sobre una persona con limitaciones cognitivas o psicológicas de carácter grave e irreversible (el caso típico es el de un apoderado o un curador designado por el juez para proteger los intereses de una persona con graves discapacidades intelectuales). El paternalismo autoconsentido es aquel que ejercemos sobre nosotros mismos, previendo momentos de debilidad de nuestra racionalidad o de nuestra voluntad (el ejemplo típico son las normas que nos obligan a usar cinturón de seguridad). El paternalismo transitorio es aquel que se ejerce sobre otros durante cierto período, asumiendo que la persona que es objeto de una restricción de tipo paternalista pasará en una etapa posterior a estar en condiciones de tomar decisiones por sí mismo²⁸.

Dado el desarrollo progresivo de las capacidades racionales, psicológicas y morales, existe un consenso amplio en el sentido de que las decisiones que debemos tomar sobre la educación de los miembros de las nuevas generaciones son un caso de paternalismo transitorio (excepto en el caso de aquellos individuos que padecen alguna limitación cognitiva o psicológica severa e irreversible). Pero esto plantea nuevos desafíos al debate. Uno de ellos consiste en saber hasta cuándo es legítimo ejercer ese paternalismo transitorio. Esta cuestión no es sencilla, porque el paso desde la inmadurez a la madurez cognitiva y emocional ocurre a ritmos que varían de un individuo a otro. Otro problema que nos desafía puede formularse de este modo: si bien está claro que no podemos someternos al juicio *actual* de los miembros de las nuevas generaciones acerca de la educación que están recibiendo, sí es posible decidir *hoy* que nos someteremos a su juicio *futuro*. Y eso plantea la pregunta acerca de qué condiciones deben cumplirse para que este juicio *ex-post* pueda ser formulado con niveles aceptables de racionalidad y autonomía.

28 La discusión contemporánea sobre paternalismo aparece, entre otros trabajos, en KLEINIG 1984, COHEN 1986, SHAPIRO 1988, BROCK 1988, SCOCCIA 1990, NOGGLE 2002, DE MARNEFFE 2006, COONS & WEBER 2013.

Parte de la respuesta a esta pregunta consiste en decir que debemos excluir cualquier forma de adoctrinamiento o lavado de cerebros como prácticas educativas aceptables. Y esto nos obliga a establecer el límite entre la pretensión legítima de los adultos (ya sean los padres, los educadores o la sociedad en su conjunto) de transmitir valores y definiciones morales a los miembros de las nuevas generaciones, y aquellas prácticas educativas que resultan atentatorias de la autonomía moral futura. ¿Dónde debemos colocar, por ejemplo, a la formación religiosa?²⁹

La literatura sobre este punto es muy abundante pero, a simple título de ejemplo, quisiera recordar el modo en que plantea la cuestión un filósofo influyente como Joel Feinberg.

Feinberg ha llamado la atención sobre un conjunto específico de derechos a los que dio el nombre de “derechos anticipatorios”. Se trata de derechos que no pueden ser ejercidos pero sí pueden ser violados hoy, de tal modo que se vuelva imposible ejercerlos en el futuro. Para decirlo de manera simple, son derechos que pueden ser violados “por anticipado”. Feinberg pone un ejemplo brutal para ilustrar su idea. Un niño de dos meses todavía no puede caminar. Sin embargo, todos sabemos que, salvo circunstancias excepcionales, podrá hacerlo en el futuro. Pero, dice Feinberg, “uno podría violar este derecho *ahora*, antes de que pueda ser ejercido, cortando las piernas del niño” (FEINBERG 1980: 125). Un acto semejante no sólo constituiría un atentado contra su integridad física *actual*, sino también contra su derecho *futuro* a andar libremente.

Feinberg se interesó especialmente en un subgrupo a los que llamó “derechos anticipatorios a la autonomía moral”. Se trata de derechos que protegen la capacidad *futura* de elegir el tipo de vida que cada uno querrá vivir³⁰. La violación de esos derechos “nos asegura *ahora* que,

29 Discutí de manera general este problema en DA SILVEIRA 2012.

30 Detrás de esta caracterización hay una distinción, clásica en la filosofía contemporánea, entre derechos de bienestar y derechos de autonomía. El derecho a ser debidamente alimentado es un derecho de bienestar. El derecho a elegir con quién me voy a casar es un derecho de autonomía. Sobre este punto ver, por ejemplo, BRENNAN 2002.

cuando el niño sea un adulto autónomo, ciertas opciones clave serán imposibles para él” (FEINBERG 1980: 126).

La conclusión de Feinberg es que, a la hora de tomar decisiones sobre los miembros de las nuevas generaciones, debemos verlos como futuros adultos interesados en el ejercicio de su autonomía moral. Si las decisiones que tomamos *hoy* tienen el efecto de anular o limitar severamente esa autonomía *futura*, les estaremos causando un perjuicio. El criterio básico, dice Feinberg, es que los miembros de las nuevas generaciones mantengan “un futuro abierto”, esto es, un abanico de decisiones potenciales que contenga todas aquellas que querrán tomar una vez llegados a la edad adulta, y aún muchas que nunca tomarán debido a la orientación que habrán dado a sus vidas (FEINBERG 1980: 127).

Como todos los criterios normativos, el que acabo de mencionar es tremendamente general y abstracto. Pero es también un buen principio para iniciar una reflexión sobre el modo en que tenemos que organizar, por ejemplo, la educación moral, la educación religiosa o la educación cívica. El enlace entre la reflexión moral y la necesidad política de tomar esta clase de decisiones es otra de las razones que explica la creciente vigencia de la temática educativa en la agenda de los filósofos políticos.

Bibliografía

- ACKERMAN, B. 1980: *Social Justice in the Liberal State*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- ALSTOTT, A. 2004: *No Exit. What Parents Owe Their Children and What Society Owes Parents*. Oxford, Oxford University Press.
- ARCHARD, D. 1993: *Children, Rights and Childhood*. Londres, Routledge.
- ARCHARD, D. y MacLeod, C. (eds.) 2002: *The Moral and Political Status of Children*. Oxford, Oxford University Press.
- ARNESON, R. 1999: “Against Rawlsian Equality of Opportunity”. En *Philosophical Studies* 93/1, 77-112.

- BECKER, G. 1975: *Human Capital* (2nd. Edition). Nueva York, Columbia University Press.
- BLAKE, N. et al. (eds.) 2002: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Hoboken (NJ), Wiley-Blackwell.
- BRENAN, S. 2002: "Children's Choices or Children's Interests: Which do their Rights Protect?". En D. Archard & C. Macleod (eds.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford, Oxford University Press, pp. 53-69.
- BRIGHOUSE, H. 2006: *On Education*. Londres, Routledge.
- BRIGHOUSE, H. & Swift, A. 2006: "Parent's Rights and the Value of the Family". *Ethics* 117/1, 80-108.
- BROCK, D. 1988: "Paternalism and Autonomy". *Ethics* 98, 550-65.
- COHEN, E. 1986: "Paternalism That Does Not Restrict Individuality: Criteria and Applications". *Social Theory and Practice* 12/3, 309-35.
- CONDORCET, M. 1791: *Cinq memoires sur l'instruction publique*. París, Flammarion, 1994.
- COONS, C. & Weber, M. (eds.) 2013: *Paternalism: Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CURREN, R. 1995: "Justice and the Threshold of Educational Equality", *Philosophy of Education* 50, 239-48.
- , 2005 (ED.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Hoboken (NJ), Wiley-Blackwell.
- , 2007 (ED.): *Philosophy of Education. An Anthology*. Londres, Blackwell.
- DA Silveira, P. 2009: *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación*. Buenos Aires, Taurus.
- , 2011: "ESTADO, educación y libertades : un retorno a la tradición olvidada". *Contrastes* (Universidad de Málaga, España) 16, 55-72.
- , 2012: "LIBERTAD de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad: límites confusos y falsas asociaciones". *Páginas de Educación* (Montevideo) 5/1, 17-36.
- DE Marneffe, P. 2006: "Avoiding Paternalism". *Philosophy and Public Affairs* 34/1, 68-94.
- DWORKIN, G. 1979: "Paternalism". En Peter Laslett y James Fishkin (eds.): *Philosophy, Politics, and Society* (Fifth Series). Oxford, Basil Blackwell, pp. 78-96.

- DWORKIN, R. 2000: *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- ELSTER, J. 1982. "The Case for Methodological Individualism," *Theory and Society*, 11: 453-482.
- FRIED, C. 1978: *Right and Wrong*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- GUTMANN, A. 1988a: "Distributing Public Education in a Democracy". En A. Gutmann (ed.): *Democracy and the Welfare State*. Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 107-30.
- , 1988B: "Democratic Theory and the Role of Teachers in Democratic Education". En *Politics of Education Association Yearbook 1988*, Londres, Taylor & Francis, 183-99.
- HABERMAS, J. 1981: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt, Suhrkamp. (Versión castellana: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Tecnos, 1987).
- ILLICH, I. 1970: *Deschooling Society*. Nueva York, Harper and Row. Versión castellana: *La sociedad desescolarizada*. En Iván Illich: Obras reunidas, tomo I. México, FCE, 2006, pp. 188-323.
- KANT, I. 1803: *Über Pädagogik*. Edición de la Königlich Preussischen Akademie, Band IX, 437-99.
- KLEINIG, J. 1984: *Paternalism*. Totowa, NJ, Rowman & Allanheld.
- KYMLICKA, W. 1989: *Liberalism, Community, and Culture*. Oxford, Clarendon Press.
- , 1995: *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Oxford University Press.
- LOCKE, J. 1693: *Some Thoughts Concerning Education*. En *The Works of John Locke*, reprinted by Scientia Verlag, Aalen, 1963, vol. IX, pp. 1-210.
- MATTHEWS, G. 2009: "Philosophy and Developmental Psychology: Outgrowing the Deficit Conception of Childhood". En Harvey Siegel (ed.) 2009: 162-76.
- MILL, J. S. 1859: *On Liberty*. (Versión castellana: *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza, 1970).
- , 1867: "INAUGURAL Address at Saint Andrews". En Steven M. Cahn (ed.): *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*. Nueva York, McGraw-Hill, 224-60.

- , 1868: *The Subjection of Women*. Londres y Nueva York Penguin Classics, 2007.
- NOGGLE, R. 2002: "Special Agents: Children's Autonomy and Parental Authority". En D. Archard y C. MacLeod (eds.): *The Moral and Political Status of Children*. Oxford, Oxford University Press, 97-117.
- PURDY, L. 1992: *In their Best Interest? The Case Against Equal Rights for Children*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- RAWLS, J. 1971: *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. (Versión castellana: *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica, México 1978).
- , 2001: *Justice as Fairness. A Restatement*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. (Versión castellana: *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, Paidós, 2002).
- RORTY, A. O. (ed.) 1998: *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. Londres, Routledge, 1998.
- SANDEL, M. 1982: *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHOEMAN, F. 1980: "Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family". *Ethics* 91, 6-19.
- SCOCCIA, D. 1990: "Paternalism and Respect for Autonomy". *Ethics* 100, 318-34.
- SHAPIRO, D. 1988: "Courts, Legislatures, and Paternalism". *Virginia Law Review* 74/3, 519-75.
- SIEGEL, H. (ed.) 2012: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press.
- TAYLOR, C. et al. 1992: *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- TOOLEY, J. 2003: "Why Harry Brighouse is Nearly Right about the Privatization of Education". *Journal of Philosophy of Education* 37/3, 427-47.
- VALLENTYNE, P. 2002: "Brute Luck, and Equality of Initial Opportunities". *Ethics* 112/3, 529-57.
- WALZER, M. 1983: *Spheres of Justice*. Oxford, Basil Blackwell.

Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación

TOMÁS DOMINGO MORATALLA

Mi intención en estas páginas es mostrar la potencia y posibilidades de la ética hermenéutica de Paul Ricœur en el ámbito de la educación. Lo que anima el encuentro entre la filosofía de Ricœur y la educación es la creencia de que ambas, la filosofía ricœuriana y la educación, pueden ganar en esta relación. Su filosofía aporta recursos magníficos que nos ayudan a entender mejor la práctica educativa, así como a enfocarla de una manera más adecuada. Por otra parte, la filosofía de Ricœur gana en consistencia cuando se aplica a campos para los que, en principio, no fue pensada.

La filosofía de Ricœur admite muchas lecturas; una de ellas es la que la sitúa en el ámbito de la filosofía práctica. En sus últimos trabajos, sobre todo a partir de *Sí mismo como otro*, la cuestión ética pasa a tomar mayor relevancia. Es una ética que puede llamarse propiamente “ética hermenéutica” y que se constituye, y cobra pleno sentido, como ética aplicada. En este planteamiento, como en toda la hermenéutica, la cuestión de la “aplicación” es clave. Es una ética hermenéutica que en este trabajo “aplico” a la educación. Se trata de un trabajo exploratorio, destinado a posteriores desarrollos con el objetivo de *configurar una perspectiva hermenéutica en educación*. En este planteamiento exploratorio son claves los esquemas sobre los que girará la tesis que defiendo.

La estructura de estas páginas será la siguiente:

1) En primer lugar, y de manea introductoria, expondré algunas ideas generales sobre la relación entre la filosofía de Ricœur y la educación que nos pueden servir de marco interpretativo;

2) En un segundo momento, quisiera presentar brevemente la estructura de su ética hermenéutica, entendida como ética aplicada, basándome sobre todo en *Sí mismo como otro* y en algunos de los artículos recogidos en *Lo justo 2* (“De la moral a la ética y a las éticas”, “Los tres niveles del juicio médico” y “La toma de decisiones en el acto médico y en el acto judicial”). Esta ética se ha perfilado y configurado en dos campos específicos: el campo jurídico y, sobre todo, en la ética médica, en la bioética;

3) Después, quisiera señalar cómo esta ética hermenéutica, elaborada como ética aplicada en el campo de la ética médica, puede generalizarse y extenderse con la etiqueta de “ética hermenéutica” a otros campos como es el de la educación. Esta es la tesis central de mi propuesta en estas páginas. Lo mismo que en el caso de la bioética el núcleo fundamental del análisis es el “pacto de cuidados” entre el médico y el paciente, en el caso de la educación ese pacto de cuidados es el que tiene lugar en la relación concreta entre profesor y alumno.

4) En cuarto lugar, y brevemente, intentaré ampliar y desarrollar esta relación nuclear entre profesor y alumno sirviéndome de las aportaciones narrativas de la propia filosofía de Ricœur.

Como conclusión final, y exploratoria, quiero indicar que la ética hermenéutica de Ricœur, entendida como ética aplicada, sale reforzada en esta confrontación con la educación. Las aportaciones de Ricœur en bioética pueden aplicarse productivamente al campo de la educación, y así explicamos y comprendemos mejor la ética de Ricœur, y también –más importante– la práctica educativa, porque la educación responde, en definitiva, a la experiencia hermenéutica.

Con esta estructura de análisis estoy adoptando una estrategia parecida a la que desarrolló el propio Ricœur con respecto al método fenomenológico. Ricœur quiso desarrollar una fenomenología de la voluntad, de la acción voluntaria, de manera semejante a la que el propio M. Merleau-Ponty desarrolló en el campo perceptivo. Al hacer esto quiso poner de relieve varias cosas: 1) que la fenomenología

puede ampliarse al campo práctico, al campo del obrar humano; 2) y, que al ser posible esta ampliación, se puede mostrar cómo se transforma el propio método fenomenológico, o más bien, cómo ha de ser entendido éste. Así Ricœur muestra el poder y los límites del método fenomenológico mismo.¹ En nuestro caso se trata de sopesar la propia consistencia de la ética hermenéutica. ¿Qué sucede cuando la ética hermenéutica se aplica a la educación?

Esta aplicación de la ética hermenéutica a la educación no es sólo una ampliación o extensión de su acción, sino que nos ayuda a considerar con más precisión el método, tarea y perspectiva de la propia ética hermenéutica “aplicada” que Ricœur esbozó. Conceptos como “deliberación”, “phronesis”, “juicio en situación” o “acción que conviene” pasarán a ser esenciales en esta forma de entender la ética hermenéutica. Además, y más importante, podemos aportar nuevas luces sobre la forma de entender la educación, las cuales conllevan necesariamente nuevas prácticas y políticas educativas.

Como corolario de este trabajo sobre educación y sobre la ética de Paul Ricœur, se puede decir que su aportación a la ética (y su aplicación a campos diversos) es tan importante que cualquier intento actual de elaboración de una ética profesional, sea cuál sea el campo considerado, no puede prescindir de lo que el planteamiento hermenéutico ricœuriano pone de relieve.² Pero comencemos por la educación.

1. *Paul Ricœur y la educación*

De entrada, hay que afirmar de una manera clara que la filosofía de Ricœur no es una *filosofía de la educación*, pero sí se puede afirmar que es una filosofía *para* la educación.³ Muchos de los temas que han

1 Véase “Méthodes et tâches d’une phénoménologie de la volonté”, en P. Ricœur, *À l’école de la phénoménologie*, Vrin, Paris, 2004, pp. 65-92.

2 Sobre la productividad del planteamiento hermenéutico en educación en una perspectiva similar a la aquí presentada véase D. Simard, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Presses de l’Université Laval, Québec, 2004.

3 Me hago eco de esta manera de uno de los pocos trabajos colectivos dedi-

vertebrado su reflexión filosófica se prestan a una recuperación educativa –tarea que aún está por hacer–. Así, por ejemplo, su filosofía nos permitiría pensar temas como el sujeto (y objeto) de la educación, la experiencia puesta en juego en el proceso educativo, el tiempo en los procesos educativos o pensar, de una forma precisa, la educación como acontecimiento ético y personal. También muchos de los hitos de la reflexión ricœuriana piden una continuación educativa: la fenomenología de la voluntad, la hermenéutica de la cultura (estructuralista y psicoanalítica), la relación entre historia y verdad, la educación como re-descripción de experiencia, la educación comprendida como un proceso complejo de mimesis en el sentido explorado en *Tiempo y narración*, la cuestión del reconocimiento, la relación pedagógica como relación entre el yo, el tú y la institución, o la traducción como paradigma hermenéutico-educativo, ¡y tantos otros temas!. La riqueza de la filosofía de Ricœur para la educación está aún por explorar. Muchos son los temas muchas son las posibilidades para la reflexión y la acción educativa. Creo que poco pensadores contemporáneos ofrecen tantos recursos para pensar la educación.

1.2. Niveles de una filosofía de la educación

Como acabo de señalar, Ricœur nos ofrece múltiples posibilidades para pensar la finalidad de la educación, cuál es su sentido, cuál es su lugar en la sociedad y en la historia; pero también nos ofrece recursos para la entender mejor la actividad educativa concreta. La mayor parte de reflexiones del propio Ricœur sobre educación se mueven en este doble nivel: el nivel general del sentido y el de la práctica concreta.

Cuando hablamos de “aplicación” de la filosofía de Ricœur a la educación no sólo estamos proporcionando un marco teórico, un marco interpretativo, sino que también supone una práctica. En las páginas siguientes mostraré en concreto cómo la ética hermenéutica de Paul Ricœur nos ayuda a pensar la educación en un nivel general,

cados a la cuestión educativa en Paul Ricœur. Me refiero a A. Kerlan, D. Simard (eds.), *Paul Ricœur et la question éducative*, Presses de l'Université Laval/École Normale supérieure de Lyon, Lyon, 2011.

que podríamos llamar nivel de “contextos educativos”, ofreciendo metas y orientaciones, y también mostraré como se puede aplicar a la “práctica educativa”, a la acción educativa. Por ello, al moverse en estos dos niveles de análisis (de contextos educativos –fundamentación y finalidad de la educación– y la práctica educativa) su filosofía de (*para*) la educación es compleja y, al mismo tiempo, tremendamente valiosa.

La gran finalidad de la educación es para Ricœur política, en el sentido en que Ricœur entiende “política”, que no es la mera lucha por el poder sino el ejercicio de la vida en común. Es en el ámbito de la política donde el sujeto puede desarrollar sus capacidades y configurarse como sujeto ético. La educación es, necesariamente, una educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta que “ser ciudadano” es sinónimo de “ser humano”; la finalidad de la educación no es otra que la formación del yo (*Bildung*) en un mundo complejo y problemático (y así prepararse para la confrontación, la discusión y la deliberación). Esta finalidad última de la educación, como tarea política, es puesta de relieve por Ricœur en trabajos especialmente significativos.⁴ Por otra parte, en contraste con esto que acabo de señalar, y en consonancia

4 Cfr. “Tâches de l'éducateur politique” (1964), in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 241-257 y “La persona: desarrollo moral y político”, *Revista de Occidente*, núm. 167, 1995, pp. 129-142. Este último artículo es importante en la sistematización de lo que he venido en llamar la “pequeña filosofía política” de Ricœur (cfr. “La pequeña filosofía política de Paul Ricœur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis”, *Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição*, XVIII, núm. 33-34, 2014, pp. 169-194). La relevancia de este artículo para la educación, así como analizar su vinculación con la política, se pone de manifiesto en el hecho de que en 1996, cuando se tenía que publicar una entrevista hecha diez años antes sobre la educación (P. Ricœur, “Interview”, in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, París, 1996) él mismo incluyó una relectura (post-scriptum) que básicamente es un resumen de este artículo de la *Revista de Occidente*. Por otra parte, hay que notar que este artículo procede de una conferencia que Ricœur dió en marzo de 1994, en Madrid (Fundación Ortega). A mediados de los años 90 Ricœur ya tiene elaborada su ética hermenéutica (su pequeña ética), desde la que hay que comprender la vinculación entre política y educación. Explícitamente al inicio del post-scriptum (septiembre de 1994) dice: “Es necesario mantener, desde el comienzo, la dimensión política de la educación” (p. 101).

con el pensamiento paradójico que caracteriza al filósofo francés, la educación también tiene como finalidad formar al ser humano para la soledad. Así dice Ricœur:

“La tarea del educador moderno no es transmitir contenidos autoritarios sino que debe ayudar a los individuos a orientarse en situaciones conflictivas, y a dominar con coraje cierto número de antinomias. Comencemos por la antinomia más simple. Es necesario iniciar a los individuos, a la vez, en la soledad y en la vida pública”⁵

Cuando se habla de filosofía de la educación no es habitual referirse a Paul Ricœur, ni a su filosofía en general ni a su concepción hermenéutica en particular. Sin embargo pocos pensadores tienen tanto que ofrecer a la educación como él. Hay muchos accesos desde su filosofía a la educación. Más importante que esas aportaciones concretas –que las tiene– son las orientaciones y perspectivas que abre. Frente a una cuestión tan difícil e importante como es la cuestión educativa la orientación y perspectiva que se adopta es clave. Y en ofrecer orientaciones y perspectivas Paul Ricœur es un maestro.

Sin entrar en este momento en más detalles, apuntando a trabajos posteriores y líneas de investigación, me atrevería a decir que cada una de sus obras encierra elementos esenciales para programas educativos completos. Es decir, cada una de sus obras nos ofrece *un enfoque educativo (hermenéutico)* peculiar. Pensemos por ejemplo en sus últimas obras como *Metáfora viva*, *Tiempo y narración*, *Sí mismo como u otro* o *Caminos de reconocimiento*; vemos aparecer conceptos como “metáfora”, “analogía”, “narración”, “imaginación”, “traducción”, “identidad” o “reconocimiento”. Cualquiera de ellos podría servirnos para elaborar una filosofía de la educación hermenéutica, que considero necesaria e imprescindible para una sociedad compleja como la nuestra.

Si bien no podemos decir que haya en Ricœur una filosofía de la educación, sí hay una filosofía *para*⁶ la educación, la cual, desde su

5 P. Ricœur, “Interview”, in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996, p. 95.

6 Véase en este sentido la introducción de A. Kerlan y D. Simard al libro antes referido (A. Kerlan, D. Simard, eds., *Paul Ricœur et la*

raíz hermenéutica, nos ofrece gran cantidad de recursos (distinciones, precisiones, sugerencias, etc...) para pensar los grandes temas que vertebran y estructuran toda filosofía de la educación: relación entre vida y razón, entre vida y cultura o la cuestión de la integración de la cultura en la vida (pensar la cultura como parte de la vida). Pero además de grandes orientaciones como estamos señalando, en sus textos encontramos propuestas de aplicación concreta e inmediata. Por otro lado, y pese a señalar que no hay explícitamente una filosofía de la educación en Ricœur, sí hay un buen conjunto de magníficos textos en los que abordó directamente la cuestión educativa, la mayor parte de ellos textos motivados por problemas educativos concretos (por ejemplo, la reforma universitaria en Francia en los años 60 o la difícil cuestión de la religión en la escuela).⁷ Todo ello me lleva a pensar y proponer que quizás Ricœur sea el mayor filósofo del siglo XX que sin tener una filosofía de la educación la promueve, la articula y la nutre de fecundos recursos.

1.2. *La meta de la educación*

Podemos calificar la obra *Sí mismo como otro* la obra más importante de Paul Ricœur, al menos desde la perspectiva de la filosofía práctica, y no sólo. Desde esta obra podemos configurar unos contenidos básicos

question éducative, Presses de l'Université Laval/École Normale supérieure de Lyon, Lyon, 2011).

- 7 Véase: "Comment respecter l'enfant?", *Foi-Éducation*, 18/5, 1948, pp. 6-11; "Le Protestantisme et la question scolaire", *Foi-Éducation* 24, 1954, pp. 48-59; "État, Nation, École", *Foi-Éducation*, 23/23, 1953, pp. 54-57; "La parole est mon royaume", *Esprit*, 23/2, 1955, pp. 192-205; "Faire l'Université", *Esprit*, 32/5-6, 1964, pp. 1162-1172 (in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 369-380); "Rebâtir l'Université", *Le Monde*, 9-10/11 et 12, 1968 (in "Réforme et révolution dans l'Université", in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 380-397; "L'avenir de l'Université (1970)", in *L'enseignement supérieur: bilans et prospective*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1971, pp. 61-78; y los ya citados "Tâches de l'éducateur politique" (1964), in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 241-257; "Interview", in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996.

para la educación, para una educación ética, o al menos, dicho de otra manera, podemos perfilar cuáles pueden ser las grandes metas de la educación, en consonancia con la finalidad última que no es otra que política.

La gran tarea de la educación es hacer que los otros, las personas, lleguen a ser sí mismos, desarrollen su identidad, es decir, desarrollen sus capacidades. Educar es hacer “florecer”, desplegar las capacidades. Si definimos así la educación la centralidad de la propuesta ricœuriana es incuestionable. Su afinada hermenéutica del sí mismo marca los senderos por los que puede y debe correr los fines últimos de la educación. Y también queda remarcada la textura política en la medida en que el desarrollo de las capacidades tiene lugar necesariamente en marcos sociales e institucionales. Cuidar, y educar, el sí-mismo pasa por cuidar, y educar, a los otros en instituciones justas. Si la ética la define Ricœur como el deseo de vida buena para/con los otros en instituciones justas, la educación se entiende como el máximo desarrollo (despliegue de capacidades) de sí mismo, en relación con los otros y en instituciones justas.

La tarea de la educación es, por tanto, desarrollo de una autonomía, de un sujeto autónomo que implica, como acabo de afirmar, el desarrollo de esas capacidades que nos definen, y que cuentan necesariamente con los otros.⁸ En la jerarquía de esas capacidades quizás la que orienta todas, la capacidad suprema –y lo que conlleva decir, por tanto, el máximo fin de la educación–, es la capacidad de responsabilidad; el sujeto responsable supone y presupone un sujeto capaz de decirse, de actuar, de narrar, etc. Es decir, el objetivo de la educación es la responsabilidad (sujeto responsable), lo que implica, en la propuesta de Ricœur el cuidado de sí, del otro y de la institución. Este objetivo o finalidad de la educación marca al mismo tiempo algunos de los contenidos fundamentales; un programa que puede quedar perfectamente organizado desde la ética hermenéutica de Ricœur.

8 Cfr. T. Domingo Moratalla, “Educar para la autonomía: ética y ciudadanía en perspectiva hermenéutica”, in C. Brondani (editor), *Ensino de Filosofia: propostas e reflexões*, Universidad Federal da Fronteira Sul (en prensa).

¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los grandes contenidos de la educación desde la filosofía de Ricœur, desde su filosofía práctica? La formación de la estima de sí, la solicitud por el otro y el sentido de la justicia –desde el plano ético–; la autonomía, respeto y el valor del universo normativo –desde el plano moral–; y la búsqueda de la acción que conviene, de *phrónesis*, de deliberación sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo de las instituciones (pues la complejidad estimativa y normativa encuentra complejidades, paradojas y dificultades y es necesario el momento práctico, de aplicación).

Veamos ahora como esta gran meta de la educación se articula desde la configuración de la ética hermenéutica de Ricœur, y así, además del nivel más general de fundamentación de una filosofía de la educación, podemos acceder al nivel de prácticas concretas, de acción educativa en su concreción más cercana.

2. La estructura de la ética hermenéutica. La bioética como paradigma

Teniendo en cuenta el marco general anteriormente descrito, mi interés en este momento es aplicar la ética hermenéutica de Ricœur al campo de la educación. El pensador francés es uno de los grandes representantes de esta “ética hermenéutica”. ¿Qué es la ética hermenéutica? Es una de los grandes paradigmas de la reflexión moral contemporánea, y se caracteriza por: 1) ampliar el campo de la moral más allá de la estrechez de moralismos, formalismos y procedimentalismos; 2) determinar el lugar de la razón en las llamadas ‘éticas aplicadas’ y 3) hacerse cargo de la complejidad, riqueza y profundidad de la experiencia humana, ante la cual es necesario ‘responder, es decir, la ética hermenéutica es una ética hermenéutica de la responsabilidad. En español contamos ya con buenas presentaciones de la ética hermenéutica que nos permiten, desde ellas, continuar y profundizar en la tarea abierta.⁹

9 Véase la el trabajo de J. Conill titulado precisamente *Ética hermenéutica* (Tecnos, Madrid, 2006).

La ética hermenéutica de Paul Ricœur encuentra su expresión más completa en los estudios 7, 8 y 9 de *Sí mismo como otro*; lo que el propio Ricœur denominó “pequeña ética”. En estos estudios vemos claramente como su ética hermenéutica encuentra su momento clave en el tercero de los estudios, tercero de los niveles de la experiencia moral, el dedicado a la sabiduría práctica, el momento de la aplicación. Resumo brevemente esta “pequeña ética”.

El gran valor de esta propuesta ética es haber articulado la pluralidad dispersa de tradiciones éticas de una manera coherente y consistente y, al mismo tiempo, describir la riqueza y complejidad de la experiencia moral. No radica el mérito principal de Ricœur en leer, por ejemplo, a Kant y Aristóteles conjuntamente y armonizar críticamente sus perspectivas, sino en mostrar que ambos están describiendo momentos de la experiencia moral, de la experiencia de la vida, que requieren complementación. El gran mérito no es, por tanto, el recorrido por la historia de la ética —que lo es—, sino dar cuenta de la complejidad de la vida moral. Y por tanto, a la hora de plantear cualquier cuestión moral, cualquier ética aplicada (en medicina, empresa... o educación) necesitaremos tener en cuenta esa riqueza y profundidad de la experiencia.

El primer nivel de la experiencia moral es el de la “ética”, en el sentido característico que él da al término, la cual es definida desde lo optativo, desde lo teleológico; la ética tiene que ver con el deseo y la aspiración a la felicidad; es deseo de vida buena, aspiración, pretensión de realización personal. Con bellas palabras dice Ricœur que la ética es el deseo de vida buena, con y para los otros en instituciones justas. Pero tenemos que tener en cuenta el segundo nivel de la experiencia, el “moral”, que incide en el lado normativo y deontológico, caracterizado por la búsqueda de universalidad; la pluralidad de proyectos de vida buena, ante el riesgo siempre posible de la violencia, exige el paso por la moral con el objetivo de armonizar esa pluralidad y establecer un momento crítico. Pero este nivel normativo, con sus normas, principios, valores, etc., ha de aplicarse en la vida concreta, lo cual no es fácil. Este tercer momento es el de la “phrónesis” o sabiduría práctica, la búsqueda de la acción que conviene, la acción responsable. Tras esta construcción de la teoría ética en *Sí mismo como otro* Ricœur ha

aplicado este esquema de ética hermenéutica a dos ámbitos: el ámbito jurídico y el de la ética médica. La ética hermenéutica de Ricœur se ha constituido como ética aplicada en estos ámbitos; la aplicación a estos ámbitos ha permitido una clarificación de los niveles e incluso una pequeña reescritura.

Esta bioética de Ricœur (“pequeña bioética” me he atrevido a denominarla) ejemplifica y despliega su “pequeña ética”, su ética hermenéutica (tal y como la presenta en *Sí mismo como otro*). Dos trabajos, recogidos en *Lo justo 2*, serán especialmente valiosos: “Los tres niveles del juicio médico” y “La toma de decisiones en el acto médico y en el acto judicial”.

En un estudio especialmente significativo, “De la moral a la ética y a las éticas”,¹⁰ también en *Lo justo 2*, Ricœur revisa la estructura de la ética hermenéutica tal y como la presentaba en *Sí mismo como otro*. Propone algo más que una clarificación y menos que una retractación. La corrección que propone es doble. En primer lugar va a otorgar más fuerza y relevancia a la vinculación entre la experiencia moral y la que el propio libro anterior ya reflejaba: la persona en su poder, en sus poderes. Dicho con otras palabras, Ricœur se centrará ahora en la noción de capacidad, de poder (y ‘no-poder’) que definen al ser humano como capaz, agente, sufriente. La estructura de la ética, la estructura de la experiencia moral que aquella dibuja, se puede leer también bajo la mirada de la capacidad. La ética es en Ricœur una ética de las capacidades, y esto es muy importante en clave educativa.

En segundo lugar, la segunda corrección, afecta al orden de disposición (prioridad y subordinación) de los diferentes niveles. Confiesa Ricœur que quizás estaba siendo demasiado deudor de la propia historia de la ética al partir de lo teleológico (Aristóteles), pasar a lo deontológico (Kant) y luego llegar al nivel de la sabiduría práctica. Ahora, en una relectura crítica, va a intentar reconstruir nuevamente la filosofía moral (y la experiencia moral que refleja) de otra forma. El eje de referencia –el punto de partida– es la experiencia de la obligación (nivel deontológico, diríamos): “la conjunción entre la posición de

10 P. Ricœur, “De la moral a la ética y a las éticas”, en *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, pp. 47-57.

un sí mismo autor de sus elecciones y el reconocimiento de una regla que obliga”.¹¹ Desde este punto central, que es la idea de autonomía kantiana (el sí mismo y norma), la ética se desdobra en dos: una “ética fundamental” (antropología, deseo, búsqueda de raíces, etc...) y un “ramillete de éticas regionales”; es decir, una ética anterior y una ética posterior; una ética corriente arriba (más referida a lo teleológico) y una ética corriente abajo (más referida a lo prudencial, a la aplicación, a las éticas aplicadas).

La bioética se dejará comprender desde el tercer momento, desde el momento de la sabiduría práctica, el momento de la decisión o momento de la aplicación.¹² Ahora se definirá claramente como una “ética regional” (“ética aplicada”, diríamos nosotros). La bioética como ética regional alcanza su clarificación y sentido recorriendo el triple nivel que va de lo aplicado a lo fundamental pasando por la obligación; o en la terminología anterior, de lo prudencial a lo teleológico pasando por lo deontológico. Los tres niveles vertebran esta ética hermenéutica. La bioética es una ética regional, ética aplicada, y al mismo tiempo –y me interesa señalarlo con fuerza–, es el paradigma de otras éticas regionales.

No me interesa ahora detenerme en la bioética de Ricœur, en otros trabajos se puede encontrar una presentación extensa.¹³ Me interesa, sin embargo, recoger los esquemas que al hilo de la lectura ricœuriana de la bioética propongo. Son esclarecedores y pueden ayudar a entender la diversidad de niveles que es necesario transitar para plantear adecuadamente un problema ético.¹⁴ Podemos ver cómo la propuesta

11 P. Ricœur, *Lo Justo 2*, p. 10.

12 Sobre la bioética hermenéutica y deliberativa de Paul Ricœur pueden consultarse las diferentes intervenciones del Congreso “Bioética y hermenéutica” que tuvo lugar en Valencia en febrero de 2013 cuyas actas se publicaron posteriormente. Cfr. T. Domingo Moratalla, A. Domingo Moratalla (eds.), *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ricœur* (Congreso Internacional, Valencia, España, 2013), Editorial Hermes, Valencia, 2014.

13 Cfr. “Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricœur a la bioética”, *Veritas*, II, núm. 17, 2007, pp. 281-312; también en <www.fondsriceur.fr/photo/bioetica.pdf>.

14 Estos esquemas funcionarían a modo de metáforas, en el sentido ricœuriano, es decir, ellos nos pueden servir para “ver” un determinado ámbito.

teórica (general) de Ricœur se articula en un ámbito determinado (la bioética). El primero de los esquemas muestra la diversidad de niveles (Esquema 1) y el segundo la pluralidad de proyectos (orientaciones, perspectivas) que se anudan en torno a la experiencia (Esquema 2).

ESQUEMA 1
Niveles de la bioética

NIVEL PRUDENCIAL <i>Dominio de aplicación</i>	NIVEL DEONTOLÓGICO <i>Ética normativa</i>	NIVEL REFLEXIVO <i>Ética fundamental</i>
Atención a las circunstancias, situaciones particulares	Función crítica	Función de legitimación
Pacto de cuidados (acto médico concreto) “Corazón de la ética médica” • Basado en la confianza • Relación médico-paciente	“Contrato médico” • universalización • conexión • arbitraje de conflictos	Fundamentación metafísica y antropología
<i>Preceptos:</i> • Insustituibilidad • Indivisibilidad • Estima de sí	<i>Normas básicas:</i> • Secreto profesional • Información al paciente • Consentimiento informado	Concepciones de salud, enfermedad, felicidad, sufrimiento, etc...
↓ ↓ ↓		
FRAGILIDAD		
<i>Sospecha/desconfianza</i> (del médico hacia el paciente, del paciente hacia el médico)	<i>Conflicto</i> entre los <i>proyectos</i> epistémico, terapéutico y político.	<i>Pluralismo de convicciones</i> (conflicto de creencias): Búsqueda de ‘consenso entrecruzado’ y ‘des-acuerdos razonables’

Estamos viendo la educación bajo un determinado prisma, una determinada perspectiva. Los esquemas son productivos en la medida en que nos “hacen ver”, nos permiten un nuevo “ver como”. Veremos la educación bajo los esquemas nacidos del contexto bioético.

ESQUEMA 2
El corazón de la bioética en contexto

	PROYECTO TERAPÉUTICO	
PROYECTO EPISTÉMICO	Pacto de cuidados “Corazón de la ética médica”	PROYECTO SOCIO- POLÍTICO
Conjunto de ciencias y saberes médicos	• Basado en la confianza • Relación médico-paciente (acto médico concreto)	Políticas sociales-ministeriales
Curiosidad Afán por conocer	Solicitud Lucha contra el sufrimiento	Interés general

El “corazón de la ética médica” es el “pacto de cuidados”, es decir, una persona que sufre acude al médico buscando aliviar ese sufrimiento. Sobre esta experiencia básica y central se articula la medicina y, a la vez, la ética médica. Este nivel primario se completa con el nivel deontológico (normas, etc.) y el nivel reflexivo (creencias, presupuestos, grandes concepciones, etc.). Lo que se describía teóricamente en *Sí mismo como otro* en estos trabajos se describe teniendo en cuenta una experiencia concreta, y es precisamente el partir de la experiencia (qué hacer aquí ahora con mi sufrimiento, etc.) es lo que hace que comencemos no por grandes concepciones, ni tampoco normas, sino por el nivel prudencia, experiencial.¹⁵ La ética médica no puede limitarse a ser deontológica, aunque necesite el nivel normativo; la ética médica no puede limitarse a escudarse en creencias, aunque tenga que tenerlas

15 Es importante caer en la cuenta que ahora, al abordar cuestiones concretas (la enfermedad), y a diferencia de lo que ocurre en las presentaciones teóricas de la “pequeña ética” (tanto en su versión de *Sí mismo como otro*, como en la rescritura posterior), se parte del “nivel prudencial”, el último, pero recuérdese que a nivel experiencial es el primero, pues es donde se ejerce (o no) la sabiduría práctica así como la responsabilidad; se trata del “mundo de la vida” en su cotidianidad y en sus urgencias.

en cuenta. Tiene que partir de la vida misma, del sujeto vulnerable que busca restablecer su autonomía, su “capacidad”, su poder. Y, por otra parte, el proyecto de curación debe analizarse en relación con otros proyectos sociales, políticos o epistémicos.

Las implicaciones para la bioética de esta aportación ricœuriana me parecen enormes, hasta el punto de poder hablarse, quizás, de un “efecto Ricœur” en bioética. La pregunta que me hago ahora es: ¿no pueden aplicarse estos esquemas también al mundo de la educación? ¿No tiene la educación también su “corazón”? Bien pudiera ser la relación alumno-maestro el corazón de la educación y el corazón de una ética de la educación, pero lo mismo que sucede en bioética, y hay que transitar por diferentes niveles, también pasa en educación.

3. De la bioética a la educación. Nuevos protagonistas del pacto de cuidados: profesor y alumno

La tesis que defiendo es que podemos aplicar el análisis que Ricœur lleva a cabo en bioética a la práctica educativa, a la educación. Así estamos constituyendo esbozando una ética hermenéutica de la educación. La red conceptual desarrollada anteriormente nos permite plantear adecuadamente los problemas más importantes de la educación, sobre todo atendiendo a los diferentes niveles. Desde la propuesta ricœuriana se pueden plantear mucho mejor que desde buena parte de las teorías pedagógicas actuales. Vayamos con la red conceptual aplicada a la educación. Rehago los esquemas anteriores en clave educativa. Soy consciente que cada esquema, y dentro de él cada cuadro, necesitará una mayor explicación y más amplios desarrollos. Veamos pues cuáles son los niveles de la práctica educativa (Esquema 3) y, posteriormente, los “proyectos” que se dan cita en la actividad educativa.

ESQUEMA 3
Niveles de la práctica educativa

NIVEL PRUDENCIAL <i>Dominio de aplicación</i>	NIVEL DEONTOLÓGICO <i>Ética normativa</i>	NIVEL REFLEXIVO <i>Ética fundamental</i>
Atención a las circunstancias, situaciones particulares	Función crítica	Función de legitimación
Pacto de cuidados (acto médico concreto) “CORAZÓN DEL ACTO EDUCATIVO” • Basado en la confianza • Relación entre estudiante y maestro	“Contrato médico” • universalización • conexión • arbitraje de conflictos	Fundamentación metafísica y/o antropológica de la educación
<i>Preceptos:</i> • Carácter no sustituible de una persona (alumno) por otra • Individualidad (integralidad) • Estima de sí	<i>Normas:</i> • Secreto profesional • Derecho del alumno al conocimiento • Consentimiento informado (¿?)	Concepciones de educación, de la formación, del saber, etc.
↓	↓	↓
FRAGILIDAD		
<i>Sospecha/confianza</i> (del estudiante hacia el maestro/del maestro hacia el estudiante)	<i>Conflicto</i> entre los <i>proyectos</i> epistémico, pedagógico y político.	<i>Pluralismo de convicciones</i> (diversidad de “fuentes” de la moralidad/educación) Búsqueda mediante ‘consensos traslapados’ o por ‘desacuerdos razonables’

1. Nivel: prudencial

Ricœur comienza a analizar los niveles del juicio bioético centrándose en lo que llama el “corazón de la ética médica”, de manera análoga podemos decir nosotros que el “corazón de la práctica educativa” es la relación entre profesor (maestro) y alumno (discípulo). También en esta relación se da un “pacto de cuidados”, es decir, una relación, una imbricación de cuidado y solicitud. Este “pacto educativo” está basado en la confianza entre el alumno y el maestro. También aquí hay una relación de intercambio de expectativas: el alumno espera poder aprender (y aprobar) y el profesor espera que el alumno aproveche todos los recursos que él pone a su disposición. Ya no se trata de una lucha contra el sufrimiento (cuidado y curación) sino contra otro tipo de lucha y sufrimiento: contra la ignorancia. El ofrecer conocimientos en sentido amplio implica suministrar a los alumnos capacidades, y así capacitarlos en el desarrollo de sus posibilidades.

De igual manera que en el pacto de cuidados en la relación médico/paciente funcionan una serie de preceptos (de orientaciones), también sucede en el caso educativo, podríamos decir que los mismos: insustituibilidad (el profesor ha de saber prestar la atención precisa a cada uno de los alumnos en su singularidad), indivisibilidad (el alumno no es sólo inteligencia, también tiene sentimientos, motivación, etc.; es decir, educamos a la persona entera) y el objetivo educativo se logra también gracias a la autoestima del alumno, que va a ser motor de cambio y aprendizaje.

Este nivel del acto educativo es el nivel concreto de la atención a las circunstancias y a las situaciones particulares. Estamos en la clase (sustituye “clase” por cualquier entorno educativo) donde un profesor particular tiene delante unos alumnos particulares. Es el nivel que llama Ricœur prudencial, el dominio de la aplicación, del mundo de la vida cotidiana. Cualquier filosofía de la educación no puede nunca olvidar esta relación central, por eso podemos hablar con la terminología de Ricœur de “corazón” de la práctica educativa y, por lo mismo, corazón de la ética hermenéutica de la educación.

2. Nivel: deontológico

Pero es necesario, como ocurre en la ética médica, pasar al nivel deontológico, el nivel de la ética normativa que va a desempeñar una función crítica. El “pacto educativo” se transforma en “contrato educativo”. La función de este nivel, el nivel del contrato (el de las normas), es el de garantizar la universalización de la atención a los alumnos, por ejemplo, o conectar con otros elementos en juego, más académicos, como son los equipos de profesores, la normativa, los códigos, etc. Nos adentramos en un nivel más burocrático. Este momento deontológico, y más frío, sirve para arbitrar los conflictos que pueden surgir en la práctica cotidiana de la docencia. Frente a la calidez y cercanía del nivel anterior, este nivel se presenta más frío y acentuando la distancia necesaria. Vemos la ética hermenéutica –también cuando se aplica a la educación– moviéndose entre la pertenencia (inmersos en la experiencia) y la distanciación (momento crítico de distancia y evaluación de la experiencia).

También este nivel contará con una serie de normas básicas, correlativas con las del nivel prudencial. Se podría hablar, de igual manera que en la ética médica, de “secreto profesional” (privacidad, de notas, de calificaciones, de recomendaciones, etc.), también del derecho a la información (en este caso del propio aprendizaje del alumno) o, por qué no, se podría hablar de “consentimiento informado”, entendido como acuerdo que el profesor propone a la hora de presentar el curso académico, su asignatura, su forma de evaluación, etc., y que el propio alumno asume responsablemente.

3. Nivel: reflexivo

Al igual que ocurre en la ética médica, la actividad educativa cuenta con una fundamentación metafísica y antropológica, que en algunos momentos es necesario explicitar. No es el nivel de los preceptos, ni de los códigos deontológicos, sino de las concepciones de la educación, de la formación o de la sabiduría misma que sustentan la práctica cotidiana. Este nivel es el nivel de la ética fundamental.

Pero lo mismo que los niveles en la descripción de la ética médica están sometidos a la fragilidad ocurre lo mismo en la ética de la educación. Ricœur siempre lleva acabo una descripción realista, alejada de “angelismos” o utopías estériles.

En el primer nivel: el “pactos de cuidados educativo” puede estar sometido a la sospecha y desconfianza del alumno hacia el profesor que lo ve como un rival, como alguien que busca solamente “fastidiarle”, incomodarle; y también sospecha (o desconfianza) del profesor hacia el alumno que lo ve como alguien “contra quien” tiene que luchar porque realmente no pone de su parte y se resiste a recibir la enseñanza. La relación entre alumnos/profesor no es fácil, y requiere precaución y, sobre todo, realismo. En el tercer nivel también aparece la fragilidad motivada sobre todo por la pluralidad de concepciones educativas, antropológicas, o de ideales de saber. En la práctica educativa se concitan diferentes creencias, diversos proyectos de saber e, incluso, de ser humano. Hemos de saber mediar en este conflicto de interpretaciones o fundamentaciones de la educación, y el primer paso para ello es reconocer la necesidad del conflicto, de la pluralidad.

Y quizás la fragilidad mayor proceda del segundo nivel, pues en él confluyen de una manera conflictiva los proyectos epistémico, educativo y político que tienen lugar en la acción educativa, en el acto educativo concreto. También Ricœur se centró en este conflicto de proyectos con respecto a la ética médica. Esta conflictividad de proyectos nos lleva a nuestro segundo esquema de ética hermenéutica educativa (Esquema 4).

ESQUEMA 4

El corazón de la práctica educativa en contexto

	PROYECTO TERAPÉUTICO	
PROYECTO EPISTÉMICO	Pacto de cuidados “Corazón del acto educativo”	PROYECTO SOCIO-POLÍTICO
Conjunto de ciencias y de saberes	• Basado en la confianza • Relación maestro-estudiante (acto educativo concreto)	Políticas sociales-ministeriales
Curiosidad Deseo de saber (y de enseñar)	Solicitud Lucha por la autonomía y contra la ignorancia	Interés general Bien común

En el acto educativo concreto (“pacto de cuidados en educación” o “corazón del acto educativo”) confluyen tres proyectos:

1. Proyecto epistémico: la actividad educativa vista desde este proyecto se centra en la dimensión de saberes, de ciencias o de tradiciones que hay que llevar al aula. El profesor también enseña una materia que tiene una historia, que puede ser objeto de investigación y de crecimiento personal. Lo que mueve este nivel es la curiosidad y el afán por conocer. El profesor se ve muchas veces traicionando su propia materia. Así por ejemplo, el profesor de filosofía puede entender su explicación de Platón en un curso de secundaria como una traición a Platón, a la filosofía y a su compromiso con la verdad.

2. Proyecto político: la actividad educativa se enmarca en un proyecto socio-político donde prima sobre todo el interés general más allá de los intereses de una materia, de los profesores o de los mismos alumnos. Este proyecto entra en conflicto en muchas ocasiones con los otros dos. Nos encontramos en el nivel de las políticas educativas concretas. ¿Cuáles son las metas de las leyes educativas? ¿Respetan el “pacto de cuidados”? ¿Dónde se fundamentan? ¿Tienen en cuenta la “diversidad” de fuentes de la educación?

3. Proyecto educativo: es el proyecto fundamental, que vertebra todo el esfuerzo educativo. Es precisamente el pacto de cuidados, el corazón de la práctica educativa, cuya razón de ser es la solicitud, la lucha por el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

La ética hermenéutica de la educación que podríamos desarrollar desde este planteamiento esquemático tendría como meta fundamental poner de relieve la diversidad de niveles que se integran en el acto educativo así como la diversidad de proyectos. Querer eliminar esta complejidad sería hacer una mala filosofía de la educación y llevar a cabo propuestas educativas reduccionistas. Ricœur nos ayuda a plantear adecuadamente la cuestión educativa, como nos ayuda a plantear las cuestiones de ética médica. Nos enseña, fundamentalmente, lo que “está en juego”. Ante esta diversidad de niveles, de planos, de experiencias, de proyectos, etc., la tarea que se nos impone es la de hacer dialogar esta pluralidad y promover la confrontación pacífica. La tarea a la que Ricœur nos invita es a la de la traducción. La traducción también podría constituirse en paradigma de esta ética hermenéutica.

¿Qué hace el profesor si no es traducir un saber y llevarlo a los alumnos? ¿No pretenden las políticas educativas traducir determinadas ideas de ser humano y formación? Cuándo alumno aprende, ¿no está traduciendo a su lenguaje, a su propia vida? ¿No es la educación un proceso de traducción en el que el gran libro que se traduce es la vida?

Tras lo visto y expresado creo que se puede llevar a cabo la trasposición del modelo de ética hermenéutica esbozado en el campo de la ética médica al campo de la educación. No resulta forzado y creo que es muy esclarecedor con respecto a la práctica educativa. Como pasa muchas veces con la propuesta de Ricœur, quizás no resuelve los problemas educativos, pero ayuda a plantearlos adecuadamente.

En la última parte de este trabajo me gustaría caracterizar lo que hemos llamado inspirándonos en Ricœur “corazón de la práctica educativa” y para ello voy a utilizar herramientas surgidas de su hermenéutica, en concreto la surgida a partir de su obra *Tiempo y narración*. La relación entre educación y narración encuentra un lugar clave y central en esta propuesta de ética hermenéutica de la educación. Paso a señalar brevemente las líneas fundamentales de esta relación en el marco general que he trazado.

4. El “pacto de cuidados educativo” como actividad narrativa

La práctica médica (y su ética) y la práctica educativa (y su ética) son tan importantes y correlacionan sus intereses porque las dos, cada una desde un punto de vista distinto, están abordando elementos esenciales del ser humano. El ser humano es una compleja mezcla de biología y biografía; somos vida biológica y vida biográfica (que diría Ortega y Gasset). Pues bien, la práctica médica se centra en la dimensión biológica, sin olvidar lo biográfico, y la práctica educativa en la dimensión biográfica, sin desconocer lo biológico. Práctica médica y práctica educativa son dos caras de una misma moneda —el ser humano—; no es de extrañar que sobre ellas pueda aplicarse de una manera coherente y no forzada la propuesta ricœuriana de una ética hermenéutica, y que la analogía y trasposición de una a otra que propongo tenga un fundamento antropológico.

Por ese peso fuerte del elemento biográfico hace que la práctica educativa tenga que ser abordada también desde otras perspectivas, en concreto desde la perspectiva biográfica. Creo que la hermenéutica de Ricœur nos presta importantes recursos para desarrollar una perspectiva biográfica sobre la educación. Lo hace a través de la dimensión narrativa, al cual tematiza el elemento biográfico, temporal.¹⁶ Y la actividad educativa puede concebirse así como una actividad narrativa. La actividad narrativa es especialmente esclarecedora del acto educativo básico, de ese “corazón” de la actividad educativa.

Ricœur analiza la actividad del relato desde una interpretación peculiar de la “mímesis” aristotélica. La palabra “mímesis” no significa en la *Poética* de Aristóteles mera copia de la naturaleza. Su significado singular se remonta más bien a la etimología de la palabra “mythos”. De acuerdo a la interpretación de Ricœur, “mimesis” indica aquí construcción de la trama. La construcción de la trama postula el triunfo de la concordancia sobre la discordancia que siempre acompaña a la experiencia vital que es narrada. Las experiencias humanas son, pues estructuralmente, narrativas; son concatenaciones de acciones desplegadas en el tiempo, donde se va redefiniendo nuestra posición en el mundo, porque provocan nuevas comprensiones de lo que ha sucedido en nuestra vida. Para desarrollar el modo en que construimos nuestra identidad o subjetividad en el tiempo, Ricœur nos habla de una triple mimesis:

1. Mimesis I (pre-figuración): Las comprensiones y experiencias previas que el lector y el autor de un texto tienen sobre la acción humana como un desarrollo en el tiempo, y que se vehiculan en los símbolos culturales compartidos.
2. Mimesis II (configuración): Se trata de la construcción literaria – ficticia – de una trama a través de un relato desarrollado temporalmente sobre la historia de una vida. De alguna manera, en este momento, estamos rompiendo y despegándonos de la vida.

16 Para un mayor desarrollo de estas cuestiones puede consultarse el trabajo: T. Domingo Moratalla, P. Mella, “Notas para pensar la educación en términos narrativos”, *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, n. 10, vol. 5, 2008, pp. 5-9.

3. Mímesis III (refiguración): Es el momento de la aplicación del relato a la vida, construyendo un nuevo mundo u horizonte de sentido.

Se podría estudiar el “acto educativo” (“el pacto de cuidados educativo”) como un proceso de configuración (mímesis II) que actúa sobre unas experiencias previas (mímesis I) y provoca un cambio, una transformación en el mundo de los protagonistas de la experiencia educativa (mímesis III). Esta mímesis que ejerce el acto educativo se produce en los tres protagonistas de la actividad educativa: estudiante, profesor y en la propia materia objeto de enseñanza.

La actividad educativa (MII, la clase concreta, el curso) cambia la vida (del estudiante, del profesor y... ¡de la materia!) y la transforma... El alumno viene a clase, con su historia, sus motivaciones, su vida; también el profesor viene a clase, a un curso, con sus preocupaciones, con sus experiencias previas, su vida.... Es la mímesis I, el momento del “antes de...”, antes de la clase, del acto educativo concreto (mímesis II). Tras ella el objetivo es que se dé una transformación en el alumno (en la clase, en el curso), que no sea el mismo que entró en clase, que empezó el curso; se busca que haya cambiado su vida, que se haya producido una transformación, una apropiación, una aplicación a la vida del alumno (mímesis III). El profesor también se transforma narrativamente, vitalmente, en el mismo proceso, y también la materia misma se transforma. El profesor es el encargado de este proceso de transformación, un proceso de traducción como señalaba anteriormente. El profesor es un traductor, un traductor de vida y experiencias –al menos esa debería ser su vocación y profesión–. La traducción también sería una categoría muy interesante a tener en cuenta en esta labor del profesor, así como en la comprensión del acto educativo y, extrapolando en este momento desde el campo educativo al conjunto de actividades humanas, en la comprensión de toda ética aplicada.

Dice Ricœur que comprender un relato es ver cómo nace de la vida (mímesis I), no es la vida (mímesis II) y, sin embargo, es capaz de cambiar la vida (mímesis III). Y con la educación, decimos nosotros, pasa lo mismo, o debería pasar lo mismo. El acto educativo parte de la vida (mímesis I; vida del estudiante, del profesor), no es la vida (¡estamos en clase! El momento de la mímesis II) y, sin embargo, cambia

la vida, influye en la vida (mímesis III). Podemos, por tanto, entender la educación como un proceso de mímesis de la vida cotidiana de los implicados directamente en el acto educativo. Se trata de un complejo proceso de transformación humana donde, incluso, si el acto educativo es “vivo” los mismos saberes se transforman si consideramos la educación como un proceso abierto en el tiempo, no como la mera repetición de conocimientos establecidos de una vez para siempre.

La educación es un proceso de crecimiento, de humanización; por eso podemos entenderla como narración. La educación como acto narrativo es un proceso dinámico, no estático; de nada sirven las historias que contamos, que cuentan los profesores y sus materias, si los que las escuchan no se implican. De hecho, siguiendo a Ricœur, podríamos decir que las historias mismas necesitan de los lectores/receptores. ¡Necesitamos de los estudiantes! Son ellos y ellas los que salvan nuestras historias y a nosotros mismos, profesores, como narradores. La educación narrativa se centra en el estudiante como clave de la educación. El estudiante es aquel “ser narrativo” (con su historia a medio tramar, ¡como la de todos!) que en clase escucha historias con las que hace su historia. El profesor es aquel que interviene en este proceso ofreciendo historias-narraciones, siendo él mismo narración-historia viva. Por esto mismo la educación es un acontecimiento, acontecimiento ético, y también –siempre– un riesgo.

Hay que ver el proceso educativo como imbricación de historias (estudiante, profesor, materia...); historias sin terminar o que si están terminadas se cuentan de otro modo, adquieren un nuevo sentido. Por eso, ver la educación como proceso narrativo implica verla como un proceso de emergencia de sentidos, de innovación, creatividad o de imaginación o, dicho con una palabra de Hannah Arendt, como nacimiento. Educar narrativamente es ofrecer nacimientos: de los estudiantes, de las ideas-historias... ¡y de nosotros mismos, el profesorado!

El estudiante que viene a nuestras clases no “está dado desde el principio”, se hace, se construye en el acto educativo mismo. El acto educativo es acto narrativo porque ayuda a configurar las experiencias discordantes de nuestros estudiantes. La narración hace que veamos la educación como un proceso global dinámico y no como algo sustancial, cerrado y clausurado. La óptica narrativa ya no nos permite

pensar la educación como el simple “trasvase” de unos conocimientos con los que “rellenamos” a unos estudiantes que lo asimilan como meros “receptáculos vacíos” a través de un profesor “repleto” de saber. Descubrimos que los estudiantes no están ahí como “tablas rasas” (hojas en blanco), ni los profesores dominan, como muchos creen, un conjunto de conocimientos que están ya dados de una vez por todas.

Conclusión

Este esclarecimiento narrativo de la práctica educativa se podría aplicar también a la ética médica y entender el pacto de cuidados médico como actividad narrativa. La bioética hermenéutica que Ricœur ha dibujado merece completarse con los recursos de la narración que el propio Ricœur ha desarrollado y que hemos esbozado a propósito de la educación. Es una tarea abierta, y aún por hacer.¹⁷ Pero, y sólo como indicación, ¿no es la lucha contra el sufrimiento y la enfermedad, y la búsqueda de la salud y la felicidad, la trama de una gran novela? ¿Y no es esa la novela de todos? La vida humana, biológica y biográfica, con sus sufrimientos y sus alegrías, es.... ¡un relato en búsqueda de narración!

Resumiendo: Hemos presentado la consistencia, la relevancia y la potencia de la ética hermenéutica de Ricœur (entendida como ética aplicada) constituida en el campo bioético para después extenderla al campo educativo. Desde la ética hermenéutica de Ricœur obtenemos una buena descripción de la acción educativa, así comprobamos, de igual manera que hacía él con respecto a la fenomenología de Husserl, cómo la ética hermenéutica se consolida como gran paradigma del campo de las éticas aplicadas.

Me he atrevido a hablar del “efecto Ricœur” en muchos campos,¹⁸ anteriormente hacía referencia a ello. Con la expresión “efecto

17 Esta línea de trabajo es la que hemos desarrollado junto con la profesora Lydia Feito en el libro *Bioética narrativa* (Escolar y Mayo, Madrid, 2013).

18 Cfr. “El «efecto Ricœur» en bioética. La pequeña bioética de Paul Ricœur (hacia una bioética hermenéutica)”, en T. Domingo Moratalla, A. Domingo Moratalla (eds.), *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ri-*

Ricœur” me refiero a los resultados positivos que puede tener considerar las propuestas y orientaciones que su filosofía nos ofrece. Así ha sucedido en ciencias sociales y en la reflexión teológica, y empieza a suceder en el campo de la ética médica (bioética), la filosofía política y los estudios literarios. Creo que la educación también puede aprovechar este “efecto Ricœur”. La intención última de estas páginas es, precisamente, empezar a pensar la educación con las categorías que el pensador francés nos ofrece, y así se enriquece su propia filosofía y nos enriquecemos todos.

Bibliografía

- CONILL, J., *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006.
- DOMINGO Moratalla, T. “Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricœur a la bioética”, *Veritas*, II, núm. 17, 2007, pp. 281-312; también en <www.fondsriceur.fr/photo/bioetica.pdf>.
- , y P. Mella, “Notas para pensar la educación en términos narrativos”, en *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, n. 10, vol. 5, 2008, pp. 5-9.
- , “La pequeña filosofía política de Paul Ricœur. Educación y responsabilidad en tiempos de crisis”, en *Revista Portuguesa de História do Livro e da Edição*, XVIII, núm. 3334, 2014, pp. 169-194.
- , “Educar para la autonomía: ética y ciudadanía en perspectiva hermenéutica”, en C. Brondani (editor), *Ensino de Filosofia: propostas e reflexões*, Universidad Federal da FronteiraSul (en prensa).
- DOMINGO Moratalla, T. Domingo Moratalla, A. (eds.), *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ricœur* (Congreso Internacional, Valencia, España, 2013), Editorial Hermes, Valencia, 2014.
- FEITO, L. Domingo Moratalla, T. *Bioética narrativa*, Escolar y Mayo, Madrid, 2013.

cœur (Congreso Internacional, Valencia, España, 2013), Editorial Hermes, Valencia, 2014, pp. 158-167.

- KERLAN, A., Simard, D. (eds.), *Paul Ricœur et la question éducative*, Presses de l'Université Laval/École Normale supérieure de Lyon, Lyon, 2011.
- RICOEUR, P. "Comment respecter l'enfant?", en *Foi-Éducation*, 18/5, 1948, pp. 6-11.
- , "Le Protestantisme et la question scolaire", en *Foi-Éducation* 24, 1954, pp. 48-59.
- , "État, Nation, École", *Foi-Éducation*, 23/23, 1953, pp. 54-57.
- , "La parole est mon royaume", *Esprit*, 23/2, 1955, pp. 192-205.
- , "Faire l'Université", *Esprit*, 32/5-6, 1964, pp. 1162-1172 (in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 369-380).
- , "Tâches de l'éducateur politique" (1964), in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 241-257.
- , "Rebâtir l'Université", *Le Monde*, 9-10/ 11 et 12, 1968 (in "Réforme et révolution dans l'Université", in *Lectures 1. Autour du Politique*, Seuil Paris, 1991, pp. 380-397).
- , "L'avenir de l'Université" (1970), in *L'enseignement supérieur: bilans et prospective*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1971, pp. 61-78.
- , "La persona: desarrollo moral y político", *Revista de Occidente*, núm. 167, 1995, pp. 129-142.
- , "Interview", in A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, PUF, Paris, 1996.
- , "De la moral a la ética y a las éticas", en *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Editorial Trotta, Madrid, 2008, pp. 47-57.
- SIMARD, D. *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2004.

*Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa**

SILVIO GALLO

*O sonho revela a verdade atrás da qual se encontra o
pensamento.*
Kafka, fragmentos de cadernos e folhas soltas, sem data

*Ele tem sonhos; foi criado quando os sonhos eram
populares. Agora só tem a realidade.*
Philip K. Dick, Vozes da Rua

*A palavra formação é uma dessas palavras caídas. Caídas
e esquecidas. A velha ideia de formação nos parece
agora irremediavelmente anacrônica.*
Jorge Larrosa, Nietzsche & a Educação

Modernidad, representación y formación.

Puede decirse que el proyecto filosófico de la modernidad se desdobló en dos polos principales. Uno de ellos es aquel del acceso al conocimiento, que implicó la búsqueda de un método que nos permitiera el acceso al conocimiento verdadero, el otro es aquel de la política, que se preocupa de la construcción de las sociedades democráticas, y que garante la participación efectiva de todos y cada uno. En ambos proyectos, hay un concepto que se destaca como central: el concepto de sujeto. El proyecto moderno se ampara en la

* Traducción de María José Gomes.

noción de un sujeto de conocimiento y de un sujeto político, que se desdoblan en diversas facetas.

El concepto moderno de sujeto tiene su implicancia en la idea de autonomía de sus acciones. El sujeto es justamente aquel que no puede estar sujeto, ya sea por la naturaleza, por un dios o por otros seres humanos. La autodeterminación del sujeto es, tal vez, su característica central. Pero esa autonomía precisa ser conquistada: para usar las palabras de Kant, es necesario que el sujeto salga de su condición de minoridad y alcance la adultez, por el pleno uso de la razón.¹ Emancipación, para decirlo en una palabra. Y a esa emancipación se puede llegar, además de por otras vías, también por el proceso educativo, a través de la formación del sujeto humano.²

Así, si es posible afirmar que el proyecto moderno estuvo centrado en la constitución del sujeto político y del sujeto que conoce, también se puede decir que el proyecto moderno fue, en gran parte, un proyecto de educación, de construcción de sujetos humanos capaces de, en forma auto-centrada, actuar en el mundo para transformarlo. Y en el proyecto moderno de educación, un concepto clave fue el de *formación*. Para tomar solo dos de entre los ejemplos más significativos de la filosofía de la educación moderna, nos quedaremos con Kant y Rousseau.

-
- 1 Esta es la célebre respuesta de Kant (2007) en su famoso texto publicado en 1784, *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*, texto exhaustivamente trabajado en el campo de la filosofía de la educación para pensar la formación humana.
 - 2 Aunque no sea el objetivo de este texto desarrollar esta cuestión es imposible no citar la crítica contemporánea de Jacques Rancière (2002) a la emancipación pensada por Kant. En *El maestro ignorante* el filósofo francés afirma que la sociedad pedagogizada moderna, centrada en la enseñanza como explicación, no puede emancipar, una vez que la lógica de la explicación se ve implicada en una regresión al infinito: siempre habrá algo a ser explicado por alguien más sabio. Esto implica el hecho de que nadie se emancipa efectivamente, pues siempre se está en dependencia de alguien para aprender algo nuevo. Para Rancière, solo se puede salir de este juego cuando abandonamos la lógica de la explicación y partimos del principio que él denomina “igualdad de inteligencias”.

Kant, en sus lecciones sobre pedagogía en las décadas de 1770 y 1780, afirmaba que solo la disciplina puede impedir que el ser humano se desvíe de su destino, o sea, de la realización de la humanidad que lleva en sí, cayendo en la animalidad (1996, p.12), para anunciar que “el hombre necesita cuidados y formación. La formación comprende la disciplina y la instrucción”³ (ídem, p.14). El hombre humano no nace completo; a pesar de que traiga en sí una “naturaleza humana”, ella precisa ser cuidada y después cultivada por la disciplina y la instrucción, formando, efectivamente, en aquel ser, un ser humano. Es por esto que Kant es enfático al afirmar: “solo gracias a la educación el hombre puede convertirse en un verdadero hombre. Es lo que la educación hace de él” (ídem, p.15). Sin educación, sin formación, no existe, entonces, ser humano.

Rousseau no es menos enfático. En los primeros párrafos del Libro I del *Emilio*, presenta una analogía con la agricultura, afirmando que “las plantas se forman por la cultura, y los hombres por la educación” (1995, p.8). No se nace completo, el ser humano pequeño necesita ser cuidado, nutrido, educado para que devenga un ser adulto y plenamente humano. Y todo aquello que no poseemos al nacer, o no poseemos en cantidad suficiente, nos es provisto por el proceso educativo.

La formación, por lo tanto, es central en la constitución del humano. No se nace plenamente humano, pero es necesario darle forma a esa humanidad en cada uno, proceso este que se encuentra a cargo de la educación. Siguiendo esta misma lógica, se puede decir que nadie nace sujeto de sí, autónomo, sino que adquiere esa autonomía por el proceso educativo. En una tradición más específicamente alemana, el tema de la formación obtuvo un tratamiento más abarcador, no restringido a la educación en su aspecto más escolar, sino constituyéndose como *Bildung*, muchas veces expresadas en los romances de formación, de los cuales Goethe y su *Wilhelm Meister*, sea, tal vez, una de las máximas expresiones.

3 Todas las citas del presente texto son traducciones al español de las versiones de los textos en portugués, queremos decir con esto que no son las versiones que se encuentran ya traducidas, oficialmente, al español.

No es el propósito de este texto, de todas maneras, trazar la historia de estos procesos de formación en su relación con el concepto moderno de sujeto, tampoco explorar algunos de sus aspectos o incluso sus meandros. Por el contrario, la intención es problematizar esta cuestión, preguntando si en nuestros días aún tiene sentido afirmar a la formación humana como centralidad. Serán buscados, en algunos otros filósofos contemporáneos, elementos para pensar la educación en otra clave conceptual.

Vayan, en esta dirección, dos observaciones. La primera es que los conceptos de sujeto y de formación fueron pensados en la modernidad en clave de una filosofía de la representación. Según Deleuze, la filosofía de la representación ha colonizado el pensamiento occidental desde Platón.⁴ Su principio básico, aunque ella se haya presentado de las maneras más diversas, es el que presenta el pensamiento como *representación del mundo* y, por lo tanto, la cuestión de la verdad se relaciona con la articulación de la representación con aquello que ella representa. Representando el mundo, el pensamiento es repetición, no creación. La clave de la verdad está en la buena representación, que repite el representado en todos sus detalles. Pensados en esa clave de lectura del mundo, sujeto y formación son permeados por la verdad: la “verdad” del sujeto, la “verdadera” formación. La modernidad filosófica no persiguió otra cosa. En otra dirección, crear, en el pensamiento, no repetir, significaría justamente perder el compromiso con la verdad del pensamiento como representación.⁵

4 Véase el profundo análisis que de este problema realiza Deleuze en *Diferencia y Repetición* (Deleuze, 2006)

5 Perder el compromiso con la verdad como representación adecuación no significa, igualmente, perder todo compromiso con la verdad. La noción de verdad también cambia de perspectiva, deja de ser comprendida como adecuación para cumplir un efecto. Por ejemplo, Deleuze y Guattari (1992) afirman que no cabe a un concepto ser “verdadero” (en la medida en que él no es representación), pero sí importante e interesante, o sea, que haga movilizar otros actos de pensamiento, que sirva como herramienta de pensamiento, posibilitando otras creaciones. Según Zourabichvili (1996, p. 112), “La verdad, según Deleuze, es el afecto (sensación/sentido), como colocación en perspectiva de posibilidades de existencia heterogéneas. Ella es el surgimiento de la distancia en la existencia, de la divergencia en el

La segunda observación es que sujeto y formación, en clave de representación, fueron pensados como realidades intrínsecamente humanas. No se habla de sujeto o de formación en relación a un animal o a una cosa. Solo en relación a seres humanos. Kafka realizó una parodia por demás interesante, a los romances de formación alemanes.⁶ En el cuento *Un informe para una academia*, el narrador es un mono que se transforma en humano y les explica a los académicos cómo se dio ese proceso. Buscando una *salida* para su condición de cautivo, el mono se da cuenta que solo la conseguirá si se comporta como los humanos. Entonces, pasa a imitarlos: escupe en el piso y en los otros, fuma pipa, bebe agua ardiente y, finalmente, aprende a hablar. Luego es el proceso del aprendizaje, que no deja que su naturaleza de mono escape y, con mucho esfuerzo, pueda llegar “a la formación media de un europeo” (Kafka, 1999, p. 71). La ironía de Kafka se explicita. El proceso de formación, que hace que el mono se vuelva humano, es un proceso de *deformación*, que no deja que la “naturaleza de mono” escape del mismo. Pero él confiesa: aunque viva como un europeo rico y culto, a la hora del sexo se permite “pasar bien [con una pequeña chimpancé semi-amaestrada] a la manera de los monos” y completa: “durante el día no quiero verla; pues ella tiene en su mirada la locura del perturbado animal amaestrado; eso solo yo lo reconozco y no puedo soportarlo” (ídem, p.72).

El cuento de Kafka ironiza con la idea de formación, al colocar como personaje narrador un no-humano. A pesar de ser un no-humano que se transformó en humano (¿no es eso de lo que hablaban Kant y Rousseau, transformarse en humano por la educación?), él confiesa que, en su intimidad, en los momentos de deseo sexual, permanece mono y es con una mona con quien se divierte. La formación aparece entonces, como una deformación necesaria para alcanzar un fin específico. En el caso del mono-personaje, encontrar una *salida*.

mundo. La verdad es diferencia ética, evaluación de modos de existencia inmanentes en su sistema disyuntivo”.

6 Vale recordar que Kafka era un judío checo, pero que escribió en alemán. Por lo tanto, su relación con la cultura, la lengua y la literatura alemanas eran estrechas, lo que da fuerza a su parodia del *Bildungsroman*.

No la libertad, él frisa esa aspiración de los humanos, pero que tal vez solo los animales conozcan, pues “es muy frecuente que los hombres se burlen unos de otros, con libertad”. Y así como la libertad figura entre los sentimientos más sublimes, también el ludibrio, la burla, correspondiente, figura entre los más elevados” (Kafka, 1999, p. 64). Aquí Kafka parece anticipar la crítica deleuziana a la filosofía de la representación: la libertad como concepto, como representación, no pasa de un engaño, aunque sea de los más sublimes. Más allá de la ilusión metafísica de la libertad, se trata de inventar salidas. La salida del mono de su prisión fue la salida de su condición animal, para adentrarse en la condición de humano. Una emancipación. El alcanzar la “mayoridad” kantiana, aunque en su intimidad, guardara la minoridad de mono.

Si me remito a Kafka y a su cuento irónico, no es solamente para ejemplificar lo a contramano de la idea moderna de formación, sino también para mostrar su amago. Los conceptos de sujeto y de formación, en el ámbito de la filosofía de la representación moderna, son pensados, repito, como exclusivamente humanos. En un libro provocador, el filósofo contemporáneo Jean-Marie Schaeffer defiende lo que él denomina “el fin de la excepción humana”. Describiéndolo de la manera más breve posible, él afirma que la filosofía ha lidiado con una tesis que defiende el hecho de que el hombre es una excepción de la naturaleza, en la medida en que solo él es dotado, por ejemplo, de libertad y de razón. Esas dos características son definidas de forma auto-referenciada, separando al hombre de los animales.

En cuanto a la racionalidad Schaeffer (2007, p. 24) afirma que:

El hombre es el origen y el fundamento de toda forma de razón; entonces, la razón es el principio auto-constitutivo de su propia validez; de la misma manera, ella es el fundamento trascendental de toda validación objeto y de toda normatividad objetivista; el hombre es entonces irreducible a todo determinismo “externalista”, una vez que, en tanto ser de razón, él constituye el origen de toda validación, y notoriamente de toda validación “objetiva”, que no es sino la forma de razón que él da al medio ambiente.

Así, racionalidad y libertad, está comprendida como la capacidad de autodeterminación, van a ser los fundamentos de la noción humana de sujeto:

La esencia propiamente humana del hombre reside en el hecho de que él es constitutivamente Sujeto – el lugar a partir del cual la objetividad como tal se encuentra constituida. Ahora bien, quien dice Sujeto dice conciencia y conciencia-de-sí. Si la objetividad está en una dependencia radical en relación al Sujeto, es entonces porque él mismo la instituye, al auto-constituirse simultáneamente como conciencia-de-sí y conciencia del mundo. (SCHAEFFER, 2007, p. 24)

Racionalidad y libertad son dos formas de una misma perspectiva fundacional, que tiene sus orígenes en una tesis teológica, aquella del hombre como creación de un dios, el único ser creado a su imagen y semejanza. Esa tesis hace que el hombre sea, él mismo, el origen y el fundamento de su “excepcionalidad”. No entraré en los detalles del profundo análisis que realiza Schaeffer sobre la tesis de la excepcionalidad humana; la traigo a colación para reforzar que las ideas modernas de sujeto y de formación son parte constitutiva de este tipo de hipótesis. Destacaré solo su afirmación de que ella es resultado de la conjunción de cuatro perspectivas: la afirmación de una *ruptura óptica* en lo vivido, que defiende que el hombre es diferente de los demás seres vivos; la afirmación de un dualismo *ontológico* de lo humano, que apunta a que este se constituye en un plano “material” y en un plano “espiritual”; una *concepción gnoseocéntrica* del ser humano, que afirma que lo que tiene de propiamente humano el ser humano es el conocimiento; y la afirmación de un *ideal cognitivo anti-naturalista*, que separa la conciencia de la naturaleza.

La cuestión, sin embargo, es que Schaeffer (2007, p. 38) apunta justamente a la no sustentabilidad de la tesis de la excepción humana, afirmando que “los progresos actuales de la neurociencia y de la psicología podrían, a corto plazo, volver obsoleto el fundacionalismo de la ontología del sujeto”.

Ahora, de frente a la paradoja kantiana de la formación y frente a la afirmación del fin de la excepción humana, realizada por Schaeffer, ¿tendrán sentido, incluso, las ideas fundacionales y representacio-

nales de sujeto y de formación que balizaron el proyecto moderno de educación? ¿Cómo podemos pensar la problemática educativa contemporáneamente?

Sobre la necesidad de un nuevo concepto.

En un pequeño texto de 1988, titulado *Respuesta a una pregunta sobre el sujeto*, Gilles Deleuze afirma que cualquier concepto, en filosofía, cumple siempre una o más funciones, ya sean intrínsecas –lo que él denominaba variables interiores–, los elementos propios de cada sujeto, o extrínsecas– las variables exteriores, o sea, los estados de cosas, las condiciones históricas, la problemática a la cual el concepto responde. Expuesto esto, dice que no tiene mucho sentido *criticar* un concepto; si un concepto ya no responde a la problemática que lo suscitó, si emergieron otras cuestiones que lo enfrentan, es más productivo buscar, crear otro(s) concepto(s) para hacer frente a los problemas que vivimos.

Sobre el concepto de sujeto, Deleuze afirma que cumplió en la modernidad filosófica dos funciones básicas, una de universalización y otra de individuación. De Descartes a Husserl, en el acto de conocimiento o en el acto político, el sujeto permite que un individuo se constituya como persona, que comporta una universalidad al mismo tiempo que, en ella misma, es un individuo. El sujeto es universal en la medida en que carga con la universalidad de lo humano; pero al mismo tiempo individualiza, hace que cada uno sea cada uno. El sujeto está, así, atravesado por la identidad. Están ligadas al concepto moderno de sujeto nociones como las de individuo, persona, entre otras, que portan el mismo tipo de relación entre universal y particular, entre universalización de principios e individuación de características.

De acuerdo con Deleuze, lo importante es saber si este concepto moderno de sujeto, aún responde a nuestro campo problemático; y él afirma que no.

En nuestros días, “las funciones de singularización invadieron el campo del conocimiento, a favor de nuevas variables de espacio-tiempo” (Deleuze, 2003^a, p. 237). La función de la singularidad substituye

a la de la universalidad en nuestro campo problemático, imponiendo nuevos conceptos, como agenciamiento o dispositivo, por ejemplo, que no poseen una relación cualquiera con el concepto de sujeto y su campo problemático. Para Deleuze (2003^a, p. 237), “el múltiplo se vuelve sustantivo, multiplicidad, y la filosofía es la teoría de las multiplicidades, que no se reportan a cualquier sujeto previo”. En este contexto, nuevas individuaciones emergen: las singularidades pre-individuales y las individuaciones no-personales, que Deleuze propuso llamar *becceidades* y de las cuales trató en otros textos, muchas veces haciendo referencia a Gilbert Simondon y a Gabriel Tarde.

No se trata, pues, de criticar el concepto moderno de sujeto; él cumplió muy bien sus funciones y es gracias a los filósofos modernos que lo pensaron, que hoy podemos ser confrontados por otros problemas. Pero, por otro lado, tampoco se puede tomar este concepto, una vez que en nuestro campo problemático él ya no tiene lugar, ya no responde a sus funciones.

Ahora bien, si el tema moderno de la formación fue pensado en el contexto de una filosofía del sujeto ¿tendrá aún sentido hablar de formación? Con Deleuze responderíamos que no. Agregándole a la filosofía de la multiplicidad y de la singularidad de Deleuze, la sátira kafkiana y la crítica de Schaeffer a la tesis de la excepcionalidad humana, podemos decir que se vuelve urgente pensar la cuestión educativa en otras dimensiones de espacio-tiempo, más allá de la idea de formación.

El tema puede ser bien explorado a partir de las contribuciones de tres filósofos contemporáneos: Nietzsche y su emblemática rotura con el proyecto moderno, pensando el más allá-del-hombre, un posible “más allá-formación”, o mismo evidenciando la imposibilidad de la formación; Deleuze y la idea del aprender como acontecimiento, bien como la noción de un devenir menor, a contramano del apelo kantiano a la mayoría; y Foucault, con la idea de una experiencia de sí, de la construcción de sí y de la vida como obra de arte, en dirección a una estética de la existencia. En este artículo, por cuestiones de extensión, serán tratados los dos primeros; quedando Foucault para otra oportunidad.

La transición nietzscheana: más allá-formación y formación imposible.

Comencemos con Nietzsche. En sus textos de juventud, concernientes a la problemática educativa, el filósofo, preocupado con la degradación de la cultura alemana, defiende un proceso educativo que permita el cultivo de sí, la formación clásica y profunda que no impida que las genialidades se manifiesten, sino que las estimule. En ese proceso de cultivo de sí hay una cuestión central: la superación. Educarse, cultivarse, es superarse, es ir más allá de sí mismo, siempre. Para el filósofo se trata de elegir un modelo, un filósofo-educador –como se sabe, su elección fue por Schopenhauer– que presente las características más nobles; un modelo, no para ser seguido, imitado, sino un modelo a ser superado. Superación, pues ir más allá de sí mismo es la palabra-clave en el proceso de cultivarse, educándose contra su tiempo.⁷

A partir de *Así Habló Zaratustra* sus consideraciones sobre el tema cambian bastante. El prólogo de esa obra intrigante ya está harto de cuestionamientos al tema aquí enfocado. El tono del texto refiere a la tradición del *Bildungsroman*; pero, como en el caso del cuento de Kafka, parece ser una sátira. El personaje Zaratustra, de 30 años de edad, se retira del convivio humano para vivir en las montañas, donde permanece por 10 años. Pasado este período, precisa volver a convivir con los humanos, para compartir con estos lo aprendido. Pero aquello aprendido, en sentido contrario a la tradición moderna, fue la insignificancia y la inmundicia humanas, no su pretensión de grandeza. Zaratustra viene para anunciar que lo humano no está más que de paso.

Recorto algunos pasajes emblemáticos:

Yo os enseño el ultra-hombre. El hombre es algo a ser superado. Vosotros, ¿qué habéis hecho para superarlo?

7 Cuando hablo de los textos de la juventud de Nietzsche relacionados a la educación, me refiero específicamente a la tercera de las *Consideraciones Extemporáneas*, *Schopenhauer como Educador*, y al texto póstumo *Sobre el Futuro de Nuestros Centros de Enseñanza*.

Todos los seres, hasta ahora, crearon algo que está más allá de sí mismos; y ¿vosotros queréis ser el reflujo de ese gran flujo e incluso retroceder al animal, en vez de superar al hombre?

¿Qué es el mono para el hombre? Una irrisión o una vergüenza dolorosa. Y es eso mismo lo que el hombre debe ser para el ultra-hombre: una irrisión o una vergüenza dolorosa.

[...]

En verdad, una sucia corriente es el hombre. Es necesario ser un mar para poder recibir una sucia corriente sin volverse impuro.

Mirad, yo os enseño el ultra-hombre: él es ese mar. En él puede sumergirse vuestro gran desprecio.

[...]

El hombre es una cuerda tendida entre el animal y el ultra-hombre; una cuerda sobre un abismo. Un peligroso pasar al otro lado, un peligroso caminar, un peligroso mirar atrás, un peligroso estremecerse y pararse.

La grandeza del hombre está en ser un puente y no una meta: lo que del hombre puede gustar es el ser una travesía y un ocaso. (NIETZSCHE, 1998b, p.12-15).

Aquí, la superación se eleva hasta las últimas consecuencias. Ya no se trata de superarse a sí mismo, sino de superar lo humano. Ir más allá de esa condición de paisaje que es el ser humano para encontrar el ultra-hombre, o más allá-del-hombre. ¿Existirá un proceso educativo para *formar* el más allá-del-hombre? ¿Tendrá aún sentido el tema de la formación, si tomamos en cuenta las provocaciones de Nietzsche?

Algunas lecturas son posibles. Comentaré aquí tres direcciones un poco semejantes, pero también un poco diferentes.

En primer lugar, la lectura hecha por Jorge Larrosa (2002, p. 51), que afirma que Nietzsche “hace explotar la idea de *Bildung*”. Parte de la idea de “volverse lo que se es”, que Nietzsche asume del lema de Píndaro y coloca como subtítulo de su autobiografía intelectual,⁸ para mostrar que esa cuestión atraviesa la obra de Nietzsche, asumiendo

8 *Ecce Homo – como alguien se torna o que se é* (Nietzsche, 1995)

al menos tres sentidos distintos en diferentes momentos de la obra, hasta llegar a esa “explosión”.

El primer momento es justamente el de *Schopenhauer Educador*, que Larrosa identifica como un momento negativo. La figura central aquí es la del viajante, que no enseña y no pide ser seguido, sino que muestra un horizonte e invita a caminar junto a él (Larrosa, 2002, p. 60 e ss.). Esta apertura a algo que aún no puede ser realizado, o sea, la afirmación trágica de la vida, que Nietzsche apunta como la “respuesta de Empédocles”, es la preparación de un camino a ser seguido y una invitación a comenzar el camino. Es un momento negativo porque la figura del viajante surge exactamente para desestabilizar aquello que está cómodamente instituido. Y, con esto, impone una lucha contra el presente, una lucha contra sí mismo y contra el propio tiempo.

La formación solo podrá realizarse intempestivamente, contra el presente, inclusive contra ese yo instituido, cuyas necesidades, deseos, ideas y acciones no son otra cosa que el correlato de una época indigente. La lucha contra el presente y también, y sobre todo, una lucha contra el sujeto. Para “llegar a ser lo que se es” hay que combatir lo que ya se es. (LARROSA, 2002, p. 61)

El segundo momento, identificado por Larrosa como el de la travesía y de la experiencia, lo localiza en “*La Gaya Ciencia*”. Se destacan dos pasajes de esta obra emblemática, el parágrafo 270, en el que Nietzsche retoma el lema de Píndaro, pero especialmente a lo largo del parágrafo 335, en el que el lema es presentado, en el final, bajo una óptica diferente de aquella que figuraba en la: *Extemporánea* publicada ocho años antes. Destaquemos un tramo final de este parágrafo:

¡Nosotros *queremos volvernos aquellos que somos*: los nuevos, los únicos, los incomparables, los que nos legislamos a nosotros mismos, los que se crean a sí mismos! Y, para esto, tenemos que transformarnos en mejores alumnos y descubridores de todo lo que es legítimo y necesario en el mundo, tenemos que ser *físicos*, para, en aquel sentido, poder ser creadores [...]. (NIETZSCHE, 1998a, p. 237).

Para volverse lo que se es, es necesario ser creador. Ya no se trata de realizar, por la formación, algo que está en sí mismo, sino de crear este sí mismo, de crearse a sí mismo. En esa creación de sí mismo –que sería retomada por Foucault– reside la afirmación de la singularidad. Larrosa resalta que eso que se es ya no se trata de un objeto, de una realidad (ya sea subjetiva u objetiva); no dice respecto a un autodescubrimiento, a un conocerse a sí mismo, como no dicho socrático de la antigüedad clásica, y así no está relacionado a la lógica de la identidad. Está más hacia el lado de una lógica de la diferencia, ya que se trata de una *invención* de sí mismo. El sujeto no es un dato, sino una construcción, una invención que se realiza en el proceso, de ahí la afirmación de Larrosa de que el signo, aquí, es el de la experiencia como travesía. El volverse el que se es como venir-a-ser, pero un venir-a-ser como devenir.

Finalmente, el tercer momento identificado por el autor es el presente en *Así habló Zaratustra*. De acuerdo con Larrosa, esta obra es también –entre otras cosas– un relato de formación, la explicitación del devenir Zaratustra, a través de una serie de experiencias y transformaciones. Un camino largo y tortuoso, lleno de idas y venidas, de encuentros y desencuentros. Y el lema de Píndaro aparecerá en el final de la tercera parte e inicio de la cuarta de la obra, ya no como invitación, como la del viajante de la *Tercera Extemporánea*, o un anuncio, como aquel de la necesidad de la creación en *La Gaya Ciencia*, sino como “el mensaje de un maestro que no dice nada y no se dirige a nadie” (Larrosa, 2002, p. 73). Por esto, las imágenes aquí son las del silencio y las de la sonrisa. Silencio, puesto que Zaratustra ya no reza, ya no anuncia; y sonrisa porque él solo lanza al mundo su felicidad.

Zaratustra no ofrece una fe nueva, sino una exigencia nueva; no una verdad de la cual bastaría apropiarse, sino una tensión [...] No hace más que enriquecer a cada uno de sí mismo, develar lo que cada uno es y lo que tiene de mejor, elevar a cada uno a su propia altura, intentar, en definitiva, que cada uno llegue a ser lo que es. Si Zaratustra, como educador, atrae a los peces, no es para atar a los hombres a sí mismo, ni para invitarlos a seguirlo, ni para convertirlos en discípulos, ni tampoco para atarlos a sí mismos, a cualquier identidad personal “mismificante”, sino para elevarlos al máximo de ellos mismos, a lo

que hay en cada uno de ellos, que es mayor que ellos y, por lo tanto, otra cosa que no es ellos. (LARROSA, 2002, p. 73-74).

En ese movimiento trazado por Larrosa, vemos las transformaciones en el pensamiento de Nietzsche que hacen que su idea de formación se vuelva anacrónica. O, como él dice, la transforman en una idea *caída*. Si el ícono de la modernidad es el proceso de formación en el ejercicio de la razón para alcanzar la mayoría del espíritu, Nietzsche retuerce esa idea hasta derribarla y hacer que ella pierda sentido. Primero, la formación (como volverse lo que se es) es marcada como *devenir*, que tiene un punto de partida, pero no un punto de llegada (la imagen del viajante); luego, la formación es tomada como transformación, como *invención* de sí (la imagen del físico, del creador); finalmente, la formación se enuncia como el venir-a-ser de Zarathustra que, habiendo llegado a inventarse a sí mismo, ya no quiere ni puede ser el maestro de nadie. En cierta manera, la lección de Zarathustra es aquella que ya estaba enunciada en *Schopenhauer como Educador*: la de la singularidad. Leemos aquí que “todo hombre sabe muy bien que no se vive en el mundo sino una vez, bajo la condición de único” (Nietzsche, 2003, p. 138), y, un poco más adelante, que “hay en el mundo un único camino sobre el cual nadie, excepto tú, podría andar” (ídem, p. 141). Cada uno posee su camino, no como un recorrido trazado de antemano, sino como un trayecto a ser construido, a ser inventado en su singularidad. Un devenir que es superación desde el punto de partida, un devenir que es proceso, experiencia, sin un punto de llegada.

Una segunda lectura de la transición nietzschiana la encontramos en el trabajo de María dos Remédios Brito.⁹ Estudiando la filosofía de la educación en la obra del filósofo alemán, centralizándose en *Así habló Zarathustra*, la autora intentó realizar articulaciones con la filosofía contemporánea, en especial con Adorno, en un momento, y con

9 Recorro aquí específicamente a dos de sus textos más recientes: *A dani-ficação da Bildung (formação) a partir de Nietzsche e Adorno*, publicado en 2009, y *O pensamento marginal da além-formação como traçado da diferença*, producido durante su pasantía pos-doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas en 2012.

Deleuze, en otro, para hacer la crítica de la *Bildung*, por un lado, y para proponer una *Überbildung* (un más allá de la formación), por otro.

En su análisis del *Zarathustra*, Brito destaca la crítica a la cultura emprendida por Nietzsche, relacionándola con la crítica emprendida por Adorno en el siglo veinte, que lo llevó a hablar de una *Halbbildung*, o sea, una semiformación. Pero a diferencia de Adorno, Nietzsche no parece querer defender una “formación auténtica”, como fin en sí misma, o como una condición ansiada a ser alcanzada, sin enfatizar las ideas de pasaje, de transición, de superación de sí. Es lo que la autora destaca cuando comenta la noción de más allá-del-hombre:

El sentido humano de la imagen de más allá-del-hombre es de un tipo que está en formación constante, que no tiene un fin en sí mismo, que no está acabado. El valor del hombre está exactamente en tener esa capacidad de superación y de travesía. (BRITO, 2009, p. 72)

Desde su perspectiva, la obra de Nietzsche apunta sí a una idea de formación, pero una formación que no es lineal, que no implica salir de la minoridad en dirección a una supuesta mayoría, que sea la conservación de una condición dada de antemano, sino, de otra forma, la formación sería la preparación de un individuo para convivir con el devenir, y por lo tanto, con lo imprevisto.

La defensa formativa que inspira esa imagen es de una educación para la superación, que exprese una corporeidad rígorosa en imaginación, que esté más allá de los límites, que no sea condicionada y se deje llevar por la facilidad, por la felicidad inmediata, sino un tipo que sepa ejercitar el olvido como fuerza plástica curativa, regeneradora. (BRITO, 2009, p. 73).

A partir de su encuentro con el pensamiento de Deleuze, con la lectura deleuziana de Nietzsche, Brito coloca aún más acento en la apertura y en la inconclusión que implica la noción de superación de sí en Nietzsche. Juega entonces, con el concepto de *Übermensch* (más-allá-del hombre) para proponer una *Überbildung* (más-allá-de la-formación), una vez que el acento está en la inconclusión, en la travesía, no en la llegada a una determinada condición, una vez que

“el volverse lo que se es no pretende una esencia para ser encontrada, al contrario, emana saber buscar la singularidad en su multiplicidad” (BRITO, 2012, p. 227).

Dialogando con Deleuze, la formación se coloca en el ámbito de una filosofía de la representación, en cuanto filosofía de la diferencia, tal como es pensada por el filósofo francés a partir de Nietzsche, pediría otra perspectiva, ya que no existe una “forma” de ser completada. Es aquí que entra la propuesta conceptual de un más allá-de la-formación:

Se pretende pensar el más allá-de la-formación como una fuerza subversiva que danza bajo las certezas, las seguridades de los hábitos, que está más allá de la “mismidad” del pensar y que provoca en el pensar una perspectiva de libertad de la voluntad, libertad del deseo, de la potencia creadora, para finalmente despedirse de la moralidad cercenadora, de la ley, de lo interrumpido, de la costumbre establecida, para, finalmente, crear. Son esos trazos que serán colocados como agenciadores del más allá-de la-formación. (BRITO, 2012, p. 226).

¿Afirmar un más allá-de la-formación, equivaldría a explotar la formación, tal como lo afirma Larrosa? En cierto sentido parece que sí, en la medida en que en un más allá-de la-formación no se trata, simplemente, de superar, de colocarse más allá de la idea de formación, en la medida en que ella reivindica la filiación a otra visión de mundo, la de la diferencia y la multiplicidad, en tanto que la formación estaría en el registro de la representación y la identidad. En ambos casos, el centro de la cuestión es la apertura, la travesía, el proceso, sin punto de llegada, por un lado, y la afirmación de la singularidad irreductible, por otro lado.

Finalmente, una tercera lectura de esta cuestión en Nietzsche. Recorro ahora a la tesis de doctorado de Vagner da Silva, presentada en la Facultad de Educación de la Unicamp en abril de 2011. En este trabajo titulado *A Educação Pulsional em Nietzsche*, el autor circunscribe la cuestión de la educación en el filósofo alemán como una forma de organizar las pulsiones que constituyen el sí mismo. En esta línea, articula aquello que sería una educación posible, dirigida a la organización de las pulsiones en la constitución de un sí mismo, lo

que sería la afirmación de una gran política y de una cultura superior, que termina por marcar el límite de esta misma educación.

Aquel que se vuelve lo que es descubre, por fin, el límite de la educación y de la autoeducación; no le es dado al ser humano realmente volverse distinto, a costas de sus esfuerzos, él nunca podrá ser otra cosa que un conjunto de pulsiones, y cualquier esfuerzo por modificar esto probablemente lo eliminará. La educación no es lo suficientemente fuerte como para transformar a una persona en otra cosa, ni siquiera la deseducación civilizatoria que intenta castrar la diversidad pulsional. No le es dado al ser humano volverse algo que no es humano, que está más allá de lo humano (Übermensch). De esta manera, el más allá-del-hombre nietzschiano no es un tipo humano, no está en la tipología y no puede ser alcanzado, como algo alcanzable. (SILVA, 2011, p. 182).

Allí radica la gran paradoja: si la educación es movimiento, si es una constitución de sí mismo por la organización de las múltiples fuerzas pulsionales, ella termina por encontrar su propio límite; si el sentido del hombre está en el más allá-del-hombre, no le es dado a él volverse algo que no es ya humano. Lo humano queda como anuncio, como trayectoria, pero sin nunca llegar. Eternamente en la cuerda sobre el abismo, sin poder continuar, sin poder volver, sin poder estremecerse y caer.

Al analizar el más allá-del-hombre como inalcanzable, como horizonte que nos llama, pero al cual nunca llegamos, hecho enunciado en el *Zaratustra* como la última tentación, cuando el personaje precisaría afirmar el *amor fati*, entregando el hombre superior a su propio destino para que él mismo, Zaratustra, pudiera volverse el más allá-del-hombre, y no lo consigue, Silva afirma que Nietzsche nos marca el límite de toda educación:

La última tentación de Zaratustra no describe solo el límite de la autoeducación de Zaratustra, sino el límite de la educación para Nietzsche. Por más que la educación se realice distinguiendo la condición de nacimiento de la condición de muerte, por más que la transición entre los tipos permita la ascensión, y que la educación se realice como ascensión tipológica, a los moldes de la educación para la cultura, la

compasión y el cuidado/preocupación que se tiene por el educando y su destino no permiten que el hombre superior devenga en más allá-del-hombre. (SILVA, 2011, p.240).

La educación, la formación, se presenta, así, como un recorrido frustrado. Es una travesía, pero que no llega a ningún lugar, en la medida en que no se deja, efectivamente, el lugar de partida. Es una travesía que no atraviesa, que parte, sin nunca llegar. Es la ley del eterno retorno que lanza todo su peso. Y lo que impide que la travesía se realice, es justamente la compasión por el otro, condición a la que no puede escapar el proceso educativo.

Si en las dos lecturas anteriores, de un más allá-de la-formación y de la explosión de la formación en Nietzsche, la apertura y la inconclusión son presentadas de forma positiva, aquí tenemos una cierta negatividad. Solo una cierta negatividad, una vez que, a pesar de no conseguir éxito en el recorrido, no podemos dejar de realizarlo. Atraídos por el más allá-del-hombre e insatisfechos con la condición humana, somos llevados a lanzarnos a la travesía; y precisamos probarla para, así como Zaratustra, comprender que la completa travesía no es posible. Pero tampoco es posible volver atrás o dejar de realizarla.

De un modo u otro, sea cual sea la lectura de Nietzsche, encontramos allí no una invitación, sino tal vez más exactamente un empujón para dejar atrás la noción moderna de formación. Una idea que, como afirmó Larrosa, se volvió demasiado vieja. Nietzsche es el emblema de la transición, del pasaje. Nos dice aquello de lo que precisamos liberarnos, pero no anuncia a qué debemos aferrarnos; solo nos invita a crear lo nuevo. Sin dudas está lejos de ser cualquier cosa.

Deleuze-Guattari y un devenir-menor en la educación.

Intentemos encontrar en la filosofía de Gilles Deleuze, ya sea en las obras que escribió él solo, ya sea en su asociación de pensamiento con Félix Guattari, algunos elementos para pensar el proceso educativo fuera del registro de pensamiento como representación, sino, siguiendo el apelo nietzschiano, tomándolo como creación. Ahora bien, se

sabe que Deleuze no se dedicó a pensar una Filosofía de la Educación; sin embargo existe al menos un elemento de su obra que atraviesa la problemática educativa: la cuestión de aprender. Haremos entonces una incursión en esta cuestión, así como buscaremos otros elementos de su filosofía que sean pertinentes para pensar la problemática de la educación en la contemporaneidad, fuera del registro representacional moderno, centrado en el sujeto y en la formación.

El aprender. En Deleuze, encontramos esa cuestión enunciada siempre así, con el verbo en infinitivo que, según él, es el tiempo del acontecimiento.¹⁰ El aprender no es nunca tomado como sustantivo (el aprendiz, el aprendizaje), pues importa como en Nietzsche, tomarlo como travesía, como pasaje: “aprender no es solo el intermediario entre no saber y saber, el pasaje vivo de uno a otro” (Deleuze, 2006, p. 238), Leemos en *Diferencia y Repetición*. Aprender, entonces como acontecimiento y pasaje, acontecimiento de pasaje.

El tema del aprender es siempre marginal, tangencial, en la obra de Deleuze. Su primera exploración está en *Proust y los signos*, obra de 1962, y sería retomado en *Diferencia y Repetición*, en 1968. En el primer caso, el asunto es la cuestión de los signos y cómo ellos son explorados en la obra de Proust; el aprender es tomado entonces en su relación con los signos. En el segundo caso, el asunto es la crítica a la representación y la constitución de una filosofía de la diferencia; y el aprender es tomado en el capítulo *La imagen del Pensamiento*, en el que Deleuze tematiza la posibilidad de un pensamiento creativo, sin presupuestos.

“Aprender dice, esencialmente, con respecto a los signos”, afirma Deleuze (2003, p.4). Aprender es un proceso en el que desciframos los signos con los que nos encontramos y, por lo tanto, afirma que el aprendiz es una especie de “egiptólogo”, de descifrador de jeroglíficos. Pero, no se trata de encontrar una especie de “sentido oculto” por detrás de los signos, sino de producir sentido con ellos. Prestamos atención a los signos que nos afectan, que nos atraen por alguna razón,

10 El tiempo del acontecimiento es el *Aion*, tiempo no divisible, eterno presente del acontecer, por eso el verbo en el infinitivo. Es completamente distinto de *Cronos*, tiempo de la divisibilidad, del fluir, de la continuidad. Al lector interesado, le sugiero una visita a *Lógica del Sentido* (Deleuze, 1998).

razón esta que no sabemos cuál es. El encuentro con los signos es del orden sensible, afectivo. En *Lógica del Sentido*, al tratar del sentido como acontecimiento, un resultado de encuentro de cuerpos, el esquema es análogo al del aprender en relación con los signos.¹¹ El aprender es un encuentro de cuerpos: cuerpo del aprendiz con los cuerpos de los signos. Aquello que es producido en ese encuentro, un incorporal, un acontecimiento.

Aprender es, pues, volverse sensible a los signos de algo que nos llama la atención. Aprender a nadar es volverse sensible a los signos del agua; se aprende carpintería cuando alguien se vuelve sensible a los signos de la madera; se aprende matemática al volverse sensible a los signos de los números. Se ve entonces, que Deleuze se coloca a contramano de la noción platónica de aprendizaje como reconocimiento. Al contrario, el aprender es creación, a partir de un encuentro con signos. El misterio del aprender reside en el hecho de que no se puede saber de antemano cómo alguien aprende, en la medida en que “el signo implica una heterogeneidad como relación” (Deleuze, 2003b, p. 21). Un mismo signo moviliza sensaciones y afectos completamente distintos en diferentes seres; no se puede prever lo que cada uno hace con ellos.

De este modo, se puede decir que el aprender deleuziano está próximo a la “imitación creadora” nietzschiana, en la medida en que Deleuze (2003b, p. 21) afirma que “nunca se aprende haciendo *como* alguien, sino haciendo *con* alguien, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende”. O sea, no es por la simple imitación, por la repetición de los actos de otro que se aprende; pero tampoco se aprende solo: aprendemos cuando nos encontramos con signos, por lo tanto precisamos que alguien emita signos. Puede así decirse, que enseñar es emitir signos, es invitar a ese tipo de encuentro. Enseñar es invitar a realizar algo juntos y aprender es hacer junto a alguien, entrando en esa vibración con los signos.

11 En *Lógica del Sentido*, Deleuze se vale de la física de los estoicos para definir acontecimiento y afirmar que el sentido no está en una frase de antemano, sino que es un acontecimiento, resultado de un encuentro de cuerpos que se produce como un incorporal.

El tema del aprender fue retomado por Deleuze en *Diferencia y Repetición*, tratado en el mismo registro, pero con un poco más de amplitud. Aquí, Deleuze toma los signos como elementos que producen un “problema”, y para él el problema es, justamente, aquello que hace que el pensamiento acontezca.¹² Aprender, así, se constituye como un acto del pensamiento y es declarado como más importante que poseer un saber.

Es lo mismo explorar la Idea y elevar cada una de las facultades a su ejercicio trascendente. Son estos los dos aspectos de un *aprender*, de un aprendizaje. Efectivamente, por un lado, el aprendiz es aquel que constituye y enfrenta problemas prácticos o especulativos como tales. Aprender es el nombre que conviene a los actos subjetivos operados de frente a la objetividad del problema (Idea), al tiempo que saber designa solo la generalidad del concepto o la calma que posee una regla de las soluciones.

La crítica que Deleuze (2006, p. 239) realiza a la teoría platónica del aprendizaje como reconocimiento es certera: la misma somete la heterogeneidad a los principios de la identidad y de la semejanza, construyendo como un culto al saber. El valor está en el saber, que precisa siempre ser alcanzado, buscado, una vez que las Ideas son exteriores al humano. Cuando se coloca en búsqueda del saber, en proceso de formación, es como si estuviera siempre en deuda; por más que sepa, existe siempre más que saber, existe siempre más a buscar, más a ser aprendido. Al colocar el acento no en el saber que se posee o que se quiere alcanzar, poseer y si en el acontecimiento aprender, Deleuze insiste en la apertura, en el proceso, más que en el punto de llegada.

12 No es la preocupación central de este texto, pero es importante decir que, para Deleuze, el problema no es de orden racional, sino de naturaleza sensible. Así como el signo, el problema es resultado de un encuentro. Nos encontramos con algo que se muestra problemático para nosotros, lo experimentamos a nivel de la sensibilidad y eso es lo que nos hace pensar. El pensar no es innato o natural, sino, por el contrario, es forzado por la violencia de encuentro con un problema. Cuando un problema ya está racionalmente organizado, dejó de ser un problema. Por otro lado, un problema presentado racionalmente no es más que un falso problema. Ver Deleuze, 2006 e Zourabichvili, 1996.

En la línea de pensamiento inaugurada por Nietzsche, Deleuze afirma que el aprender es más importante que el saber, que es estático, en la medida en que es dinámico, proceso, experiencia, pasaje, travesía. Cuando alguien sabe, esto significa la tranquilidad de una posesión, pero, cuando alguien aprende, tenemos el torbellino del acontecimiento, en el que todo es posible. Allí, en esa apertura, es donde la creación puede acontecer. Y, por ser una apertura, pasaje, acontecimiento, el aprender no puede ser comprendido de antemano, no se puede medir, no puede ser metodologizado. Retomando la idea de *Proust y los Signos* de que no se puede saber de antemano cómo alguien aprende, Deleuze (2006, p. 237) afirma que “no hay método para encontrar tesoros ni para aprender”. El aprender es, pues, siempre singular, experiencia de la diferencia, no reproducción de lo mismo.

Luego de este rápido recorrido en torno a una teoría del aprender en Deleuze, pongamos atención a otro concepto, este trabajado en conjunto con Félix Guattari: el concepto de *devenir*. Diogo Sardinha (2011) desarrolló un interesante análisis del texto *Devenir majeur, devenir mineur: l’émancipation, de Kant á Deleuze*. Su tesis es que existe en Deleuze, en el concepto de devenir-menor, como una inversión del apelo kantiano que se expresa en el lema *Sapere Aude!*, de alcanzar la mayoría de la razón, por un proceso de formación.¹³ Aquí, restringiremos nuestro análisis al concepto deleuzo-guattariano en su filiación al nietzschianismo, con énfasis en la apertura, en el no fundamento, o, incluso, en un hundimiento,¹⁴ como afirma Deleuze en *Diferencia y Repetición*. La perspectiva es que el concepto de devenir dice más respecto a campo problemático educativo contemporáneo que el concepto de formación.

13 Sardinha toma a Kant y Deleuze como dos extremos de una historia de la emancipación y se propone retomar el hilo que une esos dos extremos, buscando trazar las transformaciones en esa idea de emancipación. Para esto, transita por Baudelaire, Sartre, Bataille e Foucault, para mostrar que es una cierta herencia del dandismo de Baudelaire que apunta a la minoridad que sería enfatizada por Deleuze, especialmente en su sentido político y ético.

14 Deleuze juega con el doble sentido de “hundimiento”: como no-fundamento, negación del fundamento, y como acto de hundirse.

Según Stéfán Leclerq y Arnaud Villani, redactores de la definición *Devenir* en *El Diccionario de Gilles Deleuze* (Sasso; Villani, 2003, p. 101), el concepto puede ser comprendido como:

Tomado en un sentido verbal y no sustancial, es un proceso que implica una metamorfosis como encuentro instantáneo de las series de puntos virtuales que caracterizan todo objeto o ser.

Incluso, según estos autores, el concepto deleuziano está inspirado en Heráclito, en la tragedia griega, en Mallarmé y en Nietzsche, y rompe con la tradición de la filosofía platónica. Demarcan que Deleuze habla por primera vez de devenir en su obra *Nietzsche y la Filosofía*, de 1962. De todas maneras, en esta obra, Deleuze está comentando el concepto de devenir en Nietzsche; según Zourabichvili (2004, p. 29), autor de otro *Diccionario de Deleuze*, “devenir es el contenido mismo del deseo”, una vez que “desear es pasar por devenires”. Esto es presentado en *El Anti-Edipo*, obra publicada por Deleuze y Guattari en 1972, pero el concepto mismo de devenir será presentado en su siguiente obra, publicada en 1975, *Kafka, por una literatura menor*. En ese libro, el devenir aparece como devenir-animal, como uno de los aspectos de la obra de Kafka. Acompañemos, entonces, su primera enunciación:

Al inhumano de las “potencias diabólicas” corresponde el subhumano de un devenir-coleóptero, devenir-can, devenir-mono, “pasar primero la cabeza dando tumbos”, de preferencia bajar la cabeza y permanecer burócrata, inspector o juez y reo. Allí, aún, no existen niños que no construyan o no experimenten esas líneas de fuga, esos devenires-animales. Y el animal como devenir no tiene nada que ver con un sustituto del padre, ni con un arquetipo. [...] Los devenires-animales son exactamente lo contrario: son desterritorializaciones absolutas, por lo menos en principio, que se hunden en el mundo desértico investido por Kafka [...] Los animales de Kafka jamás remiten a una mitología, ni a arquetipos, sino que solo corresponden a gradientes ultra-pasados, a zonas de intensidades liberadas donde los contenidos se liberan de sus formas, no menos que sus expresiones, del signifiante que las formalizaba. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 20-21).

En esa primera presentación del concepto de devenir, como devenir-animal, ya vemos toda su fuerza. Devenir es movimiento, es

transformación, es proceso, es apertura. En el lenguaje deleuzo-guattariano, es *desterritorialización*. Y el devenir no remite a otra territorialización, a otra sustancia. En *La Metamorfosis* Gregorio Samsa vive un devenir-coleóptero; no se vuelve cucaracha, no se transforma en cucaracha, como afirman las lecturas más apuradas. Samsa deviene-animal, manteniendo algo de lo que era, pero ya no siendo lo que era, de la misma manera no se transforma en absoluto en animal. Esto sería un pasaje de una condición a otra; lo que vemos en Kafka es un pasaje abierto, a una no-condición. Para Deleuze y Guattari, una desterritorialización. Lo mismo vemos en el mono que deviene-humano, del cuento ya citado aquí: él no se transforma en humano, en la medida en que, al menos a la hora del sexo, permanece mono. Ocupa un no-lugar, se desterritorializa, abandona una identidad. Tal vez sea esa la característica principal del devenir: el abandono de la identidad.

Deleuze, en una perspectiva de la desterritorialización, afirma que “los devenires son geografía, son orientaciones, direcciones, entradas y salidas” (Deleuze; Parnet, 1996, p.8). Afirmar un devenir-mujer, por ejemplo, no tiene nada que ver con transformarse en mujer; afirmar un devenir-animal no significa transformarse en animal, una vez que es apertura, no imitación.

Devenir jamás es imitar, ni hacer como, ni ajustarse a un modelo, ya sea de justicia o de verdad. No existe un término de donde se parte, ni uno al cual se llega o se debe llegar. Tampoco dos términos que se intercambian. La pregunta: “¿en qué devienes?” es particularmente estúpida. Pues en la medida en que alguien deviene, en lo que él deviene cambia tanto como él mismo. Los devenires no son fenómenos de imitación, ni de asimilación, sino de captura doble, de evolución no paralela, nupcias entre dos reinos [...].

Los devenires son lo más imperceptible, son actos que solo pueden estar contenidos en una vida y expresados en un estilo. (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 8-9)

El devenir es, entonces, un proceso que se establece entre por lo menos dos series diferentes. Es conocidísimo el ejemplo que Deleuze y Guattari (1980, p. 9-37) dan en *Mil Mesetas*, de la orquídea y la avispa

que hacen rizoma: la avispa deviene orquídea, en la misma medida en que la orquídea deviene avispa, sin que una se transforme en la otra, sin que una se vuelva la otra, pero en una relación de interacción y mezcla de manera que ninguna de las dos siga siendo la misma en el proceso, disolviendo cualquier identidad. La avispa no *imita* a la orquídea, la avispa deviene orquídea, lo que hace que ya ninguna de las dos sea la misma. Las series duplas se interconectan, producen agenciamientos, se mueven, se transforman, de desterritorializan. Es el caso del mono del cuento de Kafka; si este dice que el mono imita a los humanos, es para realizar la parodia de la formación. El mono deviene humano, sin volverse humano, en la medida en que sigue siendo mono a la hora del sexo. La serie-mono interfiere en la serie-humano, en la misma medida que la serie-humano interfiere en la serie-mono. El devenir implica alianzas, simbiosis, implicaciones de transformaciones mutuas en las distintas series. El devenir implica, también lo múltiple: el devenir-animal es la afirmación de la manada, del conjunto, o, demoníacamente, de la legión (Deleuze; Guattari, 1980, p. 292-293).

El devenir es el proceso mismo y “no produce otra cosa que a sí mismo” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 291). El devenir es el real mismo: he allí la marca de Heráclito en el pensamiento de Deleuze. No se trata de afirmar si alguien es, plenamente, o si imita a otro; no existe una identidad verdadera o forjada: todo es devenir, todo es proceso, todo es construcción, pero sin un plan o planeamiento previo. Se trata de un movimiento que se inicia y se prolonga, pero sin encontrar un punto de arribo, esa meta sería la estratificación, la negación de todo el movimiento que lo produjo. Para pensar la cuestión educativa, esto tiene implicaciones evidentes, que trabajaremos más adelante.

En *Mil Mesetas* también encontramos la siguiente afirmación, que de algún modo sintetiza la noción deleuzo-guattariana de devenir:

Devenir es un rizoma, no es un árbol clasificatorio ni genealógico. Devenir no es ciertamente imitar, ni identificarse; no es tampoco retroceder-progresar; no es corresponder, instaurar relaciones correspondientes; tampoco es producir, producir una filiación, producir por filiación. Devenir es un verbo que tiene toda su consistencia; él no se reduce, no nos conduce a “parecer”, ni a “ser”, ni “equivaler”, ni “producir”. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 292)

Para cerrar esta síntesis del concepto de devenir, recurramos una vez más al vocabulario de Leclercq e Villani (Sasso; Villani, 2003, p. 103-104), que destacan sus cinco características básicas. En primer lugar se trata de afirmar que devenir es un verbo, no un sustantivo, o sea, es proceso y no sustancia. En segundo lugar, el devenir debe ser tomado en bloque, ya que son siempre series que devienen unas en otras. Tercero, el devenir es la geografía, como afirmó Deleuze en *Dialogues*, una vez que se ponen en juego líneas, planos y dobletes. Cuarta característica, todo devenir pasa por un devenir-molecular, expresión usada por Guattari, que indica que la dirección del devenir es siempre lo menor, lo que no se instituye. Y la quinta característica, por fin, consiste en la afirmación de Deleuze y Guattari (1977, p. 21) en la obra sobre Kafka: “el devenir es una captura, una posesión, una plus-valía, nunca una reproducción o una imitación”.

Una última anotación sobre la cuestión del devenir, para resaltar su connotación política. En la obra sobre Kafka, Deleuze y Guattari afirmaron que aquel produjo una literatura menor, o sea, una literatura marginal, que escapa a lo instituido, a los cánones definidos para el reconocimiento por la “gran literatura”, por la literatura mayor. No se trata de un juicio de valor: lo mayor no es mejor que lo menor, o viceversa. Son instancias distintas, una realizada según principios pre-definidos e instituidos, la otra es pura invención y creación, más allá de cualquier principio. El tema se retoma en *Mil Mesetas*, donde van a trabajar, en la misma perspectiva, la idea de una ciencia mayor o regia y de una ciencia menor o nómade, e incluso, de una filosofía mayor y de una filosofía menor. Lo mayor (ya sea la ciencia, la filosofía, la literatura, etc.) se encuentra siempre acompañando al aparato estatal, que funciona por captura y sedimentación, produciendo cánones y modelos, mientras que lo menor se encuentra del lado de la marginalidad, de la máquina de guerra de los pueblos nómades que no poseen Estado, con producciones siempre singulares. En este juego, lo menos puede ser capturado por el Estado, puede volverse mayor, por adquisición. Pero lo mayor puede producir una línea de fuga, un devenir-menor, saliendo del eje de lo instituido. Así, existe una política mayor, de la permanencia de lo instituido, pero existe una política de la

transformación, que es una política menor, de las líneas de fuga, de los devenires-moleculares.¹⁵ En la meseta titulada *1730- Devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible* Deleuze y Guattari destacan el aspecto político del devenir-animal:

Existe toda una política de los devenires-animales, como una política de la hechicería: esta política se elabora en agenciamientos que no son los de la familia, ni los de la religión, ni aquellos del Estado. Ellos expresarían a grupos minoritarios, u oprimidos, o prohibidos, o revolucionados, o siempre al margen de las instituciones reconocidas, incluso secretos por ser, en definitiva, extrínsecos, anómicos. Si el devenir-animal toma la forma de la Tentación y de monstruos suscitados en la imaginación por el demonio, es por estar acompañado, en sus orígenes y su difícil camino, por una ruptura con las instituciones centrales, establecidas o que buscan establecerse. (Deleuze; Guattari, 1980, p. 302)

El devenir nunca se realiza en dirección a lo instituido. Por ejemplo, en una sociedad machista y falocéntrica, no tiene sentido alguno afirmar un devenir-hombre; pero sí lo tiene afirmar un devenir-mujer, un devenir-animal, un devenir-homosexual, un devenir-niño... La dirección del devenir es siempre la de la minoría, no en sentido numérico, sino en sentido no instituido, de aquello que escapa, que no sigue el canon. De ahí que se hable de un devenir-menor, pero no de un devenir-mayor. Y, por esto, no tiene sentido en absoluto, para Deleuze, la idea moderna de emancipación como salida de una condición de tutela, para asumir la mayoría, la responsabilidad por sí mismo y por sus actos. Viviendo en una sociedad con las reglas ya definidas, somos

15 En *Mil Mesetas*, esa cuestión es tratada principalmente en la meseta titulada *1227-Tratado de Nomadología: la máquina de guerra*, pero también en *1933- Micropolítica y Sementación*; en *7.000 a. C.- Aparato de Captura*, y en *1440- Lo liso y lo estriado*. Sugiero también la lectura de dos artículos de Félix Guattari reunidos en *La Revolución Molecular* (Guattari, 1985) y la exploración bastante reciente realizada por Philippe Mengue en *Utopies et devenirs deleuziens*, que propone una lectura muy interesante de una “política del acontecimiento” o de una “política del devenir” a partir de la obra de Deleuze (Mengue, 2009).

educados según tales reglas y, siendo así, somos siempre “mayores”. En esa sociedad pedagogizada, para usar la expresión de Rancière, incluso los niños son, desde siempre, “mayores”. Pensar el sujeto es pensarlo en su condición de mayoría, ya dada, o a alcanzar, a través del proceso educativo. En el registro deleuziano, el movimiento es en otra dirección: se trata de devenir-menor, de escapar a los juegos instituidos para inventar otros juegos, al margen, en el doblete del adentro y del afuera.

Pensando en educación, lo que encontramos en Deleuze es una completa novedad, totalmente al margen del proyecto moderno de formación como emancipación. Encontramos un aprender como acontecimiento, que puede ser estimulado, pero que no puede ser controlado o transformado en modelo, en método. Un aprender que es abierto, que es encuentro, que es creación. Y encontramos un devenir, también abierto, también creación, simbiosis, encuentro, múltiple. Un devenir que tiende a lo menor, a la experimentación de la singularidad, tal como es destacada por Nietzsche, un proceso que busca no la salida de la condición de la infancia en búsqueda de una emancipación adulta, sino, en otra dirección, la experimentación de un devenir-niño,¹⁶ que es capaz de recuperar en nosotros la inocencia del niño, fuente de todo encuentro, de toda creación, de toda posibilidad de lo nuevo.

En una palabra, el proceso educativo implica el devenir-otro. Al comentar el concepto foucaultiano de dispositivo, evidenciando la subjetivación como un doblete del adentro y del afuera, Deleuze evidenció que Foucault se esforzó por mostrar que las subjetivaciones modernas son diferentes a las subjetivaciones griegas y esas son diferentes de las cristianas. Y agrega:

Nosotros pertenecemos a esos dispositivos y en ellos actuamos. La novedad de un dispositivo en relación a los que lo preceden, nosotros lo denominamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo actual no es lo que somos, sino lo que devenimos, esto que estamos a punto de devenir, o sea, el Otro, nuestro devenir-otro. En todo dispositivo, es

16 Es evidente que el concepto deleuziano de devenir-niño es un eco de las tres metamorfosis de espíritu que Nietzsche presenta en *Así habló Zaratustra* (ver Nietzsche, 1998b, p. 28-30)

necesario distinguir lo que somos nosotros (lo que ya no somos) y lo que estamos a punto de devenir: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, y diseño de eso que somos y cesamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de esto en que devenimos. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa aún de nosotros mismos, en tanto que lo actual es este Otro con el que ya coincidimos. (DELEUZE, 2003c, p. 322-323)

Podemos, pues, pensar que el proceso educativo se da en ese entre-lugares, entre la historia y lo actual, actuando de modo de producir devenires-otros en cada uno. Educarse es salir de sí mismo, abandonar aquello que ya se es, en la dirección de este otro que se está por ser, sin, mientras tanto, llegar a serlo plenamente. Educarse es abandonar identidades fijas, pero no para asumir nuevas, y sí para dejarse fluir, en movimiento, en devenir.

A modo de conclusión: experimentando conceptos para un nuevo campo problemático...

Si, como anunció Larrosa, la formación es una de estas “palabras caídas”, si el concepto de formación cumplió sus funciones en el campo problemático de la filosofía moderna, pero ya no responde a las necesidades del campo problemático en nuestros días, urge que la Filosofía de la Educación piense los conceptos que puedan posibilitar ejercicios de pensamiento frente a nuestros problemas.

En ese nuevo campo problemático, abierto a las incertezas, son las funciones de singularización que, de acuerdo con Deleuze (2003^a, p. 327), impusieron nuevas variables de espacio-tiempo al campo del conocimiento. El filósofo habla de singularidad en sentido matemático; no como algo que se opone a lo universal, sino un elemento que se prolonga estando cerca de otros, que promueven encuentros y conjunciones. En este contexto, de un campo trascendental sin sujeto, en que la filosofía se constituye como una teoría de las multiplicidades, pasan a tener sentido nociones como, por ejemplo, las de dispositivo y de agenciamiento.

El ejemplo que Deleuze da de estas transformaciones es emblemático:

Lo que cuenta no es más lo verdadero o lo falso, sino lo singular y lo regular, lo que merece destaque y lo ordinario. Es la función de singularidad que sustituye a la de universalidad (en un nuevo campo que ya no tiene uso para lo universal). Nosotros lo vemos en el Derecho: la noción jurídica de “caso” o de “jurisprudencia” destituyó lo universal a favor de emisiones de singularidades y de las funciones de prolongación. Una concepción de Derecho fundada sobre la jurisprudencia toma el lugar de todo “sujeto” de derechos. Inversamente, una filosofía sin sujeto presenta en Derecho una concepción fundada sobre la jurisprudencia. (DELEUZE, 2003^a, p. 327)

Si no existe un sujeto de derechos, podemos también afirmar que no existe un sujeto de conocimiento, un sujeto de aprendizaje, un sujeto de formación, en formación. Es en este cuadro que tiene sentido la afirmación de Larrosa, de la formación como un anacronismo. En este nuevo campo problemático en que lo universal es sustituido por las multiplicidades, en que un sujeto como sustancia es sustituido por singularidades, por hecceidades que son individuales sin sujeto, no personales, ya no tiene sentido afirmar el sustantivo formación, que busca sustantivar lo humano. Para más allá del sueño utópico moderno, la formación ya no tiene lugar en los procesos educativos, puesto que ya no tiene sentido formar sujetos.

Ahora, solo tenemos la realidad. El sentido, aquí, es aquel del verbo devenir, la apertura del acontecimiento, la aventura del aprender, en la construcción de cercanías y conexiones que, en lo múltiple, realizan multiplicidades. Si la formación atendió los requisitos de un sujeto moderno que ya no somos, el proceso educativo como devenir es la apertura necesaria para que pensemos esas singularidades que venimos a ser, con las que ya coincidimos, aunque las hayamos realizado plenamente.

Bibliografia

- BRITO, M.R. “A danificação da *Bildung* (Formação) a partir de Nietzsche e Adorno”, en: MONTEIRO, M.N. et al. *Ensaio de Filosofia & Educação* – cultura, formação e cidadania. Belém: EDUFPA, 2009, p. 67-86.
- , *O pensamento marginal da além-formação como traçado da diferença*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.14, núm. 1, p.216-234, jan./jun. 2012.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. “Réponse à une question sur le sujet”, en *Deux Régimes de Fous* – textes et entretiens 1975-1995. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003a, p. 326-328.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.
- DELEUZE, G. “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. In : *Deux Régimes de Fous* – textes et entretiens 1975-1995. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003c, p. 316-325.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka, por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- , *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- , *O que é a Filosofia ?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KAFKA, F. *Um Médico Rural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.
- , “RESPOSTA à pergunta: ‘Que é Esclarecimento?’”, en MARCONDES, D. *Textos Básicos de Ética* – de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 95-100.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MENGUE, Ph. *Utopies et devenirs deleuziens*. Paris: L’Harmattan, 2009.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo* – como alguém se torna o que é. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- , *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D’Água, 1998a.

- , *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio D'Água, 1998b.
- , *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/São Paulo: Loyola, 2003.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SARDINHA, D. *Devenir majeur, devenir mineur: l'émancipation, de Kant à Deleuze*. In: *Revue Les Temps Modernes*. Paris, 2011 (no prelo).
- SASSO, R.; VILLANI, A. (dir.). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Vrin (Les Cahiers de Noesis núm. 3), 2003.
- SCHAEFFER, J.-M. *La Fin de l'Exception Humaine*. Paris: Gallimard, 2007.
- SILVA, V. *A Educação Pulsional em Nietzsche*. Campinas: FE-Unicamp, 2011. Tese: Doutorado em Educação, 258f.
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze – une philosophie de l'événement*. 2ª ed. Paris: PUF, 1996.
- , *Le Vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses, 2004.

De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy

MARIO MAGALLÓN ANAYA

En el sentir general de las diversas sociedades del mundo se sigue considerando a la Educación como un medio de ascenso social, como factor del cambio científico, tecnológico, de desarrollo económico y social; de transformación de los individuos y de los grupos humanos mismos. Sin embargo, de acuerdo con la sociología de la educación, desde Emile Durkheim hasta las didácticas críticas de finales del siglo anterior. La educación debe ser entendida como el compromiso del Estado, el cual tiene que ser asumida responsablemente con la sociedad, porque la educación es el medio para la proyección de la formación y de las generaciones futuras. La sociedad en general, está convencida que la educación es el único medio, por lo menos hasta ahora, que garantiza la continuidad, permanencia y trascendencia en el tiempo de las tradiciones; claro está, a partir de un proyecto histórico, social, ético y económico que permita garantizar su futuro como organización humana.

Empero, lo anterior es sólo un hipotético que necesariamente deberá ser reanalizado y resemantizado desde presupuestos antropológicos nuevos, porque las nuevas demandas de la realidad económica, social y política están alejadas de los proyectos educativos en los que tienen una gran relevancia los seres humanos, porque estos deben ser el punto de partida de cualquier proyecto de formación y desarrollo humano.

Es innegable que las variables de producción de mercancías y consumo determinan las políticas que el Estado en materia de educación debe seguir. Lo peor es que éstas de ninguna manera responden a un proyecto nacional, sino más bien, al de las grandes empresas nacionales de exportación o a las asociadas con los intereses de las empresas extranjeras y globales. Ambas son estimuladas con prebendas y ventajas fiscales y arancelarias por los Estados-nacionales de la región.

Por otro lado, algunas de las empresas extranjeras de alcance global en la actualidad cuentan con inversiones del 100% del capital en áreas estratégicas en los países latinoamericanos. A pesar de las políticas y demagogias de los gobiernos a favor de estimular la inversión en la pequeña y mediana empresa, de ninguna forma es estimulada, muchas de ellas han desaparecido en nuestro país y en el resto de América Latina; las que aún sobreviven se encuentran en “terapia intensiva” y en peligro de desaparecer; el desempleo y el mercado informal han crecido en los últimos catorce años del siglo *xxi*, parece que los gobiernos de la región no encuentran solución a este flagelo, que está generando formas excluyentes, injustas y de desigualdad social, lo cual ha originado problemas de financiamiento a los servicios sociales, a través de la recuperación fiscal y de impuestos. En México, por ejemplo, según el INEGI, existe casi el 50% del mercado informal que no paga impuestos, además de que éste estimula y favorece el contrabando y la piratería, el “mercado desleal”, etcétera. El fenómeno se multiplica en todos los países pobres del mundo, dentro de los que están incluidos los países de nuestra región latinoamericana y caribeña.

Por tal razón, los países de América Latina y del Caribe tienen que replantear sus proyectos educativos y a la vez, buscan incorporar en ellos a todos sus habitantes: niños, jóvenes, adultos y a los de la “tercera edad”. Es decir, no sólo a aquellos que están en la etapa de formación sino a los ya formados, a los analfabetas, a los semianalfabetas y a los analfabetas funcionales, a través de programas de educación continua, de actualización y capacitación permanente. Ello requiere redefinir el significado y sentido de la educación como un hacer y quehacer continuos, en constante cambio y evolución.

Es importante encontrar los medios y las soluciones para vencer los rezagos educativos, la deserción escolar, el analfabetismo y encon-

trar las formas de revertir el analfabetismo funcional en la región, que en algunas zonas del subcontinente rebasa el 20% y cada día tiende a crecer. El caso mexicano en cuanto analfabetismo es muy desigual por región, mientras que en el D. F., existe menos del 5% de analfabetas, en Estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero la mediana es cercana, en el primero, al 33%, en el segundo al 25% y en el tercero es próxima al 30%; mientras en los Estados del norte, salvo en casos excepcionales es de menos del 9%. Por otro lado, la educación privada en todos los niveles ha alcanzado hasta la actualidad captar casi el 33% de la matrícula. La educación privada creció bajo la iniciativa de los gobiernos de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox, quienes plantean el proyecto neoliberal-neoconservador, el cual demandaba que la educación la deben pagar los particulares.

Con el gobierno de Miguel de la Madrid se inicia una escalada propagandística en contra de la educación pública en todos sus niveles por parte de los particulares y veladamente, desde el gobierno. En la actualidad después de la experiencia fallida, de ya larga data, de Felipe Calderón Hinojosa, de educación por competencias y la continuidad de una Reforma Educativa del Estado evaluador de Enrique Peña Nieto, que obedece a los intereses del gobierno en turno, pero sin proyecto nacional. De acuerdo con esto, es necesario oponerse a los neoconservadurismos “variopintos” y de una política educativa que protege los intereses de los individuos y de los grupos económicamente con mayores posibilidades y riqueza, mientras que el resto, no tiene la esperanza de una educación de calidad y de empleos dignos, de aquellos que tiene la fortuna de tenerlos. Esta es la única manera de revertir las grandes secuelas del neoliberalismo impuesto y aceptado, al lado de la avalancha de una economía global irreversible que se caracteriza por ser profundamente excluyente, desigual e injusta.

Las evaluaciones de organizaciones internacionales de las instituciones públicas en la región han mostrado que la educación superior es de buen nivel, tanto en competencias, funcionalidad, producción científica y humanística. Destaca de manera especial la UNAM, considerada como la institución de mayor calidad de Iberoamérica, colocándose

por arriba de las instituciones españolas y de las de educación superior privadas de México.

En el mes de junio de 2005 la UNAM organizó en el antiguo Palacio de Minería el ***Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM-2005***, en éste participaron más de 500 universidades e instituciones de educación superior de Iberoamérica y del mundo, con más de mil trescientos especialistas en educación superior. Los participantes alertaron sobre los riesgos del crecimiento de la mercantilización de la enseñanza superior en el mundo, la cual, generalmente, se imparte con bajos estándares de calidad; al mismo tiempo una voz común fue, que se ha reducido el financiamiento de la educación pública en los países de Iberoamérica. En la declaración, signada por 500 universidades participantes en el Encuentro, titulado: *Compartiendo la calidad de la educación superior más allá de las fronteras* fue presentada en el mes de octubre de 2005, durante la Cumbre de jefes de Estado y Ministros de Salamanca, España.

El documento suscrito por universidades e instituciones de educación superior de África, Asia, Europa y América manifiesta la urgente necesidad de establecer marcos de referencia internacionales para compartir esta formación y reafirmar el valor de su contribución permanente al “bien público”. Además, se analiza la situación actual de la enseñanza superior y, a la vez se recomienda a los gobiernos posibles soluciones a las instituciones transfronterizas. Se destaca que los acuerdos y políticas internacionales para regular la educación superior transfronteriza, especialmente en el contexto de la Organización Mundial de Comercio (omc) deberá respetarse el derecho de los gobiernos y los órganos competentes de las naciones, para establecer las reglas de financiamiento de sus sistemas en el nivel superior; así como proteger la inversión pública y asegurar que se cumplan los objetivos culturales, sociales y económicos; promover el acceso de los alumnos a las Universidades e instituciones en “situación de equidad e igualdad”,¹ es decir, una educación donde todos tengan acceso.

Así, el encuentro funcionó como un foro donde se discutieron asuntos, como la asignación de presupuestos, el futuro de la educación

1 Cfr. *Gaceta* UNAM, 23 de junio de 2005.

a distancia, la excelencia de los programas de posgrado, el apoyo a la ciencia y la tecnología, la viabilidad del intercambio de estudiantes entre las distintas universidades latinoamericanas; así como la creación de espacios comunes para el posgrado iberoamericano. Además, la reunión fue un sitio que permitió exponer una radiografía de la educación superior en la zona iberoamericana e inclusive, del mundo.

Es preciso asumir el compromiso social y político para enfrentar las prácticas ideológicas que se han introyectado en la conciencias de los educados y de los no-educados, para aceptar que existen “esencial”, “natural” y “jurídicamente” seres humanos de primera, de segunda y de tercera -e inclusive, con algunas otras categorías sociales, que pueden ser consideradas como infrahumanas-. Es decir, se tiene que romper con imaginarios sociales, que por su carácter racista excluyente, atentan contra la dignidad humana, en la medida de que impide el diálogo, la comunicación libre y responsable en un espacio de respeto y de tolerancia. Considero que dentro de todo proyecto educativo se deben establecer como principios reguladores importantes: los de *justicia y equidad*, de los cuales se han de derivar los de igualdad, libertad, democracia, solidaridad y de corresponsabilidad, de todos: Estado, sociedad, empresas, comunidades, sujetos sociales, ciudadanía, etc.

En el panorama de la educación de América Latina y el Caribe es imprescindible preguntarse: ¿Cómo hacer compatibles los principios de una educación política y una política educativa que respondan a la realidad social, económica, nacional y regional? ¿De qué forma se puede salir del subdesarrollo y recuperar a los seres humanos como sujetos sociales y reubicarlos como el centro fundamental de todo proyecto educativo? ¿De qué forma oponerse a que los sujetos-sociales sean reducidos a medios, a objetos, a cosas o a instrumentos, para convertirlos en el fin y no en el medio de todo proyecto educativo? ¿De qué manera establecer relaciones de equilibrio entre los intereses y los proyectos económicos y sociales de origen interno en nuestros países con los externos, los que en su mayoría son de carácter global; sobre todo cuando nuestro margen de negociación es cada vez más limitado; cuando un gran número de políticos, de diversa filiación ideológica: de izquierda, de derecha, de centro, etcétera; allí donde toda una gama de políticos padece el fenómeno de “castración” y, por lo mismo, en los

hechos, más allá de las palabras, no mueven un dedo para oponerse al neoconservadurismo económico y político; peor aún, tampoco se interrogan sobre las formas en que los países de la región han sido integrados a la globalización, ni se plantean la pregunta sobre ¿Cómo hacerlo con beneficios y ventajas para todos los latinoamericanos?

O acaso se debe asumir aquella expresión rulfiana, que ante la falta de voluntad de cambio, de la asunción de responsabilidades y compromisos de los hijos de *Pedro Páramo*, éste se ve obligado a decirles: “Me cruzaré de brazos”, “los veré pasar” y “se morirán de hambre”. Si esto es así, lo cual es muy grave, entonces, ya “nada tiene sentido”, “todos estamos condenados a la muerte prematura”; o, no será, como dice, Juan Rulfo, que “dialogamos entre muertos.” Esto aunque, dicho en forma metafórica, muestra la magnitud del problema educativo. Porque ya no existe ningún compromiso solidario con la ciudadanía, con los otros, pero tampoco con nosotros, todos sujetos sociales. Entonces, si asumimos esta posición, las políticas educativas y la educación política pierden su función fundamental y central: la formación armónica e integral del ser humano; el desarrollo de sus potencialidades y habilidades y así construir nuevos conocimientos para la transformación de su realidad en una relación más justa y humana.

Pero esto no se está cumpliendo y me resisto a aceptarlo, la educación es el medio para introyectar valores y principios que regulan el comportamiento humano y social como compromiso solidario, allí donde todos cuentan. Por lo mismo, asumo los riesgos de la siguiente afirmación: “toda decisión política es un acto racional, libre y responsable, donde el político debe servir a la comunidad, no servirse de la comunidad. Esto implica dignificar la política en su amplio valor ético de compromiso solidario con la sociedad y los seres humanos. Por esta razón, es imperioso oponerse con todas las fuerzas, a cualquier forma de mediatización de los seres humanos, porque el fin de la educación es medio y no fin, el fin le corresponde construirlo a la filosofía de la educación, que deberá buscar la humanización del saber, de la epistemología y tener como factor regulativo de la reflexión sobre la educación en situación de libertad y en la confianza, desde un horizonte antropológico. Porque es la humanidad en su diversidad, lo que deberá constituir el objetivo y el fin de la educación”.

O acaso, parafraseando –nuevamente– a Juan Rulfo ¿Nos tenemos que cruzar de brazos ante lo que parece ya inevitable e irresoluto, como son: los problemas de pobreza, marginación, hambre, exclusión, desigualdad, además de estar ya insertos en la globalización económica ineludible e inexorable; sin investigar con imaginación y de manera creativa, nuevas formas de insertarnos en ésta, con beneficios y ventajas para todos los mexicanos y los latinoamericanos? Ante la globalización ¿Cómo enfrentar con mejores posibilidades y ventajas la mundialización, con una educación para todos, como lo “soñaron despiertos”, educadores como el mixteco-mexicano Abraham Castellanos, el colimense Gregorio Torres Quintero, el veracruzano Carlos A. Carrillo, el oaxaqueño José Vasconcelos, al capitalino Antonio Caso y tantos otros mexicanos y latinoamericanos?

Es primordial afirmar que la educación es prioritaria en todo proyecto nacional; es el *deber ser*, el hipotético categórico imprescindible para no perder el rumbo de lo que queremos y lo que debemos ser. Desde este supuesto se derivan aquellos factores que han de determinar su calidad. Una pregunta obligada sería ¿De qué calidad de educación estamos hablando? ¿De aquella que sólo responda a los intereses económicos, de producción, mercado, consumo y a las demandas de las grandes empresas nacionales y globales?

La educación en general, debe responder a las necesidades sociales, políticas, económicas, de producción, científicas, tecnológicas y culturales de los propios países. Desde un proyecto bien definido, en cuanto a sus objetivos y metas, en los que todos los latinoamericanos han de incorporarse en las llamadas “competencias” de formación y para la producción de conocimientos con ventajas, como sujetos de cambio social.

Allí donde todos los ciudadanos sean incluídos en la llamada ***Sociedad del Conocimiento*** como entes capaces de construir creativamente su propio futuro. La sociedad requiere del compromiso de los gobiernos que le garanticen una educación para todos. Por esta razón es necesario redimensionar el papel que deberá jugar la educación en el siglo XXI como factor de relación y convivencia entre los sujetos sociales, ciudadanos autónomos con la capacidad de decidir sobre su futuro.

Por lo tanto, se puede decir que en la supuesta *Sociedad de Conocimiento* es importante estudiar las relaciones complejas de la vida humana donde se respete la autonomía de los individuos y de los grupos y se propicie una educación en los valores solidarios de justicia y equidad.

La complejidad de la vida humana contemporánea hace necesario redimensionar la función de la educación a fin de conformar en los individuos un comportamiento societario que abarque lo doméstico, lo colectivo y lo político; que permita una convivencia ordenada que se funde en la autonomía personal centrada en valores morales. La educación para la convivencia es un proceso continuo que representa el anhelo de formación humana que, a su vez, permite generar en los individuos una personalidad autónoma creadora y convertirlos en seres sociales participativos. De ahí que la educación para los años por venir requiere de introyectar en (ella) una serie de principios que lleven a la persona y a los grupos a 1) ejercer su autonomía sin destruir su orden y 2) formar la identidad global sin destruir la identidad particular.²

En algunos espacios académicos de México, América Latina y el Caribe, muy pocos han oído hablar de la *Sociedad del Conocimiento*. En relación con esto, podemos decir que ésta se encuentra implícita en la llamada posmodernidad educativa donde impera y domina el “gato-pardismo”, la fragmentación del saber y de los grandes discursos. Ello hace más que evidente el significado de la *Sociedad del Conocimiento*, como un sistema excluyente y difuso. Así, no obstante los esfuerzos de sus defensores y voceros por darle una definición más o menos precisa, sólo dan respuestas que buscan darse desde una realidad cambiante en todos los quehaceres y haceres humanos: humanidades, ciencia y tecnología, la producción, el consumo, en las relaciones de la vida cotidiana, allí donde se da la pérdida de sentido de la existencia, porque ésta no tiene horizontes humanos que calen en lo profundo de la vida

2 Regina Jiménez Ottalengo y Ana Teresa López de Llergo, “Educación, autonomía y orden en la sociedad mexicana,” en *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 2003, p. 55.

humana, motiven la creatividad y coloquen la existencia, la vida, por encima del *tener*, por el *ser*.

Regresando a la *Sociedad del Conocimiento* y a su definición, se puede decir que ésta es más bien fluctuante e imprecisa y, por lo tanto, no es posible dar una definición única y, por esto mismo, tiene un valor relativo. En el intento de definición se busca elaborar conceptualmente una construcción de sentido, empero, se tiene que navegar con lo diverso, la pluralidad, la complejidad y la inconsistencia teórica y epistemológica.

Por lo anterior, se puede decir que:

Hoy la pluralidad de los diferentes discursos o saberes tiene como principio articulador al conocimiento, pero es un conocimiento que de ninguna manera se debe entender como algo definitivo. La desregulación institucional y epistemológica de los anteriores sistemas sociales de producción y de definición del conocimiento ha colocado a éste en una situación demasiado inestable. Los campos o monopolios de las definiciones que se constituyen en el dominio económico y tecnológico del conocimiento no son garantía que permita mantener la vieja concepción teórica (conceptual) señalada por René Descartes, de la construcción de *ideas claras y distintas* universalmente válidas. Se hace una potenciación de los particularismos teóricos, epistemológicos y de intereses políticos que proponen definiciones conforme a parcialidades muchas veces conflictivas.³

Con la globalización se potenciaron e hicieron presentes en la realidad social y política los exclusivismos, los particularismos de los grandes centros de poder económicos, científicos y tecnológicos, pero también de las otras regiones del mundo pobre, que no son usufructuarias de los beneficios y ganancias.

Por otro lado, la realidad histórico-social-educativa muestra que la llamada *Sociedad del Conocimiento y de la información*, aún no ha llegado a los países subdesarrollados, salvo en espacios muy reducidos, que en sus alternativas y estrategias de formación responden a los intereses

3 Magallón Anaya, Mario, "La sociedad del conocimiento", *Novedades*, Editorial, A. 15, martes 5 de junio del 2001.

económico-productivos de origen externo.⁴ Por esto mismo, es necesario, para poder entrar a la sociedad del conocimiento construir un proyecto educativo con altos financiamientos económico-políticos, que colectivice e incluya a todos en el proceso de desarrollo y producción de conocimientos cibernéticos e informáticos. Sin embargo, tenemos que ser francos, las posibilidades son demasiado limitadas. Por ello, es necesario que gobiernos, políticos, empresarios y ciudadanía en general planteen un proyecto de educación para todos y todas.

Es importante estar conscientes de este gravísimo problema, como también, de que existen hombres que fundan su valor en su capacidad de consumo. A diferencia de los otros: pobres, marginados y excluidos, es decir, de aquéllos que no tienen capacidad de consumo y son potencialmente consumidores. Los marginados no son consumidores y por lo tanto, no entran dentro de este “círculo perverso” que reduce la existencia de la vida cotidiana a la necesidad de posesión, del tener, donde la existencia es la acumulación de objetos, de cosas de las que buscan afianzar su ser. En cambio, los pobres se quedan al margen de cualquier proyecto de desarrollo humano. En la perspectiva del neoliberalismo, estos últimos son entes devaluados –en consecuencia, ¿no son seres humanos?– y, por lo mismo, se les considera un excedente sobrante prescindible. Éstos son los grupos que conforman el *lumpen* de las urbes, de las zonas rurales, de México, América Latina y del mundo, que hoy, el proceso del capitalismo global, no va a incorporar, porque –como bien decía el alemán-costarricense Franz Hinkelammert– ya ni siquiera “tienen derecho a ser explotados”. En las generaciones futuras, muchos de sus miembros nunca tendrán un empleo permanente. Esto es algo anunciado por Carlos Marx en *El Capital* y muy pocos en la actualidad se acuerdan o, que por ser molesto, al interpelar su conciencia ética y compromiso con los marginados, buscan olvidar e incluso, ignorar o más bien, procuran olvidar porque “lastima su conciencia”.

De este modo, en la llamada *Sociedad del Conocimiento* no tienen cabida la mayoría de los habitantes de América Latina y del Cari-

4 Cfr. Magallón Anaya, Mario, “Calidad de la Educación Superior”, *Cuadernos Americanos*, núm. 75, mayo-junio, año XIII, Vol. 3, 1999, pp. 74-83.

be. Es decir, más del 50% de los latinoamericanos son prescindibles. Sobre todo, porque carecen de los conocimientos científicos y tecnológicos para incorporarse al proceso productivo posindustrial. Peor aún, el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología de exportación de las grandes empresas globales compiten con la mano de obra calificada, porque la no calificada queda fuera, reduciendo su capacidad competitiva en el mercado laboral y de producción industrial. En la actualidad se reducen cada vez más las oportunidades de empleo de los trabajadores en las industrias de tercera generación, que operan con eficiencia y calidad a través de sistemas computarizados de alta especialización científica y tecnológica.

Las empresas nacionales y los trabajadores del mundo en desarrollo, en los diversos niveles productivos, no cuentan con las posibilidades ni los medios económicos, políticos, de información y comunicación, menos aún, con los conocimientos sobre cibernética, telemática y nuevas formas virtuales y tecnológicas, lo cual hace muy difícil incidir en los niveles de competencia que demanda la producción, el mercado y el consumo mundial. De todas estas constantes y algunas variables es de lo que carecemos en el mundo subdesarrollado y, precisamente, esto es lo que en la actualidad determina, en la globalización neoliberal, la *calidad de la educación en el mundo*.

Por lo anterior podemos decir que una institución (educativa) es de calidad si, y sólo si, cumple con la misión que le ha sido encomendada y satisface las expectativas de sus “clientes” y de sus “accionistas”. Es decir, de sus estudiantes, quienes proveen fondos y, en forma general, de la sociedad. No obstante ello, esta generalización varía de país en país. Es importante destacar, para juzgar la calidad de los programas: a) la pertinencia de la misión de los centros de educación superior con el modelo establecido, y; b) la manera como ésta se lleva cabo. En otras palabras, que se haya cumplido con las pautas según los criterios de evaluación establecidos desde fuera de las universidades e institutos de educación superior. Esta propuesta resulta interesante en la medida que pone un mayor cuidado en la calidad real del *producto educativo* que se oferta, lo cual puede medirse por la facilidad con la que encuentran sus egresados empleos o, según se señala, por su desempeño social. Empero, este aspecto no está comprobado, más

aún, podemos decir que es cuestionable en tanto que no se establecen las formas para poder medir la calidad de dicho “producto”.⁵

La experiencia del *Tratado de Libre Comercio* (NAFTA) mostró lo que ya desde mucho antes algunos especialistas en educación sospechaban, que los proyectos de educación y capacitación profesionales en la actualidad han sido condicionados por las demandas del mercado y del consumo del país más poderoso de la Tierra: los Estados Unidos de Norteamérica, la comunidad económica europea y algunos de los tigres asiáticos, donde destacan: China y Japón. Esto cuestiona si ¿México tiene un proyecto educativo que responda a sus propias necesidades, expectativas y demandas internas; a un modo de crecimiento y desarrollo comercial y de producción con ventajas para las mayorías y las minorías en una relación horizontal y equitativa con los Estados Unidos y Canadá? ¿Hasta dónde, más allá de las demagogias de los políticos en turno, se encuentra en el centro de todo proyecto educativo, la vieja tesis sustentada desde los griegos en la *paideia*,⁶ aquella que concibe a la educación como medio que propicie el desarrollo armónico e integral de los seres humanos? O por lo menos ¿Hasta dónde se cumple la consigna de Enrique Pestalozzi: “Educar para la vida”, a lo que agregaría, que sólo esto es posible “en la vida misma”, coincidente con aquello que bien señalara en su tiempo el educador suizo-mexicano: Enrique C. Rébsamen⁷ y que retomara el maestro mixteco Abraham Castellanos Coronado, que proponía una educación para todos, donde el centro aglutinador de la nación serían los indígenas?⁸ Así, la reactualizada consigna del “método de la palabras normales” (derivado del ABC de la Educación, para la enseñanza de la lecto-escritura de Enrique Pestalozzi que retomó y aplicó Rébsamen

5 *Ibid*, pp. 76-77.

6 *Cfr.* Jaeger, Werner, *Paideia: los Ideales de la cultura Griega*, México, FCE, 1969.

7 *Cfr.* Curiel Méndez, Martha, Ruiz de Velasco, Margarita (compiladores), *Rébsamen y la Revista México Intelectual*, México, UPN, 1988.

8 *Cfr.* Magallón Anaya, Mario, “De Abraham Castellanos a la educación alternativa de hoy”. (En prensa, Universidad Tecnológica de la Mixteca), 71 pp.

en México) que utilizó Paulo Freire en su metodología de la enseñanza de la lecto-escritura con los campesinos y marginados brasileños, pero con sentido y alcances diferentes, a través de lo que él llamó, “palabras revolucionarias”, al asumir la educación y el método como parte del proceso de la toma de conciencia individual y social; esta es la forma de despertar las conciencias, como la defensa y lucha por la libertad y la dignidad humanas, donde las “palabras” en la enseñanza de la lecto-escritura se vivifican y adquieren un significado diferente en los alfabetizandos al tomar conciencia de las palabras y su sentido revolucionario, de su papel en el mundo.

La propuesta educativa de Paulo Freire, es la educación concebida como “práctica de la libertad”⁹ para pensar, criticar, entender y comprender el valor real de ellas y su alcance simbólico significativo, que permite a los sujetos descubrir el modo de ser y de estar en un mundo de opresión, que aliena y margina.

En la actualidad, cada día es más frecuente que a través de los medios de comunicación se denuncien las deficiencias de la educación en los diversos niveles: básica, media, media superior, superior y posgrado, pero hasta ahora, éstas son demasiado confusas, porque las críticas son poco puntuales, ya que están más orientadas a las necesidades personales o de grupos, pero de ningún modo tiene un interés nacional. La educación en todos sus niveles es sólo medio, que responde a los intereses de los grandes capitales e inversionistas regionales y mundiales, porque el ser humano *paidéticamente*, concebido hace ya mucho tiempo, dejó de ser centro de interés y el fin ético de la educación.

Una expresión cualitativa de esta situación son las evaluaciones frecuentes y la inmediatamente reciente realizada por la OCDE en los 34 países miembros, que ubica a México en la última posición en habilidades y conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias humanas y sociales y ahora, desde acá, en la historia. No obstante que, por ejemplo, la tasa bruta de escolarización de educación primaria pasó de 86% 1990 a 84.1 en 2000, lo que implicó una disminución de acceso a la población de 6 a 13 años, aumentando la marginación. Más aún,

9 Cfr. Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, México, Siglo XXI, 1973.

los niveles y la calidad de educación por competencias, de casi treinta años, encontramos que el analfabetismo formal se ha disminuido a casi el 5%, pero existe una masa flotante de analfabetas funcionales alarmante, de los que “saben leer” pero no entienden ni comprenden lo que leen. En México, que ideológicamente, utilizan el concepto de calidad de educación a través de las reformas educativas y la persecución de líderes sindicales, encontramos que muy pocos entienden qué “es eso de educación de calidad”.

Lo anterior requiere interrogarnos: ¿Desde qué criterios se realiza dicha valoración? No es suficiente decir que la educación mexicana y latinoamericana están en crisis, sin antes establecer los supuestos desde los cuales se analizan, critican y plantean proyectos nuevos de evaluación. Intentemos derivar, a partir de la experiencia educativa cotidiana, inmersa en la realidad social, económica e interroguémonos si es posible: ¿Desde los valores de la eficiencia y eficacia (regulados por las demandas de la producción, del mercado y el consumo y su inserción en las competencias profesionales de la producción mundial), si es viable plantear un proyecto alternativo de educación que supere la crisis y ponga en el rumbo adecuado el desarrollo de nuestros países? De lo que cabe preguntarse si se puede plantear todo ello: ¿Desde las demandas de las empresas posindustriales, de las tecnologías globales, las cuales están por encima de los proyectos de desarrollo nacionales y de los objetivos fundamentales, como son el desarrollo intelectual y material de los seres humanos? Es necesario poner en cuestión los supuestos y objetivos de este tipo de educación, sobre todo, aquella que privilegia el mercado, la producción de mercancías, el consumo y que condicionan y determinan los tipos de contenidos y aprendizajes que deben impartirse en los países de América Latina y el Caribe y del mundo desarrollado y en desarrollo.

De acuerdo con la *Sociedad del Conocimiento* la educación en nuestros países es excluyente de las mayorías, porque los incluidos en ellas no son productores de ciencia y tecnología, sino, más bien, son aplicadores mecánicos de éstas. En consecuencia: La educación, hoy por hoy, ya no educa, sino que sólo es capacitadora de “técnicos calificados” y de profesionales que realizan un trabajo de “maquila”.

Éstos ya no son productores de investigación, ni de ciencia y menos aún, de tecnología, su labor es muy simple, la de ser aplicadores mecánicos de las nuevas tecnologías; donde la creatividad y la racionalidad son mediatizadas. Esto es grave, porque la actualidad que hoy se vive muestra que a las nuevas generaciones de América Latina y el Caribe se les ha robado el futuro. Han sido condenadas a la incertidumbre, al caos, al desempleo y la miseria.

¿Dónde quedó la educación del ser humano como sujeto social comprometido y responsable consigo mismo, con la sociedad y la nación? Si se quiere rescatar a los seres humanos como el centro de todo proyecto: antropológico, político, social, económico y cultural deberá defenderse el derecho a repensar y replantear los objetivos y los fines que la educación en todos sus niveles, debe cumplir, desde un proyecto integral e integrador de la totalidad de los seres humanos.

Se requiere de dar la ofensiva al neoliberalismo con una magnitud y orientación de resistencia desde una alternativa de confrontaciones y negociaciones, que abran una nueva historia ante un fenómeno necesario, pero incierto. En todo caso se requiere de una creciente conciencia y organización, un conocimiento lúcido de los legados y de las novedades de las humanidades, de las ciencias (sociales y naturales), las técnicas, las tecnologías y las artes.

Por ello es necesario reestructurar la educación superior vinculándola con los estudiantes y profesores en todos sus niveles, incluidos los preuniversitarios. Esto obliga a repensar en el nuevo modelo de Universidad que respete y apoye a nuestras grandes instituciones de educación y combine las formas tradicionales con las electrónicas de educación, organización, construcción, lucha, negociación y consenso con la acumulación de fuerzas favorables al interés general y el bien común. Todo lo cual implicaría la creación de nuevas instituciones, dentro o fuera de las antiguas, que estén abiertas a la enseñanza renovadora de las ciencias (sociales y naturales) y a las humanidades, a la producción de materiales didácticos de excelente calidad para el aprendizaje, la autoevaluación, allí donde las formas de certificación no sean utilizadas como filtro, sino como garantía a los educandos y a la sociedad.

En mi larga experiencia docente en los diversos (niveles educativos, tiempo durante el cual han pasado ya algunos gobiernos con sus muy particulares proyectos, planes y programas de estudio, de “reformas” y “contrarreformas”), durante todo este tiempo hubo algunos gobernantes, por cierto, que carecían de proyectos educativos y, en consecuencia, de planes y programas que orientaran el rumbo del desarrollo nacional, porque no comprendían la educación, en consecuencia, menos aún de su importancia y alcance.

La educación, más allá de toda demagogía, desde el siglo XIX es la forma de constituir la unidad en la diversidad de la nación, pero además, es el medio que permite el desarrollo de las potencialidades, habilidades y capacidades humanas. Es el espacio y el medio desde donde se puede orientar el rumbo de la producción intelectual, científica, tecnológica de forma intencional que permita y propicie el crecimiento y desarrollo de los países con justicia, equidad, igualdad y libertad democrática.

Se ha podido observar que la educación obligatoria, gratuita y laica que imparte el Estado establecida en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (y en algunas Constituciones de la región), a través del tiempo, con los vaivenes políticos, se ha devaluado. La obstinación y tosudez de los gobernantes traen a la palestra de la discusión el problema de la educación a partir de principios cientifistas y supuestamente “modernos” e intentan mostrar las deficiencias, que en el campo de la educación tuvo su predecesor inmediato, en el gobierno anterior. Se lanzan como Sísifo, en una empresa que cada vez (cada sexenio o cuatrienio), hay que reiniciar.

La educación en la región deberá ser continua y transformadora de la realidad material, del ser humano y de la sociedad. La educación se inicia en la cuna y termina hasta la muerte. En consecuencia, la educación y los aprendizajes deben ser continuos y abiertos a la complejidad de la construcción del conocimiento y de los saberes de la educación. Porque nunca se termina de aprender.

Las formas y procedimientos didácticos de la actualidad han modificado las estrategias operativas, objetivos y los fines de la educación. Su intencionalidad se concibe como una mercancía de “objetos” de producción en serie, donde la calidad del producto está determinado

por el modelo y las demandas internacionales de producción de la cibernética y la comunicación. Es importante investigar y evaluar el nivel de la calidad de la educación en nuestros países y hasta dónde responde a los requerimientos del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las empresas globales, etcétera.

En el caso mexicano, con el gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), atendiendo a los dictados del BM, del FMI, del BID y del neoliberalismo, se inicia una propaganda de desprestigio de la educación pública en todos sus niveles, a la vez que se estimula la inversión en la educación privada. De tal manera, se inicia una tendencia privatizadora de la educación básica, media superior y superior, argumentando desde el poder, que la educación impartida por los particulares es de mejor “calidad” y la única con la capacidad para transformar al país y ponerlo a la cabeza de la modernización productiva.¹⁰

De esta forma se puede decir que:

La privatización es un fenómeno complejo que germinó de manera espontánea e inducida en la conciencia de los líderes y clientelas. En los propios países comunistas y populistas se desarrollaron relaciones informales de acumulación e intercambio en que los funcionarios aprovecharon su poder para ir acumulando pequeñas y grandes fortunas personales, ya directamente a costa del erario y mediante distintas formas de cohecho y peculado, ya por el intermedio del mercado negro y de la economía informal, legal o ilegal [...] –De tal forma– el neoliberalismo ganó la batalla de la privatización en la conciencia de las élites públicas. Los políticos privatizados se volvieron privatizadores. Iniciaron una nueva política de alianzas del capital corporativo y sus redes nacionales y globales [...] la privatización fue como “cosa de encanto”. Los privatizadores actuaron como “encantados”. Vivieron “el dulce encanto” de la corrupción bien educada, elitista.¹¹

10 Cfr. Cerutti Guldberg, Horacio, Carvajal Aguirre, Iván, *Et al., Modernización Educativa y Universidad en América Latina*, México, Magna Terra Editores, 1990.

11 Pablo González Casanova, *La Universidad Necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001, pp. 21-22-23.

Desde los diversos grupos de poder económico-político, tanto internos como externos, se culpa a los gobiernos anteriores, a las autoridades educativas, a los maestros y a los estudiantes de los fracasos de la educación pública; a lo cual se le puede sumar, la falta de recursos económicos, donde la inscripción de la educación superior privada creció de un 10% en los años ochenta, a casi un 33% a finales del siglo xx e inicios del xxi. Se debe insistir que la privatización de la educación superior en México, especialmente, obedece al sometimiento servil de los gobiernos a las directivas marcadas por los organismos internacionales de créditos y a las empresas globales. De tal manera, que en el terreno de la educación el neoliberalismo globalizador derivó en un proyecto general, en el cual no sólo se buscaba privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino además, determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer.

El complejo problema de la política privatizadora y humanitaria se complica al revelar que la privatización de la educación implica, en las condiciones actuales de la economía mundial, una forma más de consolidar el sistema global y nacional de exclusión y marginación del empleo, de la alimentación, de la salud, de la habitación, del vestido; y que corresponde al proceso histórico del neoliberalismo y de la globalización como políticas predominantes del capitalismo tardío, un capitalismo que por ahora no tiene el menor viso de caer y ser sustituido por un sistema socialista alternativo. [...] La privatización provoca males innegables a la población nacional y por un mínimo sentido común debería ser detenida; pero tras ella se encuentran grandes intereses que han expresado sus proyectos privatizadores por todos los medios y en todos sus lenguajes escritos y electrónicos, a través de expertos de la ocde, el Banco Mundial, la unesco, y a través de científicos sociales y publicistas afamados que dan cátedra en las grandes universidades y publican sus artículos y libros en revistas y periódicos como *The Economist*, *Scientific American*, *Financial Times*, *New York* o en las más notables editoriales.¹²

12 *Ibid*, pp. 26-27.

Empero, esta preocupación por fortalecer la educación pública se hace presente con cierta frecuencia en el discurso político, pero en forma muy particular, en tiempos electorales. Partidos, funcionarios y candidatos reiteran la alta prioridad que tiene la Educación. Sin embargo, ni las quejas, ni las denuncias, ni los pronunciamientos retóricos sirven para mejorar efectivamente el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. Por ello, es necesario indagar sobre el por qué de la crisis de la educación. Las razones que se pueden aducir son muchas, quizá la más importante, es que en materia de educación se ha perdido la ruta, pues al “atender a tantos amos”, sobre todo de origen externo, se abandonan los educativos que persiguen objetivos nacionales, con perspectivas e intereses propios. Lo más lamentable hasta hoy, es que no tenemos un proyecto educativo de mediano y largo plazo que responda a un plan de desarrollo nacional. Si a todo esto le agregamos que no existe una prospectiva clara sobre el ciudadano que se desea formar, la situación se complica y se vuelve demasiado compleja, más aún, difusa, difícil de resolver desde las políticas educativas impuestas desde fuera.

El análisis tiene que ir más a fondo para que dentro de la totalidad podamos comprender, que la mayor parte de las deficiencias en el proceso educativo tienen su origen en las características de la labor educativa, en su hacer y su quehacer pedagógico sin compromiso ético-social. Allí, donde *el ser educativo se ha convertido ya no en parte y fin de la educación, sino, más bien, ha sido reducido a ser sólo parte del proceso, pero no en el fin de la educación, la cual consiste en la formación de profesionistas y profesionales con responsabilidad social y colectiva.*

Por lo mismo, se puede decir que existen carencias de objetivos claros que respondan a las necesidades nacionales y a la realización del ser humano; al igual que no existen procesos y métodos didácticos que hagan posibles aprendizajes significativos de los contenidos de los Planes y Programas de Estudio en los tres niveles: primario, secundario y terciario. Porque el proceso educativo, más allá de las concepciones de la tecnología educativa, debe ser asumido en una relación dialógica y de comunicación, ejercida corresponsablemente entre educador-educando y educando-educador. Esto es, en una relación comprometida y asumida responsablemente en el proceso de enseñan-

za-aprendizaje. Es el “aprender a aprender” de Juan Amós Comenio, que retomara y resemantizara el pedagogo francés Jean Piaget. Es la dialéctica educativa donde educador y educando deberán ser reeducados, como ejercicio y práctica transformadora del ser humano en su totalidad. Es decir, en lo ontológico, lo óntico, en la existencia y en lo epistemológico. Porque sólo transformándonos a sí mismos, es posible transformar la naturaleza y el mundo.

Así, la educación no obstante de ser medio y no fin, tiene que darse en una *philia*, en una relación amorosa hacia el otro. Esto es volver al “desgastado” principio del *eros pedagógico pestalozzino*, que de haberse sostenido en la mística de los educadores, la situación que hoy se vive en cuanto educación y relaciones humanas, sería diferente. Por lo tanto, educación sin compromiso y sin valores, es una educación despersonalizada y sin sentido antropológicamente humano. Esto, precisamente es lo que se ha perdido con las prisas por dar respuesta a las demandas de un mundo de producción económica globalizada excluyente de las mayorías. Donde por la carencia de perspectivas con orientación nacional se han sobrepuesto las llamadas tecnologías educativas como procesos mecánicos de evaluación y “medición de la calidad”, las cuales tienen un carácter cuantitativo más que cualitativo. Así, el *eros pedagógico* se quedó a la vera de la labor educativa, porque ahora hay que fabricar máquinas de producción y de consumo, pero no de razón, análisis, crítica y desarrollo de las potencialidades espirituales que se expresan en la creatividad y la producción cultural y humanística, allí donde el ser humano muestra su ser, en los objetos de su creación.

En este horizonte del desarrollo de la totalidad del ser humano, considero que “la moral cívica” y la ética pedagógica deben ser el eje de la educación y de sus contenidos, porque una educación sin compromiso moral con la colectividad y consigo mismo, carece de sentido y valor. Es una educación ciega y, por lo mismo, sin un horizonte, salvo aquel que marca la OCDE, el BM, el FM y el BID. Esto es, aunque parezca anacrónico, para decirlo con el extemporáneo principio herbartiano, que con vigencia y actualidad, el eje regulador de la educación en todas

las disciplinas de la enseñanza debe ser la moral (ética).¹³ Ésta deberá ser una moral comprometida con la nación, la sociedad y el individuo, porque la educación deberá tener una dirección y una orientación que profesionalice las diversas carreras de educación superior, para que sus egresados sean incorporados al proceso productivo de forma comprometida y responsable.

En todos los ámbitos de la vida social y en el educativo en particular, la solución de fondo implica democratizar el poder que lo gobierna y regular las relaciones de los contenidos de las currículas profesionales de acuerdo con las necesidades y las demandas reales del mundo globalizado, donde deberá estar incorporada la nación y la sociedad en este proceso. Entre nosotros no han existido, ni en la estructura jurídica ni en la práctica, instancias orgánicas donde las autoridades educativas se relacionen con los ciudadanos e informen a la sociedad en su conjunto, sobre aquello que les interesa en cuanto a la educación de los ciudadanos y menos aún, rindan cuentas sobre su desempeño. Es decir, las iniciativas en la política educativa y en la educación política tienen que partir de un acuerdo de voluntades que permita coordinar los objetivos, los métodos, las acciones de la práctica educativa, como respuesta a las necesidades nacionales de crecimiento y desarrollo con justicia, equidad y solidaridad.

Para cerrar este apartado, no podemos dejar de citar en extenso a la socióloga Aurora Loyo Brambila, en su reflexión y análisis de la relación de la educación y la ciudadanía en México, cuando señala:

Educación de los ciudadanos es una de las funciones más importantes que ha de cumplir la escuela. La escuela mexicana en el siglo xx fue una institución que hizo aportes sustantivos en ese sentido. A pesar de ello, en la actualidad el balance no es unívocamente satisfactorio ya que la escuela parece haber quedado retrasada respecto de las necesidades de formación ciudadana de una sociedad que aspira a ampliar el respeto a la legalidad y a la vida democrática, así como el combate a la corrupción y hacia todo tipo de conductas discriminatorias. Por otra parte, los aspectos relacionados con la identidad nacional, tal y

13 Cfr. Herbart, Juan Federico, *Pedagogía Social Derivada del Fin de la Educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1919.

como han sido tradicionalmente enseñados y reforzados en la escuela, requieren ser revisados. El objetivo consistiría en introducir ciertos cambios antes de que se siga debilitando la eficacia de la escuela en la producción de efectos centrípetos indispensables para la cohesión social y la integración de la nación. Así lo exige la globalización y en especial el proceso de integración derivado del Tratado de Libre Comercio y la interrelación cultural con los Estados Unidos. Igualmente acuciante es la necesidad de dar un salto cualitativo no sólo en el efectivo reconocimiento de la realidad pluriétnica y multicultural del país, sino en el logro de un compromiso activo de los ciudadanos a favor de los derechos de los indígenas y los marginados. En síntesis, la misión de la escuela en lo que a formar ciudadanos se refiere, es hoy una tarea mucho más exigente y compleja de lo que fue el siglo xx.¹⁴

Este es uno de los más grandes retos para el siglo xxi, por lo mismo es necesario estimular un amplio debate tendiente a reforzar los aspectos curriculares relacionados con los procesos identitarios: nacional, regional y étnico, como la formación ciudadana que garantice el desarrollo integral de todos los seres humanos.

Por lo tanto, en la actualidad se vive una destrucción de la complejidad mundial. La complejidad es la característica de la producción humana.

Diríamos con Pablo González Casanova:

La desestructuración (o destrucción) del complejo mundial dominante implica la múltiple construcción y estructuración de las mediaciones de los pueblos, y de los nuevos poderes basados en el pluralismo religioso, político y cultural, que hagan realidad las mejores tradiciones del pensamiento democrático y socialista, participativo y representativo, de justicia o equidad social, así como el respeto a las soberanías y autonomías de las naciones y las etnias y a los derechos de las personas. La posibilidad de su realización aparece como el reto más importante para asegurar la continuidad de la especie humana.

14 Aurora Loyo Brambila, "Ciudadanía y magisterio: dos ejes para una reforma educativa", en *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 2003, pp. 50-51.

En la victoria o la derrota jugarán un papel fundamental el conocimiento y la educación.¹⁵

Bibliografía

- AURORA Loyo Brambila, “Ciudadanía y magisterio: dos ejes para una reforma educativa”, en *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 2003.
- CERUTTI Guldberg, Horacio, Carvajal Aguirre, Iván, *et al.*, *Modernización Educativa y Universidad en América Latina*, México, Magna Terra Editores, 1990.
- CURIEL Méndez, Martha, Ruiz de Velasco, Margarita (compiladores), *Rébsamen y la Revista México Intelectual*, México, UPN, 1988.
- FREIRE, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, México, Siglo XXI, 1973.
- Gaceta UNAM*, 23 de junio de 2005.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo, *La Universidad Necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.
- HERBART, Juan Federico, *Pedagogía Social Derivada del Fin de la Educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1919.
- JAEGER, Werner, *Paideia: los Ideales de la cultura Griega*, México, FCE, 1969.
- MAGALLÓN Anaya, Mario, “Calidad de la Educación Superior”, *Cuadernos Americanos*, Núm. 75, mayo-junio, año XIII, Vol. 3. 1999.
- , “De Abraham Castellanos a la educación alternativa de hoy”. (En prensa, Universidad Tecnológica de la Mixteca).
- , “LA sociedad del conocimiento”, *Novedades*, Editorial, A. 15, martes 5 de junio del 2001.
- REGINA Jiménez Ottalengo y Ana Teresa López de Llergo, “Educación, autonomía y orden en la sociedad mexicana,” en *Perspectivas*

15 Pablo González Casanova, *Op. cit.*, p. 26.

y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 2003.

La educación de la virtud, según Tomás de Aquino

ENRIQUE MARTÍNEZ

1. El fin de la educación

“**T**odo agente obra necesariamente por un fin”, afirma santo Tomás de Aquino.¹ En efecto, toda acción depende del fin que pretende el agente y del fin al que por naturaleza está ordenado. Hasta tal punto eso es así que si no hubiera esta determinación a un fin –ya dada por naturaleza, ya por uno mismo–, no se daría siquiera la acción.² De este modo, la pregunta acerca de la causa final se nos revela fundamental para el estudio de cualquier actividad, como por ejemplo la educativa, que es lo que pretendemos en esta exposición.³

Y como punto de partida, acudiremos a la definición de educación que nos da el Aquinate en su tratado del matrimonio, comentando el libro cuarto de las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Allí nos dice que

1 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.1, a.2 in c.

2 Cfr. Idem.

3 Seguiré en este escrito mi investigación más amplia sobre los fundamentos de la Filosofía tomista de la educación, publicada con el título *Persona y educación en santo Tomás* (Madrid, Fundación Universitaria Española, 2002), adaptándola según convenga.

educar es “promover a la prole hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”.⁴

Lo primero que constatamos en esa definición es que la educación pretende promover al niño hasta el “estado perfecto del hombre en cuanto hombre”. Es decir, el fin de la educación no es cualquier estado del hombre, sino el que le corresponde *en tanto que hombre*, esto es, según su naturaleza. El poeta Píndaro lo expresaba con estas palabras: se trata de “llegar a ser lo que somos”.⁵ Y santo Tomás con estas otras: “Ser tal como Dios nos hizo”.⁶ El fundamento de toda educación, que nos permite conocer el fin de la misma, no es otro, pues, que la naturaleza humana.

Si nos detenemos a considerar el “estado perfecto del hombre en cuanto hombre” podremos, no obstante, reconocer tres estados que responden a esta condición. El primero es el estado de perfección esencial, que le sobreviene a todo hombre al ser engendrado: es su misma naturaleza. El hijo ya engendrado tiene todo lo que sustancialmente le conviene, pues su naturaleza o forma sustancial es la que hace pertenecer a una especie, y no decimos que uno sea más o menos de tal especie.⁷ En ese sentido decimos del que ya ha sido engendrado que es perfecto, pues por la forma sustancial tiene todo lo que le conviene como miembro de la especie. En efecto, “se llama perfecto a lo que nada le falta de cuanto requiere su perfección”.⁸

No obstante, “todo lo engendrado, antes de perfeccionarse, es imperfecto”;⁹ esto significa que se requiere un nuevo tipo de perfección que venga a completar la dada por naturaleza, y a la que ésta se inclina; una perfección que no sea ya sustancial, sino accidental; que no sea el *esse*, sino el *bene esse*.¹⁰ Y como las perfecciones sobrevenidas se dan fundamentalmente en las acciones, pues es en el acto y no en la potencia en donde se halla la razón de perfecto, este *bene esse* puede

4 Tomás de Aquino, *In IV Sent.* dist.26, q.1, a.1 in c.

5 Píndaro, *Píticas* 2, 72.

6 Tomás de Aquino, *In Symbolum Apostolorum* c.1.

7 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.52, a.1 in c.

8 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.4, a.1 in c.

9 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.99, a.1 sed con.

10 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.4, a.5 in c.

entenderse como la operación perfecta, que es la felicidad, “perfección última del hombre”.¹¹ Tal es el segundo estado de perfección del hombre en cuanto hombre que buscábamos.

Mas para disponerse el hombre convenientemente a realizar la operación perfecta no le basta la naturaleza, sino un estado intermedio de perfección, que es el de virtud. En efecto, como en el hombre el alma siempre está en acto, y las acciones no, es necesario afirmar unas potencias intermedias emanadas del alma y que están ordenadas a la realización de las acciones; en caso contrario “todo el que tiene alma estaría siempre realizando las acciones vitales, así como quien tiene alma está vivo”.¹² Puede suceder, además, que estas potencias no estén determinadas a realizar un acto concreto, que es lo que sucede en el ámbito racional; en tal caso las potencias deberán ser perfeccionadas asimismo por los hábitos, que disponen para realizar la operación.¹³ Pero no es perfectivo del hombre cualquier hábito, sino aquel que lo dispone a obrar bien, esto es, según su naturaleza;¹⁴ y al hábito bueno se le da el nombre de “virtud”.¹⁵ Dado que la virtud perfecciona la naturaleza puede ser llamada, con razón, una “segunda naturaleza”.¹⁶ En consecuencia, por la forma sustancial se es *hombre*, y por la virtud se llega a ser un hombre *bueno, justo, prudente...* en orden a *ser feliz*. Y así tenemos identificados los tres estados de perfección del hombre en cuanto hombre.

Ahora bien, ¿cuál de ellos pretende la acción educativa? ¿Cuál es el fin de la educación? Santo Tomás nos lo resuelve con meridiana claridad en su definición: es “el estado de virtud”. Y como viene a completar la generación por medio de la virtud, que es como una segunda naturaleza, le educación puede entonces ser calificada muy adecuadamente como una “segunda generación”.¹⁷ Dice por ello santo

11 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.3, a.2 in c.

12 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.77, a.1 in c.

13 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.49, a.4 ad 1.

14 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.49, a.2 in c.

15 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.55, a.4 in c.

16 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.6, a.3 in c.

17 Cfr. Antonio Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, 7ª ed., Madrid, Rialp, 1989, p.32.

Tomás cuando habla del hijo que está siendo educado por los padres que se halla como contenido en un “útero espiritual”.¹⁸ De ahí que, prolongándose la procreación en la crianza y educación de la prole, afirme en otro lugar: “Como el padre te engendró corporalmente, así el maestro te engendró espiritualmente”.¹⁹

Comprender la educación como una prolongación de la procreación es una idea muy presente en la Pedagogía de santo Tomás, y cuyas consecuencias son de vital importancia para comprender adecuadamente la acción educativa. Como ya hemos anticipado, la educación viene a completar lo que se inició en la procreación; así nos lo asegura el Aquinate: “El matrimonio está principalmente establecido para el bien de la prole, que consiste no sólo en engendrarla, para lo cual no es necesario el matrimonio, sino además en promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección”.²⁰

En efecto, la prole llega indigente a este mundo, necesitada de ayuda tanto en lo físico como en lo espiritual. Así, por una parte, deberá darse una *crianza*, que buscará satisfacer la indigencia material de la prole; y, por otra, deberá darse una *educación*, que buscará hacerlo con la indigencia espiritual: “Por el bien de la prole se entiende no solamente su procreación, por la que la prole recibe el ser, sino también la crianza y la instrucción, por las que de los padres se reciben el alimento y la doctrina”.²¹

Dejaremos ahora de lado la crianza para centrarnos en la educación de lo propio del hombre. Pues bien, aquello *que somos* y en lo que hemos de ser educados, es lo que corresponde a su vida racional, pues “el hombre vive por la razón”.²² Esto es lo propio del “hombre en cuanto hombre”. Y como la vida racional “no es sino cierto ser”,²³ en palabras de Cayetano, la acción educativa deberá entenderse como integrada de raíz en la dinámica vital del ser racional; por eso, podemos

18 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.10, a.12 in c.

19 Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

20 Tomás de Aquino, *In IV Sent.* dist.39, q.1, a.2 in c.

21 Tomás de Aquino, *In IV Sent.* dist.33, q.1, a.3, q.^a1 in c.

22 Tomás de Aquino, *Summa contra gentiles* III, c.122, n.8.

23 Cayetano, *De anima* III, c.5.

aventurarnos a calificar de modo sintético la Filosofía de la educación de santo Tomás al afirmar que educar es, en cierta medida, *ayudar a ser*.

Desde esta perspectiva se comprende que en el caso del hombre –viviente en el que se da vida vegetativa, sensitiva y racional–, los niveles inferiores se comporten materialmente ante la racionalidad, que viene a perfeccionarlos. En consecuencia, sin una educación de las potencias racionales será imposible hablar con propiedad de una educación de la sensibilidad. Y aun la misma crianza corpórea encontrará su más radical fundamento en la vida racional, desde la que queda engarzada en aquella dinámica perfecta que se inicia en la procreación y termina en la consecución de la felicidad.

Comprender la educación exige, por tanto, dirigir la mirada hacia el vasto horizonte de virtudes racionales que pueden y deben ser educadas. Esto es lo que vamos a hacer a continuación, comenzando por las virtudes intelectuales, que perfeccionan el entendimiento, y pasando luego a las virtudes morales, que perfeccionan la voluntad.

2. *Educar las virtudes intelectuales*

La vida intelectual se ordena al conocimiento de la verdad, que es el “bien del entendimiento”.²⁴ Para disponerse a ello, existe en dicha potencia de forma connatural una virtud que lo dispone a conocer inmediatamente las verdades evidentes, aquellas que no necesitan otra verdad para ser conocidas: es la *inteligencia* o hábito natural de los primeros principios.²⁵ Mas el carácter connatural de esta virtud excluye en ella la condición de educabilidad.

Fundamentado siempre en esta virtud connatural el entendimiento puede luego pasar de lo conocido –los principios– a lo desconocido –las conclusiones–. Así lo explica el Aquinate: “Preexisten en nosotros algo así como semillas de las ciencias, que son las primeras concepciones del entendimiento [...] Todos los principios se siguen de estos principios universales, como si se tratara de razones seminales. Por

24 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.1, a.3 ad 1.

25 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.2 in c.

consiguiente, cuando a partir de estos conocimientos universales la mente es llevada a conocer en acto los particulares, que primeramente eran conocidos en potencia y como de manera universal, entonces se dice de alguien que adquiere ciencia”.²⁶ Esta adquisición del saber, nos aclara santo Tomás, puede conseguirse sin ayuda exterior –es la *inventio* o descubrimiento–, o con ayuda –*disciplina* o enseñanza–.

Pues bien, esta consecución del saber requiere ser fortalecida mediante unos hábitos –no ya innatos como la inteligencia, sino adquiridos–, que dispongan convenientemente al entendimiento a alcanzar su objeto, que es la verdad. Son las virtudes intelectuales, que en tanto adquiribles constituyen el fin de la *educación intelectual*, de la que nos vamos a ocupar ahora.

Estas virtudes intelectuales que pueden adquirirse por descubrimiento o por enseñanza pueden ser especulativas –esto es, ordenadas sin más al conocimiento de la verdad–, o prácticas –esto es, ordenadas al conocimiento que permita la realización de una acción–. Las virtudes intelectuales especulativas son dos: la *ciencia*, que perfecciona el raciocinio que discurre a partir de principios universales en tal o cual género de entes cognoscibles, y la *sabiduría*, que lo hace a partir de los principios universales últimos.²⁷

Los principios son conocidos en última instancia por la virtud connatural de la inteligencia, y estos son los primeros principios. Pero en ocasiones una ciencia determinada parte de principios que no ha obtenido por la virtud de la inteligencia, ni tampoco desde una propia argumentación, sino que le vienen dados por otra ciencia superior: “Hay dos tipos de ciencias –enseña santo Tomás–. Unas, como la aritmética, la geometría y similares, que deducen sus conclusiones a partir de principios evidentes por la luz del entendimiento natural. Otras, por su parte, deducen sus conclusiones a partir de principios evidentes, por la luz de una ciencia superior. Así, la perspectiva, que parte de los principios que le proporciona la geometría; o la música, que parte de los que le proporciona la aritmética”.²⁸

26 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.1 in c.

27 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.2 in c.

28 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.1, a.2 in c.

Mas lo esencial en la ciencia es que es demostrativa, esto es, que establece desde los principios la necesidad por la que algo es así y no de otro modo. No se trata sin más de afirmar que la Tierra es redonda, sino por qué la Tierra es redonda. Esto, ciertamente, puede hacerse de diversas maneras, y ello es lo que distingue formalmente a las diferentes ciencias, aunque tengan el mismo objeto material, tal y como explica el Aquinate: “A diversos modos de conocer, diversas ciencias. Por ejemplo, tanto el astrónomo como el físico pueden concluir que la tierra es redonda. Pero mientras el astrónomo lo deduce por algo abstracto, la matemática, el físico lo hace por algo concreto, la materia”.²⁹ En cualquier caso, lo que toda ciencia debe alcanzar es un juicio necesario a la luz de los principios; en caso contrario, no hablamos ya de ciencia, sino de opinión. Mas la educación intelectual no se conforma con promover opiniones, sino auténtica ciencia, y ésta proporciona certeza al entendimiento.

Por su parte, la sabiduría es también ciencia demostrativa, pero a partir de los principios universales últimos, como ya se ha dicho. De este modo, si bien podemos reconocer muchas ciencias, sin embargo, sabiduría sólo hay una, pues el objeto último en el que se fundamenta su raciocinio es uno solo, Dios. Y es tal el objeto de la sabiduría, que ésta juzga y ordena todo otro conocimiento científico, tanto en sus principios como en sus conclusiones; por lo que puede afirmarse que la sabiduría es el principal hábito intelectual.³⁰ Este carácter arquitectónico de la sabiduría tiene una clara consecuencia pedagógica, y es que sin una auténtica enseñanza acerca de los principios últimos –esto es, filosófica–, la educación intelectual no sólo restará incompleta, sino desorientada, sin norte ni brújula, con el grave peligro de perderse en un laberinto de ciencias. Fácilmente una determinada ciencia aspirará entonces a sustituir el vacío dejado por la enseñanza de la Filosofía, convirtiéndose en guía de las demás desde principios particulares; o, por el contrario, la enseñanza intelectual acabará perdiendo su carácter especulativo, para dirigirse exclusivamente a lo práctico y, sobre todo, a lo técnico. Qué distinta es la verdadera educación intelectual, que

29 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.1, a.1 ad 2.

30 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.66, a.5 in c.

promueve en el educando actitudes contemplativas: “el estudio de la sabiduría –afirma Tomás en un precioso texto– es el más perfecto, sublime, provechoso y alegre de todos los estudios humanos”.³¹

Junto a las virtudes especulativas encontramos otras dos virtudes intelectivas ordenadas ahora a lo práctico, que son la *prudencia* y el *arte*. Se diferencian en que la primera perfecciona el obrar mismo y la segunda la obra realizada por el hombre.³² El arte no exige más rectitud que la de la razón en su ordenación a la producción de la obra que pretende, del mismo modo que el entendimiento especulativo sólo debe ser conforme a la verdad de la cosa que busca conocer;³³ por el contrario, la prudencia requiere además la rectitud del apetito, pues no se puede juzgar correctamente acerca de lo particular agible sin que el apetito esté bien dispuesto al fin y pueda ayudar al entendimiento a razonar de modo adecuado,³⁴ y por ello la prudencia es virtud moral. Santo Tomás pone un claro ejemplo que ilustra esta diferencia: pecar queriendo implica mayor imprudencia que pecar sin querer, pero realizar mal una obra de arte queriendo es más alabado que realizarla mal sin querer; y esto es así porque “la rectitud de la voluntad es esencial a la prudencia, y no lo es al arte”.³⁵

Dejamos la prudencia para el próximo apartado, que tratará de la educación moral. Respecto de la educación artística o técnica conviene decir que no debe consistir en una mera adquisición de “habilidades”, sino de de un verdadero hábito intelectual, que sepa la recta razón de lo operable. Así, es más arte el que corresponde al arquitecto, que conoce el orden de todo el edificio a construir, que el del obrero, que sólo conoce el orden en que deben disponerse los ladrillos de una pared –de ahí el nombre “arquitectura”, que significa técnica primera–.

En este sentido, la educación de las artes no tratará de formar en todas ellas; eso, por otra parte, es imposible dada la enorme diversidad de artes, pues es igualmente enorme la diversidad de obras realizables. Por el contrario, convendrá que seleccione sólo las artes primordiales;

31 Tomás de Aquino, *Summa contra gentiles* I, c.2, n.1.

32 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.4 in c.

33 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.3 in c.

34 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.58, a.5 in c.

35 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.4 in c.

y éstas las ha identificado la tradición clásica en las *artes liberales*, que son técnicas que no producen obras materiales sino racionales, ordenadas al conocimiento de la verdad –por eso se denominan “liberales”, pues no trabajan con la servidumbre de las manos sino con la libertad del entendimiento–.³⁶ Estas artes liberales son siete: la gramática, la retórica y la dialéctica o lógica (*trivium*), por una parte; y la aritmética, la geometría, la astronomía y la música (*quadrivium*). Nunca se dejará de insistir en la importancia de que estas siete artes ocupen un lugar fundamental en la educación intelectual.

Y entre las artes serviles o materiales, habrá que priorizar las *bellas artes*; en efecto, éstas, produciendo obras materiales, se ordenan sin embargo a la contemplación de la belleza por los sentidos superiores –vista y oído–, y esto es en sí más racional que la mera producción de objetos útiles. Y si la educación en las artes liberales presupone que existe objetivamente la verdad, la educación en las bellas artes requiere que existe objetivamente la belleza; habrá, en consecuencia, de dar razón de los elementos constitutivos de la misma, según el Aquinate: “Tres cosas se requieren para la belleza. En primer lugar, integridad o perfección, pues las cosas empequeñecidas son por eso mismo feas. Y proporción debida o consonancia. Y también claridad, de donde procede que las cosas que tienen color nítido se digan bellas”.³⁷

Precisamente, la educación es un arte. Se ve claro en un artículo formidable al final de la primera parte de la *Summa Theologiae*. Recuerda allí lo ya desarrollado más ampliamente en la conocida cuestión *De magistro* –la número 11 de la cuestión disputada *De Veritate*–, esto es, que el agente principal en la enseñanza no es el maestro sino el discípulo; éste adquiere la ciencia por la fuerza de su propio entendimiento, aunque con la ayuda externa de quien ya tiene la ciencia. Y esta ayuda es lo que corresponde al arte, mientras que la acción del que aprende corresponde a la naturaleza; santo Tomás lo explica comparando la enseñanza de la ciencia con la medicina: “Hay que tener presente, en primer lugar, que el arte imita a la naturaleza en sus operaciones, porque, así como la naturaleza sana al enfermo alterando, digiriendo, y

36 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.3 ad 3.

37 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.39, a.8 in c.

echando lo que causa la enfermedad, así también el arte. Y en segundo lugar, el principio externo, el arte, no obra como agente principal, sino como subsidiario, ya que el agente principal es el principio interno, reforzándole y suministrándole los instrumentos y auxilios que ha de utilizar en la producción del efecto”.³⁸

A partir de ahí, explica el Aquinate la metodología de la educación intelectual, que es de aplicación tanto para la especulativa como para la práctica. Lo primero es proporcionar conocimientos más particulares: “Como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo puede fácilmente juzgar mediante sus previos conocimientos, o ejemplos palpables, o cosas semejantes, o cosas opuestas a partir de las que el entendimiento del que aprende es llevado al conocimiento de algo desconocido”.³⁹ Y lo segundo es mostrar “la conexión de los principios con las conclusiones, en el caso de que no tenga suficiente poder comparativo para deducir por sí mismo tales conclusiones de tales principios”.⁴⁰ En cualquier caso, la educación intelectual debe llegar, como a su término, a las conclusiones, y no quedarse en divagaciones. En el ámbito especulativo estas conclusiones serán juicios verdaderos, y en el ámbito práctico serán las obras producidas; así, por ejemplo, en la educación artística no se avanza si el que aprende no pone por obra lo que se le enseña –pintar el cuadro, hacer la mesa o escribir un poema–.

Además de estos métodos, son necesarias para la educación intelectual dos virtudes morales en el educando: la *confianza* en el maestro y la *estudiosidad*.

La confianza es una actitud fundamental en el discípulo, puesto que debe ser consciente de que lo que él desconoce ya lo sabe su maestro; de ahí que para recorrer un camino que para él es nuevo, deberá fiarse de quien ya lo ha recorrido primero y puede guiarlo convenientemente: “El hombre –explica santo Tomás– no se hace partícipe de ese aprendizaje de repente, sino de una manera progresiva, según el modo de su naturaleza. De ahí que todo el que aprende es necesario

38 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.117, a.1 in c.

39 Idem.

40 Idem.

que crea, para así llegar a la perfección de la ciencia, como lo atestigua el Filósofo: *Creer es algo necesario a quien aprende*.⁴¹ Esta confianza, además, genera en el discípulo una vínculo tal con el maestro que le hace sentir sus enseñanzas como connaturales; y este es el mejor modo de fortalecer el aprendizaje.

Por otra parte, es necesaria en el educando la virtud de la *estudiosidad*. Es ésta una virtud moral, pues regula el apetito de conocer y el gozo contemplativo que se deriva, de ahí que el Angélico ponga dicha virtud como parte potencial de la templanza –lo que no impide que también lo sea de la ciencia y la sabiduría–.⁴² La estudiosidad pone la verdad como auténtico objeto del conocer –y, por ende, del educar–, evitando caer en el vicio de la *curiosidad*; ésta, por el contrario, no busca tanto conocer la verdad, cuanto gozarse con el conocer... sea verdadero o no. Por eso es propio del curioso atender a cosas superficiales y a falsos maestros, aquellos que sólo son alabados por su retórica;⁴³ mientras que el estudioso dirige sus preguntas a maestros que destaquen por su sabiduría, ya presentes, ya antiguos, ya a las mismas criaturas, pues “las obras de Dios son sentencias de su sabiduría”,⁴⁴ y todo su saber lo ordena a Dios como a la Causa suprema.⁴⁵ También es propio del curioso pretender lo que le supera “por encima de la capacidad de nuestro ingenio, lo cual da lugar a que los hombres caigan fácilmente en errores”;⁴⁶ por el contrario, el estudioso es humilde y acepta el consejo de Tomás al hermano Juan: “No investigues las cosas que te exceden”.⁴⁷ Por eso el que busca la verdad sabe abrirse con docilidad a las indicaciones del maestro, y no porque vengan de él, sino porque son verdaderas; de ahí que afirme santo Tomás que hay que saber escuchar a más de un maestro, para que “lo que no aprendas de uno, lo aprendas de otro”.⁴⁸ Por último, debemos decir

41 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.2, a.3 in c.

42 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.166, a.2 in c.

43 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.167, a.1 in c.

44 Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

45 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.167, a.1 in c.

46 Idem.

47 Tomás de Aquino, *Epistola de modo studendi*.

48 Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

que la estudiosidad no sólo modera el placer de conocer, sino que también fortalece el apetito del mismo, para así superar las dificultades inherentes al estudio, sobre todo las que favorecen la distracción; por eso pone Tomás como condición de la sabiduría la atenta meditación que, a ejemplo de María, deberá ser frecuente, íntegra y profunda.⁴⁹ El educador que pretenda dirigir a su discípulo por las sendas de la ciencia y la sabiduría deberá, por consiguiente, acondicionar el camino haciendo del educando alguien estudioso, esto es, deseoso, dócil y atento a la verdad.

3. Educar las virtudes morales

La voluntad es el apetito cuyo objeto es el bien conocido por la razón; esto es, “mira el bien bajo la razón universal de bien”.⁵⁰ Esto supone una inclinación natural y necesaria a dicho bien, la cual sea el principio y fundamento de toda otra volición contingente, del mismo modo que el raciocinio acerca de lo que no es evidente debe fundamentarse en unos primeros principios cuya verdad es conocida de modo natural y necesario.⁵¹

Fuera de esta inclinación natural al bien en general, la voluntad se encuentra en potencia e indeterminación respecto de los bienes particulares, lo que exige de nuevo la adquisición de virtudes que la determinen convenientemente a quererlos.⁵² Por ello podemos afirmar que la voluntad humana es educable, denominando *educación moral* la dirigida a perfeccionar mediante hábitos la voluntad, así como los apetitos sensitivos —en tanto que movidos por aquélla—, y el entendimiento práctico —en tanto que fundamentado en la rectitud de la voluntad—.

El criterio de distinción de las virtudes morales se encuentra en la razón, que es la que mueve el apetito proporcionándole la forma específica que define su acto; mas ello no se hace siempre del mismo

49 Cfr. Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

50 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.82, a.5 in c.

51 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.82, a.1 in c.

52 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.50, a.5 ad 1.

modo, sino que hay diversos grados en que el apetito participa del imperio de la razón, resultando diferentes especies de virtud moral.⁵³ Se descubre así una primera razón especificativa de las virtudes morales, que consiste en proporcionar lo debido a otro. La virtud que se genera por tal razón es la *justicia*, la cual tiene como objeto las operaciones de la voluntad en orden a dar a cada uno lo suyo.⁵⁴ La justicia se constituye de este modo en la virtud moral más cercana a la razón al ser la voluntad el apetito racional, y así “la justicia sobresale entre todas las virtudes morales como la más próxima a la razón”.⁵⁵ Queda exigida desde esta premisa la importancia de una educación de la justicia que permita al hombre crecer moralmente en cuanto constructor de un orden justo en las relaciones humanas; más aún, siendo la justicia para con Dios la especie más elevada de dicha virtud, la cual recibe el nombre de *religión*,⁵⁶ se infiere que en la educación de la justicia debe destacar como lo máspreciado la formación religiosa.

Criterio inferior al débito con otro es el orden debido con respecto al propio afecto, por el que surgen las virtudes morales que rectifican los apetitos sensitivos y sus actos, las pasiones, en su relación con la razón. Las principales virtudes morales de la sensibilidad son la *fortaleza* y la *templanza*,⁵⁷ a las que siguen toda una cohorte de virtudes secundarias. La fortaleza busca mover a realizar aquello que en ocasiones las pasiones obstaculizan, siendo por ello su sujeto el apetito irascible; mientras que la templanza trata de moderar aquellas pasiones que arrastran en un sentido contrario al dictado por la razón, residiendo entonces en el apetito concupiscible.⁵⁸ La educación moral no podrá, en modo alguno, olvidar estas virtudes de la sensibilidad. El hombre no es, por naturaleza, un ser angélico; descuidar las pasiones en la educación conlleva dejar a la voluntad desamparada a la hora de realizar sus operaciones, pues las pasiones desordenadas pueden

53 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.60, a.1 in c.

54 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.60, a.2 in c.

55 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.66, a.4 in c.

56 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.81, a.6 in c.

57 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.60, a.2 in c.

58 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.61, a.2 in c.

impedir el recto ejercicio del acto voluntario.⁵⁹ Por el contrario, una adecuada educación moral conseguirá una beneficiosa armonía entre la voluntad y la sensibilidad, que favorecerá el ejercicio de la vida racional; en el siguiente texto santo Tomás pone de manifiesto esta armonía: “Al acto de la justicia sigue el gozo, al menos en la voluntad, que no es pasión. Y si este gozo se multiplica por la perfección de la justicia, redundará hasta el apetito sensitivo, en cuanto que las facultades inferiores siguen el movimiento de las superiores, conforme se ha dicho anteriormente. Y así, por esta redundancia, cuanto más perfecta sea la virtud, mayor pasión induce”.⁶⁰

Recordemos que hay una virtud moral mucho más cercana a la razón que la templanza, la fortaleza y, aun, que la misma justicia, y es la virtud de la *prudencia*. De ella dice santo Tomás con una hermosa expresión que es “sabiduría acerca de las cosas humanas”.⁶¹ Esto permite reconocer en la prudencia una principalidad con respecto a todas las otras virtudes morales, como infiere el Aquinate: “A las virtudes morales corresponde el fin, no porque lo impongan ellas, sino por tender al fin señalado por la razón natural. La prudencia les presta en ello su colaboración preparándoles el camino y disponiendo de los medios. De eso resulta que la prudencia es más noble que las virtudes morales y las mueve”.⁶²

Si en la adquisición de la sabiduría hemos visto que era necesaria la virtud moral de la estudiosidad, con mayor motivo en la educación de la prudencia habrá que tener especial cuidado en rectificar la voluntad del educando. La estudiosidad se convierte aquí en la virtud de la *docilidad*; así describe santo Tomás la relación entre ésta y la prudencia: “La prudencia tiene por objeto las acciones particulares. Y dada la diversidad, casi infinita, de modalidades, no puede un solo hombre considerarlas todas a corto plazo, sino después de mucho tiempo. De ahí que, en materia de prudencia, necesite el hombre de la instrucción de otros, sobre todo de los ancianos, que han logrado ya un juicio equilibrado sobre los fines de las operaciones [...] Ahora

59 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.9, a.2 ad 1.

60 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.59, a.5 in c.

61 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.47, a.2 ad 1.

62 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.47, a.6 ad 3.

bien, lo propio de la docilidad es disponer bien al sujeto para recibir la instrucción de otros. Por tanto, es de buen sentido considerar la docilidad como parte de la prudencia”.⁶³

Tenemos así las cuatro virtudes morales principales, prudencia, justicia, fortaleza y templanza, que se denominan por ello cardinales, pues sobre ellas giran todas las demás como si fueran sus quicios o *cardines*.⁶⁴ Mas la educación moral apuntará correctamente si dirige su atención primordial a la adquisición de la virtud “más principal de todas”,⁶⁵ en cuanto ordenadora de todas ellas, esto es, la prudencia; así creemos reconocerlo en este texto de Tomás referido a la educación del hombre: “Los demás animales poseen de una manera natural sus prudencias, con las que pueden proveerse a sí mismos; pero el hombre vive según la razón, que para hacerse prudente necesita de una experiencia de larga duración; pero los hombres no son capaces de tal instrucción recién nacidos, sino tras largo tiempo y sobre todo cuando alcanzan los años de la discreción”.⁶⁶ Seguimos de este modo el que consideramos muy acertado juicio de Millán Puelles acerca de la Filosofía de la educación de santo Tomás, cuando afirma que “el fin de la educación está centrado en la virtud de la prudencia”.⁶⁷

Si en la metodología de la educación intelectual vimos que había que ayudar al entendimiento del educando mediante proposiciones más particulares, en la educación moral hay que llegar hasta algo aún más particular, que es la misma acción. Ya se dijo algo análogo en la

63 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.49, a.3 in c.

64 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.61, a.2 in c.

65 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.61, a.2 ad 1.

66 Tomás de Aquino, *Summa contra gentiles* III, c.122, n.8.

67 “Resulta así plenamente acorde con la enseñanza de santo Tomás, y al mismo tiempo como un cierto resumen y emblema de la misma, el afirmar que el fin de la educación está centrado en la virtud de la prudencia [...] Formando la prudencia no se limita la educación a un sector más o menos importante, pero al fin y al cabo fragmentario, de la totalidad moral de nuestro ser. Educar la prudencia es lograr en el hombre el *status virtutis* de que habla santo Tomás, en la medida en que únicamente a través del desarrollo y perfeccionamiento de aquélla pueden lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante” (Antonio Millán Puelles, *op. cit.*, pp.85-86).

educación artística, que debe llegar a la realización de la obra; pues así también en la educación moral. De ahí la importancia que en ésta tiene el ejemplo, mucho más eficaz que el adoctrinamiento teórico, pues al tratar la virtud moral sobre las acciones, se descubre en éstas más fácilmente la verdad acerca del bien que se debe practicar. Y es que las acciones son como la conclusión de la demostración moral: “Obras son amores, y no buenas razones”, reza el dicho popular, que santo Tomás expresa de este modo: “En lo que concierne a las acciones y pasiones humanas se cree menos en las palabras que en las obras”.⁶⁸

Esto muestra la importancia que para la educación moral tienen las buenas costumbres familiares y sociales, pues hacen que la práctica de la virtud moral se vuelva algo connatural al que se forma en ella; por eso enseña el Aquinate que “se debe evitar que los débiles convivan con los pecadores por el peligro que corren de verse pervertidos por ellos”.⁶⁹

De nuevo hay que insistir en la eficacia de la connaturalidad en la educación de la virtud que, no hay que olvidar, es como una segunda naturaleza. Fruto de esta connaturalidad en la adquisición de la virtud moral es el gozo que se da al practicarla. Hay que alejarse de una educación moral que ponga como fin el esfuerzo requerido para la adquisición de la virtud; por el contrario, cuanto más se avance en la virtud más fácil y gozoso será el ejercicio de la misma. Ciertamente es que se requiere la virtud de la fortaleza ante las dificultades; pero ello es un medio, y no un fin. Por ello, ante la objeción que se plantea el mismo santo Tomás respecto de si es más meritorio amar a los enemigos que a los amigos por la dificultad que ello supone, responde apelando a la connaturalidad o cercanía de los amigos, y de ahí que “el amor a los amigos, considerado en sí mismo, es más ferviente y mejor que el amor a los enemigos”.⁷⁰ Y este es criterio esencial en la educación moral.

Precisamente es esta connaturalidad la que se consigue por la confianza en el educador. Ya la mencionamos en la educación intelectual, pues cuánto más en la educación moral. No se trata en ésta

68 Tomás de Aquino, *In X Ethic.* lect.1, n.8-9.

69 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.25, a.6 ad 5.

70 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.27, a.7 in c.

de creer en alguien por la autoridad de su ciencia, sino de su virtud moral, manifestada en sus obras; y, sobre todo, de su prudencia, que es la que abre las puertas a la verdadera docilidad y confianza, sin las que no es posible avanzar en la formación moral.

4. Educar el cuerpo

Al mencionar los hábitos de la sensibilidad en la educación moral hemos podido comprobar que pueden influir de modo muy beneficioso o pernicioso en la vida racional. Santo Tomás explica, por otro lado, la influencia de ciertos hábitos o disposiciones corpóreas en la vida sensitiva y, desde ella, en la racional. En efecto, dada la esencial corporeidad del hombre, la adecuada disposición corpórea puede contribuir a mejorar o a distorsionar la actividad del alma, pues “cuando los miembros del cuerpo están naturalmente dislocados, no obedecen dicho impulso del alma”.⁷¹ Y esto sucede tanto en el orden cognoscitivo como en el apetitivo. Así, por ejemplo, un conveniente descanso, un ambiente apropiado para evitar las distracciones, la misma salud corpórea son condiciones que pueden influir en la actividad intelectual, aunque no sea formando directamente hábitos operativos en el entendimiento, sino por medio del perfeccionamiento de las potencias sensitivas.⁷² Y lo mismo puede decirse de la influencia de la corporeidad en la formación de virtudes morales de la sensibilidad, tan importantes en la correcta maduración de las virtudes morales de la voluntad: “Por parte del cuerpo, según la naturaleza del individuo —enseña santo Tomás—, se dan hábitos apetitivos incoativamente naturales, pues hay hombres que, debido a la complexión de su cuerpo, tienen predisposición para la castidad, o para la mansedumbre u otras virtudes”.⁷³

Los hábitos corpóreos, como se acaba de decir, son naturales, pertenecen a la “naturaleza del individuo”. Pero en ellos hay variacio-

71 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.78, a.1 ad 4.

72 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.50, a.4 ad 3.

73 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.51, a.1 in c.

nes, ya las originadas por el mismo dinamismo natural, cuya fuente es el alma vegetativa en su actividad de dar crecimiento al cuerpo, ya las que provienen del arte racional, que interviene activamente en la modificación de las disposiciones orgánicas.

Veamos la primera situación. El crecimiento corpóreo es un factor determinante del ejercicio de la actividad racional, puesto que en según qué edades la falta de desarrollo corporal comporta una inmadurez tal de la sensibilidad que, como acabamos de afirmar, puede incapacitar al entendimiento y a la voluntad para la misma realización de sus actos, o condicionarlos en gran medida.⁷⁴ Desde este planteamiento el Aquinate realiza en el comentario al libro cuarto de las *Sentencias* de Pedro Lombardo una detallada clasificación de las edades del niño en función de su estado corpóreo, diferenciando tres etapas o septenios. En todos ellos el criterio es el mismo: “La razón se desarrolla en el hombre de un modo gradual, conforme se sosiega el movimiento y emanación de los humores”.⁷⁵ Un primer estado abarca desde el nacimiento hasta los siete años, y se denomina *infancia*; en esta edad “el hombre ni entiende por sí ni puede comprender por medio de otro”;⁷⁶ esta limitación en el conocimiento impide también el compromiso moral, “y por esto en aquella edad no está preparado para ningún contrato, y, por consiguiente, tampoco para los esponsales”.⁷⁷ La educabilidad es en esta época prácticamente nula, centrándose toda la actividad de los padres en la crianza del niño, para que crezca convenientemente. Por eso a la escuela, lugar de educación y no de crianza, no se va hasta cumplir los siete años. En esta edad, que Tomás denomina *puericia*, la condición corpórea permite ya al niño el uso de razón, pero no hasta tal punto que uno sea capaz de la *inventio* o descubrimiento de la verdad por sí mismo, dependiendo por completo de la *disciplina* o enseñanza por otro, que es el maestro. El compromiso moral puede ya iniciarse en esta etapa, pero sin que se adquiera de modo definitivo, puesto que “no tiene firme volun-

74 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.101, a.2 in c.

75 Tomás de Aquino, *In IV Sent.* dist.27, q.2, a.2 in c.

76 Idem.

77 Idem.

tad”.⁷⁸ La tercera etapa o *adolescencia* se inicia a los catorce años, y en ella el adolescente “no sólo puede comprender por medio de otro, sino también por sí mismo”;⁷⁹ esto permite un compromiso moral ya definitivo en lo que se refiere a la propia persona, pudiendo asumir tanto el matrimonio como la vida religiosa. Y si en la adolescencia es posible adquirir compromisos en lo propio, con respecto a lo ajeno aún es necesario esperar, afirma santo Tomás, a una cuarta etapa que se inicia a los veinticinco años, denominada *juventud*, y que supone el alejamiento definitivo de la niñez. Esta entrada en la edad adulta, por la que el hombre deja de estar bajo la tutela de los padres, supone una madurez que se traduce en disminución de su educabilidad. En efecto, el hombre adulto ya debe ser prudente; y todo el progreso de su educación moral debe haber consistido, principalmente, en un crecimiento en la “prudencia acerca de las cosas futuras”.⁸⁰ Por esta madurez de la “edad perfecta”, el educando puede convertirse ya en educador; así lo explica santo Tomás aplicándolo a la vida de Jesús: “Cristo se bautizó alrededor del tiempo en que comenzaba a enseñar y predicar, para lo que se requiere una edad perfecta, como son los treinta años”.⁸¹ Las últimas edades de la vida humana, en las que el cuerpo ya no coopera adecuadamente a la vida racional, son la *senectud* hasta los sesenta, y la *vejez* hasta la muerte.⁸²

La importancia que acabamos de constatar de lo corpóreo en el ejercicio de la vida racional, especialmente por su estrecha vinculación al crecimiento, exige en el quehacer educativo una atención muy especial a la edad del educando, ya física, ya intelectual o moral, tal y como pone de manifiesto santo Tomás en numerosos lugares. Por ejemplo, cuando en el *studium* provincial de Roma se encontró ante principiantes, y decidió escribir la *Summa Theologiae* como obra más asequible que las *Sentencias*; por eso afirma en su prólogo: “El doctor de la verdad católica debe no sólo instruir a los más adelantados, sino también enseñar a los que empiezan, según lo que dice el Apóstol en

78 Idem.

79 Idem.

80 Idem.

81 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.39, a.3 in c.

82 Cfr. Tomás de Aquino, *In IV Sent.* dist.40, q.1, a.4 ex.

I Cor 3: *Como a párvulos en Cristo, os he dado por alimento leche para beber, no carne para masticar*".⁸³

Veamos ahora la segunda situación. Hemos dicho que las disposiciones orgánicas pueden ser modificadas también desde la razón por medio de las artes, las cuales "se ordenan a las obras realizadas mediante el cuerpo".⁸⁴ Así, la medicina o la educación física, por ejemplo, pueden ser un aliado de la vida racional, como se expresa en el conocido aforismo *mens sana in corpore sano*, tan ilustrativo de lo que pretendemos explicar. No obstante, no se habla de educación si no hay respuesta cognoscitiva en el educando; de ahí que el arte de mejorar la facultad locomotriz sea, en efecto, *educación física*, pues es claro que cuenta con la respuesta cognoscitiva del deportista; por el contrario, el arte de la medicina, en la medida en que no precisa conocimiento en el enfermo sino en el médico, queda circunscrita al ámbito de la crianza. La educación física aparece en la obra de Tomás con los términos *gignastica, exercitativa* o *luctativa*.⁸⁵ Él mismo nos la define así: "la cual trata acerca de los ejercicios ordenados a que el cuerpo se valga bien".⁸⁶ Veamos en uno de los pocos textos en los que Tomás nos habla de este arte *exercitativa* cómo puede, en efecto, darse virtud en los miembros de la fuerza locomotriz, recibiendo incluso dicha virtud el nombre de *fortaleza corpórea*; además, se pone de manifiesto el carácter racional de este arte, que debe procurar la "debida medida" entre el exceso y el defecto; y aún se constata la relación existente entre la medicina y el ejercicio, dos artes dirigidas a lo mismo: la adecuada disposición del cuerpo con respecto a las potencias del alma, una restableciendo la salud, y otra perfeccionándola. Dice así: "Vemos que la fortaleza corporal se debilita por el exceso de gimnasia, esto es, por ciertos ejercicios corporales en los que algunos combatían desnudos, debido a que el esfuerzo excesivo debilita el vigor natural del cuerpo; de modo semejante, la falta de tales ejercicios debilita la fortaleza corporal, porque por la falta de ejercicio los miembros se quedan flojos y débiles para el trabajo. Y ocurre lo mismo con la salud, pues si alguien come

83 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* Prologus.

84 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.57, a.3 ad 3.

85 Cfr. Tomás de Aquino, *In III Ethic.* lect.7, n.11.

86 Tomás de Aquino, *In XI Metaph.* lect.7, n.2.

o bebe más o menos de lo que le conviene, su salud se resentirá; pero si hace ejercicio, come y bebe moderadamente, conseguirá fortaleza corporal, y su salud se verá acrecida y asegurada”.⁸⁷

Es evidente, sin embargo, que la atención al desarrollo físico no puede llevar a descuidar el crecimiento del alma: “Es vano ser perfecto en edad según el cuerpo si no se es en el alma”.⁸⁸ Esta afirmación del Aquinate en el interesantísimo sermón *Puer Jesu* viene seguida de un comentario acerca de las funestas consecuencias de desarrollar el cuerpo y no el alma, asegurando que algo así es “monstruoso, dañino, pesado o trabajoso, y peligroso”.⁸⁹ monstruoso, porque el hombre crece así sólo en una parte suya; dañino, porque se desaprovecha el tiempo que uno tiene para adquirir la virtud; trabajoso, porque de joven es más fácil moldear el alma, y con los años esto se torna más arduo; y, por todo ello, es peligroso para el alma.

5. Educar para ser adulto

Hemos visto en la descripción de las edades de la vida humana que hace santo Tomás que la educación parece concluir con la entrada en la edad adulta, cuando uno deja de estar bajo la tutela de los padres, pues se supone una madurez, que queda caracterizada, sobre todo, por la virtud de la prudencia.

Efectivamente, la indigencia de la prole en cuanto prole debe ser satisfecha tanto por la crianza como por la educación; la crianza terminará cuando el niño ya se valga por sí mismo en el orden físico, y la educación cuando se valga por sí mismo en el orden intelectual y moral. El “estado de virtud” que propone el Aquinate como fin de la educación lo podemos calificar ahora, en consecuencia, como una *mayoría de edad*. Reflexionando sobre esta idea podremos comprender mejor la naturaleza de la educación, tanto intelectual como moral.

87 Tomás de Aquino, *In II Ethic.* lect.2, n.7.

88 Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

89 Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

Un lugar muy significativo es el comentario que hace santo Tomás a la enseñanza paulina acerca de la comparación entre la ley mosaica y la gracia de Cristo. Así, explica que Dios educó al pueblo de Israel por medio de la ley —el “pedagogo” según la expresión paulina—, conduciéndolo hasta la mayoría de edad, en la que abandonaba su servidumbre y accedía a la libertad del que ya se vale por sí mismo. Veamos un texto muy significativo: “Pero el oficio de la ley fue el oficio de pedagogo, y por eso llama a la ley *pedagogo nuestro*. Pero mientras el heredero no puede alcanzar el beneficio de la herencia, o por falta de edad, o por la de alguna perfección debida, es conservado y custodiado por algún instructor, que se denomina precisamente *pedagogo* [...] Pero por la ley los judíos, como niños que no pueden valerse por sí mismos, eran apartados del mal por el temor del castigo, y movidos al bien por el amor y la promesa de las cosas temporales [...] Pero este oficio cesó cuando vino la fe. Y esto es lo que significa al decir *mas cuando vino la fe* —a saber, la de Cristo— *ya no estamos bajo pedagogo*, esto es, bajo coacción, que no es necesaria a los hijos.”⁹⁰

Y este valerse “por sí mismo” es lo que se obtiene por la virtud. Siguiendo con la misma idea, pero ahora en la *Summa Theologiae*, escribe: “La ley antigua, que se daba a los imperfectos, esto es, a los que aún no habían conseguido la gracia espiritual, se llamaba ley de temor, en cuanto que inducía a la observancia de los preceptos mediante la conminación de ciertas penas [...] La ley nueva, que principalmente consiste en la misma gracia infundida en los corazones, se llama ley del amor, y se dice que tiene promesas espirituales y eternas, las cuales son objeto de la virtud, principalmente de la caridad; y por sí mismos se inclinan a ellas, no como cosas extrañas, sino como propias.”⁹¹

Con la virtud se alcanza, en efecto, la mayoría de edad del hombre en cuanto tal, el estado “del hombre perfecto, que ya no necesita del pedagogo”.⁹² Ese es el fin de la educación: “Los niños, que deben ser instruidos de tal manera que puedan ejecutar después obras de hombres”.⁹³

90 Tomás de Aquino, *In Epist. ad Gal.* III, lect.8.

91 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.107, a.1 ad 2.

92 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.91, a.5 in c.

93 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.107, a.1 in c.

Esta afirmación confirma lo que hemos visto con anterioridad, y es que aunque la educación se ocupa de toda virtud debe preocuparse sobre todo de las que permiten “valerse por sí mismo”, esto es, las virtudes arquitectónicas que gobiernan todas las demás: en el orden intelectual es la sabiduría, y en el orden moral la “prudencia acerca de las cosas futuras”.⁹⁴

6. *El agente educador*

A la luz del fin de la educación, pasemos ahora a considerar la figura del educador, pues nos ayudará a su vez a comprender mejor dicho fin. Hagámoslo recordando la definición de educación que da santo Tomás, pero refiriendo el contexto de la misma. Dice así: “El matrimonio es algo natural, pues la razón natural inclina al mismo de dos maneras. En primer lugar, en cuanto a su fin principal, que es el bien de la prole: y es que no tiende la naturaleza sólo a su generación, sino también a su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. Por consiguiente, según el Filósofo, tres cosas nos dan los padres, que son: el ser, el alimento y la educación”.⁹⁵ Se trata de una definición ubicada en el tratado del matrimonio, y por ello aparece identificada la prole como sujeto de la educación y los padres como agentes de la misma.

Que el fin de la educación sea, como acabamos de ver, un estado de mayoría de edad en la virtud, y que a ello se ordene naturalmente el matrimonio, lleva a la siguiente conclusión: que el hombre en cuanto educando es, principalmente, la prole; que el hombre en cuanto educador es, principalmente, el padre; y que el hombre en cuanto educado es, principalmente, el adulto que ya no depende de sus padres, alcanzando en tal situación de mayoría de edad el *estado de virtud* al que aspira la educación.

De esta principalidad de los padres en la educación de los hijos se derivan varias importantes consecuencias. En primer lugar, la que

94 Tomás de Aquino, *In IV Sent.* dist.27, q.2, a.2 in c.

95 Tomás de Aquino, *In IV Sent.* d.26, q.1, a.1 in c.

se refiere a las exigencias morales de los padres con respecto a la educación de sus hijos. De este modo, por la ordenación natural del matrimonio a conducir a la prole a su perfección se infiere la obligatoriedad de que el matrimonio se componga del padre y de la madre; en efecto, en la educación de los hijos ambos son necesarios, no tanto por cuestiones organizativas o de inteligencia, cuanto por el fundamento que el hijo encuentra en la unión de sus padres, sin la que no puede aprender la auténtica virtud. Por ello afirma Tomás que, si bien es materialmente posible procrear sin la unión en el amor que supone el matrimonio, sin ésta es imposible educar.⁹⁶

Y, por las mismas razones, se exige que el matrimonio se mantenga fiel toda la vida; la educación de los hijos no puede, en efecto, ser contrariada por la ruptura del amor en que se fundamenta su ser moral.⁹⁷ En consecuencia, la actividad educativa de los padres deberá estar siempre informada por el amor que les une y por el que engendraron a sus hijos. Y es por ello que reconocemos como el más poderoso instrumento de la educación en manos de los padres, no tanto una depurada técnica pedagógica, a la que probablemente no tengan acceso, sino su mismo amor, en el que cualquier aspecto formativo cobra valor y eficacia en orden a la verdadera educación de la prole.

Otra importante consecuencia, derivada de las anteriores, se refiere a las implicaciones legislativas: es de derecho natural que los padres eduquen a sus hijos, y un derecho tan fundamental deberá ser cuidadosamente protegido por las leyes. Ciertamente es que santo Tomás no hace una justificación explícita de este derecho de los padres. En algún momento afirma que “es de derecho natural que el hijo, antes del uso de razón, esté bajo el cuidado del padre”;⁹⁸ pero antes del uso de razón no puede haber educación, sino crianza. Precisamente, cuando la encíclica *Divini Illius Magistri* del Papa Pío XI usa este texto para apoyar su declaración de la inviolable facultad paterna de educar a la prole, lo hace advirtiendo que el cuidado paterno debe extenderse también a la educación del que ya tiene uso de razón, y se ayuda en

96 Cfr. Tomás de Aquino, *In IV Sent.* d.39, q.1, a.2 in c.

97 Cfr. Tomás de Aquino, *In IV Sent.*, dist.33, q.2, a.1.

98 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.10, a.12 in c.

este caso del texto de santo Tomás en que define la educación como promoción hasta el estado perfecto del hombre.⁹⁹ No obstante, la clara afirmación del deber de los padres a educar a sus hijos “no sólo por algún tiempo, sino por toda la vida de la prole”,¹⁰⁰ nos permite afirmar con absoluta rotundidad el derecho correspondiente.

Por último, y como consecuencia de la educación de los padres a los hijos, constatamos el reconocimiento que éstos deben tener siempre hacia ellos.¹⁰¹ Esta triple labor paterna de engendrar, criar y educar, unida por una misma finalidad última, encuentra siempre a Dios como principio; y de este modo los padres se convierten en colaboradores de la misma acción creadora de Dios.¹⁰² Es por esto que el agradecimiento de los hijos a los padres por la educación recibida pertenece a una virtud tan eminente como es la piedad, dirigida en primer lugar a Dios.¹⁰³

A esta principalidad educativa de los padres se podría objetar que tras ellos vienen aquellos que suplen su indigencia educativa: maestros y gobernantes; y también es verdad que éstos tratan al hombre no ya como prole, sino como alumno o como súbdito, estados en los que se da una particular necesidad de educación. Pero aunque por la educación escolar y política se alcancen virtudes que, seguramente, no podrían ser promovidas por los padres, dichas virtudes no dejan de ser secundarias en el orden de la vida racional, ordenada en última instancia a la felicidad. Y es que la acción educativa de los padres se caracteriza por la profundidad e intimidad necesarias para el más importante crecimiento en la vida personal, condiciones que no se dan ni en la escuela, ni en la vida social. Santo Tomás afirma esta connaturalidad propia de la educación familiar comentando a Aristóteles: “Aunque el bien que proporciona el rey sea en sí el máximo respecto a la colectividad en su conjunto, sin embargo comparándolo con una sola persona el bien que hace el padre es mayor”.¹⁰⁴

99 Cfr. Pío XI, *Divini Illius Magistri*, n.17.

100 Tomás de Aquino, *In IV Sent.*, dist.33, q.2, a.1.

101 Cfr. Tomás de Aquino, *In VIII Ethic.* lect.12, n.14.

102 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.33, a.2 ad 4.

103 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, 106, a.1 in c.

104 Tomás de Aquino, *In VIII Ethic.* lect.11, n.4.

Y conviene fijarse también en otro texto del Aquinate en el que afirma la principalidad del padre con respecto a “todo lo relativo a la perfección de nuestra vida humana”, explicando a continuación que por ello puede ser predicado el término *padre* de modo análogo a los maestros y a los mismos gobernantes: “El padre es el principio de la generación, crianza, educación y de todo lo relativo a la perfección de nuestra vida humana; en cambio, la persona constituida en dignidad es, por así decirlo, principio de gobierno sólo en algunas cosas, como el príncipe en asuntos civiles, el jefe del ejército en los militares, el maestro en la enseñanza, y así en todo lo demás. De ahí el que a tales personas se las llame también padres por la semejanza del cargo que desempeñan”.¹⁰⁵

Que el fin de la educación se alcance sobre todo en la connaturalidad de la vida familiar hay que entenderlo sobre todo en el ámbito de la educación moral, que es la más perfecta en el orden natural humano. En efecto, es en la familia en donde el niño puede aprender mejor que en ningún otro sitio a ser prudente, a saber discernir el bien del mal, de manera que “en todo lo concerniente al derecho divino o natural pueda ser provisor de sí mismo”,¹⁰⁶ y así poder decir de él que “está educado, esto es, preparado para toda obra buena”.¹⁰⁷

Mas no sólo es la familia la más perfecta escuela moral; también nos atrevemos a afirmarlo en lo que se refiere a la enseñanza intelectual. Esto parece contradecir el hecho evidente de que los padres no poseen normalmente los conocimientos necesarios para guiar a sus hijos hasta la ciencia, y mucho menos hasta la más perfecta ciencia sapiencial, que es la Metafísica. Por supuesto que reconocemos esto, y no queremos forzar la naturaleza de las cosas pretendiendo que los padres sean por lo general maestros del conocimiento científico. Sin embargo, sí defendemos que los padres pueden transmitir a sus hijos un rico depósito de verdades fundamentales: acerca de Dios, del hombre y de todo lo creado, acerca de la verdad y del error, acerca del bien y del mal... Verdades que son auténtica sabiduría, metafísica

105 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.102, a.1 in c.

106 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.10, a.12 in c.

107 Tomás de Aquino, *In II Epist. ad Tim.* c.3, lect.3.

natural –no científica–, que se constituyen en principios desde los que se construye después la ciencia. Y maestros de esta sabiduría que puede tener todo hombre son, mejor que nadie, los padres, pues es en ellos en quien el hijo confía naturalmente: ellos pueden hacer ver a sus hijos la admirable obra creadora de Dios, remontándose desde ella al Creador; ellos pueden hacer descubrir a sus hijos la dignidad del prójimo, especialmente del que obra bien, y la indignidad del que se deja arrastrar por sus vicios; ellos pueden hacer entender a sus hijos que la verdad es lo cotidiano en el conocer humano, y que es por ello que la mentira es aborrecible; etc. Esta sabiduría aprendida de los padres es verdadero *status virtutis*.

Y si el estado de virtud es, de manera principal, alcanzar la mayoría de edad al que ha conducido la labor educativa de los padres, ¿no parece esto contradecirse con la afirmación de que la educación paterna dura toda la vida, hasta tal punto que en ello se fundamenta santo Tomás para justificar la indisolubilidad del matrimonio? Es verdad que el hombre viador siempre puede progresar en la virtud, pues “la de esta vida no es perfección absoluta, es siempre susceptible de crecimiento”;¹⁰⁸ por lo que, hablando de la docilidad –virtud propia del que carece de prudencia y necesita consejo de otro–, afirma santo Tomás: “Es conveniente que los mayores sean también dóciles en algunas cosas, ya que en lo que cae bajo el ámbito de la prudencia nadie se basta a sí mismo”.¹⁰⁹ Esto explica la responsabilidad educativa que alcanza a toda la vida de los padres, no pudiendo escandalizar a sus hijos con la ruptura del amor en que se fundamenta su ser moral, y siendo conveniente su consejo en numerosas ocasiones, dada su experiencia y el amor que tienen a sus hijos.¹¹⁰

Pero la conveniencia de una educación a lo largo de toda la vida no quita que el hombre pueda alcanzar una perfección relativa en cierto momento, que es la que pretende en primera instancia la educación, y tras la que esta misma acción educativa cambia notablemente, pasando del mandato al consejo. Prueba de la existencia de este *status*

108 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.24, a.8 ad 3.

109 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.49, a.3 ad 3.

110 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.49, a.3 in c.

virtutis de la edad adulta es que socialmente sean admitidos ciertos estados en función de esta perfección, que nunca es absoluta; así, en el ámbito intelectual se habla del maestro o doctor, en el moral existe la mayoría de edad civil, y en el espiritual se considera en edad perfecta al que se admite al sacramento de la confirmación.¹¹¹

7. *La virtud del educador*

El niño necesita de sus padres dada su indigencia, mas para que el padre pueda satisfacer mediante la educación esta indigencia de sus hijos se presupone como algo natural que en el padre se da ya una madurez, una virtud, capaz de convertirlo en educador.

Así, aunque el hombre puede adquirir por sí mismo la virtud, tanto intelectual como moral,¹¹² esto no permite que sea llamado maestro de sí mismo, pues es evidente que le falta la perfección de la virtud que pueda guiarle hasta la adquisición de la misma.¹¹³ De este modo, aunque la autoformación sea más perfecta en sí misma que la enseñanza, en cuanto que el que aprende por sí mismo “se muestra más hábil”,¹¹⁴ sin embargo, en la enseñanza el educador posee de tal modo la virtud que se pretende en el educando que “puede guiarle más fácilmente hacia ella que lo que puede hacer por cuenta propia”.¹¹⁵ Esta inferioridad del educando es lo que conduce a la clara afirmación de la necesidad del educador.¹¹⁶

No obstante recibir una ayuda externa, el educando sigue siendo el principal agente en el proceso formativo, como ya se ha indicado con anterioridad, pues “cuando preexiste algo en potencia activa completa, entonces el agente extrínseco no obra sino ayudando al agente intrínseco”.¹¹⁷ De ahí la admirable síntesis de santo Tomás formulada

111 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.72, a.1 in c.

112 Cfr. Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.1 in c.

113 Cfr. Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.2 in c.

114 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.2 ad 4.

115 Idem.

116 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.68, a.2 in c.

117 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.1 in c.

en su *De Magistro*, en donde se conjuga la acción externa secundaria del maestro y la acción interna principal del educando: “Se dice que el hombre causa la ciencia en otro por la operación de la razón natural de éste. Y esto es enseñar. Por ello decimos que un hombre enseña a otro y es su maestro”.¹¹⁸

Es necesario, pues, que en el educador se dé la virtud para así poder comunicarla al educando. Veamos cómo el Aquinate constata esta imperfección del educando y la correspondiente perfección del educador, refiriéndose en concreto a la enseñanza especulativa: “La enseñanza implica, en el docente o maestro, la perfecta acción de la ciencia; por lo que es necesario que aquel que enseña o es maestro tenga explícita y perfectamente la ciencia que causa en otro, como llega a tenerla el que aprende por la enseñanza”.¹¹⁹

Es necesario, pues, un maestro en el que la realidad ya haya sido entendida y cuyas palabras sean veraces; de este modo “las palabras del que enseña son causa más próxima de la ciencia que las cosas sensibles que existen fuera del alma, en cuanto que son signos de las intenciones inteligibles”.¹²⁰ Es por ello que no puede enseñarse uno a sí mismo, ni pueden hacerlo tampoco los medios audiovisuales o los libros: es el maestro quien enseña a través de ellos. En efecto, sólo existe educación en la medida en que el educando escuche una palabra en la que la realidad ya esté entendida: la palabra del maestro.

Y como el hombre no es capaz de la plenitud de la ciencia, razón que explica la prohibición dada por Cristo a sus discípulos de hacerse llamar maestros —“lo que se nos prohíbe es que llamemos maestro a un hombre de modo tal que le atribuyamos la principalidad del magisterio, la cual compete a Dios”—,¹²¹ es conveniente escuchar a varios maestros, para “que lo que no se aprenda por uno, se aprenda por otro”.¹²²

Siendo imprescindible la ciencia en el maestro que enseña la verdad especulativa, cuando lo que se pretende es educar la virtud moral,

118 Idem.

119 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.2 in c.

120 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.1 ad 11.

121 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.1 ad 1.

122 Tomás de Aquino, *Sermo Puer Jesu*.

la presencia de ésta en el educador es aún más necesaria si cabe. De ahí la importancia en este ámbito del ejemplo, ya comentada. Mas no significa esto que deba descuidarse el discurso acerca de qué deba o no hacerse, pues la conducta humana debe estar siempre dirigida por la razón, de manera que habrá que mostrar el fin que pretende una determinada acción propuesta como ejemplar, las circunstancias que en ella concurren, etc.¹²³ La virtud moral más necesaria en el educador es, sin duda, la prudencia, pues es por medio de ella que gobierna todas las demás y es con la que se dirige al entendimiento del educando para mover desde él a la obra buena; por eso dice Tomás que el educador moral es llamado también “preceptor”, pues preceptuar es lo propio de la prudencia.¹²⁴

De manera análoga, en la educación técnica el maestro no conseguirá su propósito si no hay en él virtud artística –“el médico, que conoce perfectamente el arte de la medicina, puede obrar por sí mismo”–,¹²⁵ y si no la manifiesta al aprendiz poniendo en práctica su destreza.

Ahora bien, no sólo debe ser perfecto el maestro por tener en acto la virtud que se quiere enseñar al alumno, sino que también se requiere saber enseñarla. Toda educación es, materialmente, un arte, una técnica. El maestro debe usar por ello los medios adecuados, convirtiéndose entonces la metodología pedagógica en una pieza importante del quehacer educativo. Esto es evidente y quien lo ponga en duda está pensando en una educación irreal. Algunas pinceladas de esta metodología se han venido indicando en apartados anteriores.

Hay que considerar aún una última perfección en el educador. En toda educación se pretende un bien para el educando, pues toda virtud es un bien capaz de perfeccionarlo como persona.¹²⁶ Y es por ello que el educando debe ser siempre tratado con un exquisito respeto. De ahí que afirmamos ahora que el educador debe ser perfecto también en el amor a quien quiere educar. Precisamente, santo Tomás, al responder que la enseñanza pertenece a la vida activa más que a la contemplativa,

123 Cfr. Tomás de Aquino, *In X Ethic.* lect.1, n.10.

124 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.49, a.3 obi.3.

125 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.68, a.2 in c.

126 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.55, a.3 in c.

argumenta que es porque se trata de una de las obras de misericordia para con el prójimo, pues “se cuenta entre las limosnas espirituales”.¹²⁷ Este amor al educando se convierte entonces en el primer motor del acto educativo, y sin él la tarea del que se dedica a la enseñanza no será educativa, a no ser *per accidens*. A ese falso maestro, cuya sabiduría deja de serlo en su esterilidad para convertirse en vana sofistería, no debe escuchársele, asegura Tomás. Por el contrario, el que en dicha tarea ponga todo su amor en el educando, la convertirá en verdadera *educación*, viviéndola más como una vocación de servicio que como un oficio asalariado; así lo hizo santo Tomás, como nos explica su biógrafo refiriéndose en concreto a sus escritos: “La mayor parte de ellos [de sus escritos] son respuestas directas ante necesidades y peticiones de otros. Todas esas obras pueden ser consideradas como un acto de servicio apostólico a la Iglesia y a los hombres que buscaban la verdad”.¹²⁸

Hay que atender al método pedagógico y a la virtud que se quiere conseguir, pero por encima de todo el educando debe sentirse interpelado por su nombre y mirado a los ojos. La experiencia más triste que puede tener una persona en su proceso formativo es la de haber pasado desapercibido a sus maestros o, incluso, a sus padres.

8. *De educando a educador*

La virtud del educador que acabamos de describir es, en última instancia, una perfección comunicable al educando según aquel principio fundamental: “El bien es difusivo y comunicativo de sí”.¹²⁹ Pues bien, esto nos permite comprender mejor el fin de la educación. En efecto, por un lado, esta comunicación busca, en la medida de lo posible, causar algo semejante a sí: “Es signo de perfección de algo que pueda producir lo semejante”.¹³⁰ De ahí que el educador busque comunicar

127 Tomás de Aquino, *De Veritate* q.11, a.4 sed cont.2.

128 James A. Weisheipl, *Tomás de Aquino. Vida, obras y doctrina*, Pamplona, EUNSA, 1994, p.176.

129 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.73, a.3 arg.2.

130 Tomás de Aquino, *Suma contra gentiles* I, c.37, n.5.

la virtud que hay en él, de modo que el educando llegue a tener su ciencia, su prudencia, su justicia, etc., y en consecuencia pueda sentirse imagen de sus padres y maestros; y no sólo por la virtud de la ciencia, prudencia o justicia en cuanto tal, sino según el modo singular que se da en este educador. Mas para que esto sea posible, se requiere una educación personal, en la que cada hijo y alumno se experimente mirado en su individualidad, como alguien, y no como algo.

Cuando esto lo referimos a la educación de los padres a los hijos da origen a esa entrañable institución natural que denominamos familia, que es el lugar más propio de la educación del hombre. Y después surgen las escuelas, esto es, tradiciones concretas de enseñanza en la que los discípulos no sólo aprenden aquello que podrían aprender de cualquier maestro, sino que aprenden el modo concreto de su maestro. Una expresión sintética de esta continuidad natural que debe darse en la educación la encontramos en aquel sabio refrán español: “Quien a los suyos se parece, honra merece”.

En segundo lugar, hay que atender a que “una virtud más grande produce un efecto más perfecto”;¹³¹ y que este efecto será más perfecto en la medida en que pase a ser causa difusiva de la perfección recibida.¹³² Así, si alguien es educador por tener la virtud de un modo perfecto, la acción educativa más perfecta será aquella que consiga en el educando la perfecta virtud del educador, capacitándolo por lo mismo como educador de otros.

El mismo Tomás aplica este principio al ámbito educativo. En su *Principium*, por ejemplo, hace una comparación entre el educando y la tierra, que es regada por el agua de la sabiduría; desde ahí explica que la condición del educando debe ser, como la tierra, firme, fecunda y humilde. Fijándonos precisamente en la fecundidad, leemos en la glosa de Tomás que dicha condición del discípulo consiste en que “las palabras de sabiduría recibidas en ellos fructifiquen”, de manera que “de pocas cosas oídas el oyente muchas cosas buenas anuncie”.¹³³

131 Tomás de Aquino, *Summa contra gentiles* III, c.69, n.15.

132 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa contra gentiles* III, c.69, n.16.

133 Tomás de Aquino, *Breve Principium* c.3.

9. Educar en la vida de gracia

Hasta ahora hemos hablado de la educación desde una perspectiva exclusivamente natural. Sin embargo, santo Tomás no entiende la educación de hecho sino en tanto que perfeccionada por la gracia y ordenada a un fin sobrenatural, a la luz de aquel principio teológico capital en su doctrina: “La gracia no suprime la naturaleza, sino que la perfecciona”,¹³⁴ por lo que todo lo natural –también la educación– queda asumido por el orden de la gracia. Pasemos entonces a considerar finalmente esta educación en la vida de gracia, conscientes de que la educación cristiana no consiste sólo en una educación natural ayudada por la gracia, sino que la educación en la fe tiene su propio dinamismo, que a su vez perfecciona la educación natural.

La gracia eleva la naturaleza humana,¹³⁵ haciendo al hombre partícipe de la misma vida divina; santo Tomás no duda por ello en calificarla de “deificación”, dado que hace a la criatura semejante a Dios.¹³⁶ Como se trata de proporcionar a la criatura racional una nueva vida, superior a la que tiene por naturaleza, esta gracia debe realizar la función de principio de dicha vida sobrenatural y de los hábitos operativos que la perfeccionan, distinguiéndose de ellos como la causa y el efecto.¹³⁷ Por eso mismo, la gracia es infundida por Dios directamente en el alma, y no en sus potencias, de modo semejante a como el alma es el principio de todas las operaciones vitales naturales.¹³⁸ Por la gracia, pues, Dios inicia en el hombre redimido una nueva vida.¹³⁹

Vimos en el orden natural que la educación sigue a la generación; pues también en la vida sobrenatural. Así, hay unos hábitos que siguen a la gracia, y que son el fin de la educación cristiana. Dichos hábitos son de dos tipos: las virtudes infusas y los dones del Espíritu Santo. Tanto en un caso como en otro se trata, ciertamente, de hábitos operativos que Dios infunde en las potencias del alma para disponerlas a

134 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.1, a.8 ad 2.

135 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.110, a.1 in c.

136 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.112, a.1 in c.

137 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.110, a.3 in c.

138 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.110, a.4 in c.

139 Idem.

realizar actos de la vida sobrenatural; mas, una vez en ellas, las virtudes infusas pueden mover al acto cuando el hombre lo desee, presupuesta siempre una gracia actual que lo permita. Por el contrario, los dones sólo mueven las potencias al acto cuando así lo quiere el Espíritu Santo.¹⁴⁰ Se afirma por todo ello que la causa eficiente de las virtudes y dones es Dios, pero que la causa motora de aquéllas es la razón humana iluminada por la fe, y de éstos el mismo Espíritu Santo.¹⁴¹ Todos estos hábitos infusos, tanto virtudes como dones, son educables en la medida en que pueden ir creciendo en el alma humana, como claramente afirma santo Tomás: “El término del impulso dado por la gracia es la vida eterna; y su desarrollo progresivo consiste en el aumento de la caridad y de la gracia”.¹⁴²

Se podría objetar a esta educabilidad de los hábitos infusos que su causa eficiente no es el hombre, a diferencia de lo que sucede en la vida natural, y que por ello en la vida sobrenatural aquél no tiene la condición de educando, que exige actuar con tal principalidad que pueda acabar asumiendo la virtud por la que valerse por sí mismo. Es verdad que la única causa eficiente de los actos y hábitos sobrenaturales es Dios, mientras que en la vida natural las propias potencias del alma causan el acto y el hábito. Es por ello que cualquier agente educativo en la vida natural del hombre actúa siempre de manera instrumental, buscando conseguir en el educando su respuesta, con la que engendre la virtud deseada y alcance al final el perfecto dominio sobre sus actos; en este nivel de vida el agente principal de la educación es, pues, el educando. Sin embargo, en la vida sobrenatural el agente educativo principal *siempre* es Dios, y el educando tratará de responder adecuadamente a la iniciativa divina, cooperando con ella en el caso de las virtudes, o no poniendo obstáculos en el caso de los dones. Ahora bien, que el principio de toda la vida sobrenatural –no sólo de su educación– sea Dios no quita que el hombre no sea auténtico partícipe de la misma, aunque no sea su agente principal; por eso, tampoco nada impide decir que el hombre sea “educando” en

140 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.111, a.2 in c.

141 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.68, a.1 in c.

142 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.114, a.8 in c.

una educación de los hábitos sobrenaturales, aunque tampoco tenga aquí la condición de agente principal.

Y deducimos de esta importante afirmación una tesis nuclear acerca del fin de la educación sobrenatural. En la vida natural la educación tiene como fin conseguir que el hombre llegue a tal estado de madurez que no requiera ya la ayuda educativa, de modo que la propia virtud baste para seguir adelante, pudiendo entonces prescindir de la acción de sus educadores, agentes siempre secundarios en tanto que subsidiarios. Ahora bien, siendo Dios la causa eficiente de la vida sobrenatural en todas sus operaciones, no podremos decir que haya que educar los hábitos infusos hasta que ya no se necesite a Dios para seguir infundiéndolos en el alma, pues eso supondría la pérdida de la misma vida de la gracia; si acaso, habrá que decir que la educación sobrenatural culminará cuando los agentes mediadores –hombres y ángeles– pierdan toda iniciativa, siendo Dios el único maestro que guía al alma. Hay que entender que, si la madurez de la vida natural que pretende la educación consiste en que el hombre actúe sin indigencia según la propia naturaleza, la madurez de la vida sobrenatural consistirá en que el hombre actúe sin indigencia con respecto de las criaturas –no con respecto a Dios– según la naturaleza divina participada por la gracia.

Detengámonos un poco en esta idea que consideramos tan fundamental, describiendo ese estado de madurez sobrenatural. En él la acción divina sobre el alma se ve tan libre de obstáculos que comienza a elevarla con toda eficacia hasta la perfección última, de modo semejante a como la madurez natural permite al hombre buscar su felicidad con gran libertad y facilidad. Para comprender el modo en que acontece esa madurez sobrenatural debemos acudir nuevamente a la distinción entre las virtudes infusas y los dones. En efecto, lo que consigue la acción de los dones es, precisamente, que las virtudes se muevan a realizar sus actos con facilidad; no al modo humano, que es justo el que obstaculiza el libre ejercicio de la vida sobrenatural, sino al modo divino. Esta acción predominante de los dones es lo que caracteriza la que en Teología espiritual es denominada etapa *mística*, mientras que obrar principalmente a impulsos de las virtudes es lo propio de la etapa *ascética*. Y que esta acción eficaz de los dones es el

fin de la educación sobrenatural nos lo asegura santo Tomás comparando precisamente la acción por la que Dios prepara a la recepción de los dones con la del maestro que ayuda a disponerse adecuadamente a su discípulo a una doctrina elevada.¹⁴³

No hay que interpretar esta afirmación, sin embargo, como si la vida cristiana tuviera su madurez en prescindir de la mediación de las criaturas, de la Iglesia, e incluso del mismo Cristo en tanto que hombre, como si de una *gnosís* se tratara. En ningún momento el hombre cristiano podrá dejar de ser hombre, siéndole absolutamente necesaria la mediación que como tal requiere para entrar en relación con Dios: la de los signos sensibles,¹⁴⁴ de especies creadas,¹⁴⁵ la de la Iglesia,¹⁴⁶ y la de la humanidad de Cristo.¹⁴⁷

Que esta madurez sobrenatural es el fin de la educación queda reflejado en los textos del Angélico en que hace una analogía entre el crecimiento corpóreo y el espiritual, diferenciando tres grados de perfección cristiana: el incipiente (infancia), el aprovechado (adolescencia) y el perfecto (madurez).¹⁴⁸ En el primer grado, el principiante debe buscar el alimento que conserva la vida sobrenatural, igual que con la crianza el niño recibe la nutrición adecuada.¹⁴⁹ La segunda etapa recuerda a la adolescencia, en la que se pasa de la crianza a la educación, con la que crecer en la virtud; así, los aprovechados, una vez afianzada la vida sobrenatural, deben preocuparse por su crecimiento.¹⁵⁰ Y en la tercera etapa se alcanza la madurez, que es cuando debe terminar el crecimiento y la educación, comenzando el adulto a valerse por sí mismo con su virtud; así también, en la vida sobrenatural, el perfecto ya no necesita ser ayudado por otros, pues le basta su amistad con Dios, que ya no espera sino consumir en la visión del cielo.¹⁵¹

143 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.68, a.1 in c.

144 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.61, a.1 in c.

145 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I, q.12, a.11 in c.

146 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.26, a.1 in c.

147 Idem.

148 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.24, a.9 in c.

149 Idem.

150 Idem.

151 Idem.

A todo este crecimiento, que se inicia con la infusión de la gracia santificante, aún podemos añadir una etapa previa, que es la de preparación para la conversión. Es cierto que hemos dicho al principio que la gracia santificante no es un hábito educable, mas algunas virtudes que la acompañan pueden de algún modo ser educadas ya con anterioridad, disponiendo de este modo convenientemente al pecador a su conversión, esto es, a aceptar la salvación cuando Dios se la ofrezca.

La educación sobrenatural debe pretender, por tanto, que crezcan tanto las virtudes infusas como los dones del Espíritu Santo, sin los cuales aquéllas no obrarán al modo divino sino al modo humano. Pero, ¿cuáles son las virtudes infusas? Por un lado tenemos las teologales: *fe, esperanza y caridad*. La primera ilumina el entendimiento en orden a creer las verdades reveladas, la segunda fortalece la voluntad en orden a esperar los bienes prometidos por Dios, y la tercera perfecciona la voluntad en orden a amar a Dios.¹⁵² Junto a éstas encontramos todas las virtudes morales ya citadas en el orden natural, mas infundidas ahora por Dios como complemento de las teologales; éstas, en efecto, disponen adecuadamente las potencias del alma con respecto al fin sobrenatural al que ha sido llamado el hombre por la gracia; falta, sin embargo, perfeccionar dichas potencias con respecto a los medios, y eso es lo que hacen las virtudes morales infusas,¹⁵³ que se diferencian formalmente de las naturales.¹⁵⁴

Por otra parte, los dones del Espíritu Santo perfeccionan las potencias del alma de modo que todas las virtudes infusas puedan beneficiarse de su acción. Cita santo Tomás, siguiendo la enumeración tradicional, siete dones; de él obtenemos la mejor síntesis de todos ellos: “La razón es especulativa y práctica, y en una y otra se considera la aprehensión de la verdad, que pertenece a la invención, y el juicio sobre la verdad. Así pues, para la aprehensión de la verdad la razón especulativa es perfeccionada por el *entendimiento*, y la razón práctica por el *consejo*. Para juzgar rectamente, la razón especulativa es perfeccionada por la *sabiduría*; y la razón práctica por la *ciencia*. A su vez, la

152 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.62, a.3 in c.

153 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.63, a.3 ad 2.

154 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.63, a.4 in c.

facultad apetitiva en las cosas que se refieren a otros es perfeccionada por la *piedad*; y en las cosas referentes a uno mismo es perfeccionada por la *fortaleza* contra el terror de los peligros, y por el *temor* contra la concupiscencia desordenada de los placeres”.¹⁵⁵

Todos los dones y las virtudes infusas, si quieren entrar en el dinamismo de la vida de gracia, deben estar ordenados en última instancia al fin sobrenatural de la unión con Dios; y como la virtud que ordena a dicho fin es la caridad se puede afirmar, con santo Tomás, que la caridad es forma de todos los hábitos infusos, por cuanto impera dichos hábitos a realizar sus actos por amor a Dios, y no sólo por justicia, o humildad, etc.¹⁵⁶ De ahí que el más importante crecimiento que pueda darse en la vida sobrenatural sea el de la virtud de la caridad.

No obstante, si queremos atender en concreto a la educación de tan excelsa vida, tendremos que hacer tres precisiones de gran valor. La primera se refiere a la principalidad de la fe. Explica santo Tomás que hay que poner como principios de la vida de gracia las virtudes teologales, y que entre éstas la fe es la primera, sin la cual no se pueden dar ni la esperanza ni la caridad; esto es así porque la fe tiene como sujeto el entendimiento, y la esperanza y la caridad tienen como sujeto la voluntad, y nada puede apetecer ésta que no haya sido previamente conocido.¹⁵⁷ Por ello la fe es prioritaria también en la educación espiritual, de modo semejante a como la prudencia lo es en el orden moral natural. No obstante, el verdadero fundamento de la vida sobrenatural sigue siendo la caridad; no en el orden de la generación, pero sí en el de la perfección.¹⁵⁸

La segunda precisión se refiere a la oración. Sabemos que toda la vida moral debe ser ordenada por la virtud intelectual y práctica de la prudencia; pues bien, del mismo modo toda la vida sobrenatural deberá ser ordenada por una virtud asimismo intelectual y práctica. Mas dicha virtud no podrá realizar el acto perfecto del entendimiento práctico, que es el imperio, pues no está en su mano conseguir el efec-

155 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.68, a.4 in c.

156 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.23, a.8 in c; I-II, q.68, a.8 ad 3.

157 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.4, a.7 in c.

158 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.4, a.7 ad 4.

to deseado, sino en la mano de Dios. El entendimiento práctico del hombre, en su imperfección, no puede entonces mandar a Dios que le conceda las gracias actuales y los dones, sino pedírselos en humilde y perseverante oración, conocedor por la fe de que Dios concede infaliblemente su gracia a quien la pide.¹⁵⁹ La virtud de la oración, que sigue a la fe y es ordenadora de la vida sobrenatural, pidiendo a Dios sus gracias y dones, puede por todo ello situarse perfectamente como objeto prioritario de la educación espiritual, asemejándose más aún que la fe a la prudencia dada su esencial ordenación práctica.

Y la tercera precisión se refiere al don de la sabiduría. Es éste un don que ayuda al entendimiento a “juzgar y ordenar todo por las reglas divinas”,¹⁶⁰ no por un uso perfecto de la razón –virtud natural–, sino “por cierta connaturalidad con [las cosas divinas]”.¹⁶¹ Esto don se convierte, de este modo, en el modo más perfecto de ordenar la vida espiritual, mucho mejor que lo hace la fe y la oración, puesto que en este caso es el mismo Espíritu Santo quien ordena. De ahí que quien quiera educar en la vida sobrenatural deberá dirigir a su educando desde la fe hacia la oración, y con ella pedir de modo especial el don de sabiduría, bajo cuya influencia se podrá vivir la caridad y toda otra virtud infusa con carácter de adulto, pudiéndose decir que se ha llegado a la madurez espiritual. De ahí que el sacramento de la confirmación, por el que se realiza esta máxima acción del Espíritu Santo sobre el alma, sea considerado el de la edad perfecta de la vida espiritual, edad perfecta que es siempre definida por santo Tomás como fin de la educación: “En este sacramento se da la plenitud del Espíritu Santo para el robustecimiento espiritual, que es el propio de la edad madura”.¹⁶²

159 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.83, a.1 in c.; a.15 ad 2.

160 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.45, a.1 in c.

161 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* II-II, q.45, a.2 in c.

162 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.72, a.2 in c.

10. El educador en la vida de gracia

Siendo el educador en la fe un mediador, ¿se requiere en él la virtud? Aunque el mediador humano sea indigno Dios puede seguir realizando su obra, como asegura santo Tomás al preguntarse si pueden conferir los sacramentos los malos ministros.¹⁶³ No obstante, no por ello deja de ser conveniente la virtud en el mediador: “Una cosa es requerida en la confección del sacramento de doble modo. Uno, como absolutamente necesario [...] Otro, como algo conveniente. Y de este modo se requiere que los ministros de los sacramentos sean buenos”.¹⁶⁴ Pues Cristo se sirve entonces de sus buenos ministros “como de miembros vivos”.¹⁶⁵ Así, al describir en su *Principium* la enseñanza de la Teología, se refiere a los maestros, comparándolos a los montes, del siguiente modo: “De donde todos los doctores en Sagrada Escritura deben ser altos por la eminencia de su vida, para que así sean idóneos y eficaces predicando [...] deben estar iluminados, para que así sean idóneos cuando enseñan leyendo [...] y ser refugio, para refutar los errores disputando”.¹⁶⁶

Por otra parte, y como en la educación de la fe la iniciativa sólo es de Dios, parece que aquí los padres pierden la principalidad educativa de la que hemos hablado con anterioridad. Mas también en este ámbito, en cierto modo, es posible reconocérsela. Es verdad que la iniciativa en toda la vida sobrenatural es de Dios, especialmente en la actuación de los dones del Espíritu Santo; mas en lo que puede actuar el hombre –las virtudes infusas, presupuesta la gracia–, éste puede enseñar a disponerse adecuadamente a la recepción de estos dones, lo que se hace, sobre todo, por medio de la oración nacida de una fe viva. Y al diferenciar Tomás los diversos tipos de educación en la fe, afirma que “en tercer lugar está enseñar a vivir cristianamente, lo que incumbe a los padrinos”,¹⁶⁷ refiriéndose aquí a los padres o a los que les suplen. Los padres, en efecto, son los que transmiten la fe

163 Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.64, a.5 ad 2.

164 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.64, a.5 ad 3.

165 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.64, a.5 ad 2.

166 Tomás de Aquino, *Breve Principium* c.2.

167 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.71, a.4 ad 3.

a sus hijos y los que les enseñan a rezar, de modo que donde están los padres, no son necesarios los padrinos.¹⁶⁸ Alimentar el crecimiento en la fe y en la oración encuentra así en la familia su lugar privilegiado: colaborando con Dios, los padres son los que mejor pueden preparar a que la sabiduría divina pase a ser el único maestro en la vida de sus hijos. El modelo de esta educación quiso Dios que fuera una familia, la de José y María, que en Nazareth tuvo a su cuidado al mismo Hijo de Dios.

Referencias bibliográficas

- MARTÍNEZ, Enrique. *Persona y educación en Santo Tomás*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2002.
- MILLÁN Puelles, Antonio. *La formación de la personalidad humana*, 7ª ed., Madrid, Rialp, 1989.
- PÍO XI. *Divini Illius Magistri*. Consultado en <http://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>
- TOMÁS de Aquino. *Breve Principium, De Veritate, Epistola de modo studendi, In Symbolum Apostolorum, Sermo Puer Iesu, Scriptum super Sententiis, Sententia libri Ethicorum, Sententia libri Metaphysicae, Summa contra gentiles, Summa Theologiae, Super Epistolam ad Galatas, Super II Epistolam ad Timotheum*. Consultado en <<http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>>.
- WEISHEIPL, James A. *Tomás de Aquino. Vida, obras y doctrina*, Pamplona, EUNSA, 1994.

168 Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* III, q.67, a.8 in c.

Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes

IRAZEMA EDITH RAMÍREZ HERNÁNDEZ

*“[...]investigamos no para saber qué es la virtud, sino
para ser buenos, ya que de otro modo ningún
beneficio sacaríamos de ellas”*
Aristóteles

Introducción

El trabajo que a continuación se presenta tiene como tema central la relación entre hermenéutica analógica y educación. Los planteamientos de la hermenéutica analógica permiten establecer diálogos con varios aspectos de la educación que son centrales y problemáticos en la actualidad, por tanto, son vigentes.

Entre tales diálogos, está el de la pluralidad cultural presente en las escuelas y aulas, ofreciendo la opción de un enfoque multicultural que permita la expresión de lo universal y lo particular sin anular ninguna posibilidad. Otro tema que se deriva de la relación entre hermenéutica y educación, es el de la formación en virtudes como paradigma analógico de la educación. Este aspecto tiene especial importancia, pues es una alternativa que puede brindar respuestas provechosas a la reflexión sobre el fundamento ético de la educación.

El escrito está organizado de la siguiente manera: en primer lugar se revisan algunas cuestiones de la hermenéutica en general y de la hermenéutica analógica en particular; para en un segundo momento

esbozar cómo puede aplicarse a la educación; en tercer término, se expondrá el tema de la virtud en Aristóteles, para vincularlo con el tópico que se desarrollará en cuarto y último lugar, que es el de la *phrónesis*, la cual posee un carácter de analogicidad que le permite vincularse a la deliberación práctica y al aprendizaje de la ciencia.

1. Explicación vs comprensión: necesidad de la hermenéutica para entender al ser humano

Tanto la filosofía humanista como la hermenéutica han tratado de responder a la necesidad de que prevalezca la comprensión humana sobre la objetivación. La postura hermenéutica, en contraposición con las posturas de influencia positivista, parten de que el pensamiento tiene antecedentes y supuestos, no es aséptico. El contexto es el punto de partida para iniciar el proceso de comprensión. El contexto o circunstancias que envuelven al fenómeno de la comprensión son interpretables.

La hermenéutica actual es heredera de una tradición que se remonta hasta los griegos, pasando por la interpretación bíblica medieval, la filología renacentista, hasta desembocar en el romanticismo alemán, principalmente en la figura de Schleiermacher.

“Su herencia se recoge en Dilthey, que la aplica a la filosofía de la cultura y de la historia. De él supo recibirla Heidegger, en sus intrincadas reflexiones sobre el ser y el hombre. La transmite a Gadamer, el cual ha influido sobre otros más recientes, como Ricoeur y Vattimo. Esta genealogía de la hermenéutica sigue viva y actuante hoy en día.”¹

La hermenéutica es definida por varios autores como una técnica, un arte y una filosofía, que tiene como principal característica interpretar y comprender las producciones o la obra del ser humano. Aunque hay varios enfoques en la hermenéutica, éstos se caracterizan por tratar de transmitir el contenido de un texto a un lector, esto es,

1 Mauricio Beuchot. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica e Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM, 2011, p. 8.

por hacer comprensible el significado de un texto o un contexto entre personas.

La hermenéutica se distingue del pensamiento positivista, el cual ha sido sustento de la ciencia. De acuerdo a Mardones² cuatro serían los rasgos principales del positivismo: monismo metodológico; el ideal de investigación es el de la ciencia físico-matemática; la explicación causal (*Erklären*) es la base de la explicación científica y se expresa en leyes; el conocimiento científico debe usarse para predecir, para anticipar los hechos, siendo el control y el dominio de la naturaleza un importante objetivo que persiguen las ciencias naturales.

En contraparte, las ciencias humanas, sociales o del espíritu buscan interpretar y comprender (*Verstehen*) los motivos internos de la acción humana. Lo humano no puede ser estudiado bajo la lupa del método positivista. El ser humano no es un objeto o cosa susceptible de ser entendido en una lógica de leyes uniformes. Esta reacción antipositivista, ha dado lugar a diversos enfoques hermenéuticos, como los de: Droysen, Dilthey, Simmel, Weber, Croce, Gadamer, Ricoeur, etc. Todos ellos, con un matiz distinto y propio, se enfocan al estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano.

Lo histórico, lo social, lo psicológico, y por qué no, también lo educativo no puede ni debe ser estudiado igual que los fenómenos naturales. La justificación de las ciencias humanas que ofreció Dilthey, bien puede aplicarse a las posturas de corte hermenéutico “el hecho de que en estas ciencias el objeto de estudio es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, algo creado históricamente por el hombre.”³ Quien investiga no puede desvincularse de aquello que investiga, es decir, hay una intrínseca relación entre sujeto-objeto. Esta es la razón por la que “la comprensión (*Verstehen*) es el método adecuado para captar un mundo significativo, intencional.”⁴

Para el filósofo mexicano Mauricio Beuchot, el rumbo actual de la hermenéutica ha tomado dos caminos. Uno que tiene como ideal la univocidad y que se identifica con el pragmatismo, positivismo y

2 José María Mardones. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. España, Antrophos, 2007, p. 29.

3 Idem p. 247.

4 Ibíd.

neopositivismo, al que llama hermenéutica positivista; otro que acepta la variedad de significados e interpretaciones y que conduce hacia la equivocidad, el cual se origina en la hermenéutica romántica. Ambas posturas generan sus propias contradicciones.

Sin embargo, se ha querido medir todo con la vara objetivista, como Stuart Mill, quien según Beuchot planteó que: “[...] en la ciencia, incluso la ciencia social, como la historia, todos los términos son unívocos y todas las definiciones son definiciones nominales estipuladas para ese efecto de unificación.”⁵ Otro presupuesto del neopositivismo es que toda proposición, para que sea verdadera, debe ser verificable. Tal ideal de univocidad en el lenguaje fracasó en las humanidades, cuyo objeto de estudio no es fijo. El criterio de verdad dado por la verificabilidad empírica y la idea de la univocidad del lenguaje, conforman una proposición que no es posible verificar empíricamente, por lo que tal principio se autorrefuta.

Por su parte, la hermenéutica romántica desemboca en un equivocismo y un relativismo. Schleiermacher practicó la hermenéutica a través de la exégesis bíblica, aceptó que todas las corrientes de interpretación de la Biblia, así como las diferentes Iglesias elaboraban interpretaciones igualmente válidas y verdaderas para cada intérprete. Para Beuchot, esta posición de inicio relativista tiene como punto final un cierto univocismo:

“ [...] a despecho del equivocismo del que había partido, pues cree que puede hacerse una inmersión en el autor sagrado y su cultura, tan honda, que no sólo se da una fusión de subjetividades, sino incluso un rebasamiento de la subjetividad del autor que conduce a la máxima objetividad.”⁶

Una crítica en el mismo sentido que la hecha a Schleiermacher, se plantea para pensadores como Nietzsche, Foucault, Derridá y Rorty. La proposición del relativismo absoluto “Todo es relativo”, se contradice, pues tiene un carácter absoluto debido a su cuantificador universal.

5 Op. Cit. 2011, p. 50.

6 Idem p. 52.

La hermenéutica analógica se propone como una posición intermedia entre lo unívoco y lo equívoco. “Según nos dice la semántica, lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad.”⁷ El término “analogía”, así se define en el diccionario de la Real Academia Española

“(Del lat. *analogia*, y este del gr. *ἀναλογία*, proporción, semejanza).

1. f. Relación de semejanza entre cosas distintas.

2. f. Razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes.”⁸

Esta definición del concepto de analogía engarza con la noción de interpretación analógica, ya que “[...] se dice que hay un sentido relativamente igual (*secundum quid idem*) pero que es predominante y propiamente diverso (*simpliciter diversum*) para los signos o textos que lo comparten.”⁹ Este modelo de interpretación analógica tiende entonces hacia lo equívoco, pues tiene mayor peso que lo unívoco. Sin embargo, hay una pretensión de uniformidad y de objetividad que busca un conocimiento asequible, racional.

A pesar de que la hermenéutica analógica se inclina más hacia lo equívoco, ello no significa que las interpretaciones tengan el carácter de infinitud. Esto no puede ser de otra forma, pues la finitud humana se aplica también al conocimiento, éste no puede ser infinito; lo que el hombre puede llegar a conocer está delimitado por un segmento finito. Tal finitud está dada también por el contexto comunitario a través del diálogo. “De esta manera la comunidad, que no es ideal, sino muy limitada, muy finita, ayuda a determinar el segmento de interpretación que semióticamente se acerca más a la verdad interpretativa.”¹⁰

7 Idem p.54.

8 Real Academia Española [en línea]: Diccionario de la Real Academia Española, <http://buscon.rae.es/drae/?type=3&cval=analog%EDa&cval_aux=&origen=REDRAE> [Consulta:28 de Febrero de 2013].

9 Mauricio Beuchot, *Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM y Editorial Ítaca, 2009, p.46.

10 Idem p.47.

En la interpretación hermenéutica se habla de la intención del autor, del lector y del texto, la hermenéutica analógica pretende acercarse a la intención del autor. Es en el texto en donde se conjugan la intención del autor y del lector mediante una especie de diálogo, en donde el lector enriquece al autor, predominando el punto de vista del primero, pero evitando ir más allá de la intención original del autor.

¿Por qué es deseable evitar que la equivocidad gane terreno a la univocidad, si la analogía tiende precisamente hacia lo equivoco? Beuchot responde:

“Porque entonces se desbocaría todo conocimiento, porque hay que respetar y obedecer a la finitud del hombre; sobre todo en esas ciencias en las que más se nota, en las ciencias humanas, que son precisamente en las que tiene su lugar más propio la hermenéutica. En cierta manera, es reconocer que la realidad misma tiende a la equivocidad y que sólo se domeña por el conocimiento analógico.”¹¹

El principio analógico de la diferencia exige que en el proceso de interpretación se evite caer en los extremos, pues de ese modo la diferencia se anula y sólo se muestra una cara de la moneda. El intérprete ha de ser cuidadoso, sutil, para poder distinguir los sentidos y estar atento a los detalles que lo ayuden a encontrar lo que los demás no han visto. Esta es la noción de “distinción” en la que Beuchot enfatiza como herramienta para poder elegir entre posturas antagónicas, buscando un punto intermedio que las sintetice.

Los modelos de analogía que plantea Beuchot permiten diferenciar entre los distintos matices de la interpretación para poder llegar a ese punto intermedio. Un primer modelo es el de analogía de proporcionalidad impropia o metáfora y que se acerca a la equivocidad.

“En la analogía metafórica predomina palpablemente la diversidad, pero es también semejanza, tiene su porción de igualdad, y por eso puede dar conocimiento y provoca sinapsis entre el concepto y el afecto, entre el intelecto y la emoción de quien la capta.”¹²

11 Ibid.

12 Idem p. 48.

La analogía de proporción propia asocia términos que poseen un significado en parte igual y en parte diferente. Por eso se afirma que comparten una igualdad proporcional, pero se respeta la parte de sentido que es diferente. A pesar de esa porción de diferencia, comparten todas las interpretaciones un sentido que permite relacionarlas entre sí por aspectos en común, moviéndose todas ellas dentro de un margen que evita la disparidad.

Un tercer modelo es la analogía de atribución, la cual “[...] implica una jerarquía, en la que hay un analogado principal, al que se atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal.”¹³ Esto genera varias interpretaciones válidas y jerarquizadas según niveles de calidad interpretativa.

Los modelos de analogía propuestos por Beuchot, el de proporción y el de atribución, brindan la posibilidad de generar varias interpretaciones, de las cuales algunas poseen ciertos grados de validez, pero otras no. Por ello, además del criterio de la distinción, se requiere de la *phrónesis* para poner límites y que no se produzcan una serie de interpretaciones sin límite. La *phrónesis* es un ejercicio de deliberación que ayuda a buscar el término medio, tanto en el silogismo (teórico y práctico), como en las acciones.

2. Hermenéutica analógica y educación

Como ya se señaló en la Introducción, el interés general que anima este trabajo es explorar las posibilidades de aplicación de la hermenéutica analógica a la educación y, de manera particular, al análisis de la relación entre ética y educación.

A continuación se hará un acercamiento desde diversas perspectivas, a la relación hermenéutica y educación. Un primer enfoque parte de una antropología filosófica y entiende a la cultura como tradición y como aquello que nos hace humanos. Pero la cultura se enseña y se

13 Op. Cit., p. 55.

aprende, por lo que aprender es interpretar dicha cultura. Sin embargo, no se trata de la postura hermenéutica textualista, es decir, de ver la tradición y la cultura sólo como un gran texto, es deseable rescatar su aplicación. La educación cumple con su objetivo si, el alumno además de comprender lo que el profesor pretende enseñarle, es capaz de explicarlo y aplicarlo: “no hay verdadero aprendizaje sin comprensión, explicación y aplicación”¹⁴

El ámbito educativo es un campo fértil en donde confluyen no sólo saberes, sino también prácticas, por eso:

“Adoptar la metodología hermenéutica puede contribuir positivamente a comprender la naturaleza de algunos fenómenos que tienen lugar en el seno del proceso educativo, tales como la adquisición de nuevos conocimientos, la formación moral o del carácter, la inserción del educando en las tradiciones culturales a las que pertenece, etc.”¹⁵

Esta autora hace algunos planteamientos para orientar la investigación del fenómeno educativo: ¿Cuáles son la naturaleza y los rasgos distintivos de la educación? ¿Es posible conocer la realidad tal cual es en sí misma? ¿Cómo podemos llegar a conocer algo nuevo? ¿Se puede enseñar la virtud?, entre otras. De modo que para poder proponer un modelo ético y un proyecto de hombre para orientar a la educación, habría que comprender también al fenómeno educativo, su naturaleza, y así poder entrelazarlos en una propuesta concreta, que tenga un trasfondo ético sólido y que tenga la posibilidad de aplicarse a la comprensión y solución de los problemas educativos.

El segundo enfoque se retoma del filósofo Mauricio Beuchot, quien a partir de la hermenéutica analógica plantea varias formas de abordar el tema de la educación. Una primera aproximación considera al salón de clases como un lugar de la discursividad: “De hecho, en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda ella un texto conformado.”¹⁶

14 María García Amilburu, *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 2002, p.162.

15 Idem p. 12.

16 Mauricio Beuchot, “Hermenéutica analógica y educación”, en *El pays de*

Ahora bien, en la escuela se enseñan los saberes aceptados y consolidados de la tradición, esto puede vincularse con el problema que dejaron, primero Heidegger y después Gadamer en relación al círculo hermenéutico:

“[...] cómo se da la relación entre algo individual y lo general, pudiendo ser lo individual la comprensión de un texto específico en el seno de una tradición (a la que pertenece), que es lo general en este caso. En el caso de la enseñanza-aprendizaje, se trata de aplicar contextualmente los conocimientos generales que se transmiten a un alumno o alumnos en una situación concreta y particular.”¹⁷

El problema del círculo hermenéutico significa que lo que se va a interpretar ya está presupuesto de alguna manera.

“Pero esto no constituye objeción, como lo hace ver Gadamer, porque siempre hay un cambio, por ligero que sea, en lo que se interpreta. En el caso del diálogo educativo, siempre hay (o puede haber) una cierta innovación, un cierto cambio o modificación, que evita la circularidad de lo mismo repitiéndose como lo mismo.”¹⁸

Beuchot aclara cómo entiende Gadamer la tradición, la entiende en dos sentidos, como transmisión y como contexto cultural: lo que se transmite en la escuela es el contenido de dicho contexto cultural. La función del maestro puede rastrearse también y es facilitar las condiciones por las que “el individuo tiene que asimilar esa cultura en la que vive, dialogar con su tradición, para poder vivir en ella, incluso para ser creativo. Y en ambos sentidos la tradición pertenece a la educación, pues educar es educarse, como dice el propio Gadamer”¹⁹ De esta forma, se fincan posibilidades de investigación hacia el campo educativo teniendo como base la hermenéutica: la interpretación y transmisión de la tradición como apertura (puede superarse el

La Laguna, colección especial de la revista Acequias, Universidad Iberoamericana, Cuaderno núm. 5, 2007, p.8.

17 Idem p. 10.

18 Ibid.

19 Idem, pp. 12-13.

problema del círculo hermenéutico) y el aula como un entretejido de conversaciones y acciones que conforman un gran texto.

El tema de la verdad y de la objetividad se relaciona igualmente con la educación. El objetivismo que se propone no es ingenuo o cerrado, ni cercano al univocismo. Se mencionó anteriormente que lo que se persigue es una aproximación a la intención del autor, a través de la mediación del texto y de grados de adecuación.

“Es objetivismo por lo que hemos dicho, que acepta algo en los textos no construido por el solo lector ni fabricado por sus intereses cognoscitivos o prácticos; y es analógico porque plantea una jerarquía de proporción con respecto a la significación, esto es, un proporcionarse al texto según niveles de adecuación.”²⁰

Se requiere entonces, brindar al alumno un nivel aceptable de realidad y verdad, de ahí la pertinencia de la hermenéutica analógica para determinar los contenidos educativos.

El aula se considera como un espacio en donde confluyen una variedad de discursos, saberes, así como prácticas sociales y culturales. El dilema es cómo transmitir la cultura dominante en forma de saberes aceptados, pero respetando las diferencias. Nuevamente, Beuchot propone mirar el multiculturalismo desde la hermenéutica analógica, pues:

“[...] también nos ayudará porque tiene una orientación seria y competente al momento de plantear el problema del pluralismo cultural, de modo que ayude a resolver el problema del multiculturalismo, esto es, que nos conduzca a la construcción de un estado plural, el cual admita varias culturas sin cometer injusticia a ninguna de ellas.”²¹

El reto para la labor educativa será respetar esas diferencias dentro de un marco de semejanzas, pues la cultura no es simple ni unitaria, sino compleja. El tema de la iconicidad tiene también especial relevancia para la educación. El ícono o símbolo es analógico y, según

20 Idem, p.12.

21 Idem, pp. 15-16.

Beuchot, es un signo con una sobrecarga de significado. El tema de los “parecidos de familia” de Wittgenstein se relaciona con la iconicidad. Para este filósofo, el maestro debe ser un paradigma, con quien los alumnos deberían guardar un “parecido de familia”.

“Y aquí opera la distinción que Wittgenstein hace entre el decir y el mostrar. Según él, el maestro tiene que mostrarle al aprendiz lo que tiene que aprender, no podrá decírselo adecuadamente. Pero la analogía, la iconicidad, es un intento de decir el mostrar, de decir lo que supuestamente sólo se puede mostrar, consciente de que mucho será con balbuceos, de manera aproximativa, metafórica.”²²

La adopción de paradigmas es necesaria en el tema de la formación en virtudes, pues no se reduce sólo a la función del profesor. Se trata de la virtud aristotélica como posibilidad de desarrollar potencialidades de índole teórica y moral. Antes de abordar las virtudes y su relación con la educación, bajo un esquema de paradigma analógico, se revisarán algunas nociones importantes de la virtud en Aristóteles.

3. Paideia aristotélica como educación de la virtud

La *paideia* aristotélica se inscribe en el marco de la ética, dado que implica la formación del carácter (*êthos*), para que el educando sea capaz de superar la parte de naturaleza con la que nace, con miras a dominar la cultura y poder vivir en comunidad. La formación del carácter se logra, según Aristóteles, mediante la educación en la virtud.

Derivado de las funciones del alma racional e irracional, la virtud es de 2 tipos: intelectual (o dianoética) y moral (o ética). La virtud la define Aristóteles así:

“Puesto que son tres las cosas que suceden en el alma, pasiones facultades y modos de ser, la virtud ha de pertenecer a una de ellas. Entiendo por pasiones[...] todo lo que va acompañado de placer y dolor. Por facultades, aquellas capacidades en virtud de las cuales se

22 Idem, p. 19.

dice que estamos afectados por estas pasiones[...] y por modos de ser, aquello en virtud de lo cual nos comportamos bien o mal respecto de las pasiones[...]"²³

De estas tres posibilidades veamos cuál de ellas es la virtud. Las virtudes no son pasiones, ya que nadie es elogiado por ellas, sino por la forma en que las enfrenta. Las facultades no son tampoco virtudes, pues de nadie se dice que es bueno o malo por el hecho de sentir los efectos de las pasiones. Sólo queda la posibilidad de que sea un modo de ser, Aristóteles afirma que: "[...]la virtud del hombre será también el modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien su función propia."²⁴

El interés por las virtudes, tiene una importancia que va más allá de lo teórico, posee un carácter práctico y tiene como finalidad que el hombre sea mejor persona:

"Así pues, puesto que investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ellas."²⁵ "Es por tanto la virtud un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente."²⁶

La virtud se practica para el logro de un determinado fin, pero éste no es ajeno a los medios ni a la acción misma, ya que se busca mediante la deliberación intelectual y el conocimiento de los medios.

Aristóteles aclara que el término medio no es un asunto de aritmética y que, por referirse a las cosas humanas, tampoco es sencillo deliberar cómo encontrarlo. "Llamo término medio de una cosa al que dista lo mismo de ambos extremos, y éste es uno y el mismo para

23 Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, Tr. Julio Pallí Bonet, Barcelona: Biblioteca Clásica Gredos, 2007, Libro II, 5 1105b 20-25.

24 Idem, Libro II, 6, 1105 20.

25 Idem, Libro II 1103b 30.

26 Idem, Libro II, 6, 1106b 35.

todos; y en relación con nosotros, al que ni excede si se queda corto, y éste no es ni uno ni el mismo para todos.”²⁷

Aristóteles no plantea una receta universal para actuar de acuerdo a la virtud, ésta es específica para cada individuo y situación. “Es, por tanto un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría un hombre prudente.”²⁸ Se presentan ahora 2 cuestiones más: ¿cómo determina la razón el modo de ser correcto? y ¿qué tipo de entidad o cualidad es aquella por la que un hombre prudente se decide?

En este punto hay que recordar que la virtud, derivado de las funciones del alma (racional e irracional), es de 2 tipos: intelectual (o dianoética) y moral (o ética). Las virtudes intelectuales, atienden a 2 tipos de saber: saberes sobre cosas que no pueden ser de otra manera (necesarios) y saberes que sí admiten que las cosas pueden ser de otra manera (contingentes). De los saberes necesarios proceden las virtudes de la ciencia, intelecto y sabiduría. De los saberes contingentes resultan el arte y la prudencia.

La prudencia (*phrónesis*) tiene que ver con el actuar, con lo que es deliberable. Por eso, la moralidad, ya que se refiere a las cosas propiamente humanas, contingentes, no necesarias; está directamente relacionada con la *phrónesis*. La *phrónesis* se vincula al término medio, es el elemento que permite al hombre considerado prudente, elegir y actuar, bajo el mandato de la recta razón. Así, las virtudes morales adquieren una base racional y se supeditan a las virtudes intelectuales.

La conjunción del elemento intelectual con el moral, demuestra la naturaleza eminentemente práctica de la ética aristotélica. Además, el ejercicio de la virtud conforma en la persona un modo de ser. Por ello, para el virtuoso, la actuación prudente o correcta se da, por así decirlo, de manera natural. La virtud es entonces un modo de ser, con la peculiaridad de que se elige practicarla.

La virtud, debido a que es un modo de ser, forma el carácter moral (*êthos*), gracias a la acción de la costumbre (*ethos*). Esto significa que la virtud no es obra de la naturaleza, se consigue mediante hábitos

27 Idem, LIBRO II, 6, 1106a 30 29-32.

28 Idem, Libro II, 6, 1107a 35-40.

reiterativos, es decir, a través de la práctica. He aquí que la *paideia* se va perfilando, la práctica de las virtudes hará personas buenas, al igual que:

“[...] tocando la cítara se hacen tanto los buenos como los malos citaristas[...]. Si no fuera así, no habría necesidad de maestros, sino que todos serían de nacimiento buenos y malos. Y este es el caso también de las virtudes: pues por nuestra actuación en las transacciones con los demás hombres nos hacemos justos o injustos[...]. Así, el adquirir un modo de ser de tal o cual manera desde la juventud tiene poca importancia, sino muchísima, o mejor, total.”²⁹

El entendimiento o recta razón tiene que ver con los asuntos que requieren de deliberación, es decir, del acto de juzgar.

“El entendimiento no consiste en tener prudencia ni en adquirirla, antes bien, así como al aprender se le llama entender cuando emplea la ciencia, así también el entendimiento se ejercita en la opinión al juzgar y juzgar rectamente sobre cosas que son objeto de prudencia cuando alguien habla acerca de ellas; pues bien y rectamente son lo mismo.”³⁰

La *phrónesis*, constituye la base de las demás virtudes, Aristóteles la define como “[...] un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre”³¹. Se trata de una virtud fundamental, ya que se distingue de las demás virtudes y de otros conceptos también centrales en el pensamiento de Aristóteles:

“Dado que es una disposición (*hexis*), se distinguirá de la ciencia (*episteme*), pues la prudencia será un saber conectado con la acción humana. En segundo lugar, al ser práctica (*praktike*), su resultado será una acción, no un objeto; esto la distingue del arte o de la técnica (*tekhne*). La exigencia de racionalidad y verdad (*meta logoy alethe*)

29 Idem, Libro II, 1, 1103b 5-25.

30 Idem, Libro VI, 10, 1143a 11-17.

31 Idem, Libro VI, 5, 1140b 2-5.

distingue la prudencia de las virtudes morales y la sitúa entre las virtudes intelectuales.”³²

Pero la *phrónesis* necesita de la experiencia, pues:

“[...] los jóvenes pueden ser geómetras y matemáticos, y sabios en tales campos; pero, en cambio, no parecen poder ser prudentes. La causa de ello es que la prudencia tiene también por objeto lo particular, que llega a ser familiar por la experiencia, y el joven no tiene experiencia, pues la experiencia requiere mucho tiempo.”³³

Además de la experiencia, la *phrónesis* precisa del bien, ya que es definida como una disposición respecto a lo que es bueno y malo para el hombre: “De modo que es evidente que un hombre no puede ser prudente, si no es bueno.”³⁴

La *paideia* de Aristóteles promueve no sólo la excelencia individual a través del cultivo de la virtud, sino que también abarca el aspecto social, pues la persona no puede vivir fuera de la polis, ya que no es autosuficiente.

“Así las cosas, el imperio de la ley se manifiesta como un rasgo esencial de la *paideia* aristotélica; y su noción sobre el papel de la comunidad en el diseño de dicha ley pone el acento de nuevo en el aprendizaje por costumbre, en la experiencia del hábito, en la repetición de la obra que es entendida como virtuosa.”³⁵

El papel de la polis en la filosofía aristotélica puede conducir a afirmar que el individuo queda subsumido ante los fines e intereses del Estado, produciéndose discrepancias entre éste y los ciudadanos o entre ellos mismos. Ante esto, Aristóteles plantea la concordia, como

32 Alfredo Marcos, “Aprender haciendo: *paideia* y *phrónesis* en Aristóteles” [en línea], Revista Educação, 2011, vol. 34, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/848/84818591003.pdf>> [Consulta: 04 de marzo de 2013].

33 Idem, Libro VI, 8, 1142a 11-16.

34 Idem, Libro VI, 12, 1144a 35-37.

35 Ana María Salmerón Castro, *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. España: Desclée, 2000, p.26.

la virtud de los ciudadanos, es decir, la amistad entre los mismos. La educación juega aquí un papel primordial, ya que ayuda al logro del bien individual y social. Con esta postura, Aristóteles demuestra que la ética y la política van de la mano, que la primera es la expresión de la virtud individual, mientras que la segunda lo es de la virtud social.

4. *Hermenéutica analógica y formación de virtudes*

La hermenéutica analógica guarda una estrecha relación con la virtud. Para ser personas virtuosas debe ponerse en práctica la virtud más importante de todas que es la *phrónesis*. La *phrónesis* permite sopesar, dilucidar, elegir entre dos posturas a través del justo medio. Por eso, la *phrónesis* es analógica, pues el juicio o acción resultantes contienen algo de cada extremo.

Para Beuchot “Se puede definir la virtud diciendo que es una propiedad disposicional que la persona adquiere, y que la capacita para hacer bien una cierta actividad. Y se puede entender la educación como el suscitar y promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo.”³⁶ Esta definición apunta a la idea de desarrollo, de potencialidad, de posibilidad. La educación se entiende como un proceso formativo, es decir, que prepara a la persona desde lo más íntimo de su ser, para la vida. Educación en virtudes es formación, en contraposición con la sola idea de información.

La noción de potencialidad a través de la formación en virtudes, se arraiga desde el principio con la estructura ontológica de la persona. “Educar es educir, sacar algo, y lo que se educa son las virtualidades de la persona misma[...] El educador sólo actualiza, o ayuda a actualizar, esas virtualidades en el educando, en una especie de diálogo en el que suscita el crecimiento de dichas virtualidades.”³⁷

36 Mauricio Beuchot, “La formación de virtudes como paradigma analógico de educación”, en *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p. 11.

37 Idem, p.14.

Hay una pedagogía de las virtudes, esto quiere decir que se enseñan y que se aprenden bajo el influjo de algunas reglas. “Es una educación por el ejemplo, pero también por ciertas reglas indispensables. Se combinan aquí la información y la formación. Se adiestra al hombre para poner en práctica unas habilidades, pero se le dan indicaciones para que pueda adquirirlas más seguramente.”³⁸ La seguridad de este aprendizaje se garantiza por el desarrollo de la recta razón, la cual es responsable de poder distinguir el justo medio, de poner en práctica la *phrónesis*. El resultado es el juicio prudencial, que es analógico, porque permite ir de un extremo a otro, del más al menos, hasta encontrar la proporción, la medida.

La *phrónesis* es para Aristóteles la virtud más importante, es el puente entre las virtudes dianoéticas o intelectuales y las virtudes éticas. Una forma de distinguirlas es el modo en que se aprenden, para las primeras se requiere de la labor de la enseñanza, mientras que para las segundas de la dirección del comportamiento. Por ello, puede afirmarse que la virtud no solamente se dirige hacia la acción moral, también se requiere para el aprendizaje intelectual. El aprendizaje de los contenidos escolares se relaciona de manera directa con la virtud de la ciencia, a través de la recta razón que busca la verdad.

“Lo que más propiamente se da en la docencia es el conocimiento científico, la formación de la virtud de la ciencia, de las distintas ciencias; esto se da por la transmisión, por parte del maestro, de los principios de las mismas y por la habilitación para deducir conclusiones a partir de esos principios específicos o propios.”³⁹

Con esto se demuestra que la educación en virtudes forma también ciertos hábitos y reglas propios del estudio de la ciencia, al tiempo que informa.

38 Idem, p.19.

39 Idem, p. 20.

Conclusión

Este trabajo, se orientó al análisis de las líneas de aplicación de la hermenéutica analógica a la educación. Como el propio Mauricio Beuchot indica, hay todavía un campo de estudio muy amplio, que puede ser fructífero, pero sobre todo vigente y acorde a los problemas educativos que hoy se plantean.

Volver la mirada al tema de la virtud de Aristóteles cobra sentido para el tema que se abordó, que es el de la *phrónesis* como virtud intelectual y moral. La virtud se adquiere, se practica, por lo tanto, puede hablarse de una educación en virtudes, esto es propiamente la *paideia aristotélica*.

La postura mediadora de la hermenéutica analógica, que no se inclina hacia un univocismo ni hacia un equivocismo radicales puede proveer de herramientas que ayuden a nivelar la balanza en la escuela, la cual es un campo en donde confluyen no sólo discursos, sino también culturas diversas.

La *phrónesis*, virtud aristotélica por excelencia, incorpora la teoría y la praxis, la información y la formación, el saber cómo y el saber qué, el mostrar y el decir. Esta cualidad la provee de un carácter mixto, pero implica al mismo tiempo un gran reto para la educación, pues:

“[...] hace que la enseñanza o el aprendizaje de la virtud sean más difíciles, pero más profundos, pues son analógicos e icónicos: comprometen tanto al maestro como al discípulo, están en difícil equilibrio entre la univocidad y la equivocidad, es decir, entre la univocidad de la sola información homogeneizadora y la equivocidad del sólo poder enseñar mediante el ejemplo, el paradigma, el ícono, el mostrar, de una manera inefable.”⁴⁰

Por último, es importante señalar que la idea de una educación en virtudes basado en un enfoque analógico da una clave importante a la Filosofía de la Educación, pues ésta tiene un carácter de interdependencia con la ética, ontología y la antropología filosófica. Toda reflexión sobre la educación, ya sea una teoría o filosofía educativa,

40 Idem, p. 43.

suponen una idea de hombre educado (ícono, paradigma), el cual se desenvuelve en un contexto social, cultural, histórico, etc., determinado; conlleva igualmente un examen de lo que se enseña; pero sobre todo, implica el fin o propósito del proceso educativo. En resumen, una Filosofía de la Educación pregunta sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación y, la hermenéutica analógica provee líneas de investigación al respecto.

Bibliografía

- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea* (Tr. Julio Pallí Bonet). Barcelona: Biblioteca Clásica Gredos, 2007.
- BEUCHOT, M. “Hermenéutica analógica y educación”, en *El pays de La Laguna*, colección especial de la revista *Acequias*, Universidad Iberoamericana, Cuaderno Núm. 5, 2007 (pp. 7-26).
- , “La formación de virtudes como paradigma analógico de educación”, en *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999, (pp. 11-45)
- , *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica e Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM, 2011.
- , *Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM y Editorial Ítaca, 2009.
- GADAMER, Hans-Geörg. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1993.
- GARCÍA Amilburu, María. *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 2002.
- MARDONES, José María. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. España: Antrophos, 2007.
- MARCOS, Alfredo. “Aprender haciendo: *paideia* y *phrónesis* en Aristóteles” [en línea], *Revista Educação*, 2011, vol. 34, <<http://redalyc>.

uaemex.mx/redalyc/pdf/848/84818591003.pdf> [Consulta: 04 de marzo de 2013]

SALMERÓN Castro, Ana María. *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. España: Desclee, 2000.

La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación

GERARDO RAMOS SERPA

En el panorama de la práctica educacional y de los estudios sobre ella en la actualidad se muestran dos tendencias contradictorias referidas al lugar y papel de la filosofía en la educación, basadas en presupuestos epistemológicos y socio-clasistas (conscientes o no).

Una, que subvalora, minimiza, tergiversa y trata de quitarle espacio a la presencia y función de la filosofía en la esfera educacional. La misma se expresa en planteamientos, propuestas y en ocasiones lamentablemente en realizaciones también, sobre la irrelevancia práctica del saber filosófico para la educación, la no necesidad de enseñar la filosofía y su exclusión de las materias en los sistemas educacionales, su constreñimiento sólo a los especialistas o esferas que tienen que ver directamente con las humanidades, la pérdida de tiempo que supondría estudiarlas, su abordaje reducido a la descripción de autores y corrientes más presentes en los libros que en la vida, su carácter ilustrativo e informativo limitado muchas veces al conocimiento de nombres y puntos de vista, su presentación cronológica no siempre instrumental, entre otras.

Por otro lado, se encuentran posiciones referidas a la relevancia y necesidad de continuar acudiendo al conocimiento filosófico para comprender de mejor manera el mundo actual con sus contradicciones, riesgos y tendencias, sobre todo direccionado a orientar una mejor

y más adecuada transformación y mejora de la sociedad y del ser humano, parte inalienable de lo cual debe ser considerada la educación.

No obstante, también la presencia y uso inadecuado e ineficaz de la filosofía en la educación por parte de algunos “especialistas” ha dado motivos para su subvaloración y rechazo.

En la base de ello se encuentra la comprensión misma que se tenga de la filosofía como rama del saber, sus funciones y aporte teórico-instrumental a la actividad humana en general y a la actividad educacional en particular.

La relevancia de la filosofía en la actualidad ha sido subrayada de diversas formas. Una muestra de ello lo constituye el hecho de que en el año 2005 la UNESCO proyectó una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía (UNESCO, 2004) dirigida a potenciar la toma en consideración y los estudios en esta rama, aprobando ese año la celebración del Día Mundial de la Filosofía (UNESCO, 2005).

Unido a ello, de igual forma la educación se reconoce cada vez más como un pilar del desarrollo y una prioridad insoslayable para las personas y gobiernos. Al respecto, el Secretario General de las Naciones Unidas ha señalado que: “El poder de la educación para transformar las vidas es universal.... Debemos procurar que la educación ocupe un lugar central en nuestros programas sociales, políticos y de desarrollo” (Ki-Moon, 2012, 2-3).

En la intersección de la filosofía y la educación se desenvuelve un rico, animado y comprometido espacio de agudos debates y sugerentes propuestas, a nivel mundial y regional según los diversos contextos. Aquí, una problemática recurrente ha sido la referida a la propia enseñanza de la filosofía. Al tema le dedicó la UNESCO hace poco tiempo un estudio a nivel mundial, en relación con el cual el Director General de dicha organización consideró que: “En una sociedad del conocimiento abierta, inclusiva y pluralista, la filosofía ocupa plenamente su lugar. Y su enseñanza, junto a la de las otras ciencias humanas y sociales, sigue ocupando un lugar central en nuestra labor” (UNESCO, 2011, ix).

De este modo, en el marco específico de la educación, la llamada filosofía de la educación debe ser tomada en consideración para comprender mejor y perfeccionar la educación, como parte del basamento

científico que ofrece cualquier esfera de la actividad humana para su mejora. Nadie se cuestiona la necesidad y pertinencia de tomar en consideración los conocimientos físicos o económicos como parte del cuadro científico del mundo actual para encauzar de modo más adecuado la actividad ingenieril o productiva; no obstante, no siempre se reconoce y se emplea adecuadamente el instrumental teórico y metodológico que la filosofía puede ofrecer para la mejora de la vida del ser humano en el campo de la educación. En parte ello se relaciona con que frecuentemente la propia filosofía en general, y la misma filosofía de la educación en particular, se desvinculan de la vida y de sus significaciones prácticas. Al respecto, sobre la filosofía de la educación, se ha expresado que: “Se trata, en el mejor de los casos, de una sistematización abstracta sobre temas académicos, sin incidencia en la educación tal y como la experimentan sus protagonistas –padres, profesores y alumnos– en su actividad diaria” (Amilburu, 2004).

Cabe destacar que en América Latina se ha dado un fuerte impulso a la filosofía de la educación a través de la reciente creación de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación-ALFE en 2010 (<http://www.alfе-filosofiadelaeducacion.org/>), la realización del Primero y Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación en 2011 y 2013 respectivamente, así como la salida a la luz por primera vez de la Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación-Ixtli en 2014 (<http://revista.ixtli.org/index.php/Ixtli>).

Todo lo anterior tiene lugar en el contexto del reconocimiento internacional al poco consenso existente en relación a la naturaleza y peculiaridades de la filosofía de la educación (Tunal, 2010, 1). Un interesante estudio que muestra el estado del arte sobre este tema (aunque con escasas referencias a la producción intelectual de los países en desarrollo y en particular de América Latina), unido a las principales problemáticas que en su interior se abordan, se puede encontrar en la obra *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*, donde se intenta esclarecer el estatus epistemológico de esta disciplina y su relación con las ciencias de la educación a partir de la toma en consideración del fin de la educación y su componente cognitivo y moral como parte de la naturaleza humana (Vázquez, 2012).

El reconocimiento y empleo de la relevancia de la filosofía para la educación es parte del esfuerzo impostergable y consciente por elevar la racionalidad y garantizar la supervivencia de la humanidad en la actualidad, así como por propiciar un desarrollo verdaderamente sostenible para las mayorías de la sociedad; lo que a la vez supone, entre otros elementos, atender y perfeccionar a la educación en tanto componente indispensable y factor catalizador y dinamizador de los fenómenos sociales.

El mejoramiento práctico de los procesos educacionales, incluyendo los de nivel superior, posee como importante precedente la reflexión crítica y el asentamiento sobre sólidas y multidisciplinarias bases científicas de la labor de los profesores, directivos y del resto de los sujetos implicados en dicho proceso.

El estudio y la fundamentación científica de la práctica educativa puede tener lugar a partir de diversas ópticas y perspectivas disciplinares, como son la economía de la educación, la psicología educativa, la sociología de la educación, la didáctica, la pedagogía, la historia de la educación, la metodología de la investigación educativa y la filosofía de la educación, entre otras.

Vale destacar aquí que en casos se distingue a la filosofía de la educación como ciencia que estudia el hecho educativo, con respecto a los fundamentos filosóficos de la educación en tanto uno de los tipos de fundamentos que acompañan la reflexión científica acerca de la educación o base de algunas de las ciencias de la educación (Chávez y otros, 2011, 23).

Muy variadas, y no siempre adecuadas, son las formas de concebir e interpretar a la filosofía de la educación en el transcurso de su larga historia. Entre ellas podemos encontrar su comprensión como la enseñanza del pensamiento filosófico en el contexto de la educación en general o en los cursos que preparan a profesores, como sistema teórico o escuela de pensamiento que reflexiona acerca de las bases o significados formativos y/o existenciales de la educación, como modo de vida o comportamiento al interior de la escuela o del proceso docente, como disciplina sobre la apreciación de valores en la educación, como las asunciones o creencias que conscientemente o no se encuentran presentes en el proceso educacional, como análisis

lingüístico o conceptual de la educación, como estudio de carácter ya sea empírico y/o lógico del fenómeno educativo, como filosofía moral en el contexto educativo, como teoría de la educación, como disciplina acerca de los fines y funciones de la educación, como forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación, como base o instrumento del establecimiento de políticas educacionales a diferentes niveles, como disciplina que vincula la educación con el sistema social en que se desenvuelve, como metadiscurso del análisis de la actividad educacional, como instrumento para perfeccionar la formación del individuo, entre otras muchas.

Así, por ejemplo, se identifican posiciones que consideran que la filosofía de la educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía sobre la educación o una aplicación de la primera sobre la segunda para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los educadores mismos (Follari, 1996, 76); que ella “examina el aparato conceptual utilizado por maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo” (Moore, 1998, 22); que : “La filosofía de la educación hoy, en los Estados Unidos y en cualquier otro lugar, es realmente un híbrido de filosofías educacionales y de aquellas teorías ... que argumentan que la filosofía y la teoría no pueden ni deben estar separadas” (Burbules, 2002, 352); que la misma constituye “una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en y sobre el mundo, así como de ayudar a superar las formas de desigualdad y opresión estructural” (Beyer, 2003, 13); que dicha disciplina es la brújula orientadora y la guía teórica necesaria que ofrece “la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo” (Chávez, 2003, 10); y también que ella, entendida como aproximación desde la perspectiva filosófica al mundo educativo, persigue como fin principal no “tanto la contemplación de la realidad educativa como su mejora” (Amilburu, 2004).

No podemos dejar de coincidir con las valoraciones críticas que plantean que frecuentemente “la filosofía de la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía [...] y la educación” (Saviani, 1998, 9), así como que “los filósofos de la educación no nos han dado una cuenta clara

de cómo su disciplina realmente se supone que trabaja: de los tipos de argumentos que ella usa, de la evidencia que ella toma para ser pertinente, sus pruebas para la verdad y falsedad, sus criterios para el éxito o el fracaso, el estatus de sus propias proposiciones y declaraciones, y su lógica interna en general” (Wilson, 2003, 282).

Todo ello sirve de presupuesto también para el debate y la toma de partido en relación con lo que puede ofrecer esta disciplina y su grado de validez teórica y/o práctica.

Para algunos: “La filosofía de la educación parece estar experimentando una marginalización creciente hoy.... El dilema central que enfrenta este campo es encontrar la forma de ser tanto académicamente buena como importante para los practicantes...” (Bredo, 2002, 263), mientras que otros aseveran que: “Hoy por hoy la filosofía de la educación goza de reconocimiento mundial, lo que no excluye que exista un fuerte debate en torno a esta disciplina teórica” (Chávez, 2003, 7).

En el contexto de este debate consideramos que es necesario e indispensable no abandonar la reflexión filosófica sobre la educación, ya que esta perspectiva teórica de analizar dicha forma de actividad social de los individuos puede y debe contribuir al perfeccionamiento tanto de su armazón teórica como de su accionar práctico; más para ello se precisa superar aquellas formas tradicionales y declarativas de asumir a la filosofía de la educación y concebir dicho estudio como un instrumento efectivo de la comprensión y transformación de la actividad educacional desde el enfoque filosófico, a lo cual hemos llamado los fundamentos filosóficos de la educación, entendidos como el análisis filosófico de la educación, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar como de la gestión de este tipo peculiar de actividad humana a nivel individual de profesores, directivos, alumnos; a nivel grupal de familias, comunidades, organizaciones; a nivel institucional de escuelas, organismos; como a nivel social de gobiernos, entidades nacionales, políticas, mecanismos y sustentos legales correspondientes a esta actividad en el contexto social, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional en cualquiera de esos planos y niveles de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente.

Esta comprensión de los fundamentos filosóficos de la educación posee varios presupuestos teórico-metodológicos de partida. El primero de los mismos se refiere a cómo entender a la filosofía misma.

Como se conoce, diversas son las maneras de entender la especificidad de este tipo de saber. Para unos, el mismo es concebido como teoría sobre el ser en general, o sobre el conocimiento y su proceso, o sobre el pensamiento y sus formas, o sobre la sociedad y el hombre, o sobre la conducta moral del individuo, o sobre la belleza y sus modos de existencia, etc. En nuestro criterio, la naturaleza del conocimiento filosófico puede ser adecuadamente entendida a partir de comprender a la misma como una teoría universal de la actividad humana, esto es, como una disciplina científica que estudia las regularidades esenciales universales de la activa interrelación tanto material e ideal como objetiva y subjetiva del ser humano con el mundo natural y social.

A tono con ello, la filosofía así entendida conlleva el reconocimiento de que su *región de análisis* es la reflexión acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano desde la perspectiva de la activa relación del sujeto social con la realidad; que su *objeto de estudio* se encuentra conformado por el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal a la vez que objetiva y subjetiva; que al asumir el *enfoque teórico* de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis; que su *método* es la dialéctica materialista entendida como instrumento de y para la actividad del ser humano; que posee como *dimensiones* fundamentales a lo ontológico, lo gnoseológico, lo lógico, lo axiológico, lo antropológico y lo praxiológico; que su *estructura* se encuentra compuesta por una problemática propia, un núcleo teórico específico y una diversidad de disciplinas filosóficas que refractan la multivariiedad de lados y planos en que tiene lugar la activa relación del sujeto con la realidad y consigo mismo; que sus *funciones* se reconfiguran en tanto las mismas contribuyen a concientizar, racionalizar, optimizar y perfeccionar la actividad social de los individuos y comunidades; y que persigue como *finalidad general* propiciar la superación de la enajenación mediante la fundamentación y promoción de la transformación revolucionaria de la realidad a través de un tipo de sociedad donde cada vez más se correspondan la esencia y la existencia del ser humano (Ramos, 2000).

Otro presupuesto es el referido a concebir y caracterizar la complejidad de la actividad humana, así como su significación para la comprensión de la propia actividad educativa.

En este sentido, la actividad humana se entiende como aquel modo específicamente humano mediante el cual el sujeto existe y se vincula con los objetos y procesos que le rodean, a los cuales transforma en el curso de la misma, lo que le permite a su vez modificarse a sí mismo y edificar el propio sistema de relaciones sociales en el que desenvuelve su vida.

La misma se caracteriza por su naturaleza social; su adecuación a fines; la definición en ella de objetivos orientadores; el carácter consciente de su planeación, ejecución y perfeccionamiento; sus elementos principales constitutivos (entre los que se destacan las necesidades, los intereses, los motivos, los objetivos, los fines, las acciones, los medios, las condiciones, las relaciones, las capacidades, los conocimientos, los valores, las emociones y los resultados); su naturaleza autorregulada; su carácter universal; la interrelación del objeto y el sujeto en la misma; la correlación de su estructura sustancial (compuesta por un lado material y otro ideal) y funcional (constituida por un aspecto objetivo y otro subjetivo); así como la delimitación de sus formas fundamentales de existencia (entendiendo por tales a las actividades económica, política, cognoscitiva, moral y estética) (Ramos, 1996).

Analizando entonces la actividad educativa, concebida aquí no en su sentido amplio vinculada a su expresión en el marco de la familia, de las relaciones sociales del individuo o de la influencia de los medios de comunicación masiva, sino al proceso conscientemente realizado y responsable, encargado por la sociedad a la escuela y ejecutado fundamentalmente por el maestro en su salón de clases, se puede entender a la misma como aquella actividad orientada, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, a transmitir y aprehender activamente los conocimientos fundamentales acumulados por la humanidad; a formar las habilidades, hábitos, competencias y valores imprescindibles para que el individuo pueda enfrentar adecuadamente la solución de los problemas que la vida le planteará; y a modelar las capacidades y la conducta del ser humano para su inserción activa y eficaz en la

sociedad y la convivencia armónica con sus semejantes; mediante la organización pedagógica de un sistema de contenidos, métodos y medios estructurados en planes y programas de estudio, en el marco institucional de la escuela; todo ello orientado al logro de los objetivos formativos e instructivos propuestos.

El modo peculiar en que el estudio filosófico de la actividad educativa así vista puede contribuir al perfeccionamiento de esta última, es a través de los fundamentos cosmovisivos, gnoseológicos, lógicos y sociológicos que a ella corresponden, en tanto componentes o tipos esenciales de los fundamentos filosóficos de la educación.

Por fundamentos cosmovisivos de la actividad educativa entendemos aquellas bases conceptuales teórico-metodológicas que están presentes y atraviesan todo este proceso. Entre ellos se encuentran:

- El principio de la práctica.
- El principio del desarrollo.
- El principio de la contradicción.
- La correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa.
- El valor y la valoración en el proceso docente.

Así, tomando como ejemplo el principio del desarrollo y a partir de reconocer a dicho desarrollo como una de las direcciones del movimiento en general, que se expresa como la tendencia del paso de un nivel inferior y menos complejo a otro superior y más complejo en el devenir de los fenómenos y procesos, y que tiene lugar mediante el entrecruzamiento de momentos contradictorios cuantitativos y cualitativos, de negaciones dialécticas, de relativa estabilidad e incluso de regresión; entonces en el análisis de la actividad educativa a partir del principio del desarrollo queda claro que la educación debe entenderse como un modo de promover y garantizar el mismo; que ella debe mostrar y fundamentar el carácter dinámico de la realidad y de su reflejo en la conciencia del sujeto; que en el proceso docente deben emplearse conscientemente las leyes fundamentales del desarrollo para la estructuración de los planes y programas de estudio, la exposición del contenido, la asimilación del material por el estudiante, y la evaluación; así como que la actividad educativa debe contribuir a formar la convicción de que el desarrollo del individuo y de la sociedad depende en gran medida de nuestra propia actividad.

Por otro lado, los fundamentos gnoseológicos de la actividad educativa se refieren a aquellas regularidades esenciales a través de las cuales transcurre el proceso de conocimiento de la realidad en la conciencia del sujeto y que se encuentran presentes y actuantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus componentes principales se encuentran:

- El principio del reflejo activo y creador a través de la práctica en la enseñanza.
- Lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores.
- Lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La verdad en la educación.
- La interrelación ciencia-docencia.

En este caso, tomando como muestra la trascendencia de la verdad vista como proceso de correspondencia y reproducción ideal del objeto y su imagen a través de sus componentes absoluto y relativo, objetivo y subjetivo, e histórico-concreto: apreciamos entonces toda la importancia y necesidad de reconocer y aplicar el hecho de que la educación debe basarse gnoseológica y éticamente en la verdad; que la veracidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe fundamentarse en la diversidad de aspectos y momentos de la verdad; la importancia de la toma en consideración y del empleo de la práctica en su dimensión absoluta y relativa durante el proceso educativo; así como que la calidad de la enseñanza por parte del maestro y del aprendizaje por parte del alumno se vincula estrechamente con la comprensión y el empleo consciente de la verdad y su carácter dialéctico; entre otros aspectos.

Refiriéndonos a los fundamentos lógicos de la actividad educativa, consideramos que los mismos permiten delimitar aquellas leyes y formas mediante las cuales opera y se estructura el pensamiento humano a lo largo del proceso docente. Entre los mismos pueden destacarse:

- La naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente.
- El ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica.

- Lo histórico y lo lógico en la actividad docente.
- La formación de la capacidad de demostración en la educación.
- Las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa.

La importancia de tal tipo de fundamento filosófico de la educación puede apreciarse claramente por ejemplo mediante la significación de la demostración, entendida como la capacidad de asumir conscientemente una posición, explicación o actitud, sobre la base de comprender y argumentar consecuentemente la misma. A partir de ello emerge toda la trascendencia de reconocer y llevar a la práctica la exigencia de que la enseñanza debe atender, más que a la descripción y la transmisión acrítica de información, a la demostración teórica y práctica de los contenidos; que el aprendizaje auténtico incluye ante todo aprender a demostrar; la necesidad de instrumentar un sistema de actividades docentes que viabilicen e implementen la formación de la capacidad de demostración; la importancia de la creación de un clima propicio de libertad y respeto que facilite y estimule esta labor; así como que la evaluación debe tomar en consideración la realización de la capacidad de demostración por el estudiante como un elemento central.

Por último, los fundamentos sociológicos de la actividad educativa se encuentran referidos en el plano filosófico a aquellos presupuestos más generales que enmarcan a lo educativo como un fenómeno humano y social, en tanto actividad direccionada a fundamentar y potenciar la esencia del ser humano y la correspondencia con su existencia, a lo cual contribuye decididamente la educación. Así, ocupan un lugar de primer orden entre tales fundamentos los siguientes:

- Los fines de la educación y la sociedad.
- Economía y educación.
- El enfoque clasista en la actividad pedagógica.
- El partidismo político y la cientificidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La ética y la actividad educativa.
- La educación como instrumento de hegemonía.
- La interrelación entre educación, desenajenación y cultura.

En este sentido, tomando por caso la enajenación, vista como el modo de existencia social del ser humano donde se tergiversa y desnaturaliza su esencia a través de la separación y contraposición del sujeto y su actividad, se puede apreciar el insustituible papel de la actividad educativa en tanto medio de desenajenación de la vida de los individuos en sociedad, al transmitir los conocimientos y formar las capacidades necesarias que permitan tanto el despliegue auténtico de su actividad intelectual plena y multilateral, como el diseño y la concreción de un tipo de sociedad donde el ser humano se realice efectivamente en y a través de su actividad, dándole el adecuado sentido de su vida tanto en lo personal, laboral, colectivo como social.

Aunque nos hemos centrado fundamentalmente en mostrar la validez y operatividad de los fundamentos filosóficos de la educación en la actividad directa del maestro en su sala de aulas, ello no excluye su relevante papel y presencia en los procesos de gestión de esta compleja actividad, o para otros de los sujetos que toman parte del variado y multifacético proceso de educar. Baste ilustrar, por ejemplo, que en la llamada dirección por valores se puede apreciar cómo de la comprensión que se tenga acerca de qué son los valores, su formación y perfeccionamiento, su vínculo con lo axiológico en general, su distinción y correlación con la valoración, y su conexión con la práctica, así mismo será la significación instrumental que tal filosofía de gestión tendrá para la mejora del funcionamiento y pertinencia de las instituciones educacionales y sus implicados.

Una muestra de la significación práctica del punto de vista aquí sustentado lo ha sido el proceso de formación y actualización docente de profesores que hemos venido realizando desde hace más de 17 años a través sobre todo de la implementación de un curso de posgrado, incluido también como parte del currículo de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas en Cuba, ofrecido a numerosos profesores en ejercicio, de diferentes niveles educacionales, así como a docentes de otros países. Cabe destacar que como resultado de recibir este curso, frecuentemente los profesores que lo toman han declarado que por primera vez comprenden y reconocen la necesidad de usar la filosofía para su labor instructiva y formativa, a las vez que se sienten mejor preparados en su base

científica para enfrentar su compleja labor profesional, incluyendo el perfeccionamiento de su labor investigativa y de conducción del proceso educacional a su nivel.

En resumen, la buena voluntad, el deseo bien intencionado y el compromiso por hacer de la educación y de la sociedad algo mejor y más humano, no puede llevarse a efecto de manera consecuente ni completamente de modo científicamente asentado, si no se toma en consideración a la filosofía de la educación y en particular a los fundamentos filosóficos así concebidos de esta actividad humana y social, insustituible e indispensable para la humanización del ser humano y el avance de la sociedad toda.

Sólo así y entonces se hará realidad de manera más plena y acertada la aspiración de que: “La educación libera el potencial de las personas y la sociedad para resolver los problemas de hoy, responder a los desafíos de mañana y vivir en un mundo exento de pobreza” (Ki-Moon, 2012, 11).

Referencias bibliográficas

- AMILBURU, María G. (2014). *Filosofía de la educación*. En: <http://www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html>.
- BEYER, Landon (2003). *The relevance of philosophy of education*. Albany: State University of New York Press. EBSCO Publishing. En: <<http://search.epnet.com/direct.asp?an=9712075855&db=afh>>.
- BREDO, Eric (2002). How can philosophy of education be both viable and good. *Educational Theory*, Vol. 52, Núm. 3, p. 263-271, University of Illinois, EBSCO Publishing. En: <<http://search.epnet.com/direct.asp?an=7592322&db=afh>>.
- BURBULES, Nicholas (2002). The dilemma of philosophy of education: “relevance” or critique? Part two. *Educational Theory*, Vol. 52, Núm. 3, p. 349-357, University of Illinois, EBSCO Publishing. En: <<http://search.epnet.com/direct.asp?an=7592283&db=afh>>.

- CHÁVEZ, Justo (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- CHÁVEZ, Justo; y otros (2011). *Filosofía de la educación para maestros*. Ministerio de Educación, Cuba.
- FOLLARI, Roberto (1996). Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación. En: *Teoría y educación*. Alicia de Alba (coord.). México, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 66-77.
- KI-MOON, Ban (2012). *La educación ante todo*. Nueva York, Naciones Unidas. En: <http://www.globaleducationfirst.org/files/Education_First_SP.pdf>.
- MOORE, T. W (1998). *Introducción a la filosofía de la educación*. México, Editorial Trillas.
- RAMOS, Gerardo (1996). *La actividad humana y sus formas fundamentales: un estudio desde la filosofía*. Cuba, Universidad de Matanzas.
- , (2000). *Filosofía y actividad: implicaciones para la formación humanística del profesional universitario de las Carreras Técnicas*. Tesis doctoral. Cuba, Universidad de La Habana.
- SAVIANI, Demerval y otros (1998). *Filosofía da educação brasileira*. Brasil, Civilização Brasileira.
- TUNAL, Gerardo (2010). Repensando la filosofía de la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 12, Núm. 1. En: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-tunalsantiago.html>
- UNESCO (2004). *Preparación de una estrategia sobre filosofía*. En: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134022s.pdf>>.
- , (2005). *Proclamación del día mundial de la filosofía*. En: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140277S.pdf>>.
- , (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. UNESCO-UAM, México. En: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689s.pdf>>.
- VÁZQUEZ, Stella (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Asociación Argentina de Cultura, Buenos Aires. En: <http://www.ciafic.edu.ar/documentos/Filosofia-de-la-EducacionVazquez_2da_Ed.pdf>.

WILSON, John (2003). Perspectives on the philosophy of education. *Oxford Review of Education*, Vol. 29, Núm. 2, p. 279-293, Inglaterra, Carfax Publishing. En: <<http://search.epnet.com/direct.asp?an=9756487&db=afh>>.

Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría

HÉCTOR SAMOUR

1. Del desarrollismo a la liberación

El discurso de las autoridades de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador en la firma del contrato de préstamo con el BID, en 1970, traza los aspectos principales del modelo de universidad que el grupo de jesuitas y laicos, con Ignacio Ellacuría a la cabeza, pretendió impulsar en El Salvador desde esa época. En dicho discurso se enfatizaba el carácter histórico de la universidad: “Si la Universidad se entendiera como busca utópica de una verdad intemporal, podría pensarse que su misión fuera unívoca; pero si la Universidad se entiende como servicio al pueblo que le da su ser, entonces ha de entenderse como función estrictamente histórica. Su realización universitaria puede ser profundamente diversa en situaciones dispares. Lo que en cada caso determine su historicidad será la situación histórica del pueblo al que debe servir”.¹

Se marcaba así una ruptura con la concepción de universidad que la UCA había suscrito en sus tareas fundacionales en septiembre de 1965, cuando enmarcaba su servicio en la línea del desarrollismo

1 Discurso de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas en la firma del contrato con el BID, en *Planteamiento universitario*, UCA Editores, San Salvador, 1989, pp. 9-10.

imperante en esos años. Ahora se apuntaba a la superación de dicho desarrollismo y el paso al paradigma de liberación: “el trabajo por el desarrollo, que lucha por la elevación impostergradable de los más necesitados, lleva en sí mismo la dinámica de su propia superación [...] La tarea del desarrollo, que ha servido de ideal a los mejores hombres de nuestro continente, impulsa hoy a un ideal superior que, incorporando el desarrollo, va más allá”.² Es decir, el desarrollo que debería impulsar la universidad ya no era el desarrollo entendido como mero crecimiento económico, imitando el camino seguido por los llamados países ricos para llegar a su estado actual, sino un desarrollo integral, que promoviera a todos los seres humanos “y a todo ser humano”.

En esta línea, la universidad debería dedicarse al estudio de aquellas estructuras, que como tales, “condicionan para bien o para mal la vida de todos los ciudadanos. Debe analizarlas críticamente, debe contribuir universitariamente a la denuncia y destrucción de las injustas, debe crear modelos nuevos para que la sociedad y el estado puedan ponerlas en marcha”.³ Vinculada a esta tarea fundamental, la universidad debe despertar la conciencia de “los derechos del hombre centroamericano en el ámbito de la patria común y en el de la comunidad de las naciones”. Y esto ha de hacerse no con prédicas moralizantes sino con estudios contundentes. “A través de sus tres facultades –se afirmaba– deberá promover aquel desarrollo educativo, económico e industrial, que dé posibilidades reales de satisfacer necesidades reales”.⁴

El concepto que culmina el desarrollo integral, según esta visión, es el concepto de libertad. “No aquella libertad negativa del “dejar hacer”, sino aquella plenitud de libertad positiva sin la que la persona humana no alcanza a ser lo que es. “Una libertad que en la situación actual de nuestros pueblos debe entenderse inicialmente como liberación, es decir, como aquel proceso que haga desaparecer todo lo que haya de opresivo en lo biológico, en lo social y en lo económico, en lo político y en lo cultural”.⁵

2 *Ibidem.*

3 *Ibidem*, p. 11.

4 *Ibidem.*

5 *Ibidem*, p. 12.

2. Universidad para el cambio social

Con ocasión de los 10 años de su fundación, en 1975, en un discurso del rector de esa época se aclaraba más ampliamente el rol social de la universidad, en una sociedad dividida y conflictiva como la de El Salvador.⁶ En un contexto así, limitar la acción universitaria al mero propósito de brindar una carrera profesional al núcleo, porcentualmente ínfimo de la población, que tiene acceso cultural y económico a tal posibilidad, sería cortar de tajo la realización de las potencialidades de servicio que la universidad puede y debe prestar al pueblo salvadoreño. “Privilegiar, entonces, en la cumbre universitaria de la pirámide, al que ya es privilegiado, con –exclusivamente– los conocimientos técnicos que puede emplear para solo aumentar su privilegio, es hacerle el juego a las estructuras que niegan una vida digna a la vasta mayoría de la población, que no tiene, ni tendrá en mucho tiempo, la oportunidad de recibir una educación equivalente”.⁷ Esto no significa negar la imprescindible necesidad de cuadros, universitariamente formados, para un proceso social que conduzca a una sociedad muy humana y solidaria, sino que la docencia universitaria “no debe meramente ajustarse a las demandas de educación neutra, atemporal y ahistórica, que le hace la sociedad, tal y como ahora se encuentra estructurada. Ajustarse estrechamente a tales demandas [...] ha sido uno de los principales errores históricos de la universidad latinoamericana”.⁸

Según Román Mayorga, el otro gran error histórico de la universidad latinoamericana ha sido permitir una confusión de planos, en cuanto su propio rol, en el necesario proceso de transformación social: “No caer en la cuenta de los límites de su posibilidad; mal entender su legítima dimensión política, dejándose enfrascar en luchas partidarias por el poder [...] subestimar el valor de la acción universitaria que se ubica en un plano superestructural de la conciencia; volverse coyunturalista; dejarse instrumentalizar por partidos políticos, gobiernos, iglesias, gremios, oligarquías y otros grupos que posiblemente desea-

6 R. Mayorga Quiróz, “La UCA hacia el futuro”, en *Planteamiento universitario*, pp. 141-148.

7 *Ibidem*, p. 142.

8 *Ibidem*, 143.

rían servirse de la entidad universitaria, para fines distintos a los que son propios de su servicio [...] La única justificación moral de una universidad de inspiración cristiana, es el servicio al pueblo, y su única parcialidad admisible es el servicio a todos desde el favorecimiento a las mayorías desposeídas”.⁹

Frente a estos dos grandes errores históricos —el camino profesionalista de la pseudo-neutralidad científica y el de la instrumentalización partidaria y parcializante del rol social universitario— se proponía el camino que la UCA debería seguir: “el de la solidez científica comprometida con un pueblo en su realidad histórica concreta”.¹⁰ Según esto, es necesario, en primer lugar, que la política de investigaciones de la universidad se oriente a fortalecer la base de ideas y proyectos, globales y sectoriales, que se necesiten para la transformación social. Y en segundo lugar, que se busque crear una base humana de profesionales, suficientemente amplia y diversificada para realizar un “proceso social liberador”. Esta base humana de dirigentes de la transformación social no se construye involucrando a la universidad en la lucha empírica por el poder, sino a partir del entramado de una verdadera universidad, en continua interacción con las realidades sociales. Por esta razón, la docencia universitaria debe realizarse “con pleno reconocimiento de que los profesionales que se necesitan, deben no solo poseer un alto grado de competencia técnica en su respectiva disciplina, sino también un profundo espíritu de solidaridad y justicia hacia el pueblo oprimido. En este sentido, no importa tanto el número de graduados universitarios que logremos, siempre pequeño porcentualmente, cuanto su calidad y el tipo de motivaciones de que auténticamente se encuentren animados”.¹¹

9 *Ibidem.*

10 *Ibidem*, p. 144.

11 *Ibidem*, p. 146.

3. Universidad como conciencia crítica y creadora de la realidad

En esa misma época, Ignacio Ellacuría, refiriéndose a las posibilidades de una universidad distinta, en la línea de una universidad inmersa en una conciencia liberadora, sostenía que “el sentido último de una universidad y lo que es en su realidad total debe mensurarse desde el criterio de su incidencia en la realidad histórica, en la que se da y a la que sirve. Debe mensurarse, por tanto, desde un criterio político”.¹² Esto lleva a preguntarse explícitamente por la dimensión política de la universidad, “porque esta dimensión es un hecho innegable y un hecho de grandísima importancia para la orientación misma de la universidad. El carácter distinto de la universidad no estará, entonces, en no cumplir con su misión política sino en cumplirla de otra manera”.¹³

Frente a las dos formas inadecuadas y falsificadoras de politización de la universidad –la de contribuir a robustecer el sistema dominante respondiendo positivamente a sus demandas, o la enfrentarse con el sistema, según el modo de hacerlo de los partidos políticos de oposición o de las organizaciones populares–, Ellacuría proponía lo que debe ser la misión política de la universidad o mejor dicho, “el modo universitario de realizar la tarea de liberación”. Se trata, en primer lugar, de parcializar la universidad, o mejor dicho de optar por una de las parcializaciones ineludibles, en el contexto de una sociedad dividida y contrapuesta. La universidad no debe tener como horizonte último de su actividad los intereses subjetivos de sus miembros, sino “los intereses objetivos, científicamente procesados, de las mayorías oprimidas”.¹⁴ En segundo lugar, se debe hacer de la cultura el campo propio de la

12 I. Ellacuría, “Diez años después, ¿es posible una universidad distinta?”, *Planteamiento universitario*, op. cit., p. 253.

13 *Ibidem*

14 *Ibidem*, p. 256. Ellacuría lo justifica así: “No siendo posible en un determinado momento histórico la superación anuladora de las diferencias, tiene que ponerse de parte de aquellos sectores, que no sólo son la mayoría, una mayoría tan aplastante, que ya sólo por esta razón cuantitativa puede considerarse como la auténtica representativa de los intereses generales, sino que son la mayoría injustamente deshumanizada. En este sentido no pueden ser las clases dominantes el criterio de su orientación sino los intereses objetivos, científicamente procesados, de las mayorías oprimidas”.

actividad universitaria, entendida “como acción cultivadora y transformadora de la realidad”. La cultura creada por la universidad tiene así una esencial sentido prático, “por cuanto proviene de una necesidad de acción y debe llevar a una acción transformadora del propio sujeto y de su contorno natural e histórico”.¹⁵ Lo que se debe buscar es la configuración de “una conciencia colectiva debidamente procesada y convenientemente operativizada” en función de los cambios necesarios para lograr la liberación, pero sin caer en un idealismo de la historia, que supone que los cambios se darán en el puro ámbito del saber y de la conciencia con independencia de las estructuras sociales y de la praxis colectiva.

En la búsqueda de esta cultura crítica y liberadora, la universidad, “debe intentar dar resonancia al sentir profundo del pueblo, al sentir de sus necesidades, de sus intereses, de sus sentimientos, de sus apetencias, de sus valores. Cultura nacional no es, entonces, folklore nacional, aunque el folklore puede que exprese algunos aspectos importantes del ser popular”.¹⁶ Se debe evitar una consideración estetizante de la cultura nacional que puede llevar al narcisismo y la quietud, “cuando lo que se necesita es operatividad para la construcción de un hombre nuevo en una tierra nueva. La cultura debe ser vigilancia despierta, tensión hacia el futuro, transformación”.¹⁷ Lo que está en juego en la cultura es la realidad histórica del país, “la realidad dinámica de un nación que se está haciendo y a cuyo hacer contribuyen una multitud de fuerzas y factores”.

La cultura que produzca la universidad debe ir, en este sentido, a la constitución de nuevos valores, lo cual supone desenmascarar los presentes, en muchos de los cuales se legitima la dominación. Desde esta perspectiva, la cultura se convierte en crítica ideológica o lucha ideológica, lo cual supone sacudimiento y ruptura con la cultura dominante.

Esta es la manera, según Ellacuría, como la universidad puede convertirse en “conciencia crítica y creadora” de la realidad nacional.

15 *Ibidem*, p. 257.

16 *Ibidem*.

17 *Ibidem*.

Se debe construir una cultura liberadora para no dejar “la historia de un pueblo en las manos exclusivas de los cultivadores políticos del pueblo, de los cultivadores que buscan el poder (supuestamente) para el pueblo, ya no digamos de cultivadores de otro corte político”. La cultura de la universidad debe ser “una cultura que rompa todo vínculo de dominación, una cultura que avance hacia una liberación siempre mayor, pero una cultura realmente vivida en cada paso del proceso”.¹⁸

Para que la acción universitaria impacte positivamente en la dinámica socio-política del país, se requiere que la cultura comunicada de la universidad a la sociedad se convierta en una “palabra eficaz”; y esto implica que la cultura de la universidad no se quede dentro de ella, sino que se convierta en acción o principio de acción.¹⁹

Esto supone que la palabra universitaria se caracterice por ser “poderosa”, en el sentido de su racionalidad y científicidad, y mostrar su eficacia en diversos órdenes: en el orden del análisis de la realidad, del juicio que esa realidad merece y de los medios para transformarla; en el orden del enjuiciamiento ético tanto de orientaciones generales como de determinadas acciones públicas. Lo que se pretende es que esa palabra se haga historia, porque es la única manera de que sea eficaz: “[...] si se va logrando una cultura [...] y se va logrando comunicar esa cultura a la realidad y a la conciencia nacional, la eficacia será innegable. Podrá ser lenta porque la historia tiene su propio paso, que no es el de las vidas individuales, pero hará historia. Y lo que no llega a convertirse en historia, más en concreto, en estructura histórica, corre el peligro de ser flor de un día para los demás, aunque para uno mismo cobre singular relieve”.²⁰

Se trata, por tanto, de que la universidad propicie, en última instancia, una transformación estructural de la sociedad. Ellacuría señala que la actividad universitaria no busca primariamente la transformación de las personas, sino de las estructuras. No es que ambos objetivos –la referencia a las personas y la referencia a las estructuras– sean contradictorios o que se excluyan entre sí, pero el poner el

18 *Ibidem*, p. 260.

19 *Ibidem*.

20 *Ibidem*, p. 261.

acento en una de ellas cambia notoriamente la dirección del trabajo universitario. La universidad debe focalizar su aporte específico sobre el problema estructural. Aquí está implícito un supuesto filosófico en el planteamiento ellacuriano, de raíz zubiriana: la única manera de alcanzar la realidad y de atinar con su esencia es alcanzar su estructura, de lo contrario “no se encontrará la realidad”. “La realidad en general es estructural y la realidad social es especialmente estructural [...] No hay otra posibilidad de alcanzar una dimensión como es la realidad nacional, que la de ir en busca de sus estructuras; de lo contrario, la realidad nacional perseguida a través de sus partes o de sus individuos, es evidentemente inalcanzable, y aunque fuera alcanzable, resultaría inoperable”.²¹

Una primera consecuencia de este planteamiento es que el objetivo principal o primario de la universidad no debe ser la formación de profesionales. “La única justificación del enfoque de la universidad hacia la formación de profesionales como dirección primaria de su actividad, sería la de entender que solo con profesionales bien formados podría llegarse a la transformación estructural del país; con lo cual se estaría reafirmando la prioridad de la transformación estructural”. Pero como en el actual sistema no es posible realizar esto con una universidad orientada primariamente a la profesionalización, ni siquiera se puede dar esa razón como justificación válida.

Una segunda consecuencia es que tanto la investigación como la proyección de la universidad en la sociedad “deben quedar orientadas por este objetivo de lo estructural y de lo estructural en trance de transformación. Una transformación que no se reduce, evidentemente, a transformación de conciencia, aunque también la conciencia colectiva participe de un cierto carácter estructural, sino que debe llegar a la transformación de las estructuras de toda índole hasta culminar en la transformación de las estructuras socio-económicas y políticas”.²²

Este acento en lo estructural puede parecer que soslaya lo personal, o que minimiza su importancia en la labor universitaria, pero lo que hay que entender es que “la salvación (realización) de lo personal

21 *Ibidem*, p. 263.

22 *Ibidem*.

no puede concebirse realísticamente al margen de lo estructural. La pregunta entonces, es qué estructuración de la sociedad permite el desarrollo pleno y libre de persona humana y qué acción personal en la transformación de las estructuras debe ser la de quienes en ella participan”. En definitiva, se trata de que la universidad, con su ciencia, su técnica, su profesionalización y su composición misma, se realice participando en una “praxis histórica de transformación de estructuras”, y que en esta acción y objetivación históricas posibilite la recuperación del ámbito real para una auténtica entrega y realización personal.²³

Estos planteamientos fueron asumidos en el documento de la Junta de Directores, “Funciones fundamentales de la universidad y su operativización”, de mayo de 1979. Aquí la UCA reitera su identidad como una universidad para el cambio social, que “debe buscar, ofrecer y apoyar universitariamente los procesos que propicien una convivencia más justa, libre y solidaria en El Salvador y Centroamérica”. Se insiste que esto supone una politización de la universidad como un todo, que no implica en modo alguno un abandono de lo universitario a favor de lo político partidista. “No se pretende el cultivo del saber por el saber o la formación de profesionales en y por sí misma sino el cultivo de la realidad nacional y la formación de aquellos que pueden contribuir a que esa realidad sea mejor, más justa y racional[...] Se trata de construir un saber consciente sobre el pueblo, su realidad y sus problemas, que sea al mismo tiempo un saber útil para que ese mismo pueblo pueda caminar hacia su liberación. La UCA debe descubrir las causas y condiciones sociales que han producido y mantienen la actual situación de opresión del pueblo salvadoreño y, creativamente, debe

23 *Ibidem*, p. 264. La liberación se refiere tanto a las estructuras como a las personas. El análisis científico de la realidad, por su mismo carácter, lleva a centrar la atención sobre males estructurales y reformas estructurales, pero el análisis filosófico (y el teológico) muestra que las dimensiones y las realidades personales son también momentos importantes de las estructuras históricas, con una entidad propia y una relativa autonomía, y que, por tanto, no pueden soslayarse en la tarea histórica de liberación. Expresado de otra manera esto mismo: la universidad debe pretender la liberación y realización personal, pero ésta no se logrará de forma realista si no se enmarca dicha liberación en la construcción de nuevas estructuras que exijan el comportamiento libre y pleno de las personas.

encontrar y ofrecer ideas, modelos teóricos y técnicas, cuya realización concreta pueda propiciar la existencia de estructuras más humanas y humanizadoras. A otras fuerzas sociales tocará, sin embargo, esa realización histórica concreta, ligada a conflictos de intereses y relaciones de poder”.²⁴

Se destaca, además, el carácter estructural de la universidad, como una unidad en la diversidad de sus integrantes, instancias, actividades y disciplinas, donde cada uno tiene su propia especificidad y sus propios objetivos. “Obviamente no todas y cada una de las disciplinas, no todas y cada una de las actividades universitarias, pueden referirse del mismo modo y con la misma inmediatez al objetivo general y último” de contribuir a la liberación. Es la universidad como un todo, a través de la pluralidad de funciones de las partes que la constituyen, la que se pone al servicio de la tarea liberadora. Hay así una dialéctica entre partes y todo: las partes son necesarias para que haya universidad y para que ésta proceda universitariamente; son partes sin las que el todo no puede ser lo que debe ser. Pero, a su vez, es el todo quien estructura unitariamente las partes y quien les da su realidad y su sentido último.²⁵

La estructura misma de la universidad no solo permite la diversidad y el pluralismo, sino que los exige. Es un pluralismo que permite incluso la colaboración de quienes se ciñen a cumplir con sus tareas específicas, aunque no estén comprometidos con los objetivos últimos de la universidad. Es un pluralismo que permite la libertad académica que “discute críticamente la manera de alcanzar los objetivos generales de la universidad”.²⁶

La proyección social de la universidad queda definida así como “una función, a través de la cual se pretende conseguir la finalidad última de la universidad; mediante ella se busca directamente la incidencia real del quehacer universitario en el cambio social. En un sentido más restringido, supone un conjunto de actividades peculiares, que inciden en forma directa sobre la sociedad y pretenden

24 “Las funciones fundamentales de la universidad y su operativización”, en *Planteamiento universitario*, pp. 48-50.

25 *Ibidem*, p. 51.

26 *Ibidem*.

positiva y exclusivamente ese cambio”. A diferencia de la docencia y de la investigación, la proyección social “procura poner la universidad como totalidad, aunque a través de sus partes, en relación directa con las fuerzas y procesos sociales en la línea del deseado cambio social. Su destinatario inmediato es la sociedad, sea en su conjunto, sea en algunos de sus sectores más determinantes”.²⁷

Se afirma, además, que la determinación del modelo concreto de sociedad que la universidad quiere propiciar es algo que no se puede determinar a priori. La investigación y la proyección social deberán ir determinando el marco general posible de transformaciones para la sociedad salvadoreña a largo plazo, y se deberán ir adelantando determinaciones o salidas de solución más concretas y viables, de corto o mediano plazo, a los problemas sociales que afectan a las mayorías.

En esta línea, la uca deberá apoyar aquellos procesos que en su finalidad y sus métodos sea más conforme con su ideal utópico de sociedad y con lo que es su inspiración cristiana. La uca deberá estar siempre atenta a la dirección real del proceso de cambio y a las fuerzas sociales que lo promueven en la dirección más correcta. “Deberá, por tanto, concretar sus aspiraciones ideales a las posibilidades reales del país en cada uno de sus momentos históricos[...] Esto implica un sano realismo político manteniendo la tensión entre lo que debería ser y lo que puede alcanzarse en cada momento”. El documento aclara que esto no supone una acomodación sumisa al poder, ya que la universidad, al no estar o no participar en la esfera del poder político, le permite no identificarse nunca con él, manteniendo así una distancia crítica, que no excluye una cierta colaboración, siempre y cuando sea en beneficio de las mayorías.²⁸

27 *Ibidem*, p. 56. Estrictamente, por proyección social, afirma Ellacuría, “debe entenderse lo que de la labor universitaria llega directamente a la sociedad; más en concreto, y supuesto el horizonte propio de esta universidad, lo que llega directamente a modo de ‘cultura’ a las grandes mayorías oprimidas o, más en general, sobre lo que es acción directa de la universidad sobre la estructura social”. En “Diez años después, ¿es posible una universidad distinta?”, p. 277

28 *Ibidem*, p. 59. Desde su inspiración cristiana, la perspectiva formal con la que la universidad proyecta su labor liberadora, no es la del poder ni la de la dominación, sino la del servicio; ciertamente participa como universidad

En el documento se resalta también la importancia de motivar y orientar periódicamente al personal de la UCA y sus actitudes hacia la importancia de la proyección social. Aclararle en qué consiste, buscar los medios adecuados de realizarla, planificarla convenientemente, y unificarla con el resto de la actividad universitaria. Se considera un error que cada uno se lance de por sí a actividades de proyección social o que existan unidades especializadas de proyección, desvinculadas del resto de las actividades universitarias. Según el documento, es necesario elaborar un *proyecto general de proyección social*, para que dicha proyección responda a lo que es la universidad como un todo, sobre todo si se trata de la proyección social de la UCA en cuanto tal y no de la promovida por un individuo o un grupo a título personal o grupal.

Se propone, adicionalmente, determinar las diversas áreas de trabajo de la UCA para jerarquizarlas en relación con la proyección social. Un criterio importante de jerarquización que se señala es el influjo social permanente (no coyuntural) de una determinada área. Además, se ve necesario desarrollar modos precisos para evaluar y medir el impacto real de la proyección social según la orientación requerida, y evitar autocomplacencias, en las que se supone de antemano, sin verificación ulterior, que lo que produce o hace la UCA es automáticamente proyección social con la dirección debida y deseada.

El documento concluye, después de resaltar la importancia de fortalecer los canales a través de los cuales el producto elaborado por la UCA “llegue a quien debe llegar y llegue del modo como debe llegar”, que la idea maestra que debe dirigir la proyección social es la de “elaborar un producto racional, mediante la colaboración de toda la potencialidad de la universidad, que sea en sí mismo de gran virtualidad social, sea total o sectorial”. Y en este sentido, antes de preocuparse por la “proyección” del producto hay que preocuparse por su “gran capacidad de transformación social, sea por el diagnóstico

de un cierto poder, pero, debe ser “el poder de la esperanza, de la afirmación del futuro, de la lucha contra el mal” (Ellacuría). La universidad con inspiración cristiana no es o no debe ser el lugar de la seguridad, de los intereses egoístas, de lucros honoríficos o económicos, de ambiciones de poder y de dominio sobre los demás; es el lugar del sacrificio, de la entrega personal y de la renuncia.

que presenta, o por las soluciones que propone, o por los valores que transmite”.²⁹

Se finaliza señalando que un tipo de universidad así concebida tiene un impacto social importante, porque puede ofrecer el ejemplo real de cómo una institución que no está basada en el motivo del lucro y de la ganancia, al modo de una empresa capitalista, que ni siquiera está fundada en la propiedad privada, puede ser plenamente eficiente. También porque muestra una voluntad de organizarse internamente en función del cambio social y de establecer entre sus miembros un tipo de relaciones que respondan al cambio social deseado. En esta línea se recomienda que, al nivel de relaciones internas, se fomenten la solidaridad, la justicia, la participación personal, el interés y el respeto por los individuos, con el fin de que se implemente todo aquello que mejor conduzca a la incidencia universitaria en la sociedad.

3. *Universidad y política*

“Universidad y política” es el título de un artículo de I. Ellacuría que salió publicado en la revista Estudios Centroamericanos (ECA) en 1980³⁰. Se relaciona por la temática con una ponencia de Ellacuría de 1976, titulada “Una universidad centroamericana para El Salvador”.³¹ En ambos textos se pretende fundamentar filosóficamente la dimensión política de la universidad y dar pistas para resolver el problema de su politicidad.

Se parte de una tesis que mencionamos brevemente al principio: el intrínseco carácter político de la universidad se deriva de su esencial carácter histórico. La universidad es una realidad política porque es una realidad histórica. Esto significa, por un lado, que no existe *la* universidad o una universidad que deba implantarse en todos los tiempos y en todos los lugares —punto importante, destaca Ellacuría,

29 *Ibidem*, p. 65.

30 I. Ellacuría, “Universidad y política”, en *Planteamiento universitario*, pp. 347-371.

31 En I. Ellacuría, *Escritos universitarios*, UCA Editores, San Salvador, 1999, pp. 93-103.

para no trasladar mecánicamente modelos impuestos de universidad–; por otro, significa que la universidad está condicionada por lo que es la realidad en la que se da, y que, por lo tanto, debe esforzarse en no ser arrastrada por lo que es su contexto histórico, buscando contra-condicionar o transformar dicho contexto desde su carácter de universidad.

De aquí se desprende que no puede ni debe haber una universidad a-política. No debe haberla, “porque una universidad que no quisiera positivamente y desde sí misma ser política, estaría forzosamente politizada, pues tendría una u otra relación con el poder del Estado y tendría uno u otro influjo sobre el conjunto de poderes que condicionan el ser de la sociedad; sería política a su pesar, esto es, irracional e indeliberadamente, lo cual sería la negación de su propia esencia”.³²

Por tanto, por universidad política Ellacuría entiende, en primer lugar, una universidad que debe pretender incidir sobre la reestructuración y conformación de la sociedad, de los poderes sociales y, mediatamente, de los poderes político-estatales. En segundo lugar, que no sea universidad y “además” tenga algunas actividades políticas, sino que toda su labor universitaria esté orientada y animada por una clara intencionalidad política, que no distorsione la especificidad de la labor universitaria, pero sí la obligue a optar y a orientarse por una opción socio-política fundamental. En tercer lugar, que tenga un juicio y una opción fundamentales sobre la realidad política como un todo y sobre la dirección que ha de dársele a esa realidad política. Y, finalmente, que permanentemente se pregunte por qué fuerzas de la sociedad está consciente o inconscientemente dirigida y a qué fuerzas está positivamente sirviendo o negativamente dejando de servir.³³

Desde estos presupuestos, Ellacuría afirma que, en el contexto salvadoreño y centroamericano, la politicidad fundamental de la universidad se elabora al darle prioridad y rango directivo a la proyección social sobre la docencia y la investigación, entendiendo aquí dicha proyección como “aquella que busca prioritariamente la radical transformación del desorden (institucional) establecido y la injusticia

32 I. Ellacuría, “Una universidad centroamericana para El Salvador”, pp. 94-95.

33 *Ibidem*, p. 95

estructural”.³⁴ Según esto, la proyección social “no se confunde –afirma Ellacuría– ni con la extensión universitaria, que busca regalar migajas de cultura a grupos que no pueden acceder a la universidad ni tampoco se confunde con el servicio social, esto es, con el trabajo que alumnos y profesores pueden hacer supletoriamente en favor de determinados grupos sociales”.³⁵

Reitera que uno de los aportes importantes para realizar la proyección social es la elaboración de un diagnóstico científico y/o racional sobre la realidad histórica del país en su conjunto y sus partes, incluido el análisis y la crítica de la ideología oficial o de la forma en que ven y aprecian esa realidad los grupos sociales dominantes, así como la propuesta de modelos y valores nuevos. También, Ellacuría señala la importancia de producir “un saber crítico” (liberador), lo cual supone “una reflexión epistemológica sobre cualquier saber, pero también una reflexión ética, igualmente crítica, sobre todo saber y todo hacer”.³⁶

Con estos aportes fundamentales, se pretende que la universidad se constituya en “momento iluminador y propulsor, reflexivo y crítico” de los procesos que efectivamente favorezcan el cambio social, e incluso convertirse, cuando ello es posible, en un factor importante en la configuración del elemento subjetivo o ideológico de una praxis liberadora.³⁷

34 El modelo de universidad de la uca tiene una visión estructural de la universidad y de sus funciones esenciales. Docencia, investigación y proyección social se co-determinan en su mutua imbricación, aunque en el comportamiento político de la universidad como un todo, la proyección social tenga la prioridad y marque la orientación y el contenido fundamental de las otras dos funciones.

35 I. Ellacuría, “Universidad y política, p.359. En otra parte, Ellacuría afirma que la “extensión universitaria no debiera concebirse meramente como un llevar la universidad hasta ciertos grupos que normalmente no accederían a ella, sino como un alcanzar directamente la conciencia colectiva de la nación”, mediante el desenmascaramiento de la situación de las mayorías populares, la conciencia de sus derechos y de sus obligaciones en la construcción de una sociedad más justa. I. Ellacuría, “Diez años después, ¿es posible una universidad distinta?”, p. 278.

36 *Ibidem*, p. 360.

37 *Ibidem*, p. 361.

Pero la función política de la universidad no se reduce a esto; pretende, además, intervenir directamente en aquellos centros de decisión o de poder, que determinan cuestiones importantes en la marcha de la sociedad, con el fin de propiciar o posibilitar las transformaciones requeridas o proyectadas.

El objetivo último de la politización universitaria, concluye Ellacuría, está determinado “por las exigencias objetivas de las mayorías populares, exigencias deducibles tanto de su propia realidad objetiva en el contexto social como de su voluntad expresa manifestada” en sus luchas de emancipación. Esta opción preferencial por las mayorías oprimidas “se realiza configurando toda la labor universitaria desde las necesidades de las mayorías y liberando el mayor potencial posible para la proyección social formalmente tal”.³⁸

4. Universidad, derechos humanos y mayorías populares

¿Es válida la opción de la universidad por la liberación de las mayorías populares? “¿debe la universidad en cuanto universidad dedicarse formal y explícitamente a la defensa de los derechos humanos fundamentales de las mayorías populares o esa es solo una tarea que, en el mejor de los casos, debe ocuparla de un modo tangencial y derivado?”. El artículo de Ellacuría “Universidad, derechos humanos y mayorías populares”³⁹ de 1982 está orientado principalmente a dar respuestas a estas preguntas y a justificar teóricamente la opción fundamental de la universidad por la liberación de dichas mayorías. En “Universidad y política”, Ellacuría había desarrollado una justificación ética y a una justificación cristiana de la opción por las mayorías pobres; pero ahora se concentra en fundamentar una justificación teórica de dicha opción.

Ellacuría comienza con la afirmación de un supuesto epistemológico polémico: “el lugar teórico por excelencia para enfocar los grandes problemas sociales, en orden a su interpretación correcta y su solución

38 *Ibidem*, p. 367.

39 En I. Ellacuría, *Escritos universitarios*, UCA Editores, San Salvador, 1999, pp. 203-219.

práctica, es, en general, el de las mayorías populares”.⁴⁰ La cuestión de la parcialidad en el conocimiento de lo real, es una cuestión epistemológica debatida en el ámbito de la filosofía de la ciencia, porque supuestamente estaría atentando contra las características de pureza, objetividad y neutralidad que deberían caracterizar el conocimiento científico de la realidad, según el paradigma del cogito cartesiano y del método científico moderno. Sin embargo, la epistemología contemporánea ha cuestionado definitivamente la orientación empirista y positivista y cada vez ha ido poniendo en claro el carácter histórico, situado y hermenéutico del conocimiento de la realidad, incluyendo el conocimiento producido por las ciencias físico-matemáticas.

Lo que sostiene Ellacuría es que en sociedades divididas y contrapuestas, donde predomina la injusticia, “son las mayorías y su realidad objetiva el lugar adecuado para apreciar la verdad o la falsedad del sistema en cuestión; un sistema social que mantiene por largo trecho de tiempo a la inmensa mayoría en una situación deshumanizada, queda refutado por esta misma deshumanización mayoritaria”.⁴¹ De ahí la importancia que le da, en la producción de conocimiento, al momento opcional por el “lugar-que-da-verdad y que hace verdad”, el cual está vinculado a la postura ética que rechaza las situaciones de injusticia y de no-libertad que se dan en nuestra realidad histórica, pero también a la valoración teórica-epistemológica que ve en aquellas “las represiones fundamentales de la verdad”.⁴²

Ellacuría vincula negativamente verdad con injusticia, en el sentido de que “la injusticia es la gran represora de la verdad”; pero, como él

40 “Universidad, derechos humanos y mayorías populares”, p. 203.

41 “Universidad y política”, p. 366. En otro artículo, Ellacuría formula esta tesis así: en una sociedad dividida, “hay dos puntos de vista fundamentalmente opuestos: el de quien desde una situación de predominio ve en peligro sus ventajas y el de quien desde una situación de opresión ve la necesidad y el derecho que le asiste para salir de ella. Si se tipifica así la situación, es más probable que el sistema de razones, esgrimido por la parte oprimida, tenga mayor validez como conjunto; una validez ética y social, que si se acompaña de la debida reflexión crítica, estará más cerca de la objetividad social”. I. Ellacuría, “La historización del concepto de propiedad como principio de desideologización”, *ECA*, 335-336, 1976, p. 426

42 I. Ellacuría, “Función liberadora de la filosofía”, *ECA*, 435-436, 1985, p. 60.

dice, se trata de una relación dialéctica, “ya que sólo en la lucha contra la injusticia y en el retroceso de ésta se abrirá campo a la posibilidad real de la verdad”. Por esta razón, ambas tareas –la lucha contra la injusticia y la búsqueda de la verdad– no pueden ni deben separarse y trabajarse de forma independiente.

Es precisamente esto lo que justifica la necesidad de que la universidad, como buscadora de la verdad, “se dedique negativamente a la lucha por la desaparición de la injusticia y, positivamente, a la lucha en favor de la libertad”, y a que se proponga, por tanto, cumplir su misión desde la perspectiva de la defensa de los derechos humanos de las mayorías populares oprimidas y de su liberación.⁴³

Otra manera de justificar esto es aceptar que “la existencia de mayorías populares oprimidas representa, en sí misma, la negación existencial y material más fuerte de la verdad y de la razón”, por lo que su superación “es uno de los desafíos mayores que se presentan a la inteligencia y a la voluntad de la universidad para que ellas encuentren la respuesta teórica adecuada y la solución práctica efectiva”.⁴⁴ O para expresarlo de una manera más actual: ¿Por qué la universidad debe ocuparse *primariamente* de las víctimas de la sociedad, o de las víctimas de todo sistema? La respuesta sería: porque es un hecho real, es un hecho irracional y es un hecho injusto, y la universidad por las exigencias de la realidad, de la razón, de la verdad y de la justicia, no puede sino asumir su superación como objetivo primario de su misión universitaria.

Ellacuría insiste en esto, porque está combatiendo la idea de que la universidad debe dedicarse *primariamente* a atender las necesi-

43 I. Ellacuría, “Universidad, derechos humanos y mayorías populares”, pp.207-208.

44 *Ibidem*, p. 208. En “Universidad y política”, p. 355, lo expresa así: “la injusticia lleva consigo una carga terrible de irracionalidad y, además, la irracionalidad es en nuestro caso un dato primario, ante el que una institución cultivadora de la razón no puede quedar imposibilitada. Aunque se considerara a la universidad como una institución social cuya finalidad última fuera introducir en el cuerpo social el máximo de racionalidad, dejando de lado toda intimación ética, la situación de nuestros países dominados y subdesarrollados exigiría su intervención precisamente por su radical situación de irracionalidad”.

dades del sector productivo y de la modernización de la sociedad, y secundariamente a ejercer una función social supletoria a favor de los sectores pobres.⁴⁵ En este modelo, la universidad busca atender primariamente las necesidades de las empresas y de los productores en detrimento de su quehacer social y político y de la actividad humana. Según esto, a la universidad se va a aprender los saberes, las experiencias, las herramientas para el aprendizaje y los contenidos básicos. A la universidad le corresponde introducir a los alumnos en el mundo de la ciencia y de la tecnología, con todo lo que implica de modernización de las mentalidades y de sometimiento a la autoridad académica y a la disciplina estricta del aprendizaje.⁴⁶ Lo cual puede ser cierto y válido, pero no es suficiente para el tipo de universidad que la UCA ha pretendido ser y pretende ser, en el contexto de la realidad histórica salvadoreña, centroamericana y latinoamericana.

Ellacuría denuncia la “trampa mortal” de este tipo universidad cuyo rol se reduce a dos tareas que se supone deben ser realizadas por ella y que tienen que ver con el desarrollo y el crecimiento económico: la formación de técnicos, y en general de élites dirigentes, y la transmisión de determinados saberes técnicos, sin los cuales una sociedad no podría subsistir, una vez que ha entrado en el círculo del mercado capitalista. Se dice que la sociedad necesita la formación de élites dirigentes para afrontar las necesidades de las mayorías populares; “con lo cual o se robustece más a los detentadores del poder económico, que racionalizan la explotación con la ayuda de élites dirigentes, muchas de ellas formadas en la universidad, o se crea una clase de tecnócratas, que busca su propia reafirmación y autoreproducción, que le permite ser una minoría y le permite separarse de los modos de vida de las mayorías populares”.⁴⁷ El segundo aspecto consiste en la recepción de unas técnicas y de un conjunto de saberes, valores y pautas de conducta, que se suponen son necesarios para el desarrollo y para una vida “feliz”, “pero que, de hecho, son el cebo para perpetuar el sistema, en el

45 Cf. Miguel A. Escotet, *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad*, UCA-Nicaragua-UNESCO, 1993, p.31.

46 Cf. Ximo García Roca, “Universidad y acción solidaria”, Universidad de Valencia, 2001.

47 “Universidad, derechos humanos y mayorías populares”, pp. 206-207.

cual siempre son favorecidos[...] no las mayorías populares, sino[...] los más fuertes, los que lograron inicialmente una mayor acumulación de capital y de recursos educativos”.⁴⁸

Ellacuría sintetiza esta cuestión así: “son necesarios los profesionales y los saberes técnicos para salir del subdesarrollo, pero esos mismos profesionales y saberes técnicos mantienen la marginación y el subdesarrollo de la inmensa mayor parte de la humanidad. Es evidente, como hecho, que en la historia del mundo nunca hubo tantos hombres (seres humanos) tan pobres, tan desposeídos, sobre todo en relación con tan pocos ricos y depredadores”.⁴⁹

La conclusión es que la salida a la trampa mortal mencionada está en que la universidad asuma conscientemente a las mayorías populares como su objetivo último e integral. Para Ellacuría la liberación y la superación de las mayorías populares tienen en sí mismas características más que suficientes para potenciar e integrar cualesquiera objetivos legítimos, que pueda proponerse la universidad como un todo o en cada uno de sus sectores, ya sea en el ámbito de la docencia, de la investigación y de la proyección social, sin perder por ello rigor científico y calidad académica y técnica. Y esto por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque la realidad histórica, para ser conocida, analizada, interpretada y valorada, exige una diversidad de disciplinas y técnicas, y una variedad y calidad de recursos intelectuales. “Es la realidad principio fundante y determinante de la inteligencia y para nuestro caso es la realidad nacional, con su multiplicidad de aspectos y su entronque con la realidad universal histórica, el principio fundante y determinante de lo que debe ser el saber universitario”. Y en segundo lugar, porque la realidad (nacional, regional, global, la realidad histórica en definitiva), como objeto de estudio de la docencia y la investigación, “no puede percibirse de un modo integral y concreto más que desde ese elemento determinante que es el de las mayorías populares oprimidas, al menos en naciones subdesarrolladas como las nuestras”.⁵⁰

48 *Ibidem*, p. 207.

49 *Ibidem*.

50 *Ibidem*, pp. 210-211

La universidad debe jerarquizar sus actividades, según el criterio de las mayorías populares y de lo que más favorece la satisfacción de sus necesidades y, en definitiva, su liberación. Este principio permite jerarquizar “qué se debe investigar prioritariamente, qué se debe intentar enseñar y cómo, qué dimensión debe tener la universidad y cuántos alumnos deben ser aceptados, qué carreras deben tener prioridad y como deben ser estudiadas, qué valores y qué formación profesional deben ser impartidos, qué estructura debe tener la propia universidad”.⁵¹

De lo que se trata, dice Ellacuría, no es crear una “universidad popular”, en el sentido usual que se ha entendido, ni una universidad que dedique una parte sustancial de su esfuerzo a la extensión cultural, sino una universidad que se convierta en la “razón pública y procesada” de la razón de las mayorías populares, la cual “siendo verdadera razón, no puede presentarse como tal, porque no se ha posibilitado al pueblo articular su razón en razones y razonamientos”.⁵²

Consecuente con este planteamiento, Ellacuría afirma que la universidad debe convertirse en un “lugar de libertad”, entendiendo por dicha libertad, no lo que comúnmente entendemos por ella, ya sea libertad de cátedra o autonomía universitaria, sino el esfuerzo que debe hacer la universidad en cuanto tal para liberarse, para separarse lo más crítica y radicalmente posible, de las exigencias del sistema y al cual de algún modo se ve obligada a servir (momento de liberación-de), con el fin de “volcarse al servicio liberador de las mayorías oprimidas” (momento de liberación-para).

Es un esfuerzo de liberación que también debe realizar la propia comunidad universitaria: “si esta comunidad –dice Ellacuría– reproduce los intereses del sistema social imperante y de las minorías

51 *Ibidem*, p. 212.

52 *Ibidem*, p. 215. Ellacuría aclara que la universidad no puede pretender sustituir las demandas empíricas de las mayorías en virtud de una presunta racionalidad, que conociera mejor las demandas reales de esas mayorías, a las que se impondría lo que debieran querer. No se trata de que la universidad se convierta en vanguardia ideológica de las mayorías, sino en una instancia que intenta reflexionar y procesar, desde un contacto directo con esas mayorías, lo que les llevaría mejor a la solución más racional de sus necesidades”. Cf. I. Ellacuría, “Universidad y política”, p. 369.

dominantes [...] si los estudiantes acuden al recinto universitario para lograr un puesto dominante y lucrativo en una sociedad injustamente estructurada, ya nos encontramos con una seria hipoteca de la labor universitaria ideal; si, lo que es peor, los profesores acuden a la universidad con las mismas disposiciones e intereses con que otros profesionales acuden al mercado de trabajo, bien poco será lo que se pueda hacer. Si ni ellos ni la universidad como un todo están liberados de los préstamos que hace la sociedad para obligar a sus miembros a someterse a sus demandas, la batalla por ponerse a favor de las mayorías populares está perdida, por mucho que se utilicen lenguajes encendidos y demagógicos de liberación y de protesta”.⁵³

Se debe lograr la constitución de una comunidad universitaria consciente de sus posibilidades reales y de sus obligaciones respecto de la sociedad, que sepa aunar dimensiones y potencialidades reales, actualmente desaprovechadas. Una comunidad compuesta por personas convencidas y comprometidas con las mayorías populares. Para Ellacuría, el camino universitario ofrece posibilidades excepcionales para servir a los demás. Ciertamente no es el camino del gobierno y del poder político o estatal, no es el camino de los partidos políticos sean de oposición o no lo sean, no es el camino de las organizaciones populares y sindicales, no es el camino de la misión eclesialística ni, por supuesto, es el camino de la empresa privada. El camino universitario es un cauce distinto, que tiene sus propias peculiaridades, que no necesita abandonar en su esfuerzo de participar en una praxis de liberación.⁵⁴

5. Universidad y civilización de la pobreza

Los planteamientos de Ellacuría en torno al papel político de la universidad se fueron ampliando y profundizando, y fueron adquiriendo cada vez más una perspectiva mundial. En su último discurso, en

⁵³ *Ibidem*, p. 217.

⁵⁴ Cf. I. Ellacuría, “Diez años después, ¿es posible una universidad distinta?”, p. 278

noviembre de 1989, con motivo de la concesión a la UCA del premio internacional Alfonso Comín, Ellacuría volvió a reiterar la tarea liberadora de la universidad y de los intelectuales, en general, en el marco de su crítica radical a la civilización del capital y de su propuesta alternativa de una civilización del trabajo o de la pobreza⁵⁵. En esos momentos, Ellacuría ya conocía las dificultades, las desviaciones y los fracasos de los procesos revolucionarios en América Latina, especialmente en Nicaragua, Guatemala y El Salvador, de la perestroika en la ex Unión Soviética, de los graves problemas y de las lacras del llamado “socialismo real”, y las dificultades que enfrentaban las fuerzas progresistas en esa época, en un contexto cultural cada vez más post-moderno y conservador. Sin embargo, él siguió sosteniendo la validez y la vigencia de sus ideas sobre la misión política de la universidad y del paradigma de la liberación.

En ese discurso, Ellacuría habló de la necesidad de promover un nuevo proyecto histórico y de “revertir el signo principal que configura la civilización mundial”, desde la “perspectiva universal y solidaria de las mayorías populares”. Para Ellacuría, la actual civilización del capital, ha ampliado la brecha de ricos y pobres, ha endurecido los procesos de explotación y de opresión con formas más sofisticadas, ha depredado ecológicamente la totalidad del planeta y ha contribuido a la “deshumanización palpable de quienes prefieren abandonar la dura tarea de ir haciendo su ser con el agitado y atosigante productivismo del tener, de la acumulación de la riqueza, del poder, del honor y de la más cambiante gama de bienes consumibles”.⁵⁶ El “análisis coprohistórico” de las heces de nuestra civilización —afirmaba Ellacuría— “parece mostrar que esta civilización está gravemente enferma”.⁵⁷

Los hechos actuales en el escenario nacional y mundial han venido a confirmar en lo fundamental este diagnóstico y a mostrar la necesidad, por tanto, de la exhortación de Ellacuría de “revertir la historia, subvertirla y lanzarla en otra dirección”⁵⁸, con el fin de “evitar un des-

55 I. Ellacuría, “El desafío de las mayorías pobres”, en *Escritos universitarios*, pp. 296-306.

56 *Ibidem*, p. 300.

57 *Ibidem*, pp. 301-302.

58 *Ibidem*, p. 301.

enlace fatídico y fatal” de la humanidad. El horizonte utópico de esta transformación debe ser la construcción de una civilización del trabajo como sustitutiva de la civilización del capital, en la que la primacía la tenga el trabajo humanizador frente al capital y sus dinamismos, que son los responsables principales del “mal común” predominante en la realidad histórica del presente y de la violación de los derechos humanos que hoy padecen las mayorías de la humanidad, alojadas fundamentalmente en América Latina, África y Asia.

Un primer paso en esta transformación sería, según Ellacuría, “alimentar y provocar una conciencia colectiva de cambios sustanciales”. Otro paso fundamental sería el de “crear modelos económicos, políticos y culturales” alternativos que hagan posible la transformaciones requeridas en la dirección del horizonte utópico propuesto.⁵⁹

Es en este marco, afirmaba Ellacuría, donde la labor política de la universidad y de “los intelectuales de todo tipo, tienen un reto y una tarea impostergables”. No se trata de una tarea fácil, porque hay “una marea ideologizante” contraria a ella, que proclama la supuesta bondad y naturalidad de las llamadas “democracias liberales” occidentales y del capitalismo como alternativas únicas y definitivas para la humanidad.⁶⁰ De ahí la necesidad de desenmascarar esta “trampa ideológica” e ir construyendo modelos “que, en un fructífero intercambio de teoría y praxis, den salida efectiva a ideales que no sean evasivos, sino animadores de una construcción histórica”⁶¹ liberadora.

“Nuestra contribución universitaria –concluía Ellacuría– pretende ante todo contribuir a esta lucha histórica. Pensamos que debemos y, consecuentemente, queremos ser parte activa de esta lucha. Lo pretendemos ser universitariamente, pero esto no significa primariamente,

59 *Ibidem*, p. 302. Hasta ahora –reconocía Ellacuría en 1985–, la UCA ha hecho mejor la tarea del análisis y de la denuncia que la tarea creativa de proponer marcos de solución y soluciones operativas. Se ha avanzado más por la negación de lo malo que por la proposición de lo bueno, “pero ya va siendo hora de que, sin abandonar el camino de la negación de lo negativo, construyamos desde lo negado soluciones positivas, que despierten esperanzas firmes y esfuerzos denodados”. I. Ellacuría, “Los retos del país a la UCA en su vigésimo aniversario”, en *Escritos Universitarios*, p. 265.

60 I. Ellacuría, “El desafío de las mayorías pobres”, p. 302

61 *Ibidem*.

mediante la formación de profesionales, punto también importante, pero ambiguo, porque el país necesita un acelerado desarrollo económico, sino mediante la creación de un pensamiento, de modelos, de proyectos” que, partiendo de la negatividad de la situación y de la necesidad de superarla, “avance hacia soluciones, tanto coyunturales como estructurales, en todos los ámbitos de la realidad (histórica), tanto política, como religiosa, tanto económica como tecnológica, tanto artística como cultural. Esto requiere la mayor excelencia académica y sin ella poco contribuiríamos como intelectuales a problemas de tal complejidad; requiere también una gran honestidad, que no es solo vocación de objetividad, sino pretensión de máxima autonomía y libertad [...] Pero esto no bastaría si no tuviéramos claro dónde nos debemos situar como universitarios para encontrar la verdad histórica. Suele decirse que la universidad debe ser imparcial. Nosotros creemos que no. La universidad debe pretender ser libre y objetiva, pero la libertad y la objetividad pueden exigir ser parciales. Nosotros somos libremente parciales a favor de las mayorías populares, porque son injustamente oprimidas y porque en ellas, negativa y positivamente, está la verdad de la realidad”.⁶²

Ellacuría no era dogmático en este tema de la universidad ni en otros, sobre todo por su insistencia –fundamentada filosóficamente– de que la actividad intelectual debe siempre subordinarse a la realidad y a sus exigencias, tratando de superar cualquier esquema ideologizante. Lo importante es trabajar sobre la experiencia histórica de la universidad, para ir verificando ventajas y desventajas de esta u otra dirección del trabajo universitario. “Una mezcla de teoría y praxis, en la que la praxis plantea las incógnitas y los desafíos y la teoría ofrece hipótesis de verificación junto con horizontes proyectivos, que han de ser comprobados o rechazados por una nueva praxis, puede ser el camino por donde avanzar hacia soluciones aceptables. Soluciones que, a su vez, han de ser revisadas por una teoría, que se comporte críticamente, de modo que se mantenga equilibrado y lúcido al vaivén más o menos dialéctico, según los casos, de la acción y el pensamiento”.⁶³

62 *Ibidem*, pp. 303-304

63 I. Ellacuría, “Universidad y política”, p. 348.

Bibliografía

- AA.vv., Planteamiento universitario, San Salvador: UCA Editores, 1989.
- ELLACURÍA, I., *Filosofía de la realidad histórica*, San Salvador: UCA Editores, 1990.
- , *Escritos políticos*, San Salvador: UCA Editores, 1991.
- , *Escritos universitarios*, San Salvador: UCA Editores, 1999.
- ESCOTET, M.A., *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad*, Managua: UCA-UNESCO, 1993.
- GARCÍA Roca, J., “Universidad y acción solidaria, Valencia, España: Universidad de Valencia, 2001.
- MAYORGA, R., *Universidad para el cambio social*, San Salvador: UCA Editores, 1976.
- SAMOUR, H. *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría*, Granada: Comares, 2003.
- SAMOUR, H., *Crítica y liberación*, Valencia: ADG-N Editores, 2012.

Biodata

f *Mauricio Beuchot Puente*

Coordinador del Seminario de Hermenéutica del
Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL)
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Realizó sus primeros estudios en el Colegio Carlos Pereyra de los jesuitas, se trasladó a San Luis Potosí en donde ingresó al Seminario Menor de los padres redentoristas. De 1961 a 1973 estudió en el Centro de Estudios de la Orden de Predicadores en México, centrándose en estudios de la rama de las humanidades clásicas, incluyendo griego, latín y filosofía escolástica. En 1976 obtiene el grado de Licenciado en Filosofía por el Instituto Superior Autónomo de Occidente (actualmente Universidad del Valle de Atemajac). Se doctoró en filosofía en el año de 1980 por la Universidad Iberoamericana (UIA) con la tesis: “Sobre el problema de los universales en la filosofía analítica y en la metafísica tomista” (1981). Cursó, también, estudios de historia del pensamiento, filosofía aristotélica y medieval, en la Universidad de Friburgo, Suiza.

Es fundador de la propuesta llamada Hermenéutica Analógica, reconocida hoy en día como una propuesta original y novedosa en el campo de la hermenéutica filosófica. Desde 1985 es investigador titular “C” de tiempo completo del Instituto del (IIFL). Desde 1990 es miembro de la Academia Mexicana de la Historia, de 1997 a la fecha es miembro de número en la Academia Mexicana de la Lengua y de 1999 a la fecha es miembro de la Academia Pontificia de Santo Tomás

de Aquino. Es Doctor Honoris Causa por la Universidad Anáhuac del Sur. Actualmente es coordinador del Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

f
Alcira Beatriz Bonilla

Directora de la Sección de “Ética, Antropología y Filosofía Intercultural” del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
ARGENTINA

Doctora en Filosofía y Letras (Universidad Complutense, Madrid 1985) y Licenciada en Filosofía (Madrid 1978; Buenos Aires 1968) con estudios posdoctorales finalizados en Canadá (Consejo de estudios canadienses 1992). Investigadora Principal (jubilada contratada) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y Profesora titular regular de Antropología Filosófica y adjunta regular de Ética. Dirige proyectos de investigación en UBA y CONICET desde 1990. Ejerce la docencia universitaria de grado desde 1968 y, desde 1990, la de posgrado en universidades argentinas y extranjeras. Fue profesora y directiva en institutos de enseñanza superior no universitaria.

Investiga temas de Antropología filosófica, Ética, Ética aplicada, Enseñanza e investigación en Filosofía en universidades nacionales, Géneros de escritura filosófica, Filosofía contemporánea y Filosofía intercultural. Ha publicado cinco libros y varios en prensa y numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos en libros conjuntos y ponencias en Actas de congresos. Su libro *Mundo de la vida: mundo de la historia*. (Buenos Aires, Biblos, 1987) fue Tercer Premio Nacional de Filosofía y Psicología 1992, Secretaría de Cultura de la Nación. Dictó conferencias, organizó reuniones científicas y presentó ponencias en congresos de índole nacional e internacional. Integra comités de revistas periódicas y es evaluadora de trabajos y proyectos de investigación e integrante de tribunales para otorgar

miento de cargos docentes y de tesis. Miembro de varias sociedades filosóficas.

Ángel Casado Marcos de León

Investigador Departamento de Antropología Social y Pensamiento Español, Universidad Autónoma de Madrid.

ESPAÑA

Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca (1975). Desde 1991 es Catedrático de Filosofía de Escuela Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido Director de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la UAM, Decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM), y vocal de la Comisión de Doctorado de la U.A.M. y Subdirector del Departamento de Antropología Social y Pensamiento Español. Es miembro de la "Asociación de Hispanismo Filosófico", de cuya Junta Directiva formó parte entre los años 1994-2000, y forma parte del Consejo de Dirección de la Revista de Hispanismo Filosófico (F.C.E.).

Sus trabajos abordan la relación del pensamiento filosófico con la educación, así como temas relacionados con el pensamiento español. Entre sus publicaciones figuran *La escuela y la educación del pensar* (1990), *Formación de profesores: la perspectiva filosófica* (1993), *Novela y vida: el valor de lo cotidiano en Galdós* (1998), *La evolución del pensamiento educativo de Ortega* (2000), *Pensamiento filosófico y compromiso educativo* (2001), *Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria* (2001), *Xavier Rubert de Ventós: una mirada distanciada y descreída* (2002), *Relatos filosóficos y educación para la paz* (2003), *Filosofía y educación en María Zambrano* (en prensa), *Filosofía y poesía en José Martí* (en prensa). Es responsable de edición del texto de María Zambrano: *Extractos del curso de Ortega sobre Galileo* (1933) (Valencia, 2005). Con la prof. Juana Sánchez-Gey ha editado recientemente los volúmenes: *Filosofía y educación* (Manuscritos), de María Zambrano (Ed. Ágora, 2007) y *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía* (Ed. Idea, 2007).

Carlos Cullen Soriano

Catedrático y Conferencista Internacional

Académico jubilado de Universidad de Buenos Aires

ARGENTINA

Profesor e investigador en formación ética y ciudadana y en temas de interdisciplinariedad. Licenciado en Filosofía, con estudios de posgrado en la Universidad de Friburgo (Alemania).

Sus reflexiones filosóficas, éticas y educativas se han desarrollado en estrecha relación con la actividad académica. Ha sido profesor en las Facultades de Filosofía y Letras y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Director de la Escuela de Filosofía de la Universidad del Salvador, Director de Departamento en el Consejo Superior de Educación Católica, Director General de Educación en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires ; se ha desempeñado como Coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana en los Contenidos Básicos Comunes, fue Director de la Maestría Ética Aplicada y Secretario Académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es autor de: Fenomenología de la crisis moral, Reflexiones desde América, Autonomía moral, Participación democrática y cuidado del otro, Crítica de las razones de educar; además de publicaciones de artículos sobre temas de Filosofía de la educación.

Pablo Da Silveira García

Director Programa de Gobierno de la Educación

Universidad Católica del Uruguay

URUGUAY

Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina (Bélgica), institución en la que también se desempeñó como investigador. Hasta el año 2006 se desempeñó como Vicerrector Académico de esa misma institución. Es investigador acreditado por el Sistema Nacional de Investigadores uruguayos, e integra el tribunal de alzada para el Área Humanidades y Ciencias Sociales. Es miembro del consejo de redacción y árbitro de varias revistas académicas. Ha sido profesor

visitante en universidades de América Latina y Europa. Es columnista del diario *El País* de Montevideo y uno de los dos representantes del Consejo de Rectores de universidades privadas ante el Ministerio de Educación de su país.

Su producción bibliográfica incluye varias decenas de artículos en revistas especializadas de Europa, América del Sur y del Norte, así como los siguientes libros: *La Segunda Reforma* (Montevideo, CLAEH/Fundación Banco de Boston, 1995), *Le débat libéraux-communautariens* (París, Presses Universitaires de France, 1997, en colaboración con André Berten y Hervé Pourtois), *Historias de Filósofos* (Buenos Aires, Alfaguara, 1997), *Política & Tiempo* (Buenos Aires, Taurus, 2000), *Diálogo sobre el liberalismo* (Montevideo, Taurus, 2001, en colaboración con Ramón Díaz), *John Rawls y la justicia distributiva* (Madrid, Ed. Campo de Ideas, 2003), *Liberalismo y jacobinismo en el Uruguay batllista* (Montevideo, Taurus, 2003, en colaboración con Susana Monreal), *Una introducción a la teoría de la argumentación* (Buenos Aires, Taurus, 2004) y *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación* (Buenos Aires, Taurus, 2009).

f *Tomas Domingo Moratalla*

Investigador en la Facultad de Filosofía
Universidad Complutense de Madrid
ESPAÑA

Doctor en Filosofía, Profesor de Filosofía Moral de la Universidad Complutense de Madrid, y Profesor de Antropología filosófica y Corrientes actuales de Filosofía (UNED, Madrid). Correspondant de FONDS-RICOEUR en España y vicepresidente de la Asociación Iberoamericana de Estudios sobre Paul Ricoeur (ASIER). Especialista en filosofía hermenéutica, en concreto en Paul Ricoeur. Ocupado también en la filosofía española, en especial en Ortega y alguno de sus discípulos (como X. Zubiri o J. Marías), desde una perspectiva hermenéutica. Interesado también en la ética hermenéutica y narrativa como expresión de una ética aplicada de especial relevancia en algunos campos como la esfera pública y el ámbito de la bioética. Interesado

en desarrollar la línea narrativa de la bioética y de la hermenéutica y proponer un método hermenéutico-deliberativo donde la narración juega un papel crucial. Trabaja en la elaboración y configuración de una ética de la responsabilidad desde la filosofía contemporánea, donde juegan un papel central las propuestas de E. Lévinas, H. Jonas, H. Arendt, o los mencionados P. Ricoeur y J. Ortega y Gasset.

Algunos trabajos recientes: *Bioética y cine. De la narración a la deliberación* (Madrid, 2011), *Bioética narrativa* (Madrid, 2013) –junto con Lydia Feito–, *Hans Jonas, una ética de la responsabilidad* (Munich, 2014) o *Bioética y hermenéutica. La ética deliberativa de Paul Ricoeur* (Valencia, 2014). Así como trabajos colectivos de edición: *Las dimensiones de la vida humana*. Ortega, Marías, Zubiri y Laín (Madrid, 2010), *La imagen del ser humano. Historia, literatura y hermenéutica* (Madrid, 2011), *Perspectivas sobre la vida humana: cuerpo, mente, género y persona* (Madrid, 2011) o *Investigación en bioética* (Madrid, 2011).

Silvio Gallo

Investigador del Departamento de Filosofia e História de la Educación, Universidad de Campinas (UNICAMP) y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq)
BRASIL

Es un educador y filósofo anarquista brasileño, autor de varias publicaciones clave que se convirtió en uno de los principales exponentes de la pedagogía libertaria en Brasil. Estudio Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Campinas. En 1990 concluyó una Maestría en Educación por la Universidad Estatal de Campinas, con disertación titulada *Educación anarquista: por unapedagogía del riesgo*, que fue publicado unos años más tarde con el título de *Pedagogía del Riesgo: Experiencias Anarquistas en Educación*. En 1993 recibió el título de Doctor en Educación también por la Universidad Estatal de Campinas, con la tesis titulada *La autoridad y la construcción de la libertad: el paradigma anarquista en la educación*.

Desde 1996 es profesor de la Universidad Estatal de Campinas. Fue profesor en la Universidad Metodista de Piracicaba entre los años 1990 y 2005. Tiene una amplia experiencia en el campo de la educación y específicamente en el ámbito de la Filosofía de la Educación, con temas contemporáneos, filosofía francesa y la educación, la educación secundaria, la filosofía y la transversalidad, el anarquismo y la educación y la pedagogía libertaria.

María García Amilburu

Profesora Titular de Filosofía de la Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
ESPAÑA

Doctora en Ciencias de la Educación y Doctora en Filosofía (Premio Extraordinario de Doctorado). Ha realizado estancias de investigación en el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge y es Profesora Visitante de las Universidades de Boston y Oxford, entre otras. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado “Educación Superior Presencial y a Distancia” (ESPYD) y de Consejos Científicos de varias Revistas de Investigación internacionales. Coordina y dirige un Programa de Formación del Profesorado en África y América Latina, impartiendo cursos en varias Universidades de Kenya, Méjico, Perú y Colombia. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, la American Philosophical Association, la Philosophy of Education Society of Great Britain, y la Society of Educational Studies.

Autora de las voces “Educación” y “Filosofía de la Educación” en *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: <<http://www.philosophica.info/index.html>>. Entre sus libros recientes cabe destacar: (2014) *Reflexión filosófica y práctica educativa* (Editor invitado), Número Monográfico de la Revista Española de Pedagogía, n. 258, Mayo-Agosto. (2013) *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, EUNSA, Pamplona, (4ª edición). (2012) *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre* (con J. García), Narcea-UNED, Madrid. (2012) *Deontología para profesionales de la edu-*

cación (con J. García), Ed. Ramón Areces, Madrid. (2007) *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*, UNED, Madrid.

f Mario Magallón Anaya

Profesor/Investigador de Tiempo Completo Definitivo,
Titular "C"

Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO

Nació en Michoacán en 1946. Es uno de los filósofos contemporáneos más comprometidos con el pensamiento latinoamericano y mexicano; a lo largo de su vida se ha dedicado a la historia de las ideas filosóficas en el continente, así como a la filosofía de la educación y la filosofía política. Su obra comprende títulos como: *Reflexiones éticas y políticas de filosofía desde un horizonte propio*, Colección: Filosofía e Historia de las Ideas en América Latina y el Caribe, 10. México, CIALC/UNAM. 2012; Mario Magallón Anaya, *Miradas filosóficas latinoamericanas: antropoética política de la educación y de la Universidad en la crisis*, México, ISEEM/UAEM. Toluca. Estado de México, 2012; Mario Magallón Anaya, *Filosofía y política mexicana en la Independencia y Revolución*, Colección Filosofía: 2. México, Ediciones Quivira, 2013.

Su filosofía se ha inclinado decididamente a promover la autonomía del pensamiento latinoamericano y mexicano, como a la lucha contra el colonialismo y la desvalorización del pensar propio, se ha convertido en un filósofo y pedagogo imprescindible para quienes estudiamos filosofía.

f Enrique Martínez García

Director del Instituto Santo Tomás de Balmesiana
Universidad Abat Oliba CEU (Barcelona)
ESPAÑA

Nacido en Barcelona en 1963. Sus áreas de conocimiento son: Metafísica, Antropología, Filosofía de la educación. Es doctor en Filosofía,

Universidad de Barcelona (1999), con la tesis “Persona y educación en Santo Tomás de Aquino”. Es profesor agregado de la Universitat Abat Oliba CEU, en donde dirige el “Programa de doctorado en Estudios Tomísticos” y el “Máster Universitario en Estudios Humanísticos y Sociales”. Además es director de la revista de Filosofía Espíritu; coordinador del grupo de investigación consolidado “Persona y vida personal” (PROSOPON), de la Universitat Abat Oliba CEU, reconocido por la Generalitat de Catalunya; miembro ordinario de la Pontificia Academia de Santo Tomás (Vaticano), de su consejo directivo y del consejo de redacción de su revista Doctor Communis; y presidente de la sección local de Barcelona de la Sociedad de Aquino.

Algunas de sus publicaciones más recientes son: “La enseñanza del saber filosófico en la Universidad” (VV.AA. Sztuka i realizm. pp. 147-161. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2014). “El subsistir personal, fundamento de la comunicación de vida humana” (Espíritu. 146, pp. 311-333. 2013). “Fe y contemplación en Santo Tomás de Aquino” (Revista Española de Teología. 1, pp. 81-95. 2013). “Contemplación de la belleza y perfección de la vida humana” (Espíritu. LXII-145, pp. 57-71. 2013). “Per quandam connaturalitatem”. (VV.AA., The Thomistic legacy in Blessed John Paul II. Vaticano: Pontifical Academy of Saint Thomas Aquinas, 2013, pp. 318-328).

Irazema Edith Ramírez Hernández

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV)
MÉXICO

Estudió la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Veracruzana, Maestría en Docencia para Bachillerato en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Màster Democràcia i Educació en Valors en la Universitat de Barcelona, España; así como el Doctorado en Humanidades en el área de Ética en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como docente en el sistema de Telebachillerato de Veracruz, en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, así como en la

Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Actualmente labora en la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

En 2004, 2005 y 2014 obtuvo las Medallas al Mérito Académico por Obra Escrita por la Secretaría Educación de Veracruz y el Gobierno del Estado de Veracruz. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y candidata a Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus áreas de interés son: Filosofía de la Educación, Hermenéutica, Ética y Valores y Estudios de Género. Ha publicado trabajos en libros y revistas.

f
Gerardo Ramos Serpa

Director del Centro de Estudio y Desarrollo Educacional
Universidad de Matanzas
CUBA

Nacido en la Ciudad de Matanzas, Cuba, el 9 de Enero de 1960. Graduado de Licenciatura en Filosofía en la Universidad de La Habana en 1982. Doctor en Ciencias Filosóficas por la Universidad de La Habana en el 2000. Máster en Ciencias de la Educación Superior, Mención en Gestión Universitaria, por la Universidad de La Habana en el 2002. Profesor Titular de la Universidad de Matanzas, Cuba. Especialista en las áreas de filosofía, filosofía de la educación y formación axiológica humanística en la educación.

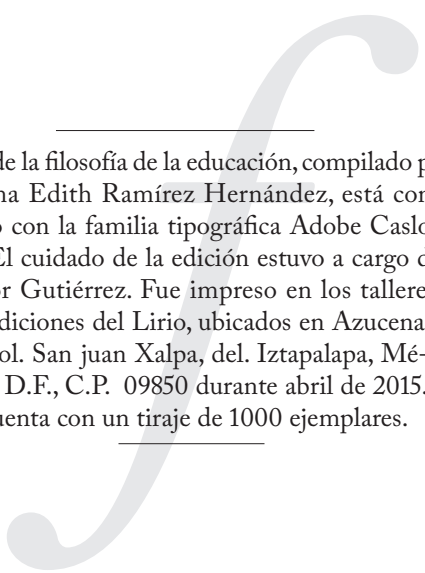
Ha ofrecido conferencias en instituciones educativas de México, Venezuela, Brasil, y Colombia. Consultor del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC-UNESCO. Miembro de la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado (COPEP) del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas. Coordinador Nacional del Programa de Posgrado en Red de Educación Superior del Ministerio de Educación Superior. Presidente de la Comisión de Posgrado del Consejo Científico de la Universidad de Matanzas. Ha realizado más de 110 publicaciones y participado en más de 60 eventos

internacionales. Ha recibido numerosos premios y reconocimientos por su labor educacional y de postgrado.

Héctor Jesús Samour Canán
Departamento de Filosofía
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
REPÚBLICA DE EL SALVADOR

Nació en San Salvador en 1952, es doctor en filosofía iberoamericana por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador. Desde 1975 es profesor-investigador del departamento de filosofía de esa universidad, y hasta el presente ha impartido numerosos cursos sobre temas diversos de cosmología, historia de la filosofía, metafísica, epistemología, lógica, filosofía política, filosofía del derecho y filosofía latinoamericana. En el período 1993-2003 fue decano de la Facultad de Ciencias del Hombre y de la Naturaleza y hasta el año 2010 se desempeñó como Jefe del Departamento de Filosofía y Director de las carreras de maestría y doctorado en filosofía iberoamericana de la uca.

Ha sido profesor visitante de Swarthmore College, en Philadelphia, Estados Unidos, y en la Universidad de Granada, España. Ha sido ponente y conferencista en varios congresos y foros internacionales de filosofía. Ha escrito varios libros, entre los que destacan *Crítica y liberación* (2012), *Voluntad de Liberación* (2002), *Filosofía del Derecho* (1999) y *Visión existencialista del ser humano* (1988). En 2007 co-editó el libro *Historia, ética y ciencia*, en la editorial Comares, Granada. También ha publicado varios artículos en diversas revistas internacionales y nacionales. De 2010-2012 fue Secretario de Cultura de la Presidencia de El Salvador, y hasta mayo de 2014 fungió como Viceministro de Educación.



Voces de la filosofía de la educación, compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández, está compuesto con la familia tipográfica Adobe Caslon Pro. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Víctor Gutiérrez. Fue impreso en los talleres de Ediciones del Lirio, ubicados en Azucenas 10, col. San Juan Xalpa, del. Iztapalapa, México D.F., C.P. 09850 durante abril de 2015.

Cuenta con un tiraje de 1000 ejemplares.



VOCES DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, pone en práctica lo que alude en su título: dialogar, escuchar, exponer, criticar, oponer, manifestar, expresar, etc., lo que tienen que decir diversas voces en relación con la Filosofía de la Educación. Es precisamente la pluralidad de perspectivas que abordan el *tan traído y llevado* tema de la educación, lo que aquí desea resaltarse. La Filosofía de la Educación, campo muy trabajado y tal vez no reconocido en ciertos círculos de la academia, demuestra que tiene pleno derecho como disciplina filosófica, gracias a los abordajes que en esta obra se exponen.

El coloquio se inicia con una Filosofía de la Educación sustentada en la hermenéutica icónico-analógica (Mauricio Beuchot); complementándose con la formación en virtudes como paradigma analógico de la educación (Irazema Ramírez) y con la educación en la virtud según Tomás de Aquino (Enrique Martínez). En el mismo tenor de la hermenéutica se propone una reflexión sobre la aplicación de la ética hermenéutica, del filósofo francés Paul Ricœur a la educación (Tomás Domingo Moratalla). En una vertiente latinoamericanista, tenemos la educación en Derechos Humanos con base en una filosofía de la liberación e intercultural (Alcira B. Bonilla), en diálogo con una propuesta de educación para nuestra América en particular (Mario Magallón Anaya).

Cuando se habla de ética se implica a la política, éste es el caso de la educación entendida como práctica ético-política (Carlos Cullen), en conversación con la noción de "gobierno de la educación" como eje de la mirada filosófico-política actual hacia la educación (Pablo da Silveira). Hablar de Filosofía de la Educación es también referirse a los fundamentos de la teoría y praxis educativas; ya sea cuestionando si aún tiene sentido plantear a la formación humana como eje central en la educación (Silvio Gallo), o proponiendo fundamentos filosóficos de la educación (Gerardo Ramos).

Finalmente, se destacan la vida y obra de 2 intelectuales que con su trabajo impulsaron el pensamiento crítico a través de la difusión académica y la gestión social. Nos referimos a Lorenzo Luzuriaga, fundador de la *Revista de Pedagogía* (Ángel Casado), así como a Ignacio Ellacuría, quien propugnó por una universidad que sirviera como paradigma de liberación (Héctor Samour).

