



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía



“Relación filosofía y educación: mutua liberación”

Tesis

que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Filosofía

Presenta

Karla Portela Ramírez

Dirigida por

Dr. Fernando Manuel González Vega

Santiago de Querétaro, Querétaro, noviembre de 2014



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía



“Relación filosofía y educación: mutua liberación”

Tesis
que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Filosofía

Presenta
Karla Portela Ramírez

Dirigida por
Dr. Fernando Manuel González Vega

Sinodales

Dr. Fernando Manuel González Vega
Presidente

Mtra. Sara Miriam González Ramírez
Secretaria

Mtra. Paulina Latapí Escalante
Vocal

Dr. Eduardo Manuel González De Luna
Suplente

Dr. Bernardo Romero Vázquez
Suplente

Dra. Blanca Estela Gutiérrez Grageda
Directora de la Facultad de Filosofía

Paulina Latapí Escalante

Dr. Irineo Torres Pasheco
Director de Investigación y Posgrado

Santiago de Querétaro, Querétaro
Noviembre de 2014

Resumen

La presente investigación aborda la práctica educativa actual en que filosofía y educación atraviesan una situación crítica y cuestionable, bajo un estado de enajenación. Cada una en sí misma, la filosofía enclaustrada en lo teórico y la educación en lo académico; a la vez que en su mutua relación, cuando se olvida que su correlato constituye medio y fin en la auto-realización de la persona, en su llegar a ser humano. De este modo, los objetivos planteados en este trabajo son describir (en qué consiste) y explicar (a qué se debe) el estado actual en que se encuentran filosofía y educación en la práctica académica escolar, para decidir entonces entre dos alternativas: enajenación o liberación, continuar con la situación que hoy se vive o transformarla, solucionando el problema en sus contradicciones. Solución que en un nivel "superficial" se ha concretado hasta ahora en reformas educativas que no forman verdadera y auténticamente a las personas, porque no tocan lo específicamente humano al limitarse, al enfocarse en una didáctica desenraizada, que ha perdido contacto con la raíz que le otorga vida y sentido, es decir, la pedagogía como reflexión y vivencia filosófica volcada sobre la acción y la actividad educativas. Frente a lo cual y con base en la afirmación de que la situación descrita tiene causa fundamental en la ruptura teoría/práctica, la principal aportación de este trabajo de investigación consiste en proponer una solución filosófica y educativa más "profunda" porque precisamente re-significa el correlato conocimiento/experiencia, re-vincula didáctica y pedagogía, y re-establece la relación filosofía y educación que conduce a su mutua liberación.

(Palabras clave: filosofía, educación, conocimiento, experiencia, persona, enajenación, libertad)



SECRETARIA
ACADÉMICA

SUMMARY

This study deals with current educational practice in which philosophy and education are experiencing a critical and questionable situation in a state of alienation, separately, with philosophy being cloistered in theory and education in what is academic, and in their relationship to each other, where it is forgotten that their correlation constitutes a means and an end in the self-fulfillment of the person, in becoming a human being. The objectives set forth in this study are to describe (what it consists of) and explain (the reason why) the current state of philosophy and education in scholastic academic practice in order to then decide between two alternatives: alienation or liberation, continuing with the present day situation or transforming it, solving the problem of contradictions. This solution at a "superficial" level has been made manifest until now in educational reforms that do not truly and authentically educate people because they do not touch what is specifically human due to their limitations, to focusing on rootless didactics that have lost touch with the root that gives life and meaning; in other words, pedagogy as reflection and philosophical experience applied to educational actions and activities. Given the above, and based on the affirmation that the situation described has its fundamental cause in the rupture of theory/practice, the chief contribution of this research study consists of proposing a "deeper" philosophical and educational solution, as it redefines the knowledge/experience correlation, reconnects didactics and pedagogy and reestablishes the philosophy and education relationship which leads to mutual liberation.

(Key words: Philosophy, education, knowledge, experience, person, alienation, liberty)



“Ya sabes cómo funciona esto. Coges un libro, saltas a la dedicatoria y descubres que,
una vez más, el autor ha dedicado su libro a alguien que no eres tú.
No será así esta vez.”

(Fragmento de la dedicatoria en el libro “Los chicos de Anansi”, por Neil Gaiman.)

Este libro es para todos y especialmente para ti que en este momento lees mis palabras.

¿Por qué? Porque habla de educación y en ella todos participamos,
somos educados y educamos;
voluntaria o involuntariamente, conscientes o no
en la educación todos estamos implicados.

Aunque principalmente, esto es para ti y para todos
porque solo en la praxis educativa el individuo se hace persona,
y la persona es siempre social.

Índice

Resumen	iii
Summary	iv
Dedicatoria	v
Índice	vi
Índice de esquemas	vii
Introducción	1
Capítulo I - Filosofía y educación en mi experiencia, en mi práctica educativa	
1.1.- Sobre el fundamento relacional del conocimiento y sus perspectivas	19
1.1.1.- Hombre y mundo, en la relación sujeto-objeto dentro de la comprensión total	20
1.1.2.- Hombre y mundo, <i>nóesis</i> y <i>nóema</i> , en la Fenomenología trascendental, de Edmund Husserl	30
1.1.3.- Hombre y mundo, <i>yo</i> y <i>mi circunstancia</i> , en el Raciovitalismo, de José Ortega y Gasset	41
1.2.- El fundamento teórico y práctico de mi praxis educativa	49
1.2.1.- Filosofía y educación en mi vida	50
1.2.2.- Filosofía y educación en mi quehacer docente	60
1.2.3.- El momento que hoy vivo	72
Capítulo II - Sobre el significado de la filosofía y la educación en la vida humana	
2.1.- Formas de entender y vivir la filosofía	79
2.1.1.- Una aproximación a la esencia de la filosofía	80
2.1.2.- En torno al sentido de la filosofía	115
2.2.- Dos perspectivas en la educación	159
2.2.1.- Experiencia y conocimiento, los fragmentos	160
2.2.2.- Motivos de la educación: instrucción/formación	209
2.3.- Vida social: donde la filosofía y la educación se encuentran	259
2.3.1.- Acción con sentido → hacia la comunidad abierta	260
2.3.2.- Filosofía y educación: praxis pedagógica y ética	297
Capítulo III - Filosofía y educación en la actual práctica educativa	
3.1.- Vivencia presente de filosofía y educación en el “mundo circundante”	370
3.1.1.- Situación de crisis o “la emergencia educativa”	371
3.1.2.- En torno a las causas, las contradicciones	411
3.1.3.- Enajenación o liberación: dos alternativas para la filosofía y la educación	431
3.2.- Vivencia de filosofía y educación en el “mundo proyectado”	444
3.2.1.- Sobre los medios o del “cómo” (pasos con huella deletable)	445
3.2.2.- Nuestro mundo proyectado es un mundo intersubjetivo en empatía	465
3.2.3.- Autoformación, transformación de sí (pasos con huella indeleble)	478
Conclusiones	501
Bibliografía	506

Índice de esquemas

Esquema	Página	
1	Introducción en dos momentos	1
2	Inquietudes o aspectos en mi práctica educativa como docente	4 y 66
3	Referentes teóricos fundamentales -piedras angulares, cimientos de mi reflexión-	10
4	Estructura o índice	17
5	Posibilidad del conocimiento: ¿realmente puede el sujeto conocer al objeto, aprehender su esencia?	23
6	Origen del conocimiento: ¿cuál es la fuente del conocimiento, la razón o la experiencia?	23
7	Esencia del conocimiento: ¿es el sujeto el que determina al objeto, o al revés?	24
8	Dualismo moderno en la interpretación del mundo	26
9	Concepción del conocimiento y la verdad	27
10	Mecanismos de la descripción fenomenológica	33
11	Pasos del método fenomenológico	34
12	Concepción sobre el espíritu	37
13	Dimensiones de la vida	42
14	Aspectos de la razón vital	44
15	Formas de concebir la verdad	46
16	Concepciones sobre actividad y pasividad	56
17	Maneras de enfrentarse al mundo	84
18	Estructuras en la conducta humana	85
19	Descubrimiento del binomio ser y no-ser	85
20	Proceso creativo de una estructura propia, auténtica	86
21	División del mundo	87
22	Nacimiento de una filosofía dualista	87
23	Reflexiono sobre mí y mi circunstancia en la práctica educativa	101
24	Filosofía como teoría de la educación	111
25	Filosofía	113
26	Dos caracterizaciones de la “utilidad”	119
27	¿Para qué la filosofía?	121
28	El sentido de la filosofía	123
29	Niveles en la aprehensión de la realidad	125
30	Dos formas de vida	128
31	Concientización	130
32	Utopía como dialéctica	132
33	El hombre	137
34	El hombre es conciencia reflexiva	137
35	Ejercicio de la libertad	139
36	Vida humana: alienación o libertad	147
37	Esencia del hombre	154
38	Libertad, decidir sin presión ni influencia	155
39	Vivencia de la libertad auténtica	156
40	Tres estados o situaciones del hombre	156
41	Concepciones equivalentes	164
42	Perspectivas en la relación sujeto/objeto, yo/cosas, yo/lo otro	164
43	Dos actitudes generales frente al mundo; dos filosofías	166
44	Paradigmas en filosofía y educación	168
45	Estructura dinámica de la naturaleza humana	169

46	El individuo y sus posibilidades	169
47	Usos del término educación	171
48	Supuestos sobre la naturaleza humana	174
49	La fragmentación en la filosofía	176
50	Esencia dual del ser humano	177
51	Rasgos característicos de la cultura	177
52	Yo/Mundo de las cosas	178
53	Yo/Mundo humano	180
54	La fragmentación en la educación	181
55	Estudios a nivel medio superior dentro del bachillerato general	182
56	División de los estudios	183
57	Mundo	183
58	División de los saberes	184
59	División en la experiencia	186
60	Experiencia del alumno	186
61	División de los temas escolares (1)	187
62	División de los temas escolares (2)	187
63	Educación = Actuación humana	189
64	Fines o finalidades objetivas de la actuación humana	189
65	Actuación educativa, una interpretación	191
66	Actuación educativa, otra interpretación	191
67	La “lección”	192
68	Comunidad educativa	194
69	Comunidad educativa - Agentes educativos	194
70	Comunidad educativa - Ambientes educativos	194
71	Tipo de quehacer educativo	197
72	Correlato entre la fragmentación en filosofía y en educación	199
73	Educación liberal vs. Educación profesional e industrial	200
74	La fragmentación en la sociedad	202
75	Actuación moral	203
76	Moralidad	204
77	Fundamento de la actuación moral	204
78	Fragmentación de la experiencia	205
79	Divisiones de la fragmentación en filosofía, educación y sociedad	207 y 209
80	“Vida real” vs. Escuela	207, 209 y 328
81	Motivos de la educación	210
82	Instrucción. Filosofía – fragmentaria	213
83	Punto de partida o fundamento filosófico de la educación como instrucción	215
84	Instrucción. Educación – conservadora	216
85	Instrucción. Sociedad – cerrada	222
86	Formación. Filosofía – holística	228
87	La educación como formación da continuidad, contacta, une	231
88	Propuestas para cada ambiente educativo	233
89	Formación. Educación - progresiva	234
90	LIBERTAD AUTÉNTICA	238
91	La diferencia entre individuo humano y persona	239
92	El discurso o comunicación en la educación progresiva	243
93	Ser humano	249
94	Formación. Sociedad / Comunidad - abierta	251
95	Diferencia entre sociedad y comunidad	252

96	Tres dimensiones o niveles de la realidad	253
97	Ejemplo congruente	254
98	La palabra, donde el individuo “se hace persona”	254
99	Filosofía y educación insertan críticamente en el tránsito: Sociedad cerrada / Comunidad abierta	256
100	AUTORREALIZACIÓN	261
101	Criterios para determinar el tipo de conducta	266
102	Conducta humana	267
103	“ <i>pháteia</i> ” = sentimiento, sentir	282
104	Conducta ética y moral: diferencias y coincidencia	282
105	Filosofía y educación como: Formación / Instrucción	282
106	ACCIÓN DELIBERADA	286
107	Acción dirigida, acción con sentido	286
108	Acción dirigida, acción con sentido en la continuidad	290
109	Ética, Filosofía y Educación AUTÉNTICAS	292
110	Praxis educativa que da continuidad entre: Instrucción / Formación	298
111	Yo-coexistencia, consciencia-de	302
112	Método fenomenológico en mi autoconocimiento	303
113	Vivencia que aspira a la autorrealización	307
114	Autorrealización, felicidad	311
115	Elementos constitutivos de la persona	312
116	Educación de las potencias sensitivas	314
117	Formación intelectual	315
118	Momentos en la actuación de la voluntad	317
119	Educación de las funciones sensitivas y racionales	319
120	Educación o formación estética y afectiva	320
121	Educación o formación intelectual	320
122	Educación o formación ética, moral	320
123	Elementos de la experiencia	331
124	Tipos de experiencia	332
125	Rasgos generales de la experiencia reflexiva	333
126	Conciencia: donde surge el conocimiento	336
127	Trascendencia de la conciencia	336
128	Antropología filosófica - concepción sobre el hombre, sobre la naturaleza humana	339
129	Teleología - fin al que la existencia humana se dirige y concreta en su actuación	339
130	FELICIDAD	339
131	Axiología - valores que conducen la actuación humana en la vivencia y concreción del fin elegido	340
132	Conocimiento y experiencia	344
133	Disciplina	350
134	AUTORIDAD REAL	352
135	Ámbitos de formación	362
136	Cualidades de la sociedad democrática en la concreción de la praxis pedagógica y ética	366
137	Lo concreto / Lo abstracto	372
138	Qué y cómo enseñamos los maestros / Qué y cómo aprenden los alumnos	373
139	Razón pura, concepción parcial del educando	376
140	“Lo objetivo”, lo racional: “Verdad Absoluta”	378
141	Razón	380
142	Autoridad como imposición	380
143	Educación moral y cívica impartida en la escuela	385
144	Dos autoridades	388
145	Ambiente social en la escuela	390

146	Actitud imperante en la escuela	392
147	Formas en que la filosofía se inserta en la educación	404
148	Lo abstracto / Lo concreto	411
149	Objetivos de la escuela moderna; las tareas que le fueron asignadas	413
150	Escuela y democracia	414
151	Escuela y libertad	415
152	Contradicción, incongruencia en la escuela moderna	416
153	Modernidad	419
154	Alternativas para la filosofía y la educación académicas	432
155	Enseñar filosofía consiste en unir	440
156	Filosofía: unión de teoría y práctica	442
157	Enseñanza de la filosofía como intervención filosófica	443
158	Re-configuración de la pedagogía, Re-orientación de la escuela, Re-asunción de la práctica docente	445
159	Algunos lineamientos sugeridos en la reconfiguración de la pedagogía	446
160	La escuela. Lo que es / Lo que se puede hacer	449
161	Juego: unión de teoría y práctica	453
162	Principio de personalización	457
163	Escuela-Comunidad en tres direcciones	457
164	Mundo -constitución o estructura, orden de la totalidad	466
165	Qué es el mundo	467
166	Mundo circundante - mundo extendido - mundo práctico	468
167	Mundo circundante intersubjetivo natural	469
168	Correspondencia mundo circundante, mundo intersubjetivo y mundo intersubjetivo en empatía	471
169	Mundo intersubjetivo en empatía	472
170	Elementos constitutivos de la persona, lo específicamente humano	481
171	Espíritu, lo que me hace persona, “ser humano”	483
172	Principios primordiales en la auténtica labor escolar	497
173	Labor escolar genuina	498
174	“Mi reflexión”	501
175	Por qué filosofía y educación sí tienen sentido	502
176	“Mi experiencia”	503

Introducción

Desdoble esta introducción en dos momentos que se suceden el uno al otro, a la vez que corren paralelamente, dos elementos que danzan siempre unidos en el mismo escenario: la vida, la propia vida del ser humano, del sujeto pensante y sensible, que siente lo que piensa y piensa lo que siente...

Visualizo y escribo esta nota introductoria con base en dos elementos que interactúan y se complementan mutuamente de tal forma que resulta imposible precisar dónde inicia uno y termina el otro; por lo que no hay aquí “cortes tajantes” ni “disecciones inertes”, sino “movimientos líquidos”, “flujos dinámicos” de la experiencia al conocimiento, o en otros términos, de la práctica a la teoría, de la vivencia a la reflexión, siempre en viceversa y de manera circular.

Esto significa que en la primera parte de estas páginas comparto cuál fue la vivencia, qué vivencia mía originó esta reflexión, la presente investigación, en tanto que lo que puede considerarse como una segunda parte específica en qué ha consistido tal quehacer reflexivo, es decir, cuál es tema, problema e hipótesis, así como los objetivos, de este trabajo académico. Todo lo cual, cabe mencionar, constituye el núcleo del protocolo correspondiente presentado al Consejo de Investigación y Posgrado.

Esquema 1

Introducción en dos momentos	* Experiencia: - preguntas que generaron la investigación - perspectiva desde la cual se desarrolla el estudio (referentes teóricos y elementos metodológicos)
	* Conocimiento: - tema y problemática - hipótesis, posible explicación o solución - objetivos - correspondencia entre los objetivos, el índice y las etapas o fases de la investigación

* Primer momento: experiencia/conocimiento

Todo problema de estudio, de investigación, se construye fenomenológicamente, esto es, a partir y con base en una vivencia intencional. Estudio, profesión y vida se articulan entre sí; todo viene, parte de la vivencia y retorna a ella. Si no hay vivencia que sustente el problema de investigación, de estudio, este se encuentra vacío, será analítico, crítico, descriptivo, pero vacío, hueco, superfluo, ajeno. Consecuentemente es necesario reconocer igual importancia y fuerza en la teoría, en los conceptos, que en la práctica, las vivencias, sean estas históricas, colectivas, individuales, personales...

Aunque ninguna vivencia es por sí clara y nítida, antes bien es una maraña, un enredo de ideas y sentires, pensamientos y sentimientos, un encuentro abrasivo entre “razón y corazón”, diría J. Unamuno. Solo en y a través del análisis lógico es que comprendemos el asunto intrincado de lo que vivimos, en todo momento con la aspiración de ser felices, vivir mejor, sentirnos bien.

Somos seres “complejos” e “inconformes”; lo primero porque nuestro ser constituye un exquisito tejido de múltiples hilos que para referirlos hemos recogido en dos grandes madejas: razón y emoción, elementos opuestos y complementarios, en movimiento por la libertad, y; lo segundo, porque somos seres nunca satisfechos, nunca conformes con lo que es y ya, sino siempre en pos de “algo más”, de algo que hoy no es, pero que anhelamos llegue a ser, todos queremos un cambio, que las cosas mejoren, y muchos de nosotros reconocemos, estamos conscientes de que únicamente “trabajando, haciendo algo” se abre la posibilidad de que las cosas transiten de lo que son a lo que deben ser, del mundo circundante al mundo proyectado.

Sin detallar aún en qué, cómo deben ser las cosas, cuál es el mundo proyectado, menciono esto ahora porque así inició todo, así fue como llegué aquí, me refiero a esta reflexión sobre la filosofía y la educación. Lo que quiero decir es que *a partir de la inevitable “molestia”, “inconformidad” que se siente -e incluso se llega a padecer- al descubrir las discrepancias entre lo que es y lo que debiera ser, al asomarse en el abismo que media entre la práctica filosófica y educativa actual dentro del ámbito escolar y la auténtica praxis pedagógica y ética en que filosofía y educación constituyen medio y fin en la autorrealización del individuo, de la persona, tuve la necesidad, la urgencia por comprender qué estoy haciendo y para qué: como estudiante y profesora de filosofía cuestiono, ¿de qué se trata todo esto y para qué lo hago?*

- Preguntas que generaron la investigación:

En un principio, mi pregunta brotó en el día a día, en mi vida laboral, en mi práctica educativa como profesora de filosofía, surgió como o de una molestia: ¿por qué los alumnos no obedecen?, ¿por qué no siguen instrucciones y son indisciplinados?, ¿qué ha sucedido con la autoridad docente? No estoy hablando de autoritarismo o imposición; me refiero al liderazgo y respeto que ha perdido la figura del maestro. Definitivamente, para que el quehacer educativo llegue a buen puerto, se requiere sentir por aquel que es tu guía, por aquel que te está enseñando respeto y confianza que nacen de un cierto sentimiento de “inferioridad” - en un sentido sano-, esto es, reconocer en él, en quien es tu “Maestro”, mayor experiencia y conocimiento que los propios, los cuales precisamente le otorgan “superioridad”, le sitúan en el mando, como líder al cual tomar por ejemplo en nuestro crecimiento personal. Hablo de la autoridad que despierta, que se rodea de respeto,

confianza y admiración por lo que nos enseña, nos da, aporta en nuestra búsqueda-proceso de autorrealización. ¿Qué ha pasado con esa autoridad?, ¿qué sentido ha tomado, se ha perdido? ¿Desde dónde el alumno cuestiona ahora al profesor?, ¿por qué ya no le admira?, ¿ya no reconoce en él a un “mayor”, un “superior” en crecimiento personal, y en ese sentido le trata “de igual”? ¿Cuándo requiere el maestro imponerse a la fuerza, a través del temor o a cambio de “puntos”? ¿En qué momento el alumno ya no tiene interés por estudiar, por aprender?...

Me leo, y al hacerlo me doy cuenta de que esas preguntas son o eran, resultado de lo que entonces vivía, del lugar, del ambiente en el que trabajaba, en el que intentaba dar clases, ser docente... Trabajaba en una preparatoria a la que según decían, “llegan los rechazados, a los que corrieron de otras escuelas por su mala conducta...” Sí, así era, recién llegábamos a vivir en Querétaro y desconocía “la fama”, “la reputación” de cada una de las escuelas, además de que, sinceramente, lo que necesitaba era trabajar, hacerme de un ingreso... De cualquier modo, más allá de lo que vivía día con día en esa época, y precisamente por eso, siempre he tenido problemas con la autoridad... No porque no la obedezca, porque no siga órdenes, sino porque necesito que esa autoridad sea legítima, se encuentre y esté realmente justificada, fundamentada, que ese o esos que se implantan o son implantados como “autoridad” cumplan con lo que exigen a otros, con lo que me exigen, que sean congruentes, coherentes, que auténticamente sean modelo a seguir, ejemplo de vida... Tal vez aquí la pregunta exacta sea *¿cuál es el fundamento de la autoridad?*, y hasta ahora, a mis casi cuarenta años, la mejor respuesta que he encontrado es esta: lo único que verdaderamente justifica aceptar e incluso defender la autoridad de otros sobre mí, es que estos son congruentes, entre sus pensamientos, palabras y acciones, tanto públicas como privadas, hay congruencia, correspondencia, y encaminan todo ello hacia el bienestar de sí mismos y de los demás. Pero regresando al tema principal, lo que quiero decir es que lo que en un inicio me interesaba sobre la educación era analizar: por qué no hay disciplina en el estudio académico, ligada esta carencia a la falta de un “principio de autoridad”, la falta de disciplina y autoridad en vínculo con la falta de interés por estudiar y aprender. De modo que mi investigación giraría en torno a “la falta de disciplina, autoridad e interés” y la intención sería señalar las causas, así como proponer soluciones.

Cambios circunstanciales que se convierten en trascendentales, cambios de trabajo, de una preparatoria a otra, cambios en mi práctica educativa ocasionaron, claro está, entre otras cosas, una nueva molestia, una nueva pregunta: ¿qué estoy haciendo? Estudié filosofía y doy clases de filosofía, pero ¿qué estoy haciendo? La intención personal ahora consistía en justificar-me: justificar y comprender el lugar que el filósofo ocupa en “la escuela”, lo que me parecía reflejo de la necesidad por ubicarme en el mundo... Nuevamente me leo y como siempre, resulta magnífico ejercicio el escucharme, el atender y analizar mis palabras para descubrir en ellas, lo que era, lo que ya no soy, o quizás lo que sigo siendo, pero modificada...

Justificaba el dar clases, al afirmar que una de las funciones sociales de la filosofía es educar; especificaba en qué consistía dicha educación (auto-conciencia y conciencia sobre el entorno) y cuál era su finalidad (una mejor sociedad)... Sabía lo que hacía y para qué -o al menos así lo creía, lo sabía-... “solo” faltaba explicarlo apoyándome en lo dicho por otros, consultar fuentes, estudiar a otros filósofos, y demostrar cómo se vivía todo ello en mi medio, cómo la teoría se concretaba en mis circunstancias. Incluso, platicando con una compañera del trabajo que estudió antropología, había considerado la posibilidad de realizar investigación de campo aplicando técnicas etnográficas, con la finalidad de ser congruente, de unir teoría y práctica, unir el pensar y el vivir, pensar lo vivido y vivir lo pensado...

Posteriormente, en la consulta de autores y lecturas que me ayudarán a explicar lo que estaba haciendo y para qué, se dieron nuevos cambios, o mejor dicho nuevas molestias y preguntas. Ya no estaba tan segura sobre qué y para qué hago lo que hago, ya no lo tenía tan claro como para que solo faltara explicarlo, justificarlo... Porque a partir de las últimas lecturas que había realizado, pero principalmente y sobre todo, a partir de lo que he vivido en los últimos dos años, me daba cuenta de que en realidad ni siquiera podía explicar qué es lo que estaba haciendo, qué es educar... Antes creía comprender en qué consiste educar y afirmaba a la educación como función social de la filosofía... Ahora, necesitaba realmente comprender, asir, qué es educar, cuál es su finalidad, descubrir qué relación existe entre filosofía y educación, para después concluir si esta es o no una de las funciones de la filosofía.

En el cuadro abajo presento el proceso en que se perfiló el problema a estudiar partiendo de las molestias, inquietudes o aspectos en mi práctica educativa como docente que generaron la investigación, incluyendo cuestionamientos o puntos para analizar al respecto, así como hipótesis o posibles respuestas a los mismos.

Esquema 2

Inquietudes o aspectos en mi práctica educativa como docente
<p>Primero: falta de disciplina, autoridad e interés</p> <p>* Cuestionamientos o puntos para analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿por qué los alumnos no obedecen?, ¿por qué no siguen instrucciones y son indisciplinados? - ¿qué ha sucedido con la autoridad docente?, ¿qué sentido ha tomado, se ha perdido?, ¿desde dónde el alumno cuestiona ahora al profesor?, ¿cuándo requiere el maestro imponerse a la fuerza, a través del temor o a cambio de “puntos”?, ¿cuál es el fundamento de la autoridad? - ¿en qué momento el alumno ya no tiene interés por estudiar, por aprender?
<p>* Hipótesis o posibles respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - los alumnos no obedecen, son indisciplinados, porque no reconocen al maestro como autoridad, no le respetan - los alumnos no reconocen al maestro como autoridad y en ese sentido no le respetan, porque les parece que es incongruente, que entre lo que piensa, dice y hace no hay correspondencia, es decir, su autoridad carece de fundamento - en muchas ocasiones, el maestro no entiende por qué enseña lo que enseña, cumple con el programa

establecido, pero piensa, opina, que muchos de los temas deberían omitirse, pues no sirven... es más, cuando sus alumnos le increpan con la pregunta ¿y eso de qué nos va a servir?, “libra” la situación respondiendo, sirve para que te den tu certificado; de manera que enseña cosas sin saber para qué y entre lo que piensa: “esto deberían quitarlo del programa”, lo que dice: “claro que es útil, además es cultura general”, y lo que hace: da clases, sin pensar que algún día lo haría, pues él estudio derecho, administración, antropología, ingeniería... y nunca se imaginó que terminaría trabajando de maestro... simplemente no hay correspondencia y el único ejemplo que da es que entre lo que te enseñan en la escuela y la “vida real”, nada que ver, a la hora de la hora lo que aprendiste en la escuela ya se te olvidó y la mayor parte de las veces acabas trabajando en otra cosa, no en lo que estudiaste... así que, concluirán muchos alumnos, ¿por qué gastarnos la vida, obedeciendo, siguiendo instrucciones, estudiando y disque aprendiendo, si al final no sirve, no aplica en la vida, si no tiene sentido porque no es útil?

- de modo que la falta de disciplina se liga con la falta de autoridad
- la falta de disciplina y autoridad se vincula con la falta de interés y esta con la carencia de sentido, de utilidad para la vida, en los contenidos que enseñamos
- lo anterior es obstáculo a la educación porque desde la perspectiva del alumno, entre lo que se enseña, se aprende, y lo que se vive, lo que es realmente útil para la propia vida, hay gran distancia

Segundo: justificación de la presencia del filósofo en la escuela

* Cuestionamientos o puntos para analizar:

- ¿qué hace el filósofo dando clases?, ¿qué justifica su presencia como docente, en la escuela?
- ¿qué justifica la permanencia de la filosofía como asignatura dentro del mapa curricular?
- encontrar el vínculo que existe entre educación y filosofía

* Hipótesis o posibles respuestas:

- el filósofo “da clases”, educa, porque una de las funciones sociales de la filosofía es educar; además, mediante el ejercicio de la reflexión filosófica se logra el desarrollo del razonamiento lógico y el pensamiento crítico, fundamentales en la vivencia de la libertad auténtica, en la realización del individuo, por lo que debe permanecer dentro del mapa curricular
- el vínculo que existe entre educación y filosofía es que la primera es la función social de la segunda; pero, ¿qué es educar? Es generar conciencia sobre el entorno y auto-conciencia, para crear una mejor sociedad
- de manera que, la educación, lo que se enseña y aprende, sí es útil para la vida, y así, teoría y práctica están unidas

Tercero: educación, filosofía y el vínculo entre ellas

* Cuestionamientos o puntos para analizar:

- ¿qué es educar?, ¿cuál es la finalidad de la educación?
- ¿qué es filosofía?, ¿cuál es la finalidad de la filosofía?
- ¿educar es una de las funciones de la filosofía?
- ¿cómo se encuentra hoy el vínculo entre educación y filosofía?
- ¿de qué manera puede este mejorar?

* Hipótesis o posibles respuestas:

- educar es generar conciencia sobre el entorno a la vez que autoconciencia; su finalidad es dotar al educando de instrumentos y herramientas que le permitan crear y transformar lo que le rodea en todos sus aspectos, siempre para mejorar como individuo y como ser social
- filosofía es un conjunto de ideas, pero no como conceptos, sino como palabras, esto es, ideas que tienen vida porque tienen una finalidad, una función social, que es educar, desarrollar nuestra libertad al hacernos conscientes y autoconscientes, al abrirnos camino en la configuración del propio ser y del mundo
- educar es entonces una de las funciones de la filosofía, y en ello consiste el vínculo entre ambas
- actualmente, tanto la filosofía como la educación, en el contexto en que ubico esta investigación, padecen una crisis que consiste en la carencia de sentido, de significado, porque no tienen aplicación, porque no son útiles, lo cual se debe a que están encerradas en sí mismas, en la teoría y en la academia, respectivamente
- la situación actual que presenta el vínculo entre educación y filosofía puede mejorar, puede superarse el

estado crítico mencionado, al unirlos, porque entonces se fusionan también teoría y práctica; las dos cobran sentido al atribuir a la filosofía como función social el educar; en otras palabras, al cobrar una función social, la filosofía deja de ser vista como conjunto de conceptos cerrados, se convierte en práctica, se acerca al mundo y se integra a él; simultáneamente, vista la educación como la función social de la filosofía adquiere sentido, el conocimiento se ve aplicado en la vida, se transforma en experiencia

Además de que los tres aspectos descritos versan sobre el mismo tema, la educación formal, entendida esta como aquella que es impartida en instituciones creadas para tal efecto y que cuenta con cierta validez reconocida si no internacional sí al menos nacionalmente, y específicamente hablando, la educación a nivel medio superior; además de esto entonces, ¿qué tienen en común los tres aspectos, los tres problemas a estudiar? La relación entre teoría y práctica, la unión o unidad entre práctica y teoría.

Explico mi respuesta: en uno, otro y tercer aspecto, todo me lleva o encuentro un mismo hilo conductor, el vínculo distante o cercano, aparente o real, entre práctica y teoría. En el primer aspecto o problema a estudiar, la falta de disciplina, autoridad e interés, todo indica que los alumnos no adquieren disciplina ni reconocen la autoridad del profesor porque no les interesa lo que este les enseña, no les interesa estudiar ni aprender lo que les enseñan en la escuela porque no sirve, porque no es útil, porque en la vida no aplica; en otros términos, porque lo que se les enseña es, desde su punto de vista, “pura teoría pura”, nada práctico, nada dinámico, nada con vida... Salvo aquellas materias que sin tener claro por qué, les gustan, las restantes les parecen absurdas, sin sentido alguno... En cuanto al segundo aspecto, la justificación de la presencia del filósofo en la escuela, me parece que si el especialista en filosofía requiere justificar el lugar que se le otorga en las instituciones educativas, si la permanencia de la filosofía como asignatura en el mapa curricular de la educación media superior necesita argumentos convincentes para continuar, es precisamente porque la mayoría de las personas cree que la filosofía es una especie de verborrea, de extravío intelectual, resultado de un prolongado “andar en las nubes” o de un exceso de tiempo libre; es decir, que para muchos, quizás para la mayoría, la filosofía es concepto, es idea pura, no tiene aplicación, no tiene una función clara, y así, el que un filósofo o estudiante de filosofía dé clases, parece ocasional, ¿acaso estudio tanto para eso?, y el que tengamos asignaturas correspondientes al área de filosofía es debatible, por no decir que un lujo, o en el peor de los casos, una pérdida de tiempo... Hablando del tercer problema a estudiar, a saber educación, filosofía y el vínculo entre ellas, queda claro que la situación crítica que hoy atraviesan reside precisamente en que no es manifiesta su función, la forma en que aplican en la vida, la manera en que impactan en la realidad, no es manifiesto su significado real, su sentido, dicho de otro modo, no hay precisión sobre cómo se unen práctica y teoría en filosofía y educación.

Establecido el tema y los aspectos del mismo o problemas a estudiar, sea entonces considerado como punto medular la unión entre práctica y teoría. Sobre lo cual quisiera explicar por qué digo, escribo, primero práctica y

después teoría: porque toda investigación, reitero, se desarrolla a partir de preguntas, de molestias, de cuestionamientos, de cosas que no entendemos y que quisiéramos comprender; en mi caso, si no es que en el de todos, esas preguntas, molestias, cuestionamientos, surgen de experiencias, de lo vivido, emanan de la práctica. Y no hablo de experiencias, de vivencias y prácticas ajenas, sino propias. De modo que *en mi proyecto de investigación parto de mi experiencia laboral, de mi práctica educativa, sin que este se limite a mis circunstancias personales, a mi efímera individualidad, por lo contrario se dirige hacia el desarrollo de una reflexión filosófica que trasciende los límites espacio-temporales del individuo, que se ha presentado en el pasado, en el presente y casi con seguridad, en el futuro, me refiero a la filosofía de la educación.* Y en este sentido, lo que hoy me pregunto, lo que aquí escriba, no es nuevo, no es novedad, ya antes otros, muchos otros, se han preguntado lo mismo, han llegado a las mismas respuestas, a las mismas conclusiones y muy probablemente de mejor manera, con mayor acierto, con mayor elegancia en el proceder y escribir. No obstante ello no resta valor a mis preguntas, a mis respuestas, al camino que recorro para llegar a ellas, porque lo habré hecho por mí misma, porque habré “encontrado en las maneras propias la humanidad”. En otras palabras, existe un paso, un movimiento de transición, correspondencia, entre mi experiencia, mi práctica educativa y la reflexión filosófica, la filosofía de la educación. Es decir, en lo individual, en lo personal, he encontrado lo grupal, lo universal; a partir de experiencias personales, de “preguntas personales”, he desarrollado cierta reflexión filosófica, he entrado a la filosofía de la educación, al darme cuenta de que mis preguntas, mi inquietud por la educación y la filosofía, no son en realidad originales, ya antes, ahora y seguramente después, otros se han preguntado, se preguntan, lo mismo.

Sea oportuno aclarar en este punto que probablemente y por momentos en el trayecto del presente escrito se perciba en mis palabras y aseveraciones que “sobregeneralizo” o incluso caigo en cierto “absolutismo”, pido entonces solícita y amablemente a mi lector, recuerde que vivo, reflexiono y me expreso en y desde mi contexto, mi universo, que tales palabras y afirmaciones reflejan o manifiestan el “estado general” de mi ambiente, de mi experiencia, del lugar y tiempo, de las circunstancias en que se desarrolla y desenvuelve mi investigación. Sin negar por ello la posibilidad de que en otro contexto, en otras experiencias y circunstancias la situación sea otra, la vivencia personal sea distinta y consecuentemente se identifique, se corresponda con otra reflexión filosófica, expresando así “una parte más” de lo grupal, de lo universal.

En otros términos, no considero que mi verdad sea absoluta, aunque tampoco acepto que sea relativa, antes bien sustento que consiste en “una parte” de la verdad, que constituye una “verdad parcial”.¹

¹ Nota: posteriormente quedará esto más claro al analizar la “verdad perspectivística” dentro del pensamiento filosófico de José Ortega y Gasset, en la sección 1.1.3.

- Perspectiva desde la cual se desarrolla el estudio (referentes teóricos y elementos metodológicos):

En sintonía con los últimos párrafos anteriores explico por qué escribo de manera *tan personal*... Decía que toda investigación parte de preguntas, molestias, cuestionamientos, cosas que no entendemos y queremos comprender, lo que surge de lo vivido, de la experiencia y práctica, propias, personales. De modo que a la vez que este proyecto de investigación forma parte de la reflexión filosófica sobre la educación, tiene como núcleo un interés personal, motivo por el que justifico la forma en que escribo. Reconocí también, que la problemática estudiada así como los pensamientos presentados, no son novedad, si tomamos en cuenta que definitivamente no será esta la primera vez que alguien aborde, que alguien cuestione y analice la relación que existe entre filosofía y educación. Esto me recuerda una entrevista a Guilles Lipovetsky, donde afirma que "... tampoco hay que prohibir las aperturas de las nuevas interrogantes. Habría que cuestionarse y volverlo a hacer, pero sin tener que retomarlos como hicieron Séneca o Platón. Hay que hacer la pregunta justa, pero como el tiempo es un sujeto cambiante, quizá habría que cuestionarnos a nuestra manera."² Afirmación que interpreto como re-tomar las interrogantes, pero no como lo hicieron otros, porque el tiempo y el espacio cambian, porque las circunstancias son otras, hacer tal vez la misma pregunta, pero de otra forma, desde mí, desde mis circunstancias y contexto; hacer de las interrogaciones eternas, término que emplea Lipovetsky, interrogaciones circunstanciales, hacer de las interrogaciones generales, interrogaciones personales...

Por lo tanto, la perspectiva desde la que abordo mi tema y estudio los problemas planteados, dado el contenido personal de que emanan y considerando la importancia que conlleva en él la unión práctica-teoría, es la perspectiva que me otorga mi contexto, *desde mis circunstancias*, es decir, desde México, desde la filosofía de la educación en México, *a mis circunstancias*, entendiéndolo por ello la educación media superior en la clase media del presente siglo. A su vez, mi contexto, mi perspectiva, me dirige ya hacia una perspectiva mayor, ya dentro de la reflexión filosófica, al pragmatismo y a lo que ha sido llamado racionalismo experimental. De manera que en cuanto a los actores, visualizo dos grupos, por un lado, en mi perspectiva, mi circunstancia, mi realidad regional (educación media superior en la clase media): estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres y empresarios; por otro, filósofos sobre la educación nacionales y extranjeros, anteriores y contemporáneos. Quiero resaltar que el primer grupo representa para mí la práctica y el segundo, la teoría, intentando vincular ambas y así desarrollar una investigación completa, íntegra.

Así, en consecución de la finalidad por ser congruente al ofrecer un ejemplo sobre la unión entre teoría y práctica, retomé la posibilidad de realizar investigación de campo, no ya mediante técnicas etnográficas sino

² Entrevista a Gilles Lipovetsky, por Alejandrina Ponce Avilés, en la revista impresa "etcétera", julio 2010, pág. 10. Fuente: etcétera. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de: http://www.etcetera.com.mx/articulo/se_acabo_la_posmodernidad/4298/pagina/1

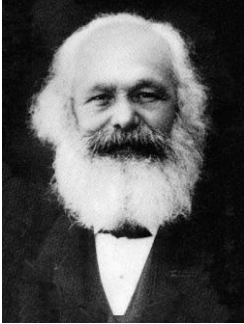
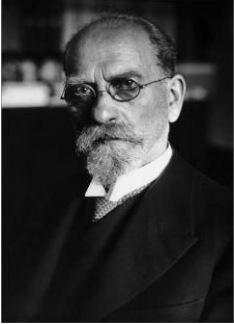

aplicando el método fenomenológico, investigación que en un principio planeé en la escuela, con mis alumnos. Sin embargo, acontecimientos inesperados, no planeados, nuevas experiencias, vivencias de índole no académica ni laboral, sino de salud física, implicaron modificar mis planes, de tal suerte que presento como ejemplo del correlato teoría-práctica, precisamente el propio escrito, la forma en que está estructurado y la energía vital que guarda cada una de sus palabras: mi vivencia, cómo vivo, pienso y siento la filosofía y la educación.




Expresado de otra manera, mi proyecto de investigación principalmente consiste en la fundamentación teórica de cierta hipótesis, pero no es solo teoría, dado que la inquietud por investigar, por abordar la problemática planteada, surge de una vivencia, de una experiencia, surge de mi práctica educativa, y más aún, en lo más profundo como motor, motivo de todo esto se encuentra una pregunta existencial, un cuestionamiento sobre mi vida, mi existencia, mi forma de ser y estar en el mundo -esto reitera por qué no escribo en forma impersonal-; por lo tanto, mi escrito manifiesta ideas, conceptos, teorías, a la vez que implica, que contiene vivencias, experiencias, mi investigación es teórica y práctica. Esto es, ya en síntesis, que el presente estudio se desarrolla desde una perspectiva metodológica basada también en la fenomenología, en la praxiología de la acción y en la epistemología praxiológica.

A su vez quiero resaltar que gran parte de los autores consultados son filósofos que han sido educadores, y a la inversa, pedagogos que son filósofos. Asimismo, al decidir qué autores consultar tomo como idea guía o directriz la asunción de que filosofía y educación significan, se plasman en la vida del individuo y de su comunidad, como liberación, en otras palabras, asumo que filosofía y educación son libertad.

En consonancia con lo anterior, los referentes teóricos fundamentales en la realización de este proyecto de investigación radican en el pensamiento filosófico de autores como: Emerich Coreth, John Dewey, Paulo Freire, Edmund Husserl, Karl Marx, José Ortega y Gasset y Edith Stein. Así, en el cuadro siguiente y ordenados históricamente por autor³, refiero los principales elementos conceptuales en que baso mi reflexión:

³ Nota: la intención en presentar de esta manera los referentes teóricos fundamentales en mi proyecto de investigación, consiste en subrayar que lo abstracto y general, los elementos conceptuales, las ideas, tienen origen, brotan, surgen siempre en la vivencia concreta y particular, en una vida personal; o en otras palabras: *no se piensan las ideas, se piensa la existencia.*

Referentes teóricos fundamentales -piedras angulares, cimientos de mi reflexión-	
Autor	Elementos conceptuales
<p>Karl Marx Alemania (1818-1883)</p>  <p>Fuente: Wikipedia. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://en.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Origen de la alienación del hombre, en la revolución industrial de la modernidad - El trabajo, actividad esencial del hombre por la que se humaniza - Filosofía de la acción, filosofía como y para la transformación de la realidad - Praxis, donde la teoría y la práctica integran unidad indisoluble
<p>Edmund Husserl República Checa (1859-1938)</p>  <p>Fuente: <i>The Lancet</i>. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140673612610071/images?imageId=fx1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre el dualismo moderno en la interpretación del mundo; concepción objetiva y subjetiva del conocimiento y la verdad - Método fenomenológico, con fundamento en la coexistencia sujeto-objeto - Mecanismos de la descripción fenomenológica: reflexión - conocimiento de la realidad- y autorreflexión -conocimiento de sí- - Concepción sobre el espíritu, que en oposición al dualismo moderno sustenta la posibilidad de una ciencia objetiva del espíritu - Yo-conciencia / mundo circundante, mundo intersubjetivo - Mundo intersubjetivo en empatía
<p>John Dewey Estados Unidos (1859-1952)</p>  <p>Fuente: <i>Pragmatism Cybrary</i>. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://dewey.pragmatism.org/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía como teoría de la educación - En el análisis de la fragmentación, dos paradigmas en filosofía y educación que impactan en la estructura social, en la sociedad - Educación como instrucción / educación como formación - Experiencia/conocimiento, correlato en la educación como formación - Experiencia reflexiva (acción dirigida, acción con sentido) - Sobre la naturaleza social de la persona; toda actuación humana es social - Unión de la voluntad personal con la voluntad social - Congruencia entre conocimiento y experiencia -pilar de la autoridad auténtica, legítima- - Filosofía del pragmatismo, como fundamento de la nueva relación entre filosofía y educación, propuesta - Filosofía y educación en el tránsito hacia la comunidad abierta, empática, asociación auténtica

<p>José Ortega y Gasset España (1883-1955)</p>  <p>Fuente: Examen de nacionalidad. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://examendenacionalidad.es/jose-ortega-y-gasset-yo-soy-yo-y-mis-circunstancias/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensiones de la vida: yo-circunstancia - Raciovitalismo; razón pura y razón histórica - Características de la vida humana - Perspectivismo; entre la verdad absoluta y la verdad relativa, un punto de equilibrio: la verdad parcial o perspectivística - Filosofar, reflexionar sobre el mundo y por sí mismo: acto más esencial del hombre, su única necesidad real - Conciencia y libertad; conscientes de lo que somos es que vivimos en libertad - Humanidad no es esencia, es autoconfiguración, autorrealización
<p>Edith Stein Polonia (1891-1942)</p>  <p>Fuente: <i>Edith Stein Gymnasium Bretten</i>. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://www.esg-bretten.de/links/links.htm</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos constitutivos de la persona; estructura de la persona humana - Lo específicamente humano: el espíritu / entendimiento y voluntad - Entendimiento y voluntad conllevan libertad y responsabilidad - Educación como formación; lo que significa y engloba “formación” - Formación siempre es autoformación - Autoformación como transformación de sí
<p>Emerich Coreth Austria (1919-2006)</p>  <p>Fuente: <i>Glarean Magazine</i>. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: https://glareanverlag.wordpress.com/category/theologie/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El ser personal (ser uno mismo) - Libre albedrío - Actuación moral - La relación del hombre con el mundo - Individuo y comunidad - Teoría y práctica - La relación personal

Paulo Freire
Brasil (1921-1997)



Fuente: Universidad de Osaka.
Recuperado el 08 de octubre de 2014 de:
<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/090427multi.html>

- “Condicionamiento” del ser humano, mas no determinismo
- Humanidad es libertad; libertad implica responsabilidad
- Conciencia, concientización, eje central en la liberación del ser humano
- Teoría, estudio del mundo, de la realidad, “comprometidamente”, no en forma ajena y externa, tampoco para adaptarse a la circunstancia, sino para transformarla
- Filosofía como reflexión para la acción
- Educación es sinónimo de libertad
- Reestructuración de la sociedad a partir de la educación

Sintetizando hasta aquí, el presente trabajo de investigación tiene corazón en lo que en sentido profesional, académico y personal, *real y verdaderamente me interesa: la educación, claro está, desde la perspectiva filosófica*. Donde, siendo tres los principales aspectos a estudiar -falta de disciplina, autoridad e interés; justificación de la presencia del filósofo en la escuela; educación, filosofía, el vínculo entre ellas- y teniendo como núcleo o punto medular la unión entre práctica y teoría, decido priorizar el último de ellos, sin restar importancia a los otros puesto que se vinculan clara y directamente, porque el análisis de la relación filosofía-educación conlleva o engloba, entre muchos más, tales aspectos. Explica esto también el título que he dado a mi trabajo de investigación.

* Segundo momento: conocimiento/experiencia

Todo es filosofía o representa un posible motivo para hacer de la simple vivencia, una reflexión filosófica. Todo es educación, todo nos educa o representa un posible aprendizaje, una posible enseñanza... Afirmaciones categóricas que requieren ser argumentadas, lo cual forma parte del presente texto. Si lo escribo en este momento es para justificar de una u otra manera la importancia que reconozco en la filosofía y en la educación para que el animal racional se transforme en ser humano, para que el individuo sea persona, para que la especie humana se integre como humanidad, en suma, para evitar que nuestra vida se reduzca a biología, que sea también biografía, no solo naturaleza, corporeidad, sino espíritu.

- Tema y problemática:

Radizando entonces en la filosofía y en la educación, casi con seguridad nuestra única posibilidad por llegar a ser humanos, resulta indescriptiblemente necesario analizar la situación en que hoy ambas se encuentran. Este es el tema de mi investigación: la relación entre filosofía y educación, donde el problema a estudiar radica en el hecho de que actualmente y en el contexto -académico, escolar- que enmarca a esta investigación, filosofía y educación, en sí mismas y en su mutua relación, atraviesan un estado crítico, viven en crisis, en un estado de enajenación.

En sí mismas, porque se afirma que ninguna de las dos tiene sentido al ser inútiles; en otras palabras, se afirma que filosofía y educación no sirven porque carecen de aplicación. En su mutua relación, porque desde la consideración de que la filosofía no es práctica sino pura teoría pura de la que surgen las ciencias y disciplinas que integran los programas de estudio correspondientes a la educación media superior, se decreta su eliminación, como asignatura, en dichos mapas curriculares, puesto que está presente de manera “transversal”, al ser la madre de todas las ciencias. Así, *la situación actual en que se encuentran filosofía y educación: crisis, tiene origen o causa en que la primera está enclaustrada en lo teórico porque se le vislumbra como un conjunto de conceptos cerrados, lejos de la vida, de la sociedad, sin aplicación, sin función social; y la segunda, en lo académico, porque se le considera conocimiento vacío, carente de sentido porque no tiene utilidad, porque no es experiencia, no es significativo.*

- Hipótesis, posible explicación o solución:

Ahora bien, desde el entendido de que la filosofía es ideas, no como conceptos sino como palabras, esto es, ideas con función social: educar, y que educación es aprender y aprehender, adquirir instrumentos y herramientas que permitan crear y transformar nuestro entorno en todos sus aspectos. La situación crítica en que ambas se encuentran, tiene posible solución en su unión. Dicho de otra manera, *la solución para que ambas superen el estado crítico en que hoy se encuentran, para que ambas salgan de su claustro y se liberen, consiste en su mutua relación, su unión.* (Precisamente de aquí surge el título de mi texto.) Así que, más allá o por encima de este estado de enajenación en la relación filosofía y educación, entendiendo por ello una aparente ruptura total entre práctica y teoría, es posible conservar dicha relación, pero en otro estado, en otra situación, donde práctica y teoría están unidas, vinculadas por la vida, por la praxis. La praxis como eje, como raíz de la que crecen, de la que surgen filosofía y educación, y que se entrelazan por la ética. Es decir, a las preguntas: ¿dónde, cómo se unen filosofía y educación en el aula escolar?, ¿cuál es el lazo que une práctica y teoría en la relación filosofía y educación?, habrá que responder en y por la ética. La ética que el docente, el maestro, más que transmitir, emana y comunica con sus acciones, con sus palabras, a sus alumnos; el docente como guía,

como aquel que *enseña* valores éticos, que los vive y transmite, no solo con palabras sino con sus actos, con su ejemplo.

Tal que al establecerse la relación entre filosofía y educación surgen dos alternativas: ambas se enajenan, caen en un estado crítico donde práctica y teoría se separan y con ello pierden sentido porque carecen de aplicación, porque se alejan de la “vida real” y el salón de clases parece entonces ser un lugar alejado de lo verdadero, un espacio en que enclaustramos a los alumnos para prepararlos, para capacitarlos e insertarlos después en la sociedad, para hacerlos capaces de sobrevivir por sí mismos en el mundo, en lo que hoy les parece ajeno y exterior; y esto en el mejor de los casos, cuando en el peor de ellos, tienen la impresión de que lo único que estamos haciendo como autoridad, como adultos, como docentes, es entretenerlos, consumirles la vida encerrándoles aquí ocho horas diarias cinco veces a la semana. En esta alternativa pareciera que la escuela les dotará de la teoría necesaria para desarrollar después la práctica, cuando en “la realidad” la una conlleva a la otra, se implican mutuamente, se desenvuelven a la par y en forma circular. Es esta la segunda alternativa, hacer ver, vivir conscientemente la indisoluble unión entre práctica y teoría a través de la praxis, en este caso la praxis pedagógica y ética. El salón de clases no es un lugar aislado, es parte de la vida real, estar ahí ocho horas o más no es un claustro ni una forma de consumir la vida, de matar el tiempo, estar ahí es vivir, aprender, socializar, es sobre todo y ante todo, desde mi perspectiva, un espacio en que adquiero vivencias, experiencias, en que desarrollo, modifico, aprendo y desaprendo valores, actitudes, en que el alumno se reconoce como parte de un todo y en que se enfrenta a la exigencia de asumir responsabilidad sobre sí mismo y sobre su entorno, en que adquiere consciencia de sí, de los otros y de la unidad que integra un nosotros. Es en este caso en que filosofía y educación logran su mutua liberación a través de la praxis pedagógica y en la ética.

En suma, a los cuestionamientos, ¿cómo se unen filosofía y educación?, ¿de qué manera al unirse se liberan, superan su estado de crisis?, la respuesta propuesta es que se unen adjudicando a la filosofía la educación, como su función social. De este modo se liberan, porque al unir las se fusionan también teoría y práctica; las dos cobran sentido al atribuir a la filosofía como función social el educar. En otras palabras, al cobrar una función social, la filosofía deja de ser vista como conjunto de conceptos cerrados, se convierte en práctica, se acerca al mundo y se integra a él. Vista la educación como la función social de la filosofía adquiere sentido, el conocimiento se ve aplicado en la vida, se transforma en experiencia. Así, filosofía y educación cobran sentido, son útiles, tienen aplicación, sirven para algo.

Por otra parte, así como todo puede motivar la reflexión filosófica y todo es educación, toda actividad del ser humano, todo lo que la persona es y hace tiene fundamento y se desarrolla en y a partir del diálogo, de la

comunicación con el otro y con uno mismo. De hecho, resulta imposible hablar de “uno mismo” sin la referencia en todo momento, implícita o explícita, a “un otro”; somos, estamos, hacemos y deshacemos, existimos en comunicación siempre con alguien que no es el propio yo. Es así que, los pensamientos manifiestos en este trabajo han surgido, en muchos sentidos, del diálogo con otras personas, y a su vez dicho diálogo continuará en la medida en que sea leído. Diálogo-Lectura que en principio tendrá lugar con el director de tesis y sinodales respectivos, pero que anhela trascender el ámbito en que surge, a través de la lectura por otras personas, especialmente por quienes de una u otra manera comparten mi vivencia, por quienes en la universidad estudiaron filosofía y en su vida laboral se desarrollan como docentes de la misma.

De suerte que está escrito buscando lograr la mayor claridad posible, esperando que al lector le resulte comprensible; quizás en esta intención se refleja parte de mi actitud como docente, que mis interlocutores comprendan en el mayor grado posible lo que estoy diciendo, y no me preocupa esto porque la dificultad de lo expuesto sea exacerbada, menos aún porque dude de la capacidad intelectual de mis lectores, sino porque, pienso y siento que en la medida en que logre expresar clara y sencillamente lo que pienso, en la medida en que logre expresar de forma comprensible los conocimientos que adquirí en el desarrollo de esta investigación, en esa medida me confirmo que sí entendí, que sí aprendí, que algo he conocido y comprendido, que algo he descubierto...

Para lo cual, para asir la comprensión del presente texto, además de esforzarme por lograr una correcta expresión escrita, recorro a elementos didácticos tales como: imágenes, fotos, esquemas y notas personales. En el caso de estas últimas, las he incluido junto a las referencias bibliográficas al pie de página, por lo que para distinguirlas han quedado señaladas con la palabra “Nota” y cumplen la función de ahondar o complementar alguna idea expuesta, así como dar espacio a comentarios personales relacionados indirectamente, aunque pertinentes. Los esquemas a su vez, tienen por cometido ofrecer una explicación sintética de lo dicho, recapitular y resumir los conceptos, juicios y argumentos manifestados, en forma concisa y alternativa; cabe mencionar que con el propósito de facilitar la ubicación y referencia de tales esquemas presento un “índice de esquemas” basado en la numeración seriada de los mismos. En tanto que el fin de integrar imágenes y fotos consiste unas veces en visualizar, representar visualmente lo abstracto, y otras simplemente se trata de “ilustrar”, adornar, jugar un poco.

Igualmente, en la intención por abrazar la mayor claridad y comprensión posibles, me parece conveniente explicitar los objetivos específicos y la correspondencia que existe entre estos, el índice y las etapas o fases de la investigación. Lo cual tiene por finalidad específica proporcionar al lector una visión panorámica de lo

expuesto, que evite la comprensión de las ideas contenidas como si se tratase de parcelas aisladas de conocimiento, de “ideas sueltas que flotan como islas en la nada”, por lo contrario, la comprensión deseada es aquella que permite visualizar la forma en que se entretejen las ideas, la forma en que se vinculan entre sí y con el todo...

- Objetivos:

- 1- Describir (en qué consiste) y explicar (a qué se debe) el estado actual en que se encuentran filosofía y educación en la práctica educativa
- 2- Identificar las condiciones a partir de las cuales se plantean dos alternativas en la relación filosofía y educación: enajenación o liberación.
- 3- Proponer un enfoque que supere el estado descrito, es decir, *liberar* a la filosofía y a la educación.
- 4- Plantear de qué forma, cómo, puede ser aplicada dicha propuesta.
- 5- A partir de lo anterior, argumentar a favor de la permanencia de la filosofía como asignatura en los programas de estudio correspondientes a la educación media superior, demostrar la necesidad de filosofía en el marco educativo.

- Correspondencia entre los objetivos, el índice y las etapas o fases de la investigación:

Consciente de la necesidad por fundamentar primero la presencia de la propia vivencia, -“la práctica, la experiencia”-, como elemento imprescindible, en vínculo indisoluble, con la investigación académica, -“la teoría, el conocimiento”-, en el primer capítulo analizo el fundamento relacional del conocimiento y sus perspectivas, con base en la Fenomenología trascendental, de E. Husserl, y el Raciiovitalismo, expuesto por J. Ortega y Gasset. De acuerdo con ello explico cuál es “mi vivencia”, en qué consiste el fundamento teórico y práctico de “mi praxis educativa”, concebida esta como el sitio en que surgieron las preguntas que a su vez generaron la presente investigación.

Asimismo, que el tratamiento de una vivencia y los problemas que ella plantea sea explícitamente filosófico, requiere responder a la pregunta ¿qué tan universal es el tema?, es decir, se necesita adoptar una postura significativa, que el problema analizado sea compartido, que de uno u otro modo su solución represente un interés común, a la vez que el conocimiento logrado contenga “la esencia” del fenómeno estudiado. Tal que en el segundo capítulo abordo el significado de la filosofía y la educación, no ya únicamente en mi vida, sino en la

vida humana; me pregunto qué son y cuál es la finalidad, de la filosofía y la educación, así como de qué manera se vinculan, en qué consiste la relación filosofía-educación.

Todo lo cual faculta para la consecución de los objetivos establecidos en el desarrollo de la investigación. Esto es que, con fundamento en lo aprendido a través de los dos primeros capítulos, ya en la primera parte del tercero me avoco a describir, en qué consiste (sección 3.1.1.) y explicar, a qué se debe (sección 3.1.2.) el estado actual en que se encuentran filosofía y educación en la práctica educativa, para después identificar las condiciones a partir de las cuales se plantean dos alternativas en la relación filosofía y educación: enajenación o liberación (sección 3.1.3.); mientras que en la segunda parte del mismo, se propone un enfoque que supere el estado descrito, es decir, *liberar* a la filosofía y a la educación (sección 3.2.1.), a la vez que planteo de qué forma, cómo, puede ser aplicada dicha propuesta (secciones 3.2.2. y 3.2.3.). Con fundamento en lo anterior y por último, ya en las conclusiones, habré de argumentar a favor de la permanencia de la filosofía como asignatura en los programas de estudio correspondientes a la educación media superior, demostrar la necesidad de filosofía en el marco educativo.

De manera que en el desarrollo de la investigación sobre tema alguno, es posible identificar tres etapas o fases:

- Descripción - momento inicial en que se analiza y describe el aspecto del tema que se aborda; responde a la pregunta ¿Qué?
- Explicación - una vez descrito el fenómeno en cuestión, se indaga por las causas del mismo; etapa que contesta a las preguntas ¿Por qué? ¿Desde dónde? ¿Quiénes?
- Transformación - la comprensión sobre las causas que dan lugar a la situación o estado en que se encuentra el objeto estudiado, permite emitir una propuesta, generar una posible solución; respondiendo a las preguntas ¿Qué (solución)? ¿Para qué? ¿Cómo?

Considerando lo anterior, en la siguiente tabla expongo la estructura o índice del presente escrito, señalando qué aspecto del problema estudiado corresponde a cada etapa o fase de la investigación, así como qué objetivo cubre. Tabla en la que no incluyo los dos primeros capítulos debido a que su contenido no se guía por alguno de los cinco objetivos señalados y en ese sentido tampoco corresponden a las etapas de la investigación, por lo contrario, según quedó dicho, tales capítulos facultan para la consecución de los objetivos y el desarrollo de la propia investigación.

Esquema 4

Estructura o índice		
Etapa o fase de la investigación	Objetivo	Aspecto del problema estudiado

Descripción - qué	1- Describir (en qué consiste) y explicar (a qué se debe) el estado actual en que se encuentran filosofía y educación en la práctica educativa.	3.1.1.- Situación de crisis o “la emergencia educativa” 3.1.2.- En torno a las causas, las contradicciones
Explicación - por qué, desde dónde, quiénes	2- Identificar las condiciones a partir de las cuales se plantean dos alternativas en la relación filosofía y educación: enajenación o liberación.	3.1.3.- Enajenación o liberación: dos alternativas para la filosofía y la educación
Transformación - qué (solución), para qué, cómo	3- Proponer un enfoque que supere el estado descrito, es decir, <i>liberar</i> a la filosofía y a la educación. 4- Plantear de qué forma, cómo, puede ser aplicada dicha propuesta.	3.2.1.- Sobre los medios o del “cómo” (pasos con huella deletable) 3.2.2.- Nuestro mundo proyectado es un mundo intersubjetivo en empatía 3.2.3.- Autoformación, transformación de sí (pasos con huella indeleble)
	5- A partir de lo anterior, argumentar a favor de la permanencia de la filosofía como asignatura en los programas de estudio correspondientes a la educación media superior, demostrar la necesidad de filosofía en el marco educativo.	Conclusiones

Lo veo así, los capítulos I y II consisten en la aplicación de los tres pasos o momentos del método fenomenológico, en tanto que el capítulo III es el “careo” del mundo eidético al que llegué -en el análisis de la filosofía y la educación en mi práctica educativa y en su significado para la humanidad- con el mundo ingenuo del que partí, llegué a la esencia y constato ahora si mi descripción fenomenológica explica en profundidad la realidad del mundo de la vida, si sirve para comprenderla; o en términos de J. Ortega y Gasset, en este tercer capítulo circunscribo “mi verdad parcial” en una “verdad mayor”, verifico así la universalidad de mi verdad parcial, perspectivística, mi conocimiento adquirido sobre la realidad. Donde el resultado es nueva consciencia, subjetividad trascendental, entendida como lo que he aprendido y cómo se ha transformado en mi vivencia.

En suma e indudablemente, como al inicio de este apartado escribí, se han hecho ya ciertas afirmaciones categóricas: todo es filosofía; todo educa; el animal racional no es, se hace ser humano; filosofía y educación viven hoy día enajenadas, fuera de la realidad que les es propia; la principal causa de ello, puesto que engloba a las otras, es la ruptura entre teoría y práctica; vinculadas en la praxis pedagógica y en la ética, filosofía y educación pueden liberarse, recobrar su sentido. Afirmaciones que requieren de especificaciones, explicaciones y argumentos, los cuales constituyen el cuerpo del presente texto.

De modo que lo escrito hasta aquí es muy, muy a grandes rasgos lo que veremos, lo que estudiaremos, como decía a mis alumnos al concluir la primera clase de un curso: esta es tan solo la introducción.

Capítulo I - Filosofía y educación en mi experiencia, en mi práctica educativa

1.1.- Sobre el fundamento relacional del conocimiento y sus perspectivas

“A excepción del hombre, ningún ser se maravilla de su propia existencia.”

Arthur Schopenhauer.
“Parábolas, aforismos y comparaciones”. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Ed. Edhasa. España. 1995.



Fuente: Ares Cronida. Recuperado el 28 de agosto de 2014 de:
<http://arescronida.wordpress.com/2012/01/22/angeles-y-arcangeles-9-regentes-planetarios/>

1.1.1.- Hombre y mundo, en la relación sujeto-objeto dentro la comprensión total

Bien han dicho distintos autores que el hombre, que el ser humano, más allá de su ser racional, o como consecuencia de esta facultad, se distingue de los otros seres con quienes habita en el mundo, precisamente en que él no solo está en el mundo, sino que además está consciente de ello⁴; el ser humano es el único que sabe, que se da cuenta de que está en el mundo, y no termina aquí su diferencia, lo que le hace distinto, porque al darse cuenta, al ser consciente de que es y está en el mundo, observa, se asombra, cuestiona, pregunta, indaga, intenta comprender, necesita comprender qué sucede y por qué; es así que superado el impacto inicial frente a todo lo que le rodea, se inicia en el intento por comprenderlo todo, incluido él mismo...

El hombre es y está en el mundo, a la vez que se encuentra consciente de ello... Y es a partir de esa consciencia que el ser racional no se conforma con ser y estar, quiere comprender, conocer, se trata de un impulso vital, que al volcarse sobre sí, descubre en principio su inacabamiento; el hombre es consciente de que está inconcluso, no terminado. Innegablemente el mundo, lo que nos rodea, de una u otra manera nos condiciona, pero no nos determina, no estamos terminados. Probablemente la segunda característica que descubre en sí el hombre sea la libertad. No estoy terminado, concluido, el mundo en que me encuentro me condiciona, pero yo decido, elijo qué hacer, deshacer o dejar de hacer; soy libre y me autodetermino, me autoconfiguro.

En palabras de P. Freire, el paso de las personas por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. El “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y el hacerlo es mi responsabilidad, de la cual no puedo escapar. “Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo.”⁵

De esta forma, el ser y estar del hombre en el mundo no es algo inexorable, sino problemático, puesto que aun cuando el mundo circundante le condiciona, no le determina, está en la libertad de decidir, de controlar su ser y estar, su hacer, su vida en el mundo. Situación que se traduce en un estado de búsqueda permanente; “La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. En realidad, sería una contradicción si, inacabado y

⁴ Nota: a la pregunta ¿en qué se diferencia el hombre del animal? E. Fromm respondería: “... por una cualidad totalmente distinta: la autoconciencia. También el animal tiene una conciencia, una conciencia de los objetos, sabe que esto es una cosa y eso es otra. Pero cuando surgió el hombre, mostró una conciencia distinta y nueva, la conciencia de sí mismo: el hombre sabe que él es y que es otra cosa, distinta de la Naturaleza, distinta también de los otros hombres. Tiene la vivencia de sí mismo, está consciente de que piensa, de que siente. En el reino animal no existe -por lo que sabemos- nada análogo. Esto es lo específico que hace que el hombre sea hombre.” (Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 37 y 38)

⁵ Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”. Trad. Guillermo Palacios. Ed. S. XXI. México. 2012. Pág. 52

consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros.”⁶

Es decir que en la consciencia de su inacabamiento el hombre se inserta en un movimiento de búsqueda permanente. Un movimiento que cada uno de nosotros decide y que en consecuencia varía de una persona a otra; una búsqueda permanente que sean cuales sean las decisiones que implique, se dirige siempre, tiene como fin último la felicidad; todos los seres humanos tienden por naturaleza a la felicidad, afirmaría Aristóteles bajo el término *eudaimonía*.

“Todos los seres humanos desean la felicidad... Todos ellos actúan y toda acción tiende a un fin que es su bien, y hay tantos bienes y tantos fines como acciones, y cada cual pone la felicidad en un lado: unos en la vida política, otros en una vida entregada a los placeres, otros en una vida dedicada al estudio y la contemplación; pero siempre porque se busca la felicidad.”⁷

De modo que el hombre, este ser consciente, inconcluso y libre, en todo momento aspira a la felicidad. Pero, ¿en qué tipo de vida habita tal fin supremo?, ¿qué elección de vida me conduce a la felicidad?, ¿en qué consiste la felicidad y cómo alcanzarla?

Antes de responder a tal pregunta, habría que definir qué es felicidad: aceptando que todo ser contiene en sí múltiples potencias, de entre las cuales es una la principal en el sentido de que su actualización equivale al desarrollo pleno del ser en cuestión, la felicidad sería la actualización de dicha potencia. Ahora bien, en el caso del hombre, se trata de dos potencias, aquellas cuya actualización conlleva su pleno desarrollo, son la facultad de la razón, del entendimiento, y la voluntad.

En otras palabras, siguiendo a Aristóteles, la felicidad de los seres humanos guarda intrínseca relación con las actividades propias de los seres humanos, esto es, con las actividades que dependen de sus facultades esenciales⁸, a saber, el entendimiento y la voluntad, por tanto, la auténtica felicidad del ser humano consiste en el ejercicio correcto de dichas facultades. Ejercicio que estriba, continúa Aristóteles, primeramente en averiguar qué es el bien, lo que implica esfuerzo intelectual, y en seguida, en tratar de alcanzar el bien, que requiere del

⁶ *Ibíd.* Pág. 56

⁷ Mas, Torres Salvador. “*Ethos y Pólis*. Una historia de la filosofía práctica en la Grecia clásica”. Ed. Istmo. Col. Fundamentos No. 213. España. 2003. Pág. 239

⁸ Nota: aclaro en este punto, que a diferencia de Aristóteles no entiendo por “facultades esenciales” aquellas que son inherentes, inmanentes a la naturaleza humana, sino las que le hacen distinto del resto de los seres. Porque la razón, como afirma J. Ortega y Gasset y con lo que concuerdo totalmente, no es facultad inmanente al hombre, tampoco surge de sí, surge en el hombre al verse obligado a elegir entre múltiples posibilidades de ser, estar, pensar, hacer..., surge en la historia como resultado del esfuerzo por orientarse en las circunstancias, en el mundo.

esfuerzo volitivo, es decir que la felicidad del ser humano consiste en averiguar qué debemos hacer y en hacerlo correctamente, comportarnos adecuadamente. Lo cual nos remite inmediatamente a la ética, cuestión que trataré posteriormente.

De tal suerte que, en principio la felicidad del hombre estriba en el desenvolvimiento de su capacidad racional, en el ejercicio de su entendimiento, en el logro de una comprensión total y de todo, incluyendo a sí mismo, que nos permita saber qué debemos hacer, cómo debemos ser y estar en el mundo, que nos permita decidir cómo movernos en el mundo, construir nuestra presencia en el mundo.

Fue entonces a partir de esa necesidad, impulso vital, natural, por comprenderlo todo, que surgió la filosofía y de ella, las ciencias, buscando en todo momento la esencia de lo dado, del fenómeno. Y el hombre no comenzó consigo, la historia de la filosofía occidental muestra que la reflexión racional inició tratando comprender al cosmos, al mundo, me refiero al periodo cosmológico en Grecia antigua, a los filósofos de la naturaleza. No corresponde al tema de esta investigación analizar las distintas respuestas o “comprensiones” que se han dado en la historia en cuanto a la totalidad, al mundo o universo; lo que intento resaltar al respecto es que dicha comprensión parte o lleva implícita la escisión de la totalidad en dos elementos: sujeto y objeto, quien intenta comprender y lo que este intenta comprender, sujeto cognoscente y objeto por conocer. Escisión y relación cuyo análisis resulta tan complejo que se convertiría en estudio aparte, por lo que en los párrafos siguientes y con base en la investigación filosófica de E. Husserl, abordo lo que al respecto me parece necesario exponer con el fin de cimentar la perspectiva metodológica desde la que desarrollo el presente texto.

Reitero, la comprensión, el conocimiento en general, presenta dos elementos: sujeto cognoscente, cualquiera de nosotros en cuanto orientamos nuestra inteligencia hacia las cosas, un quien que conoce; y objeto por conocer, cualquier cosa hacia la que enfocamos nuestra inteligencia, algo que se va a conocer. Elementos que indudablemente para que tenga lugar el fenómeno del conocimiento, entran en relación. Es aquí que el conocimiento se problematiza al surgir distintas cuestiones en torno a tal fenómeno, entre otras: posibilidad del conocimiento, ¿realmente puede el sujeto conocer al objeto, aprehender su esencia?; origen del conocimiento, ¿cuál es la fuente del conocimiento, la razón o la experiencia?; esencia del conocimiento, ¿es el sujeto el que determina al objeto, o al revés?; formas del conocimiento, ¿cuál es la diferencia entre conocimiento discursivo e intuitivo?; conocimiento verdadero, ¿qué debemos entender por verdad y cuáles son sus criterios?

Cuestiones que han sido estudiadas desde tres puntos de vista:

- a) Ontológico.- Si se estudia el conocimiento desde el lado del objeto, que se presenta ante la inteligencia como partícipe del Ser.
- b) Psicológico.- Desde la perspectiva del sujeto, en tanto que se considera al conocimiento como un fenómeno de conciencia o fenómeno psíquico.
- c) Lógico.- Si el conocimiento es analizado desde la imagen o representación del objeto que se produce en el sujeto cuando la inteligencia se proyecta sobre el objeto, esto es, a partir de las ideas o conceptos.

En el estudio de tales problemas en torno al conocimiento y a partir de los tres puntos de vista anteriores, han surgido en la historia de la filosofía distintas respuestas. Retomando las tres primeras cuestiones de las mencionadas en relación al conocimiento y con base en tales puntos de vista, es posible explicar, aunque grosso modo, las ideas principales de las dos grandes doctrinas filosóficas que impregnaron el pensamiento, la vida, en la modernidad, racionalismo y empirismo, así como el idealismo trascendental creado por I. Kant en el intento por reconciliar tales doctrinas.

Esquema 5

Posibilidad del conocimiento: ¿realmente puede el sujeto conocer al objeto, aprehender su esencia?		
Doctrina filosófica	Punto de vista	Respuesta
Racionalismo	Ontológico	Dogmatismo Es posible conocer las cosas en su ser verdadero, en sí, en su esencia. El sujeto es capaz de aprehender al objeto directamente, sin deformaciones, conocer la realidad tal cual es, a través de la razón, órgano determinado para el conocimiento.
Empirismo	Psicológico	Escepticismo No es posible el conocimiento verdadero. El sujeto no puede aprehender al objeto, no hay saber firme ni opinión absolutamente segura, porque en todo momento el conocimiento está influido por la naturaleza del sujeto, los órganos del conocimiento (inteligencia y/o sentidos) y por las circunstancias exteriores (tiempo, lugar, ambiente).
Idealismo trascendental de I. Kant	Lógico	Criticismo En el examen del poder cognoscitivo de la sensibilidad y el entendimiento, afirma que el conocimiento es posible por las formas <i>a-priori</i> (intuiciones puras de espacio y tiempo, así como las categorías). Concluyendo al respecto la imposibilidad del sujeto por conocer el mundo en su esencia (cosa en sí o nómeno); solo puede conocer el mundo de las representaciones (fenómenos).

Esquema 6

Origen del conocimiento: ¿cuál es la fuente del conocimiento, la razón o la experiencia?		
Doctrina filosófica	Punto de vista	Respuesta

Racionalismo	Ontológico	Racionalismo gnoseológico El único órgano adecuado o completo de conocimiento es la razón, de modo que todo conocimiento verdadero, universal y necesario, tiene origen en lo racional. La fuente del conocimiento es el pensamiento, la razón.
Empirismo	Psicológico	Empirismo psicológico Todo conocimiento deriva de la experiencia, no hay ideas ni principios innatos, anteriores a ella, no hay conocimiento <i>a-priori</i> . La fuente del conocimiento es la experiencia, entendida como la información proporcionada por los órganos de los sentidos.
Idealismo trascendental de I. Kant	Lógico	Apriorismo Todo conocimiento comprende dos factores: lo empírico o materia, que son las impresiones de los sentidos o experiencias de la sensibilidad interior, y; factor <i>a-priori</i> o forma, las intuiciones puras de espacio y tiempo, y las categorías. Por lo tanto, el conocimiento tiene una doble fuente: experiencia y razón, sensibilidad pura y entendimiento.

Esquema 7

Esencia del conocimiento: ¿es el sujeto el que determina al objeto, o al revés?		
Doctrina filosófica	Punto de vista	Respuesta
Racionalismo	Ontológico	Realismo gnoseológico El conocimiento es posible sin necesidad de suponer que la conciencia impone a la realidad ciertas intuiciones, conceptos o categorías <i>a-priori</i> ; lo que importa en el conocimiento es lo dado y no lo que la conciencia o el sujeto impone a la realidad. En consecuencia las percepciones y representaciones del sujeto son retratos fieles de las cosas. Ninguno determina al otro, porque sujeto y objeto constituyen dos elementos distintos y separados, con sus respectivas funciones: el sujeto aprehende al objeto mediante una imagen o representación que se forma en la conciencia y al objeto corresponde ser aprehendido por el sujeto.
Empirismo	Psicológico	Idealismo objetivo o lógico El ser de las cosas no se reduce a ser percibidas, sino “engendradas” por el pensamiento, esto es, que los objetos no son reales, en el sentido de que no existen con independencia de la conciencia que las conoce. Por lo tanto, el conocimiento es un fenómeno psíquico, donde las ideas o conceptos que tiene el sujeto del objeto, son las sensaciones del sujeto que han sido transformadas en imágenes o representaciones. De manera que el sujeto determina al objeto, este es un ser lógico o ente ideal.
Idealismo trascendental de I. Kant	Lógico	Fenomenalismo gnoseológico El conocimiento es resultado de la actividad de dos facultades que posee el sujeto: la sensibilidad, que proyecta sobre las cosas las formas <i>a-priori</i> de espacio y tiempo, y el entendimiento, que elabora síntesis de lo que le entregan los sentidos, en virtud de las categorías o conceptos puros. De modo que, sin negar la

		existencia del objeto fuera de la conciencia del sujeto, este determina al primero, al proyectar sobre él las formas o principios <i>a-priori</i> de la sensibilidad y las categorías del entendimiento.
--	--	--

Sin profundizar en la respuesta que dan a las distintas interrogantes planteadas en torno al problema del conocimiento en general, tanto el racionalismo como el empirismo y el idealismo trascendental kantiano coinciden en afirmar la existencia del sujeto y del objeto como dos entidades separadas e independientes.

Afirmación de la cual, ya en el transcurso de la modernidad, se derivó una comprensión, una interpretación del mundo que prioriza la razón en dos direcciones: por un lado, como la facultad que conduce al conocimiento, a la verdadera comprensión de la realidad, de la totalidad, -racionalismo gnoseológico-; y por otro, en consecuencia de lo anterior, como la cualidad superior del hombre, esto es, por encima de la emoción y la voluntad -racionalismo psicológico-.

En cuanto al racionalismo gnoseológico, quedó dicho que el hombre al cobrar conciencia de sí, se percibió como un ser distinto y separado de todo los demás seres existentes; como parte de esa autoconciencia, explicó dicha distinción en el hecho de que él y solo él, poseía capacidad racional, facultad que le permitiría comprender el mundo, la naturaleza, el universo, puesto que este entraña una estructura racional, es decir, está hecho de razones que subyacen en las cosas, todo en la naturaleza está regido por leyes, relaciones y funciones, tal que puede ser entendida, transformada e incluso dominada, por la razón humana. De esta forma, el hombre es distinto de los otros seres en el mundo, es racional, puede comprenderlo todo a través de su razón; aún más, el hombre se perfila así como un ser superior para el que el mundo está dispuesto, disponible, a su servicio.

La preferencia de lo racional, lo objetivo, esto es, el racionalismo psicológico, se desprende de lo dicho: si nuestra capacidad racional es lo que nos permite comprender y dominar el mundo, si es ella lo que nos hace distintos y superiores, claro está que lo racional es preferible, que el camino de la objetividad es el que conduce al conocimiento, a la verdad absoluta, puesto que la razón es una, es la misma en cada hombre, es universal, absoluta. Y de ello es consecuencia el detrimento de lo subjetivo, de lo que no es racional sino emotivo y volitivo, que antes que guiar hacia la verdad, se pierde en la confusión, en la relatividad, puesto que las emociones y deseos son múltiples, distintos en cada persona, y en ese sentido son particulares, relativos.

Es así que, de acuerdo con E. Husserl, en la época moderna tuvo lugar la clasificación de las ciencias, en dos grandes grupos: ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu; situación que el citado autor refiere como “dualismo moderno de la interpretación del mundo”, y que procedo a explicar en siguiente cuadro:

Dualismo moderno de la interpretación del mundo	
Ciencias de la naturaleza	Ciencias del espíritu
- Consideradas como conocimiento científico.	- Consideradas como conocimiento precientífico o no científico.
- Entienden a su objeto de investigación como algo suprasubjetivo, lo que permite la aproximación científica.	- Como su objeto de investigación es el espíritu, solo caben aproximaciones “espirituales”, no científicas.
- Nacen del aprovechamiento de ciencias puramente teóricas, matemáticas y física.	- Se originan en la vida común del pueblo, de empirie y tradición ingenuas.
- No se conforman con la empirie sensible; con su método abarcan infinitudes en sus efectividades y posibilidades reales. * Entienden lo sensible dado como fenómeno subjetivamente relativo.	- Su interés teórico se dirige exclusivamente a los hombres como personas, a su vivir y obrar personales, así como, correlativamente, a las obras creadas. * “El vivir personal es un vivir en comunidad, como yo y nosotros, dentro de un horizonte comunitario.” ⁹ * Vida no tiene aquí sentido fisiológico, significa el actuar conforme a fines que crea formas espirituales: vida creadora de cultura, en el sentido más amplio, en una unidad histórica.
- Explican las concreciones sensiblemente dadas “... a partir de lo existente en última instancia, a saber, induciendo a partir de los respectivos fenómenos fácticamente dados las futuras posibilidades y probabilidades, en una extensión y con una precisión que excede toda empirie sensiblemente determinada.” ¹⁰	- “... toda vida psíquica individual-humana está fundada en la corporeidad, por consiguiente también toda comunidad...” ¹¹ . Por lo tanto los hombres dedicados a las ciencias del espíritu, deberían considerar al espíritu con sus soportes corporales y llevar a cabo sus explicaciones sobre la base de la física y la química exactas. Pero esto fracasa por la complicación de la investigación psicofísica exacta respecto al hombre individual como a las comunidades.
- Afirman que la naturaleza puede ser tratada como un mundo cerrado, en consecuencia las ciencias de la naturaleza pueden abstraer de todo lo espiritual e investigar la naturaleza puramente como naturaleza.	- Afirman que el espíritu no puede ser tratado como un mundo cerrado, por ende no puede darse una ciencia del espíritu pura y universal. La espiritualidad está fundada individual y causalmente en la corporeidad, en la circunstancia. “Un historiador, p. ej., no puede tratar la historia griega antigua sin tomar en cuenta la geografía física de Grecia antigua, su arquitectura, la corporeidad de los edificios, etcétera.” ¹² * Aclaración: no se entiende aquí corporeidad, naturaleza, en el sentido científico-natural, es decir, como lo objetivo, sino como el mundo circundante histórico, como la representación del mundo, como la concepción subjetiva del mundo.
- Entienden al mundo como lo objetivo, como algo	- Entienden al mundo como lo circundante, como

⁹ Husserl, Edmund. “Invitación a la fenomenología”. Trad. Antonio Zirión, Peter Baader y Elsa Tabernic. Ed. Paidós Ibérica. Col. Pensamiento contemporáneo No. 21. España. 1992. Pág. 76

¹⁰ Ibíd. Pág. 77

¹¹ Ibíd. Pág. 78

¹² Ibíd. Pág. 79

ajeno al espíritu.	representación que hace el sujeto de lo que le rodea.
CONCEPCIÓN OBJETIVA DEL MUNDO	CONCEPCIÓN SUBJETIVA DEL MUNDO

De esta escisión, continúa E. Husserl, resultan dos posturas: la concepción objetiva del mundo, quienes tratan al hombre como un momento más de los hechos objetivos que componen el mundo; y la concepción subjetiva del mundo, los que consideran que además de todo eso el hombre es un ser que se da fines y normas, crea valores y pretende conocer la verdad.

Al respecto debe recordarse que, en el desarrollo de este análisis, E. Husserl se propone explicar el origen de la crisis europea de su tiempo, a partir de lo que él llama “abuso, exceso de racionalidad”, donde la filosofía al aportar un nuevo método, la fenomenología como vía psicológica y en oposición al psicologismo, contribuiría en la superación de dicha crisis al introducir una nueva forma de interpretar el mundo, donde sujeto y objeto no existen separada e independientemente el uno del otro, sino que su existencia, su relación, es correlativa.

Sin detallar aquí sobre el punto anterior, puesto que habré de retomarlo en el siguiente apartado, retomo la afirmación de que en la modernidad surgieron dos formas de concebir el conocimiento y la verdad¹³:

Esquema 9

Concepción del conocimiento y la verdad	
Objetivismo	Subjetivismo
Racional	Emotivo y volitivo
Absoluto	Relativo
Universal y necesario	Particular y contingente
Científico	No científico

Dos formas de concebir el conocimiento y la verdad, opuestas y contradictorias, que en cierto sentido, probablemente obedeciendo a cierto afán maniqueísta¹⁴, han derivado, como fue dicho en párrafos anteriores, en

¹³ Nota: queda claro que no fue este el primer momento en la historia del pensamiento occidental en que se desarrollaron dos posturas opuestas respecto al conocimiento y la verdad, donde una de ellas es la “verdadera” y la otra, tan solo la “apariencia” o pseudo-verdadera. Desde el surgimiento de la filosofía en Grecia antigua aparece tal dualismo, es solo que fue en el modernismo que este dualismo quedó oficialmente instaurado, radicalmente establecido.

¹⁴ Nota: sobre el maniqueísmo: religión fundada por Mani (216-277), con arraigo en las tradiciones hebrea, cristiana y zoroástrica, más la incorporación de elementos búdicos, por lo que es considerada frecuentemente un sincretismo, de cuya ideas resalta aquella según la cual al inicio había dos raíces, fuentes o principios eternos igualmente poderosos: Luz, equiparada con el Bien y a veces con Dios, y Oscuridad, equiparada con el Mal y a veces con la Materia. Raíces que nada tienen en común, pero que en su expansión chocaron y obstaculizándose una a otra, originaron el tiempo y el mundo. Esto es que, tiempo y mundo son resultado de la primitiva dualidad y de la mezcla de las fuerzas contrarias: Luz y Oscuridad, Bien y Mal. Así, el pasado es la época en que tuvo lugar tal mezcla; el presente es la época en que dicha mezcla persiste, pero en la cual se anuncian los medios por los que serán separados completamente la Luz de la Oscuridad; y el futuro es la época en que se habrá restablecido definitivamente la separación. Donde los hombres son seres que el Padre de la Grandeza, Dios, ha evocado para vencer al Reino de las Tinieblas, para lo cual, para triunfar sobre el Mal, no se requiere de la aniquilación de este sino su relegación al reino que le es propio; el Mal no puede ser absorbido por el Bien, la separación de los reinos se logrará por la purificación. ¿Por qué escribo entonces, que la preferencia de lo objetivo y detrimento de lo

la preferencia de lo objetivo y detrimento de lo subjetivo. Es decir, que el conocimiento y la verdad, el verdadero conocimiento, el conocimiento científico, radica en lo objetivo, en lo racional y no en lo subjetivo, no en lo emotivo ni en lo volitivo. Por ende, si una investigación, si un intento por comprender la realidad, pretende ser científica, ha de sustentarse en la razón del investigador, apuntar hacia lo que es igual en todo momento y lugar, lo absoluto, logrando así que sus resultados, el conocimiento que genere, sea universal y necesario, sea objetivo; lo que, desde esta perspectiva, obliga a la persona que efectúa la investigación, dejar a un lado sus emociones así como su voluntad, para evitar que los conocimientos adquiridos sean relativos, particulares y contingentes, subjetivos.

Incluso, desde esta preferencia de lo objetivo en detrimento de lo subjetivo, escribe E. Husserl, intentando obtener el mismo reconocimiento que las ciencias de la naturaleza, las ciencias del espíritu, especialmente la psicología, se han pervertido, en el sentido de que han intentado borrar, eliminar, su fundamento subjetivo, relacional¹⁵. “Ofuscados por el naturalismo (por mucho que ellos mismos lo combatan verbalmente), los hombres de ciencia del espíritu han descuidado completamente hasta el planteo del problema de una ciencia del espíritu universal y pura, indagando por una doctrina esencial del espíritu puramente como espíritu, que busque las leyes y elementos de lo universal incondicional que rige la espiritualidad, con el fin de lograr desde allí explicaciones científicas en un sentido absolutamente concluyente.”¹⁶

Sintetizando lo dicho hasta aquí, el hombre es el único ser consciente, autoconsciente; observa su derredor, se asombra, cuestiona, necesita comprender qué sucede y por qué. En primera instancia descubre su inacabamiento, está condicionado, pero no determinado, descubre su libertad, su autodeterminación. Probablemente la vida es entonces búsqueda permanente de autoconfiguración, que varía de persona a persona, pero siempre teniendo como fin último la felicidad; la cual consiste en la actualización, en el pleno desarrollo del entendimiento y la voluntad, donde al primero corresponde investigar qué es el bien, y a la segunda, alcanzarlo, actuar bien, es decir, que en principio el hombre, en el desarrollo de su entendimiento, se encamina hacia la comprensión total y de todo, incluido él mismo. De esta forma surgió la filosofía y de ella, las ciencias, al intentar primero comprender el cosmos, mundo, universo. Ahora, dicha comprensión total trae consigo la escisión sujeto-objeto; es aquí que el conocimiento se problematiza, surgen distintas interrogantes, así como tres

subjetivo probablemente obedece a cierto afán maniqueísta? Porque pareciera que lo objetivo es la Luz, el Bien, y lo subjetivo, la Oscuridad, el Mal, y que los investigadores, el sujeto cognoscente debe separarlos, llevar a cabo cierta purificación de la que resulte conocimiento verdadero, conocimiento científico, quedando relegado al espacio que le es propio, lo subjetivo, lo afectivo. Es más, he pensado en esta analogía con el maniqueísmo, Luz-Bien-Objetivismo / Oscuridad-Mal-Subjetivismo, porque según lo dicho por Mani el reino de la Luz se compone de éter luminoso hecho de las cinco moradas o miembros de Dios: Inteligencia, Razón, Pensamiento, Reflexión y Voluntad.

¹⁵ Nota: véase el apartado “La psicología del siglo XXI. Posible giro filosófico o histórico”, en el libro “*Poiesis educativa*”, de Jaqueline Zapata Martínez.

¹⁶ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 81

puntos de vista para responder, ontológico, psicológico y lógico, y a partir de esto, tres doctrinas filosóficas, racionalismo, empirismo e idealismo trascendental kantiano, que coinciden en la consideración del sujeto y del objeto como entidades separadas e independientes. Como consecuencia de esta afirmación, y con base en el racionalismo, en la modernidad surgió una comprensión, una interpretación del mundo basada en la razón como único órgano facultado para el conocimiento y en la preferencia de lo objetivo (racional) con detrimento de lo subjetivo (emotivo y volitivo). Tomando como fundamento lo anterior, se clasificó a las ciencias en dos grupos: ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, que corresponden a la concepción objetiva y a la concepción subjetiva, respectivamente, donde la primera conduce a la Verdad, en tanto que la segunda, a “verdades”. Se prefiere lo objetivo, la verdad absoluta, universal, esto es lo científico; lo subjetivo, la verdad relativa, particular, no es ciencia, en todo caso, será conocimiento precientífico.

Así, en cierto sentido, hemos heredado, la religión de Mani, caminamos por el mundo “purificando”, separando el bien y el mal; el sujeto, como ser racional, es “el bueno”, lo objetivo es lo verdadero, esto es lo científico, lo contrario, lo opuesto, el sujeto, como ser emotivo y volitivo, es “el malo”, lo subjetivo es lo falso, esto es lo no científico...

Ante lo cual cabe preguntar: ¿realmente sujeto y objeto existen separada e independientemente el uno del otro?, ¿realmente el edificio del conocimiento científico tiene como único pilar a la razón, realmente se sustrae en todo momento de la subjetividad?, ¿es verdad que en el acto del conocimiento, el sujeto está separado del objeto que conoce a la vez que se desprende de sus emociones y su voluntad, de su individualidad, para concentrarse, para convertirse en razón pura y universal, que le permitirá conocer a su objeto, establecer conclusiones válidas necesaria y universalmente?

Hay más de dos opciones, objetivismo-subjetivismo; la balanza no tiene porque inclinarse hacia uno de los extremos, siempre está la posibilidad del equilibrio, una tercera opción, otro punto de vista desde el cual estudiar el problema del conocimiento, otra forma de comprender e interpretar el mundo, de concebir el conocimiento científico y la verdad, un equilibrio en la relación sujeto-objeto, en el binomio razón-emoción, voluntad... Es así que en el rechazo del racionalismo gnoseológico y psicológico, por constituir una postura parcial, puesto que aborda el conocimiento solo desde una parte, solo desde el sujeto, y únicamente desde su razón, y en la búsqueda por superar tal situación sin caer en el escepticismo ni el relativismo, descubro y me aproximo a las filosofías de E. Husserl y J. Ortega y Gasset.

1.1.2.- Hombre y mundo, *nóesis* y *nóema*, en la Fenomenología trascendental, de Edmund Husserl

Edmund Gustav Albrecht Husserl (8 de abril de 1859 - 27 de abril de 1938). Filósofo originario de Moravia, actual República Checa, discípulo de Franz Brentano y Carl Stumpf, fundador de la fenomenología trascendental y, a través de ella, del movimiento fenomenológico, uno de los movimientos filosóficos más influyentes del siglo XX y aún lleno de vitalidad en el siglo XXI.

A Goethe se atribuye la frase: “*Wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen.*” Quien desea comprender al poeta, debe ir a la tierra del poeta. Comprender a un autor, comprender sus ideas, en este caso, su pensamiento filosófico, requiere visitar su medio, su entorno; tal vez no en forma literal, me refiero a conocer, a adentrarse en la medida de lo posible en su ser como persona, en sus vivencias; porque el conocimiento no surge exclusivamente de la razón, antes bien, posee de igual forma una raíz subjetiva, emotiva, volitiva. De este modo, previo al análisis de la fenomenología trascendental, intentando acceder a las experiencias de E. Husserl que motivaron el desarrollo de la misma, comienzo este apartado refiriendo qué objetivo se plateó nuestro filósofo y a partir de qué “molestia”.

El objetivo planteado fue renovar la filosofía, hacer de ella una ciencia estricta, basada en conocimientos teóricos rigurosos, al establecer un método que permitiera la construcción de una ciencia objetiva del espíritu, superando así la concepción física clásica que considera al sujeto y al objeto como seres independientes, a la vez que aquella oposición entre racionalismo y empirismo que había dominado durante la modernidad¹⁷.

Ahora bien, ¿qué inquietaba a E. Husserl, qué le preocupaba?, ¿por qué le parecía necesario el replanteamiento del quehacer filosófico? El dualismo moderno de la interpretación del mundo, que se tradujo en la clasificación de las ciencias en naturales y del espíritu, esa división tajante entre concepción objetiva y subjetiva del mundo, que derivó en una cierta “perversión” de las ciencias del espíritu al querer estas obtener el mismo rango, el mismo valor y reconocimiento que las ciencias de la naturaleza, lo que constituía en la perspectiva de E. Husserl, un error, un exceso de racionalidad, una aberración de la razón: “También yo estoy convencido de que la crisis europea radica en una aberración del racionalismo. Mas esto no autoriza creer que la racionalidad como tal es perjudicial o que en la totalidad de la existencia humana solo posee una significación subalterna... Por otra parte, admitimos gustosamente... que la forma evolutiva que tomó la *ratio* como racionalismo del periodo

¹⁷ Nota: dos posturas, objetivismo y subjetivismo, donde la superación de tal escisión radica en la fenomenología; por lo que esta efectúa un rompimiento con el siglo XIX, inaugurando una nueva etapa, un nuevo método de investigación, un nuevo modo de pensar el todo. Nuevo porque adopta “... una actitud radicalmente contraria a todos los rasgos que dominan en el siglo XIX.” (Bochenski, I. M. “La filosofía actual”. Ed. FCE. Col. Breviarios Núm. 16. México. 1962. Pág. 150)

de la Ilustración, había sido una aberración, si bien, de todos modos, una aberración explicable.”¹⁸ Esta es la “molestia” que motivó a E. Husserl: la crisis de las ciencias, que lleva implícita la crisis de la humanidad.

De esta manera, en oposición al psicologismo, aunque vía psicológica, nuestro autor plantea resolver tal situación a través de un nuevo método filosófico. Pero, ¿por qué se opone al psicologismo?, ¿por qué afirma que las ciencias están en crisis y que esta conlleva la crisis de la humanidad?

Entonces, el psicologismo era un reconocido modo de fundamentar la ciencia, escribe Reyes Mate en la introducción del libro “Invitación a la fenomenología”, apelando a las características psicológicas de la especie humana, con mayor exactitud, de la mente humana. El error en esto, radica en que tal fundamentación de la ciencia se basa en el análisis de la estructura científica de la mente humana, considerando a esta como el cerebro y en consecuencia resolviendo las leyes psíquicas en funcionamiento material del mismo, es decir, que para el psicologismo el fundamento de la ciencia estriba en el funcionamiento material del cerebro. Visión del hombre, concepción antropológica, afirma E. Husserl, y por lo que se opone al psicologismo, que reduce al ser humano en facticidad, en resultado de hechos físicos; lo que genera problemas en torno a todo proyecto racional de la humanidad, especialmente en lo que se refiere a la libertad.

En otras palabras, las ciencias del espíritu, las ciencias que estudian al hombre, no como vida biológica, porque esto corresponde a las ciencias naturales, sino como vida espiritual, en su aspiración por obtener el mismo reconocimiento atribuido a las ciencias de la naturaleza, donde estas valen por el grado de racionalidad logrado que permite conclusiones, conocimientos válidos necesaria y universalmente, se proponen un conocimiento científico del espíritu, desde el siguiente razonamiento: si el espíritu es real, si existe en el mundo, entonces está fundado en la corporeidad, no es puro, por lo tanto, su investigación filosófica desemboca en la investigación científica del cerebro. Nuevamente, afirmaría E. Husserl, dicho razonamiento es erróneo porque desatiende lo subjetivo, las emociones y la voluntad de la persona; deja “... fuera de la órbita de la consideración científica al *Lebenswelt* o mundo de la vida, el complejo mundo de los que investigan el mundo y de los que viven en el mundo. Se deja fuera a quienes hacen y para los que se hace ciencia...”¹⁹

Esta es la “molestia” de la que se origina la fenomenología, el motivo porque el que E. Husserl afirma que las ciencias están en crisis y que esto conlleva la crisis de la humanidad: el olvido del mundo de la vida, del fundamento subjetivo, relacional, humano, de la ciencia, que ha postrado a las ciencias en un estado de crisis, y

¹⁸ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 110 y 111

¹⁹ Mate, Rupérez Manuel-Reyes. Introducción de “Invitación a la fenomenología”. Ed. Paidós Ibérica. Col. Pensamiento contemporáneo No. 21. España. 1992. Pág. 19

más aún, que ha desembocado en la crisis de la humanidad europea²⁰. “Cuando Husserl pronuncia esta conferencia²¹ -año 1935- Hitler ya era *Führer* y el nacionalsocialismo una amenaza para todos, especialmente para los judíos. Y, sin embargo, el judío Husserl, que habla de la amenaza que se cierne sobre Europa, solo ve peligro en la ausencia de filosofía al hacer ciencia... este enfoque no demuestra inconsciencia del peligro sino una mayor conciencia.”^{22 23}

Es así que, de acuerdo con E. Husserl, no es posible un conocimiento científico del espíritu, puesto que ello supone tomar al cerebro por la psique, pero sí es posible pretender hacer ciencia objetiva del espíritu. Precisamente en ello estriba el quehacer del citado autor, decíamos al hablar sobre el objetivo de su doctrina, en establecer un método que permita la construcción de una ciencia objetiva del espíritu, o sea, la renovación de la filosofía. Lo cual es totalmente posible, viable, porque “El espíritu admite un tratamiento rigurosamente racional y científico siempre y cuando se reconozca la autonomía del espíritu.”²⁴ Situación que a su vez, dispensa de la necesidad por conocer científicamente al cerebro

De esta forma, E. Husserl nos conduce a la fenomenología trascendental, un nuevo modo de entender la filosofía que supera los engaños de la apariencia, esto es, la existencia separada e independiente de sujeto y objeto. Es verdad que el conocimiento de la realidad supone la existencia del sujeto y del objeto, pero la relación que entablan no es la de dos elementos separados e independientes entre sí, por lo contrario, se trata de una correlación en la que la esencia del objeto siempre quedará modificada por el ser humano en su intento por conocerla, pero que si el sujeto corrige la alteración producida por él mismo en lo observado, termina por descubrir con exactitud al fenómeno en cuestión, termina por aprehender su esencia, generando así una nueva conciencia o subjetividad trascendental; y a partir de ahí hacer una ciencia objetiva del espíritu.

Surgen nuevas preguntas: ¿qué caracteriza dicha correlación entre sujeto y objeto?, ¿de qué manera el sujeto corrige la alteración que ha producido en el objeto que conoce, esto es, cómo verifica que ha captado la esencia del objeto?, ¿a qué se refiere E. Husserl con una nueva conciencia o subjetividad trascendental?, ¿cómo es que a partir de lo anterior es posible una ciencia objetiva del espíritu?

²⁰ Nota: pensemos en el momento histórico que ha tocado vivir a E. Husserl, la primera guerra mundial y la gestación de la segunda.

²¹ Nota: se refiere Reyes Mate a la conferencia “La filosofía en la crisis de la humanidad europea”, pronunciada en la Asociación de Cultura de Viena el 7 y 10 de mayo de 1935, y que terminó siendo un libro, “La crisis de las ciencias europeas”.

²² Mate, Rupérez Manuel-Reyes. *Op. Cit.* Pág. 11 y 12

²³ Nota: humildemente, reconociendo la distancia que nos separa, creo comprender a Husserl, creo que vivo algo semejante: sin negar la magnitud, el pacto del movimiento magisterial que hoy invade, bloquea, toma como rehenes a ciudades enteras, que hoy niega el derecho a la educación a tantos niños, me preocupa más, me angustia el pensar que la raíz de todo esto es la ausencia de filosofía al educar.

²⁴ *Ibíd.* Pág. 20

Retomo desde el inicio de este capítulo, el hombre como ser consciente vive el impulso natural por comprender la realidad, por conocer los objetos que le rodean, incluyendo a sí mismo y a los otros sujetos, claro está. Al respecto, es cierto que, como afirma la concepción física clásica, el conocimiento surge de la relación entre sujeto y objeto, sin embargo, a diferencia de lo que postula tal concepción, sujeto y objeto no existen en forma separada e independiente.

El conocimiento no es el resultado de una relación unilateral en la que los objetos entren a la conciencia del sujeto, tampoco sucede que la conciencia, el sujeto, el yo, entre en relación con los objetos ni que las vivencias del sujeto contengan a los objetos, porque en cualquiera de estas situaciones se parte de la existencia separada e independiente de sujeto y objeto. Se trata de una sola realidad a la vez: sujeto-objeto, porque la conciencia nunca es en-sí, siempre es conciencia-de otro. De manera que interior y exterior, sujeto y objeto, no son mundos separados, la descripción de uno requiere la intervención, la presencia, la descripción del otro. Sujeto y objeto no pueden ser descritos independientemente el uno del otro, tampoco se yuxtaponen, ni siquiera existe uno antes que el otro, coexisten.

Hasta aquí, la respuesta a la primera pregunta, de acuerdo con E. Husserl: la correlación sujeto-objeto se caracteriza su coexistencia; lo que significa que sujeto y objeto, interior y exterior integran una y la misma realidad, la existencia de uno implica la existencia del otro, dado que la conciencia del sujeto nunca es en-sí, siempre es conciencia-de otro.

Quedó dicho que el sujeto pretende comprender la totalidad, pretender conocer a los objetos, a los otros sujetos y así mismo; puede decirse entonces que el sujeto conoce, describe la realidad en tres áreas o fenómenos: cosas, personas y él mismo. Lo cual, en palabras de E. Husserl constituye los mecanismos en que se da la descripción fenomenológica, es decir, la comprensión de la totalidad:

Esquema 10

Mecanismos de la descripción fenomenológica			
Sujeto	Objeto - cosas	Reflexión Conocimiento de la realidad	Sujeto constituyente dota de sentido al mundo
	Sujeto - personas		
	Yo - él mismo	Autorreflexión Conocimiento de sí	Sujeto autoconstituyente se dota a sí mismo de sentido
Sujeto - <i>Nóesis</i>	Objeto - <i>Nóema</i>		

De modo que el sujeto posee fuerza cognoscitiva, conoce objetos, cosas, conoce a otros sujetos, personas, y se toma a sí mismo como objeto para autoconocerse; donde los dos primeros casos constituyen la reflexión y el tercero, la autorreflexión, privilegios que emanan de su facultad racional, como fue ya mencionado en el apartado anterior del presente escrito. Lo interesante ahora es que al conocer, al describir el mundo, el sujeto es constituyente, él constituye al mundo, lo dota de sentido; y al conocerse, al autodescribirse, el sujeto es autoconstituyente, él se constituye a sí mismo, se dota a sí mismo de sentido. Donde E. Husserl llama al sujeto constituyente, *nóesis*, y al objeto constituido, *nóema*.

Ahora bien, dado que sujeto y objeto coexisten, integran una y la misma realidad, y la descripción de uno implica la descripción del otro, el conocimiento de los objetos, del mundo, la comprensión de la totalidad requiere del autoconocimiento del sujeto, lo que se traduce en un mirar hacia el propio interior, hacia la subjetividad que ha descrito al mundo en su esencia; que la subjetividad se autodescriba, que lo hecho con el exterior lo haga consigo; que se describa a sí misma en su esencia. Dicho de otro modo, la descripción fenomenológica de la esencia de las cosas corresponde, es correlativa a la descripción de la esencia de la persona que describe, por lo tanto, en la fenomenología tiene lugar el conocimiento de sí mismo, pero no a nivel empírico sino en cuanto a la propia esencia: la esencia de nuestra existencia, vivencias, temporalidad, etc., descripción del yo que se refleja en la descripción del objeto y viceversa, puesto que es imposible aislarlos, y todo ello por la fuerza cognoscitiva del sujeto mismo²⁵.

Resumiendo, la comprensión de la totalidad, la aprehensión de la esencia de todo lo existente, integra la descripción del interior, del sujeto, y del exterior, de los objetos. ¿Cómo logra esto el sujeto, cómo logra aprehender la esencia de los objetos y de sí?

Es aquí que E. Husserl propone un nuevo camino para reflexión y autorreflexión filosófica, el método fenomenológico, que consiste en tres pasos:

Esquema 11

Pasos del método fenomenológico
<i>* Epojé</i>
No aceptar ni rechazar la realidad del mundo tal y como está, mantenerse en actitud crítica; lo cual implica negar los hábitos intelectuales “ingenuos”, es decir, cotidianos, por ser insuficientes en la comprensión de la realidad, así como desconfiar del conocimiento científico, en otras palabras, transitar de la actitud natural, ingenua, cotidiana, a la actitud fenomenológica, crítica, radical y universal. Lo cual implica despojarse de prejuicios, abstenerse de emitir juicios precipitados, sin reflexión, sobre los

²⁵ Nota: el punto de vista fenomenológico es positivista en el sentido de que “vuelve” a las cosas mismas, a la experiencia sensible, empírica, pero al reconocer en los objetos sensibles e individuales una esencia, al ver en lo sensible y empírico, lo general, deja de ser positivismo en el sentido que había sido entendido hasta ese momento, para convertirse en verdadero y absoluto positivismo.

<p>objetos, esto es, suspender la emisión de juicios sobre los objetos, con base en la simple percepción, renunciar momentáneamente a cuanto de no razonado exista en nuestras convicciones, cuestionar la forma de mirar la cotidianidad misma.</p> <p>En otros términos, hacer valer el derecho autónomo de la razón como criterio de verdad. Prescindir de discursos y opiniones para conquistar la verdad. Eliminar lo que no se funda en evidencia apodíctica, es decir, necesaria y universal.</p>
<p>* Reducción fenomenológica</p>
<p>a) Reducción eidética</p> <p>Finalidad: volver a las cosas mismas, clarificar la experiencia que de ellas tenemos. Es decir, descripción del objeto, del exterior.</p> <p>Convertir los hechos, los fenómenos, en esencias, al reducirse a describirlos en su pureza, tal y como aparecen frente a nosotros, pero no en todos y cada uno de los datos que presentan, sino únicamente en los esenciales, en sus rasgos definitorios.</p>
<p>b) Reducción trascendental</p> <p>Finalidad: revelar el yo puro o conciencia pura, la subjetividad trascendental. Es decir, descripción del sujeto, del interior.</p> <p>Convertir las esencias en vivencias de la conciencia trascendental, es decir, la conciencia pura constitutiva del conocimiento universal y necesario. Contemplación desinteresada de las esencias, que constituyen el ser de las cosas, por parte de la conciencia, convirtiéndose en vivencias mediante la intencionalidad de la conciencia, esto es, la conciencia-de, la conciencia que tiene el sujeto del objeto.</p>

Con base en la importancia que corresponde al método fenomenológico en la filosofía de E. Husserl, resulta conveniente citarle textualmente: “El método de la reducción fenomenológica (a los <fenómenos> puros, lo puramente psíquico) consiste, de acuerdo con esto, 1) en la *ἐποχὴ* metódica y rigurosamente consecuente respecto de toda posición objetiva [*ob*] que se presenta en la esfera anímica, tanto en el fenómeno singular como en la entera consistencia anímica en general; 2) en la aprehensión y descripción, metódicamente practicadas, de las múltiples <apariciones> como apariciones de sus unidades objetivas y de las unidades como unidades de los componentes de sentido que en cada caso surgen en las apariciones. Se anuncia con ello una doble dirección de las descripciones fenomenológicas: la dirección <NOÉTICA> y la dirección <NOEMÁTICA>.- La experiencia fenomenológica en la forma metódica de la reducción fenomenológica es la única <EXPERIENCIA INTERNA> GENUINA en el sentido de cualquier ciencia psicológica bien fundada. En su propia esencia radica manifiestamente la posibilidad de ser proseguida *in infinitum*, bajo un continuo mantenimiento metódico de la pureza. El método reductivo se transfiere de la experiencia de sí mismo a la experiencia de lo ajeno, con tal de que en la vida re-presentada del otro pueda efectuarse la correspondiente puesta entre paréntesis y la correspondiente descripción conforme a la aparición y a lo que aparece en el cómo subjetivo (<nóesis> y <nóema>). Acto seguido, la comunidad experimentada se reduce no solo a los campos intencionales anímicamente aislados, sino a la unidad de la vida comunitaria intersubjetiva, que los vincula a todos ellos, en

su pureza fenomenológica (reducción intersubjetiva). Se obtiene así la plena ampliación del concepto psicológico genuino de <experiencia interna>.”²⁶

De este modo el sujeto aprehende las esencias de las cosas, conoce a los objetos, lo exterior, a la vez que aprehende la esencia de sí mismo, se conoce a sí, lo interior, al convertir las esencias de las cosas en vivencias de la conciencia pura.

Es decir, reelaborando lo escrito en los últimos párrafos, sujeto y objeto coexisten, por lo tanto la comprensión de la totalidad, el conocimiento de la realidad, implica la descripción tanto del objeto como del sujeto. Quien posee la fuerza cognoscitiva para ello es el sujeto, de manera que habrá de captar la esencia de las cosas, como la esencia de sí mismo, para lo cual E. Husserl propone el seguimiento de tres pasos: en principio, despojarse de prejuicios, discursos y opiniones que no se sustenten en evidencia apodíctica, adoptando una actitud crítica radical y universal, que permite captar en los fenómenos sus rasgos esenciales, reducirlos a esencias, este es el segundo paso, y por último, convertir esas esencias en vivencias del sujeto, en vivencias de la conciencia que conoce. Donde el primer paso funge como punto de partida; y el segundo y tercero contienen la descripción del objeto y del sujeto, respectivamente. Con lo que se habrá logrado ya la comprensión de la totalidad, el conocimiento de la realidad.

Ahora, si las cosas, los objetos, no pueden conocerse sin el poder mediador y transformador del ser humano que las objetiva y analiza, entonces el sujeto transforma epistemológicamente, conceptualmente, lo que analiza, describe, juzga, etc. No obstante esta transformación operada por el sujeto sobre los datos que le advienen de los sentidos no es una operación caprichosa del mismo; el hombre es incapaz de determinar desde fuera una parte de los fenómenos estudiados, esta parte es la esencia.

Todo lo cual permite contestar la segunda pregunta las planteadas al final de la página número dos, a saber, ¿de qué manera el sujeto corrige la alteración que ha producido en el objeto que conoce, esto es, cómo verifica que ha captado la esencia del objeto? En otras palabras, ¿cómo saber si la descripción fenomenológica ha aprehendido la esencia de las cosas? Solo se puede verificar de una manera: careando al mundo ingenuo del que se partió con el mundo eidético a que se llegó. La descripción fenomenológica habrá captado la esencia de las cosas, si logra explicar en profundidad la realidad del mundo de la vida; en caso contrario se aleja de la realidad y no sirve para comprenderla, teniendo entonces que volver a empezar con una nueva *epojé* más profunda.

²⁶ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 43 y 44

Bien, el método fenomenológico conduce a la aprehensión de las esencias, a la comprensión de la totalidad, el conocimiento de la realidad, y a su vez, como parte de la reducción trascendental, al convertirse las esencias en vivencias de la conciencia, esta se transforma en conciencia pura o trascendental. Es decir que al captar las esencias de las cosas, al conocer la realidad, en cierto sentido, el sujeto cambia, la conciencia ya no es la misma, se genera una nueva conciencia, una subjetividad trascendental.

Esta es la tercera de las preguntas hechas con anterioridad, ¿a qué se refiere E. Husserl con una nueva conciencia o subjetividad trascendental? Es la conciencia que convierte las esencias que ha aprehendido en vivencias, en estados de conciencia; es la “conciencia-de”, la “intencionalidad de la conciencia”. Expresado de otra forma y recuperando parte de lo dicho: sujeto y objeto, conciencia y fenómeno, son coexistentes, la conciencia siempre es conciencia de algo, la conciencia siempre se refiere, se dirige, tiene por intención, a un objeto, siempre es “conciencia-de” o “intencionalidad de la conciencia”. En el momento en que la conciencia captura la esencia del objeto, dado que ambos, conciencia y objeto constituyen una y la misma realidad, dicha esencia se convierte en vivencia de la conciencia, pasa a formar parte de ella; esta es la nueva conciencia o subjetividad trascendental, la que ha aprehendido la esencia del objeto y ha transformado esta en su vivencia.

Donde, de acuerdo con E. Husserl, “ser-conciencia-de”, no significa entonces captar el mundo ya terminado, no significa que el mundo está terminado y yo lo capto, esta es una visión ingenua; significa que la *nóesis* dota de sentido los datos del *nóema*, lo constituye. Yo doto de sentido al mundo y el mundo me dota de sentido. Yo soy *nóesis* y los objetos que me rodean son *nóema*; yo como ser consciente, como conciencia-de, doto de sentido a los datos fenoménicos que envía el objeto; yo constituyo al objeto en una entidad dotada de sentido.

Y de esta forma, todo, todos, construimos la realidad. “El yo, entonces, ya no es una cosa aislada al lado de otras similares dentro de un mundo dado de antemano; la exterioridad y la yuxtaposición de los yoes personales desaparecen dando lugar a una relación íntima entre los seres que son el uno con el otro y uno para el otro.”²⁷

Por último, ¿cómo es que a partir de lo anterior es posible una ciencia objetiva del espíritu? Responder a esta pregunta requiere inicialmente distinguir cómo se concibe al espíritu en el dualismo moderno y en la fenomenología trascendental:

Esquema 12

Concepción sobre el espíritu	
Dualismo moderno de la interpretación del mundo	Fenomenología trascendental
Ambos consideran al espíritu como la vida y obra del hombre, es decir, en cuanto persona y en relación con	

²⁷ Mate, Rupérez Manuel-Reyes. *Op. Cit.* Pág. 21

las obras que crea, la cultura.	
- El espíritu se funda en la corporeidad, por lo tanto la explicación del mismo debe ser psico-física.	- El espíritu no se funda en la corporeidad, es autónomo respecto a la naturaleza física, por lo tanto su explicación no puede ser psico-física.
- El espíritu se desenvuelve en el mundo circundante, está sujeto a espacio y tiempo; y dicho mundo circundante le es ajeno, en consecuencia no puede obtenerse conocimiento puro y universal sobre él.	- El mundo circundante es un concepto exclusivo de la esfera espiritual, entendido como la representación que el sujeto hace de lo que le rodea, esto es, como algo propio del espíritu, en consecuencia sí es posible adquirir conocimiento puro y universal sobre él.
* No es posible una ciencia objetiva del espíritu.	* Sí es posible una ciencia objetiva del espíritu, porque los objetos, el mundo circundante, son coexistentes al sujeto.

Escribe E. Husserl, “Todo campo de experiencia posible cerrado en sí mismo permite *eo ipso* la transición universal de la facticidad a la forma esencial (eidos). Así también aquí. Si la facticidad fenomenológica se vuelve irrelevante y sirve SOLO ejemplarmente y como soporte para una variación libre pero intuitiva de las almas singulares fácticas y las comunidades fácticas de almas en almas y comunidades de almas posibles a priori (concebibles)...”²⁸ Es así que en el ejercicio del método fenomenológico el sujeto, al aprehender la esencia de los objetos, del mundo circundante, aprehende igualmente la esencia de su alma, de su espíritu, puesto que coexiste con los objetos, son parte de él, y al hacer abstracción de la facticidad, genera un conocimiento puro y universal del espíritu, desarrolla una ciencia objetiva del espíritu, una ciencia eidética o ciencia de esencias. En ello consiste la nueva filosofía propuesta: la fenomenología trascendental; en tanto que las ciencias empíricas, naturales o fácticas, se ocupan de las cosas, de los hechos, en cuanto a la experiencia sensible que se tiene de ellas.

En palabras de E. Husserl: “El espíritu, y más aún, solo el espíritu es el que existe en sí mismo y para sí mismo; solo el espíritu es autónomo y puede ser tratado en esta autonomía, y solo en esta, en forma verdaderamente racional, de un modo verdadera y radicalmente científico. Mas por lo que hace a la naturaleza, en cuanto a su verdad científico-natural, ella solo posee una autonomía aparente, y solo aparentemente ofrece un conocimiento racional de sí en las ciencias de la naturaleza. Pues la naturaleza verdadera en su sentido científico-natural, es obra del espíritu que la explora, y presupone, por consiguiente, la ciencia acerca del espíritu.”²⁹

Cabe aclarar por una parte que la fenomenología no es psicología porque se dedica a describir esencias, no describe el yo en sus estados de conciencia, en sus vivencias, sino al yo puro y sus objetos intencionales, y por otra, que esta nueva filosofía sí es ciencia porque solo hay ciencia de lo necesario y solamente las esencias tienen carácter de necesidad.

²⁸ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 21

²⁹ *Ibíd.* Pág. 123 y 124

Expuesto todo lo anterior, y como conclusión de este apartado, es momento ya de indicar por qué afirmo que la fenomenología trascendental se presenta como la tercera opción de que hablaba al final del punto 1.1.1., que resuelve, afirma E. Husserl, "... las antiguas y ambiguas antítesis de los puntos de vista filosóficos; antítesis como las que se dan entre racionalismo [*rat*] (platonismo) y empirismo, relativismo y absolutismo, subjetivismo y objetivismo [*ob*], ontologismo y trascendentalismo, psicologismo y antipsicologismo, positivismo y metafísica, concepción teleológica y concepción causalista del mundo. Por todas partes motivos justos, pero por todas partes medias tintas o absolutizaciones inadmisibles de unilateralidades justificadas solo relativa y abstractivamente."³⁰

Resoluciones que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

a) Sujeto y objeto coexisten, no son entidades separadas e independientes entre sí; integran una y la misma realidad. Los objetos, el mundo circundante, es la representación que el sujeto hace de lo que le rodea, esto es, como algo propio de él. En ese sentido, el mundo circundante es la conciencia-de, la intencionalidad de la conciencia, o sea, las esencias de los objetos que el sujeto ha aprehendido en vivencias, en estados de conciencia. De modo que la descripción de uno implica la descripción del otro. (Equilibrio en la relación sujeto-objeto / Superación del subjetivismo y objetivismo.)

b) Por lo tanto, en la coexistencia sujeto-objeto, no cabe el dualismo moderno de la interpretación del mundo, en el que se entiende al mundo como lo objetivo, como algo ajeno del espíritu, y a la espiritualidad como fundada en la individualidad y lo corpóreo, en la circunstancia. (Superación del dualismo concepción objetiva y subjetiva del mundo.)

c) Si los objetos que nos rodean, si el mundo circundante, no tiene fundamento en la corporeidad sino que es parte del sujeto, del espíritu que ha aprehendido las esencias y las ha convertido en sus vivencias, entonces la facultad racional del hombre no constituye fuente exclusiva del conocimiento, también intervienen en ello la emoción y la voluntad, por lo que no se prioriza a la razón, antes bien, tanto lo intelectual como lo emocional y lo volitivo juegan un papel de igual importancia en la vida del ser humano. (Equilibrio en el binomio razón-emoción, voluntad / Superación del racionalismo gnoseológico y psicológico.)

Ahora bien, afirmar que sujeto y objeto coexisten, que la descripción de uno implica la descripción del otro porque una vez captada la esencia del objeto forma parte ya del sujeto como su vivencia, afirmar que razón, emoción y voluntad resultan igualmente fundamentales en el conocimiento de la realidad, en la comprensión de la totalidad, no conlleva escepticismo porque no se niega la facultad del hombre para conocer, antes bien, se

³⁰ *Ibíd.* Pág. 70 y 71

asegura su capacidad para aprehender la esencia de los objetos, tampoco cae en el relativismo porque, como se dijo antes, la descripción fenomenológica verifica que logró captar las esencias careando el mundo el ingenuo de que partió con el mundo eidético a que llegó, es decir, verifica si puede explicar en profundidad la realidad del mundo de la vida, haciendo abstracción, dejando fuera los hechos particulares y contingentes, no solo de la naturaleza física de los objetos, sino también de la naturaleza psíquico-física del sujeto, para aprehender así el alma comunitaria, el espíritu universal.

En suma, con base en tales conclusiones es posible afirmar que el método fenomenológico, la fenomenología trascendental, constituye otro punto de vista desde el cual estudiar el problema del conocimiento, otra forma de comprender e interpretar el mundo, de concebir el conocimiento científico y la verdad, asentados en una nueva subjetividad, en la subjetividad trascendental. ¿Qué significa esto? Que en su reflexión y autorreflexión, en su investigación, el filósofo toma a su yo, es decir, considera el vivir personal y al mundo circundante.

Dicho por E. Husserl, "... partiendo el filósofo de su yo, más precisamente, considerándose puramente como el ejecutor de todos los actos dotados de validez y convirtiéndose en espectador puramente teórico de los mismos. En esta actitud se consigue construir una ciencia del espíritu absolutamente autónoma, en el modo de una consecuente comprensión de sí mismo y comprensión del mundo como obra del espíritu. Allí el espíritu no es espíritu en la naturaleza o al lado de ella, sino esta misma entra en la esfera del espíritu."³¹ Y con ello no únicamente se superan la crisis de las ciencias y de la humanidad europea, en las que E. Husserl veía peligro, sino la crisis de la humanidad entera.

³¹ *Ibíd.* Pág. 125

1.1.3.- Hombre y mundo, yo y mi circunstancia, en el Raciovitalismo, de José Ortega y Gasset

José Ortega y Gasset (9 de mayo de 1883 - 18 de octubre de 1955). Filósofo español, discípulo de Hermann Cohen y educado, por tanto, en la tradición del neokantismo, aunque sus ideas filosóficas no responden al sentido de la misma; antes bien se desarrollan en torno a dos teorías raciovitalismo y perspectivismo; influyendo no solo en España y Latinoamérica, sino también en otros países, como Alemania.

Sujeto y objeto coexisten, integran una y la misma realidad, el hombre conoce en virtud de la razón tanto como de la emoción y la voluntad, y en ese sentido a estas tres facultades corresponde la misma valía, constituyen aseveraciones que comparten E. Husserl y J. Ortega y Gasset, y a partir de las cuales, el filósofo madrileño afirma que el sujeto no puede desligarse, menos aún separarse, de su mundo circundante, por lo que “Vivir, existir, no es estar solo, sino al revés, no poder estar solo consigo, sino hallarse cercado, inseguro y prisionero de otras cosas misteriosa, heterogénea, la circunstancia, el Universo.”³²

Pero, ¿en qué argumento sustenta J. Ortega y Gasset la coexistencia de sujeto y objeto? La realidad radical y fundamental, es decir, el dato primordial e indubitable del universo, ha sido identificada como el Ser Absoluto, que representa el superlativo de la independencia ontológica, existe en sí y por sí, de manera que el ser substancial es el ser suficiente, autosuficiente, independiente. Concepción del ser, de la realidad, totalmente equivocada, se opone J. Ortega y Gasset, porque el ser, la realidad no es únicamente sujeto, individuo, ni exclusivamente objeto, cosa, es ambos a la vez. Existe el sujeto inseparablemente del objeto, y viceversa; cobro consciencia del “yo” por lo que es el “no yo”; “... yo me doy cuenta de que pienso cuando, por ejemplo, me doy cuenta de que veo o pienso una estrella; y entonces de lo que me doy cuenta es de que existen dos cosas distintas, aunque unidas la una a la otra: yo que veo la estrella y la estrella que es vista por mí. Ella necesita de mí, pero yo necesito también de ella.”³³ De esta forma, “Si existo yo que pienso, existe el mundo que pienso. Por tanto: la verdad radical es la coexistencia de mí con el mundo. Existir es primordialmente coexistir -es ver yo algo que no soy yo, amar yo a otro ser, sufrir yo de las cosas.”³⁴

En consecuencia, la realidad radical y fundamental no es el ser suficiente, sino “el ser indigente”, porque ser es necesitar lo uno de lo otro. Se trata de una interdependencia entre sujeto y objeto, de una correlación, de una coexistencia. Y al respecto debe aclararse que coexistencia no significa estar una cosa junto a la otra, no es yuxtaposición de carácter estático. “Porque no es el mundo por sí junto a mí y yo por mi lado aquí junto a él -

³² Ortega y Gasset, José. “En el Centenario de una Universidad”. Obras Completas Vol. 5. Ed. Alianza. España. 1988. Pág. 472

³³ Ortega y Gasset, José. “¿Qué es filosofía?”. Ed. Porrúa. Col. Sepan cuantos... No. 499. México. 2012. Pág. 122

³⁴ *Ibid.* Pág. 122

sino que el mundo es lo que está siendo para mí, en dinámico ser frente y contra mí, y yo soy el que actúo sobre él, el que lo mira y lo sueña y lo sufre y lo ama o lo detesta. El ser estático queda declarado cesante... y ha de ser sustituido por un ser actuante.”³⁵

Otra forma, otra manera de preguntar, de preguntarse, por el conocimiento de la realidad, por la comprensión de la totalidad: consciente de que soy y estoy en el mundo, consciente de que mi existencia es coexistencia, consciente de que “yo soy yo y mi circunstancia”, pregunto, ¿qué es la vida? Responde J. Ortega y Gasset, el ser, la realidad, no es subjetividad ni objetividad, es intimidad consigo y con las cosas, lo que somos y lo que hacemos, de todas las cosas la más próxima a cada cual. Así es, la vida, mi vida, no como dimensión biológica o además de esta, es lo que soy y lo que hago, conmigo y con las cosas cercanas, próximas a mí; mi vida es realidad radical y fundamental.

¿Qué significa lo anterior? Que la realidad radical y fundamental, la vida, no es objeto, no es una cosa, pero tampoco es un espíritu. En rigor, propiamente hablando, la vida no “es” nada: es una hacerse a sí misma continuamente, un autoconstruirse, autoconfigurarse; la vida de cada uno es existencia particular y concreta que reside en las circunstancias, que se hace a sí misma orientándose hacia su autenticidad; la vida es singular, concreta y única, en ningún caso es aislada, siempre vinculada a otras, y es en este sentido que mi vida es realidad radical y fundamental, porque en ella se hallan, se fundan las demás realidades³⁶.

De este modo, es a través de un cierto sector de la realidad que me integro, que soy plenamente yo mismo; ese sector es la circunstancia: “Yo soy yo y mi circunstancia”. Esta es la auténtica realidad del hombre, afirma J. Ortega y Gasset: siempre en correlación con los objetos, con el mundo que le rodea. Donde el “yo concreto”, nunca solo, en todo momento en su circunstancia, rodeado, por ella, no es fijo ni estable, sino activo, ejecutivo; y para llevar a cabo su actividad, su ejecución, se dirige siempre a su circunstancia³⁷.

Estas son las dimensiones de la vida: “Yo - Circunstancia”:

Esquema 13

Dimensiones de la vida	
Concreto Yo- sujeto	Dimensiones que se complementan
Yo - predicado Circunstancia	

³⁵ Ibíd. Pág. 123

³⁶ Nota: el mundo circundante, afirmaría E. Husserl, es la representación que hace el sujeto de lo que le rodea.

³⁷ Nota: es posible establecer aquí un paralelo con la “intencionalidad de la conciencia”, con la “conciencia-de”, que describe E. Husserl.

El “yo” activo, ejecutivo, quehacer, actividad, como proceso, proyecto, “puro acontecimiento”; “yo soy lo que me pasa”. La “circunstancia” como las cosas mudas que están en nuestro próximo derredor, nuestra perspectiva espacial y temporal, lo próximo y lo lejano, nuestra cultura... y de las cuales es el medio humano la circunstancia principal. Y así, la vida consiste en la actividad del yo, a la vez que en las cosas que en su actividad ejecuta el yo, esto es, aquello hacia lo que tiende la actividad del yo.

Ahora bien, continua J. Ortega y Gasset, aun cuando la vida es singular, concreta y única, es posible, con base en su encadenamiento a otras vidas en el ritmo social e histórico, señalar algunas características generales, que se presentan en la vida de cada persona: toda vida consiste en un conjunto de acontecimientos, es quehacer libre y transcurre en prisa; toda vida implica irreversibilidad, esfuerzo, resistencia, fatalidad, evidencias, problemas, futuro...; asimismo, ninguna vida es plena, siempre es posibilidad, apertura, indeterminación, aunque a la vez percibimos lo contrario, que somos algo determinado...

Características o atributos que nuestro autor sintetiza en tres categorías, nuestra vida es:

a) Evidencial.- Vivirse, sentirse, saberse existiendo; no contentarse con ser, sino comprender o ver que se es, un enterarse. Es el descubrimiento incesante que hacemos de nosotros mismos y del mundo en derredor; darse-cuenta-de; no únicamente ser y estar en el mundo, sino además ser y estar consciente de ello; verse a sí mismo, encontrarse a sí mismo en el mundo y ocupado con las cosas y seres del mundo.

b) Circunstancial.- Hallazgo simultáneo a la consciencia de sí, en el que nos percibimos, nos vivimos dentro de un orbe lleno de cosas, amarlas u odiarlas, desearlas o temerlas; ocuparse con lo otro que no es uno mismo, convivir con una circunstancia; hallarse a sí frente al mundo, con el mundo, dentro del mundo, inseparable de nosotros.

c) Proyectiva.- Consciencia también de que vivir no es entrar por gusto en un sitio previamente elegido, sino que es encontrarse de pronto, y sin saber cómo, caído, sumergido, proyectado en un mundo incanjeable, en el que todo instante es un problema a resolver que obliga a elegir entre varias posibilidades; la vida como constante decidir lo que haremos, lo que vamos a ser, por tanto, como decisión de lo que aún no somos, del futuro.

Y de todo ello, en forma especial, la vida siempre es apertura, inconclusión, nunca es plena, terminada, y esto implica libertad, decisión, responsabilidad... Al hombre corresponde dotar de sentido a la vida³⁸, resolver los problemas implica... De manera que al hablar del hombre como ser que siente, que vive un impulso natural por

³⁸ Nota: pienso nuevamente en la filosofía de E. Husserl: “Yo soy *nóesis* y los objetos que me rodean son *nóema*; yo como ser consciente, como conciencia-de, doto de sentido a los datos fenoménicos que me envía el objeto; yo constituyo al objeto en una entidad dotada de sentido.

conocer la realidad, por comprender la totalidad, nos referimos al ser humano individual, singular y concreto, que en su vida personal, en su vida siempre vinculada con las circunstancias, necesita satisfacer necesidades, solucionar problemas, decidir qué hará, lo cual requiere del esfuerzo cognoscitivo.

Escribe J. Ortega y Gasset, “Mi pensamiento es una función parcial de ‘mi vida’ que no puede desintegrarse del resto. Pienso, en definitiva, por algún motivo que no es, a su vez, puro pensamiento. *Cogito quia vivo*, porque algo en torno me oprime y preocupa, porque al existir yo no existo solo yo, sino que ‘yo soy una cosa que se preocupa de las demás, quiera o no’.”³⁹ ⁴⁰

En otras palabras, todo mi pensamiento, todo mi esfuerzo cognoscitivo surge de mi vida y su función primaria es ponerme en relación con mi medio, satisfacer mis necesidades y solucionar mis problemas Tal que, con fundamento en lo dicho hasta este punto, la razón humana es vital porque consiste en el esfuerzo que cada ser humano realiza, desde una determinada circunstancia para satisfacer sus necesidades, solucionar los problemas de su vida y darle sentido. Asimismo, como la vida de cada uno, las circunstancias de cada quien son singulares y concretas, consecuentemente la razón no es universal ni invariable, no es idéntica en todos los seres humanos, sino singular, concreta y variable.

Así, de acuerdo con J. Ortega y Gasset la razón vital presenta dos aspectos:

Esquema 14

Aspectos de la razón vital	* Razón pura Consiste en el conocimiento capaz de imponerse <i>a-priori</i> sobre los fenómenos empíricos, sobre los hechos de la realidad, permitiendo entender las ciencias físicas y matemáticas.
	* Histórica Variación de la razón de una época a otra, al transcurrir en un determinado tiempo, ya que no surge de sí, sino al verse el hombre obligado a elegir entre múltiples posibilidades de ser, hacer, pensar..., como resultado del esfuerzo por orientarse en las circunstancias ⁴¹ .

En suma, la razón se esfuerza por adaptarse a la realidad, se encuentra al servicio de la vida y sirve comprender las realizaciones de los seres humanos; capta, revive lo inteligible y lo susceptible de tener significación, esto es, todo lo que los hombres piensan, hacen, crean, y que radica en su vida. La razón pretende conocer la

³⁹ Ortega y Gasset, José. “Filosofía pura, anejo a mi folleto <Kant>”. Obras Completas Vol. 4. Ed. Alianza. España. 1988. Pág. 58

⁴⁰ Nota: el mismo pensamiento, pero en palabras de E. Husserl: “El hombre natural (digamos el del periodo prefilosófico) está vuelto hacia el mundo en todos sus actos y preocupaciones. Su esfera de vida y de actuación es el mundo circundante, que se extiende espacio-temporalmente alrededor de él, donde él mismo se incluye.” (Husserl, Edmund. “Invitación a la fenomenología”. Trad. Antonio Ziri6n, Peter Baader y Elsa Tabernic. Ed. Paid6s Ib6rica. Col. Pensamiento contempor6neo No. 21. Espa6a. 1992. P6g. 114)

⁴¹ Nota: ya en la secci6n 1.1.1., dentro de la nota al pie de p6gina n6mero dos, qued6 sealado que en el pensamiento de J. Ortega y Gasset, la raz6n no es facultad inmanente al hombre, que el hombre no es esencialmente un ser racional, porque la raz6n surge en 6l y se desarrolla a partir de las necesidades vitales, en las circunstancias personales e hist6ricas.

realidad, comprender la totalidad, tal y como es, en su pleno sentido, en su singularidad, en su racionalidad o irracionalidad. En esto consiste la teoría del “raciovitalismo”, de J. Ortega y Gasset, de la cual se desprende una nueva concepción del conocimiento sobre la realidad, a saber, la “verdad parcial”, el “perspectivismo”.

Resulta conveniente indicar que en el desarrollo de la teoría del perspectivismo, el presente autor, tiene como objetivo la oposición y superación tanto del racionalismo como del relativismo, es decir, tanto de la consideración de la verdad absoluta, como de la verdad parcial. En el primer caso, porque al afirmar que el hombre es de naturaleza racional y que es mediante sus actividades intelectuales que descubre las esencias universales e inmutables de las cosas, o sea la verdad absoluta, olvida la vida real y concreta; y, en el segundo caso, porque en la aseveración de que el hombre, único sujeto de pensamiento, es siempre singular y concreto, afirma que cada cual posee su verdad, que nunca existirán verdades universales, válidas para todos los individuos, sino solamente verdades relativas. Pero, si la verdad no es absoluta y tampoco existen verdades relativas, ¿de qué manera entonces debemos considerar el conocimiento de la realidad, cómo es la verdad?

Decía ya al final del punto 1.1.1., hay más de dos opciones, en este caso, racionalismo, relativismo; la balanza no tiene porque inclinarse hacia uno de los extremos, siempre está la posibilidad del equilibrio, una tercera opción, otra forma de comprender e interpretar el mundo, de concebir el conocimiento científico y la verdad: realidad, conocimiento y verdad son perspectivísticos. Teoría que se sustenta en el siguiente razonamiento: la realidad se presenta en múltiples aspectos, cada ser humano conoce desde una cierta circunstancia, por ende cada quien conoce una parte de la realidad, posee una parte de la verdad; la verdad es parcial, no completa, es histórica, circunstancial, perspectivística.

Dicho por J. Ortega y Gasset: “La verdad, lo real, el universo, la vida -como queráis llamarlo- se quiebra en facetas innumerables, en vertientes sin cuento, cada una de las cuales da hacia un individuo... Y viceversa: cada hombre tiene una visión de verdad. Donde está mi pupila no está otra: lo que de la realidad ve mi pupila no lo ve otra. Somos insustituibles, somos necesarios. ‘Solo entre todos los hombres llega a ser vivido lo humano’.”⁴²

No queda claro, esta verdad perspectivística, esta verdad parcial no parece diferenciarse de la verdad relativa. Clarificar tal diferencia requiere una recapitulación de lo expuesto en las últimas páginas: En el intento por conocer la realidad, por comprender la totalidad, se dio inicio a la búsqueda de un ser fundamental, esto es, una realidad radical y fundamental, un dato primordial indubitable del universo. De acuerdo con J. Ortega y Gasset, dicho ser no es absoluto, no es autosuficiente, no existe por sí y en sí, no es el sujeto que existe con

⁴² Ortega y Gasset, José. “Verdad y perspectiva”. Obras Completas Vol. 2. Ed. Alianza. España. 1988. Pág. 18 y 19

independencia de los objetos; antes bien, el ser fundamental es indigente, porque existe en función del mundo y el mundo existe en función de él; sujeto y objeto coexisten. Y en ello consiste el ser fundamental, la realidad radical y fundamental, la vida: en la correlación, coexistencia sujeto-objeto, “yo y mi circunstancia”, yo y las cosas que me rodean, yo y mi mundo circundante, yo y lo que hago con las cosas a mi alrededor. Ahora, la vida, aun cuando es singular, concreta y única, presenta tres atributos o categorías: es evidencial, circunstancial y proyectiva, lo cual, me parece, equivale a tres niveles de conciencia: respecto a mí, respecto al mundo, y en relación con lo que haré, a lo que seré. A su vez, resulta innegable que estamos como “arrojados” en la vida, no elegimos vivir ni el mundo, la circunstancia, en que vivimos, así, en cierto sentido, estamos determinados, obligados a resolver los problemas que implica la existencia; no obstante, tenemos libertad, podemos decidir, elegir entre múltiples posibilidades, entre distintas formas de enfrentar, de resolver los problemas que se nos presentan. Situación que exige de nuestro esfuerzo cognoscitivo, que requiere el desarrollo de la razón; de modo que la razón es vital, puesto que surge para solucionar mis problemas y satisfacer mis necesidades, e histórica, porque transcurre en el tiempo, porque me orienta en mis circunstancias, en mi mundo circundante, dentro de mis condiciones espacio-temporales. De esta forma, la razón se esfuerza por conocer y adaptarse a la realidad, por comprender la totalidad; el ser humano se esfuerza por conocer la verdad de sí y del mundo que le rodea, vive el impulso por comprenderse a sí mismo y a las cosas que le acompañan. Pero si la vida de cada persona, es singular, concreta y única, si cada uno de nosotros inseparablemente es, existe, vive, convive con una cierta circunstancia, entonces el conocimiento que cada quien tenga sobre la realidad, la comprensión de cada quien logre sobre la totalidad, será única y exclusivamente sobre “su realidad”, “su totalidad”, será entonces “su verdad”, será una verdad relativa, la relativa a él y a su circunstancia.

No es así, objetaría J. Ortega y Gasset, falta algo por decir: mi circunstancia se incluye en otra más amplia, y esta en otra aún mayor, y así sucesivamente hasta integrar lo que llamamos Mundo o Universo. Es decir, lo que llamamos totalidad, Uni-verso, a lo que corresponde el conocimiento de la verdad absoluta, se constituye de partes, de Multi-versos, y les corresponde el conocimiento de la verdad parcial, la verdad perspectivística. No sucede que cada uno de nosotros tenga “su verdad”, sino “una parte”, “una perspectiva” de la verdad, de tal suerte que al incluir mi circunstancia, la verdad parcial que yo conozco, en una circunstancia, en una verdad parcial, mayores, y continuado así de manera sucesiva, llegará un punto en el que unidas, integradas todas nuestras circunstancias, todas las verdades parciales que conocemos, alcanzaremos la totalidad, la integración del Universo, el conocimiento de la realidad, la comprensión de la totalidad.

Esquema 15

Formas de concebir la verdad	
Absoluta	Relativa
Existe una totalidad, un Universo, una sola verdad. A	Existe la multiplicidad, múltiples universos, y por

cada individuo es asequible el conocimiento de la verdad.	tanto, múltiples verdades. Cada individuo conoce, tiene, su verdad.
Punto de equilibrio: verdad parcial o perspectivística	
Existe una totalidad integrada, constituida por la multiplicidad, un Universo conformado por Multi-versos. La verdad se integra, se forma de partes, de verdades parciales. Cada individuo posee una parte de la verdad, una verdad parcial, que al integrarla, al unirla con las verdades parciales de los otros, accede al conocimiento de la realidad, a la comprensión de la totalidad.	

De esta forma, así como E. Husserl comprueba la validez universal del conocimiento obtenido con el método fenomenológico, rectifica la aprehensión de las esencias de los objetos, mediante el careo del mundo ingenuo del que se partió con el mundo eidético a que se llegó, J. Ortega y Gasset verifica la universalidad de la verdad, del conocimiento adquirido sobre la realidad, en la medida en que es posible incluir la propia circunstancia en otra más amplia, circunscribir la verdad parcial en una verdad mayor.

Derivan de lo anterior, dos últimas consideraciones en el pensamiento filosófico de J. Ortega y Gasset, necesarias a la consecución del objetivo planteado en el presente capítulo, a saber, la recuperación, la argumentación a favor del fundamento relacional del conocimiento.

Primera consideración: Si yo soy yo y mi circunstancia, para salvar mi yo, debo salvar mi circunstancia, esto es, intentar cambiar, superar, mejorar la realidad histórico-social en que vivo. En otros términos, las decisiones que habré de tomar, las elecciones que haga respecto a las múltiples posibilidades que se presentan en la resolución de mis problemas, en la satisfacción de mis necesidades, deben partir siempre de la consciencia de mi ser en correlación, en coexistencia, con todos y todo lo que me rodea, debo tener en cuenta al decidir qué haré, qué seré, que existo en función del mundo y el mundo existe en función de mí, que “yo soy para el mundo y el mundo es para mí”. Escribe J. Ortega y Gasset, “Imaginen ustedes por un momento que cada uno de nosotros cuidase tan solo un poco más cada una de las horas de sus días, que le exigiese un poco más de donosura e intensidad, y multiplicando todos estos mínimos perfeccionamientos y densificaciones de unas vidas por las otras, calculen ustedes el enriquecimiento gigante, el fabuloso ennoblecimiento que la convivencia humana alcanzaría.”⁴³

Segunda consideración: Solucionar mis problemas, satisfacer mis necesidades, cambiar, superar, mejorar la realidad histórico-social en que vivo, salvar mi yo, salvar mi circunstancia, todo ello en el ejercicio de mi razón

⁴³ Ortega y Gasset, José. “¿Qué es filosofía?”. Ed. Porrúa. Col. Sepan cuantos... No. 499. México. 2012. Pág. 146

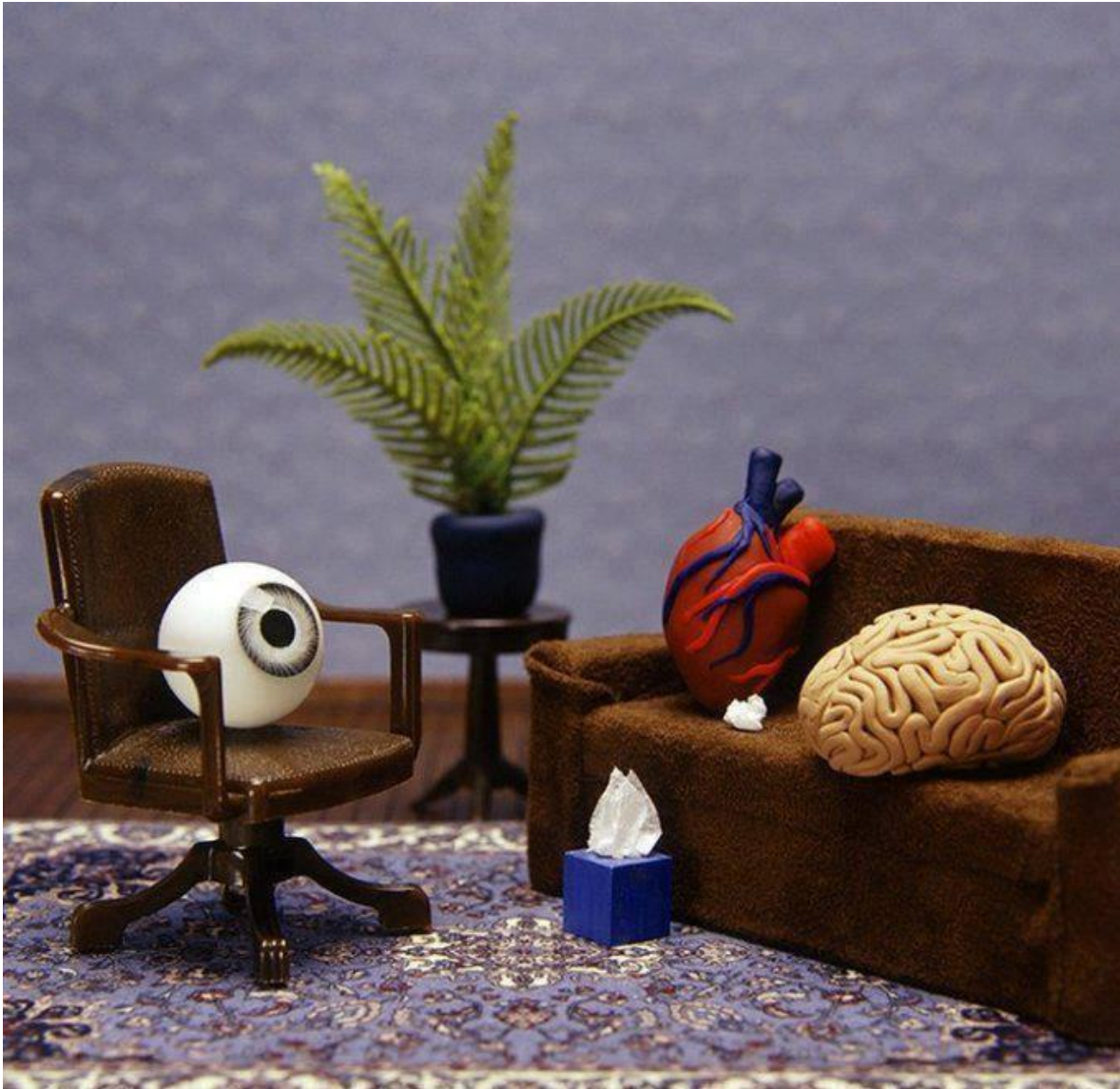
vital, exige el conocimiento de la realidad, la comprensión de la totalidad. La razón vital exige una teoría que explique la totalidad de la realidad, esa teoría es la filosofía⁴⁴.

Sin cuestionar en este lugar si hay o no un todo, en caso de que lo haya, qué es todo lo que hay y si es cognoscible, comprensible, sin discutir sobre el tipo de problemas que se plantea la filosofía, que no ofrecen garantía alguna de ser solubles, ni se fundan en el acierto de sus soluciones, me sumo a la afirmación de que la razón vital, la razón humana siente la necesidad de comprender, el hombre no se contenta con ser y estar en el mundo, no puede dejar de teorizar, no puede evitar preguntarse qué es la realidad.

De esta forma, la filosofía es exigida por la propia vida; la filosofía se me impone como necesidad vital. Mi vida exige una explicación total de la realidad.

⁴⁴ Nota: incluso, al tratar la historia de la psicología, E. Fromm explica que aproximadamente desde el año 500 a.C. hasta el siglo XVIII, lo que hoy se llama psicología, recibía el nombre de ética, y más frecuentemente de filosofía, entendida como "... el conocimiento del alma del hombre con el fin de convertirlo en un hombre mejor." (Fromm, Erich. "El amor a la vida". Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 114)

1.2.- El fundamento teórico y práctico de mi praxis educativa



Fuente: Psicomundo. Psicoterapia y bienestar. Recuperado el 24 de agosto de 2014 de:
<http://www.psicomundo.es/psicoterapia-individual-adultos/>

1.2.1.- Filosofía y educación en mi vida

Comparto con E. Husserl y J. Ortega y Gasset: sujeto y objeto coexisten; la realidad somos yo, las cosas que me rodean y lo que hago con ellas; el hombre siente un impulso vital por conocer, por comprender la realidad; lo que no constituye exclusivamente un acto intelectual sino también emotivo, volitivo. En consecuencia, desde esta perspectiva, el conocimiento surge de una vivencia originaria a la vez que de una “molestia”, buscando satisfacer necesidad alguna, resolver un problema o en el intento por salvar mi yo, salvar mi circunstancia, - cambiar, superar, mejorar la realidad histórico-social en que vivo. Todo pensamiento surge de la vida, el conocimiento tiene un fundamento relacional.

Con esta finalidad escribo el presente capítulo, quiero aclarar, aclararme, cuál es el fundamento subjetivo, relacional de mi investigación, qué vivencia, qué molestia, personales, me han llevado a la educación y a la filosofía, por qué me interesan, en razón de qué estas se han convertido en las constantes de mi vida, y específicamente, cómo las vivo en el desarrollo de mi principal actividad, en mi quehacer docente.

Escribe al respecto E. Husserl: “Ahora bien, la vida natural se caracteriza como vivir ingenuo directamente orientado hacia el mundo, un mundo que, como horizonte universal, se halla, en cierta manera, siempre presente a la conciencia, pero que no es enfocado temáticamente. Es temático aquello a lo que uno dirige la atención. Vida atenta siempre es un estar-dirigido a esto o aquello, dirigido a ello como a un fin o un medio, como a algo relevante o irrelevante, a algo interesante o indiferente, a algo privado o público, a lo diariamente necesario o a algo nuevo que aparece. Todo esto se halla en el horizonte del mundo, pero son necesarios motivos especiales para que quien esté en tal horizonte mundano se reoriente y lo convierta en alguna manera en temático, tomando en ello un interés persistente.”⁴⁵

Sí, así estaba yo, en un vivir ingenuo, sin enfocar temáticamente algo de lo que me rodeaba. Sí, también es verdad, uno se “mueve” cuando algo le “molesta”; es como cuando estás sentado, cambias de posición porque comienzas a sentirte incómodo; mientras la comodidad dure estamos en reposo.

Mi vida transcurría en la comodidad, estaba sentada plácida y felizmente, cuando de pronto, sin saber exactamente de dónde, aunque lo visualizo como algo que cayó sobre mí, llegó esa pregunta que trastornó mi vida: ¿Para qué? Dos palabras que desencadenaron toda una serie de interrogantes: ¿Qué sentido tiene todo esto? ¿Cuál es el objetivo? ¿Por qué hacer y no deshacer? ¿Por qué hablar y no callar? ¿Por qué vivir y no

⁴⁵ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 95 y 96

morir? ¿Para qué todo esto? Si de cualquier forma he de morir, haga lo que haga, diga lo que diga... ¿para qué tomar decisiones? ¿Por qué actuar de una u otra forma, si el resultado siempre será el mismo? ¿Qué sentido tiene vivir, actuar? ¿Cuál es el fin?

Pero, ¿cuáles fueron los “motivos especiales” que hicieron del sentido de la vida mi tema de interés persistente? Porque sí, a esa persistencia me refiero cuando escribo “esa pregunta que trastornó mi vida”; porque no fue una pregunta esporádica, una pregunta que apareciera de vez en cuando, antes bien esa pregunta se convirtió en mi compañera, mi acompañante incómoda, molesta. Ahora todo lo que hacía era cuestionado: ¿para qué?, ¿qué sentido tiene?, igual y mañana no amanezco... Ahora todo parecía absurdo. Necesitaba encontrar una nueva posición, una nueva forma de ser, de estar, de “moverme en el mundo”, diría P. Freire, que me permitiera regresar a la comodidad, me resultaba urgente encontrar “un sentido”, “un fin”, “un para qué”, “un algo” que diera sentido, que diera valor a la vida.

Retomo la pregunta ¿cuáles fueron los “motivos especiales”, a partir de qué vivencias y molestias el sentido de la vida se convirtió en algo temático y cómo esto me condujo a la educación y la filosofía?

En orden cronológico no es esta mi primera vivencia originaria, fundamental, aunque en grado de importancia definitivamente lo es; es la experiencia que en términos de E. Husserl, reorientó mi horizonte: el divorcio de mis papás. De ese hecho surgió mi pregunta, aproximadamente del siguiente razonamiento: “Ellos son mi vida y los amo, pero aún con todo ese amor no puedo unirlos o al menos mantenerlos bajo el mismo techo. Ese amor no sirve, no tiene sentido. Si mi amor hacia ellos, por y para ellos, es mi vida, ¿qué sentido tiene todo lo que hago?, ¿qué sentido tiene vivir?”

Divorcio que obviamente, al menos desde mi mirada, desató el caos en mi vida. No comprendía qué sucedía, menos aún por qué, me sentía, me vivía en la incertidumbre y no me gustó. Así me explico mi gusto, mi preferencia por el orden, por lo cierto y seguro. Por ello es que afirmo que siempre me ha gustado, siempre he preferido y buscado, o mejor dicho, siempre prefiero y busco, la certidumbre, lo asible porque es comprendido... huyo, evito y rechazo lo incierto porque para mí significa, se traduce, en inseguridad, intranquilidad. Es decir, para sentirme tranquila, segura, estado que supongo todos los seres humanos anhelamos, necesito comprender, saber qué ocurre, por qué y para qué...

Es así que en diversas situaciones, hechos que me han parecido caóticos, he sentido como única posibilidad de “salvación”, entendida esta no como fuga, menos aún como solución, sino como el aprender a vivir en esta

nueva circunstancia, si no a disfrutarlo, al menos sí a jugar con ello, el intentar entender, comprender, exactamente qué sucede, por qué es así y no de otra manera, y yo qué puedo hacer al respecto... Pensar, racionalizar, analizar, evaluar, criticar, reflexionar, entender, comprender... se me han ofrecido siempre como la mejor opción, la mejor actitud para enfrentar lo que sucede, enfrentar el mundo, para vivir... Y esta actitud, todas estas acciones, me remiten indefectiblemente a la escuela.

La escuela, no como el edificio, no como institución académica, la escuela como el lugar, el espacio en que encuentro herramientas, instrumentos, todo lo propicio para pensar, racionalizar, reflexionar... Pero no la escuela como espacio físico, sino como esa área, ese “apartado” en la realidad, desde donde miro a cierta distancia mi mundo circundante, la justa distancia, la distancia necesaria para lograr comprender qué sucede, por qué y para qué, pero sobre todo qué puedo hacer al respecto...

Ocurrió así, para contestar a la pregunta sobre el sentido de la vida, había que *ir a la escuela*, había que *estudiar*. En un sentido metafórico, esto es, había que *apartarse, mirar a distancia, tomar conciencia-de*, y simultáneamente en un sentido literal, en la universidad, estudiando filosofía, encontraría la respuesta.

Muy bien, pero ¿por qué la escuela, por qué filosofía? Igual podría haber pensado en el gimnasio y levantando pesas, en la calle y grafiteando paredes, en un casa y criando niños, en el Senado y dictaminando leyes, o en una casa de cultura y practicando yoga... ¿Por qué me dediqué a la escuela y a la filosofía? ¿Por qué pensé que ahí encontraría la respuesta?

Para contestar una pregunta así, no hay razones, teorías ni conceptos, hay vivencias, tengo recuerdos y sentimientos. En torno a la escuela, pienso, recuerdo mi primer día de clases en la primaria y a mi primer maestra, quien me enseñó a leer y escribir, cuyo nombre no olvido y menciono cada vez que me parece oportuno a manera de reconocimiento, de homenaje: Graciela Méndez Mancilla. Por qué la escuela entonces, por qué no el gimnasio, la calle, la casa o cualquier otro sitio, porque la escuela me parecía, se me ofrecía como el único lugar en el que todo dependía de mí, si cumplía con todo, si hacía todo lo que me pedían, las cosas salían bien, muy bien; la escuela representaba para mí el lugar en el que todo era estable, cierto y seguro, en el que todo dependía de mí y por lo tanto todo estaba bajo mi control, en orden, a diferencia de en la casa, por ejemplo. Además, todo lo que ahí te enseñan ha sido probado y comprobado, es cierto y certero, indudable y confiable, cualidades que yo apreciaba porque me daban certidumbre, tranquilidad. Aunque nada es completo, perfecto, posteriormente conocería otra cara de la escuela: la imposición, la autoridad, que se escapaba de mis manos, de mi control, y peor aún, que no dependía de mí... Ya en el siguiente punto recobraré esta idea, por lo

pronto y sintetizando, me dediqué a la escuela porque sentí que era el lugar óptimo para pensar, racionalizar, analizar, evaluar, criticar, reflexionar, entender, comprender... saber qué ocurre, por qué y para qué... y en aquella época para encontrar el sentido de la vida...

Ahora, por qué filosofía. Esto me remite al recuerdo de lo que he llamado mis acercamientos a la filosofía: el primero de ellos en quinto año de primaria, por curiosidad, gusto, agrado, respondiendo a la necesidad de saber, conocer; y el segundo, al final de la secundaria, como refugio, buscando una explicación, en la necesidad por comprender, por encontrar “el sentido”.

Escribo sobre mi primer acercamiento a la filosofía: en la casa había libreros, llenos de libros, todos desordenados... De hecho eso fue en principio lo que unió a mis papás, la lectura; ella le dijo “sí” cuando él le preguntó si quería ser su novia, porque al igual que a ella, le gustaba leer. Lo importante en este momento es que heredé o aprendí el gusto, desde siempre me gusta leer. Aunque a esa edad, en la primaria, la mayor parte de las veces hojeaba enciclopedias, y más que leer disfrutaba viendo las ilustraciones y fotografías; también, de vez en cuando intentaba leer algunos de los libros que tenían “puritas letritas”; fue en una de esas ocasiones que encontré un libro grueso y pesado, impreso en dos columnas, con preguntas y respuestas, parecía una plática o algo así, lo que llamó mi atención, leí algunos párrafos, hablaban sobre el amor, la justicia, el bien, la amistad... me gustó bastante, tanto que al regresar mi papá del trabajo le pregunté de qué era ese libro, no parecía de ciencias naturales ni sociales, menos aún de matemáticas o español (esas eran todas mis referencias considerando que estudiaba la primaria), de qué era, “de filosofía”, contestó; dijo que eran los “Diálogos”, de Platón. No pregunté más, me bastó saber que era un libro de filosofía y sentir que me gustaba.

Después, ya en la secundaria, poco a poco se dieron las circunstancias, se acomodó todo de tal manera que surgió la pregunta: ¿Qué sentido tiene vivir? Y a partir de ahí, me acerqué de nuevo, por segunda vez, a la filosofía. Recordé aquel libro, los “Diálogos”, tal vez ahí encontraría la respuesta, si en filosofía hablan de amor, justicia, bien, amistad... muy probablemente hablarían sobre el sentido de la vida. Así, cuando me enteré de que después de la secundaria y preparatoria tenía que elegir una “carrera”, tenía que decidir qué estudiar, y que había una licenciatura en filosofía, la decisión fue obvia, inmediatamente supe qué quería estudiar: filosofía. Sin darme cuenta de mi fortuna por no encontrarme en la indecisión, en la incertidumbre por no saber qué hacer, sin preocuparme, ni siquiera mínimamente, por dónde trabajaría al terminar la licenciatura, y sin considerar las típicas advertencias que rezan “te vas a morir de hambre”, ingresé la UNAM, a CU, a la FFyL, a la licenciatura en Filosofía; ese era el camino, ésa era la forma de encontrar “un para qué”, y tal vez de paso “un por qué” y “un qué”. Así llegué a la filosofía.

Resumiendo hasta aquí, la vivencia originaria que me llevó a la educación y filosofía académicas, fue el divorcio de mis papás; vivencia que generó en mí enorme malestar, una inmensa molestia que verbalicé en la pregunta: ¿qué sentido tiene vivir? A partir de ese momento, todas las cosas, todo lo que sucedía me remitía con mayor o menor énfasis a la necesidad por contestar tal interrogante, por comprender. Igualmente con base en ciertas vivencias durante la infancia y adolescencia, encontré en la escuela el lugar óptimo para satisfacer tal necesidad; esto por tres motivos: me dotaba de lo necesario, de las herramientas e instrumentos que uno requiere para pensar, para reflexionar y responder esa clase de cuestionamientos, se me ofrecía como el lugar, el espacio desde cual podía apartarme, guardar distancia y observar la realidad, analizarla para comprenderla, y por si fuera poco, la actividad se desarrollaba allí con estabilidad, certeza, seguridad, orden, haciéndome sentir que yo tenía el control, que todo dependía de mí. Y filosofía, porque es la única “profesión” que se interesa profundamente por la persona, por su vida, porque dirige todo su esfuerzo, toda su energía, a la comprensión de la vida, de mí y de lo que me rodea; porque es el único camino que conozco para encontrarme y construirme un lugar en este mundo; porque no me imagino sin ella, no me pienso haciendo otra cosa; porque aún cada mañana me alegra estar viva, porque sigue asombrándome mi existencia, el ser y estar en el mundo, sola y simultáneamente como parte de todo; porque estoy convencida de que al conocerme, comprenderme, adquiero libertad, soy libre, porque conocer y comprender a las otras personas me parece la mejor forma de amarlas, porque en la medida que conozca, que comprenda mi entorno, mi circunstancia, mi realidad, estaré facultada para transformarla, mejorarla. En suma, porque sin filosofía me pierdo yo y se pierde el mundo.

¿A qué me refiero cuando afirmo que sin filosofía se pierde todo? Esto me hace pensar, me recuerda cuando entré a la universidad: en aquella época al realizar el trámite de ingreso debías indicar una “segunda opción”, la cual para mí fue psicología; si no entraba a filosofía, a lo que yo quería, pues me parecía bien psicología porque encontraba en ellas algo en común: el estudio de la persona, la búsqueda por el autoconocimiento y este como origen de la autonomía.⁴⁶

De hecho, escribe E. Fromm, originalmente el fin de la psicología “... consistía en que el hombre, para lograr la autonomía, debía entenderse a sí mismo y descubrir su inconsciente. Su propósito era lograr el predominio de la razón, destruir las ilusiones, para que el hombre llegara a ser libre y adulto. Sus fines morales eran los del Iluminismo, los del Racionalismo.”⁴⁷

⁴⁶ Nota: ya había mencionado en una nota al pie de página en el apartado anterior, que de acuerdo con E. Fromm, lo que en la antigüedad se llamaba filosofía no era otra cosa que psicología.

⁴⁷ Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 124

Autoconocimiento al que en cierto sentido, puesto que nos permite ser libres y convertirnos en mejores personas, estamos obligados⁴⁸. Además, retomando la filosofía de J. Ortega y Gasset, es precisamente la autoconsciencia, el autoconocimiento el primer atributo o categoría de la vida: lo evidencial. “Para buscar una imagen que fije un poco el recuerdo de esta idea traigamos aquella de la mitología egipcia donde Osiris muere a Isis, la amante, quiere que resucite y, entonces, le hace tragarse el ojo del gavián Horus. Desde entonces el ojo aparece en todos los dibujos hieráticos de la civilización egipcia representando el primer atributo de la vida: el verse a sí mismo. Y ese ojo, andando por todo el Mediterráneo, llenado de su influencia el Oriente, ha venido a ser lo que todas las demás religiones han dibujado como primer atributo de la providencia: el verse a sí mismo, atributo esencial y primero de la vida misma”⁴⁹.

La vida humana, quedó dicho páginas atrás, exige una explicación, el hombre tiene un impulso vital por conocer la realidad, por comprender la totalidad. Para lo cual, necesita en principio, conocerse, desarrollar su autoconocimiento, porque en la medida en que conozca los motivos, la motivación subyacente, consciente o inconsciente, a su conducta, se acepta como es y decide realmente, esto es tomando como fundamento sus ideas, sus sentimientos y no los de otros, cómo ser, qué hacer; en la medida en que poseo autoconocimiento, tengo autonomía, me autodetermino, soy libre. Al respecto, escribe E. Fromm: “Esa minoría ha redescubierto con mayor o menor claridad una antigua verdad: que el hombre no vive solo de pan, que el poseer y el poder no bastan para garantizar la felicidad, sino más bien producen angustia y originan tensiones. Estos hombres desean dedicarse a otro fin: a *ser* más, en lugar de *tener* más, a llegar a ser más razonables, a abandonar las falsas ilusiones y a eliminar las circunstancias que posibilitan el mantenimiento de esas ilusiones.”⁵⁰

Esa minoría, estos hombres, de que habla E. Fromm, son los filósofos y quienes de una u otra manera, con una u otra intensidad nos acercamos a la filosofía. ¿Y en qué consiste esa antigua verdad que intentan recuperar? ¿Qué significa que el hombre no vive solo de pan, de posesiones materiales y poder?

El ser humano es un ser activo, ejecutivo; coexiste en el mundo con las cosas, no se encuentra junto a ellas en forma estática; es y se hace con las cosas. El ser humano siempre está en movimiento y se dirige hacia su felicidad, según quedó dicho junto a Aristóteles, en el primer apartado de este capítulo, entendida como el pleno desarrollo del entendimiento y la voluntad. Aseveración que corresponde a la concepción clásica de actividad y

⁴⁸ Nota: incluso, escribe E. Fromm, “...los no psicólogos en sentido estricto no existen, ya que todo hombre en su vida y a su manera practica y debe practicar la psicología. Debe saber qué le ocurre a otro, debe tratar de comprender a los demás, Tenemos incluso que prever cómo se comportarán los demás. Para ello no entramos en el laboratorio de psicología de una universidad, sino que entramos -sin que tengamos que decidirlo- en el laboratorio de la vida cotidiana, en la que podemos examinar todas las experiencias y casos que se nos presentan y reflexionar sobre ellos.” (Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 113)

⁴⁹ Ortega y Gasset, José. *Op. Cit.* Pág. 127

⁵⁰ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 143

pasividad, donde la primera "... se entiende como algo que da expresión a las fuerzas ínsitas en el hombre, que da vida, que ayuda a la eclosión tanto de las capacidades corporales como de las afectivas, tanto de las intelectuales como de las artísticas."⁵¹; y la pasividad como el reaccionar a algo o el simple ser impulsado.

En oposición a tal concepción de la actividad y la pasividad se encuentra la concepción vulgar que supone como actividad todo hacer dirigido a un fin y que requiere energía; desde esta perspectiva activo es el que se esfuerza y su hacer produce un efecto visible, consecuentemente se cree que siempre debemos hacer algo que tenga un fin, con lo que se logre algo, de lo que resulte algo, explica E. Fromm, en tanto que alguien es considerado pasivo cuando lo que hace no produce utilidad visible, cuando no se puede descubrir algún resultado, de esta forma la pasividad parece carente de fin, es una actitud en la que no se observa gasto de energía.

Asimismo, la concepción clásica de actividad puede ser referida como el "ser más", es decir, cuando la actividad del hombre se dirige a la prosecución de todas sus capacidades, a saber, intelectuales, afectivas, corporales y artísticas; y la concepción vulgar, como el "tener más", esto es, cuando la actividad del hombre tiene por objetivo o fin la producción, la generación de bienes, de efectos visibles.

Esquema 16

Concepciones sobre actividad y pasividad		
	Actividad	Pasividad
Concepción clásica <i>Ser más</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Lo que da expresión a las fuerzas ínsitas en el hombre, es decir, que ayuda a la eclosión tanto de las capacidades corporales como de las afectivas, tanto de las intelectuales como de las artísticas. * Prioriza los actos, lo que se es y se hace. Siempre refiere acciones; se expresa en verbos. La persona habla de lo que es, de su actividad, de los sentimientos que la agitan, pero no sobre un objeto o una posesión. * Ejemplo⁵²: "... me <i>siento</i> desdichada, <i>estoy</i> satisfecha, <i>estoy</i> preocupada, <i>amo</i> a mi marido o quizás no lo <i>amo</i> o <i>dudo</i> al respecto." 	El reaccionar a algo o el simple ser impulsado.
Concepción vulgar <i>Tener más</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Hacer que se dirige a un fin y que requiere energía; esfuerzo que produce un efecto visible, que logra o de lo que resulta algo. * Prioriza las cosas, lo que se posee y se tiene. Refiere pertenencias; se expresa con sustantivos. El mundo aparece como objeto del tener. * Ejemplo: "<Tengo> por cierto un matrimonio feliz, <tengo> también dos hijos, pero <tengo> 	Cuando lo que hace no produce utilidad visible, no ofrece resultado alguno, por lo que parece carente de fin, ni muestra gasto de energía.

⁵¹ Ibíd. Pág. 23

⁵² Nota: este ejemplo y el siguiente han sido tomados del libro "El amor a la vida", de Erich Fromm.

Actualmente predomina la concepción vulgar de actividad y pasividad; situación que tiene origen de acuerdo con K. Marx y la Escuela de Frankfurt en la revolución industrial de la modernidad, que trajo consigo la mecanización, la división del trabajo, la explotación y el comercio, y de la que surgió paralelamente una era de codicia y espíritu mercantil sustentada en el capital y en el proletariado depauperado, en el hombre alienado.

El hombre alineado, enajenado, porque ha sido deshumanizado en el momento en que su vida se redujo a la producción de bienes materiales, a la generación de dinero, a economía; porque al convertirse en una cosa más dentro del proceso productivo, fue cosificado, desposeído de todo, incluso de sí mismo. Un hombre que ya en nuestra época, en la sociedad contemporánea que se caracteriza principalmente por ser consumista, es valorado no por lo que es, sino por lo que produce, por lo que tiene. Una sociedad donde “Los deseos de los hombres casi no provienen ya de ellos mismos, sino que se los suscita y orienta desde fuera. Aun las personas a las que les va bien, parecen pobres frente a la multiplicidad de exigencias que tienen que satisfacer. Casi no cabe duda de que la industria logra producir las necesidades que ella desea satisfacer.”⁵³

De esta forma el reconocimiento por parte de los otros y la autoestima no se miden por el grado en que se ejercitan las capacidades intelectuales, afectivas, corporales y artísticas, sino por lo que se posee. Desde este punto de vista, los demás no reconocerán en mí a una persona exitosa porque he avanzado en mi autoconocimiento, porque cada día practico la identificación y control de mis sentimientos, tampoco dirán que tengo éxito porque mi cuerpo está sano y he escrito algunos versos.

Hoy, afirma E. Fromm, el hombre se vive solo como lo que *tiene*, no como lo que *es*. Cada vez más nos limitamos a hacer lo que tiene un fin, aquello de lo que resulta algo, sea dinero, fama, o un ascenso socioeconómico; en ese sentido, cada vez pensamos menos en hacer algo que no tenga fin alguno, cuando “Lo más bello que hay en la vida es exteriorizar las propias fuerzas, y no para un determinado fin, sino por el acto mismo.”⁵⁴

Pero esto no es vida, no es auténtica actividad; nos hemos confundido, no vale la pena vivir solo para ganarse el pan, en la ambición por tener más, por acumular cosas, producir bienes, más dinero y poder, más

⁵³ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 42

⁵⁴ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 146

respetabilidad⁵⁵; la vida también debe tener otro sentido, debe servir al desarrollo íntegro, pleno de mi humanidad, de las facultades que me distinguen entre todos los seres con que habito el mundo: razón y voluntad, capacidades intelectuales, afectivas, corporales y artísticas. Esta es la antigua verdad que intentan recuperar los filósofos: la felicidad no radica en las cosas, en poseerlas, sino en los actos, en lo que hacemos con ellas; mi felicidad estriba en lo que *decido ser y hacer*, no en cumplir las expectativas de los otros sobre lo que debo tener. Este es el fin último de la actividad humana: *crecer, ser más*, no tener más. En consecuencia, aclara E. Fromm, necesitamos adquirir una actitud en el que el único fin de reconocido valor sea *la expresión, el crecimiento de la vida humana*. En tanto que nos olvidemos de nosotros mismos como objetos, en tanto que nos libremos de la enajenación, de la alineación a que nos somete la sociedad consumista, viviremos libremente, nos vivenciaremos como seres humanos, alcanzaremos la auténtica felicidad.

Precisamente esta idea de autovaloración del hombre, de su plena humanización, en la configuración del hombre integral, pleno, totalmente humano, ese hombre cuyo fin no es el tener ni la acumulación, sino la expresión vital de sí mismo, constituye el verdadero objetivo del socialismo planteado por K. Marx⁵⁶. Donde la transformación económica solo era un medio para un fin: la liberación del hombre, en el sentido del humanismo.

Al igual que E. Husserl, J. Ortega y Gasset, K. Marx concibe la realidad como la coexistencia de sujeto y objeto. Donde el ser humano, como ser carente que es, para subsistir necesita de la naturaleza, de las cosas en el mundo; y es en tal proceso, en la producción de objetos para su subsistencia, en el trabajo, que el hombre no solo construye objetos sino que se construye a sí mismo, se realiza, se vuelve humano, porque no únicamente arranca productos a la naturaleza, sino que al intervenir en ella, la modifica, al mismo tiempo que establece relaciones sociales, por consiguiente el hombre no solo es un ser material -no solo vive de pan-, también es un ser espiritual -posee facultades racionales, emotivas y volitivas.⁵⁷

Por lo tanto solo un hombre enajenado, solo un hombre pasivo, -es decir, que reacciona o es impulsado, de acuerdo con la concepción clásica de pasividad- creará que su vida tiene fundamento fuera o al margen de su

⁵⁵ Nota: incluyo esta cita porque realmente me conmovió al recordarme varias personas que conozco: "Recuerdo cuando tenía diez o doce años. Si alguien decía que era comerciante u hombre de negocios me sentía perplejo y pensaba: Dios mío, este hombre debe sentirse espantosamente por tener que consagrar toda su vida a no hacer nada más que ganar dinero. ¡Cómo puede ser ésa su única ocupación! Entretanto, he llegado a aprender que eso es totalmente normal, pero yo sigo siempre sorprendiéndome." (Fromm, Erich. "El amor a la vida". Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 161)

⁵⁶ Nota: actualmente, aclara E. Fromm, pocos especialistas en Marx no lo han interpretado desfigurándolo totalmente hacia la derecha o la izquierda; a menudo lo utilizan para justificar sus propios puntos de vista e incluso como argumento de una praxis y una política opuestas a lo que pensaba y quería Marx.

⁵⁷ Nota: en este punto es importante distinguir entre la noción cotidiana de "materialismo" y como concepto filosófico en el sentido que le da K. Marx, a saber, como la definición del hombre por su circunstancia y por las relaciones sociales que en ella establece.

propia existencia, concluye K. Marx al respecto, creará que su vida no es una hechura de su propia actividad consciente y de su propia realización. Por ello, la tarea de la filosofía, como lo pensó el padre del socialismo científico, es desengañar al hombre para que piense, para que actúe y organice su realidad como hombre desenajenado y que ha entrado en razón al reconocer en sí la capacidad, la posibilidad, si no es que el deber de autodeterminarse, autoconfigurarse.

De esta forma, al hacer filosofía, al estudiarla, recupero esta verdad: el fin último de mi actividad, de mi vida, es crecer, ser más como persona, a la vez que me encamino hacia mi autoconocimiento y con ello adquiero cada vez mayor libertad, en términos de J. Ortega y Gasset, “salvo mi yo”. Al tiempo que “salvo mi circunstancia” porque dicho autoconocimiento y libertad obtenidos me impulsan a la transformación de mi realidad, me conducen al cambio, a la superación, a la mejora de mi mundo circundante. En ello, consiste la filosofía de la praxis, conocer las cosas, conocer la realidad, comprender la totalidad, pero además, transformarla; más allá de la mera contemplación del objeto, con lo que probablemente inicia la filosofía, enfatizar la actividad del hombre; porque el hombre es activo, de acuerdo con este pensamiento, en la medida en que modifica la realidad, en que transforma a su favor las diversas circunstancias con las que se encuentra.

En suma, por todo esto afirmo que sin filosofía me pierdo yo y se pierde el mundo.

1.2.2.- Filosofía y educación en mi quehacer docente

Soy y quiero ser más, crecer como persona, ser verdaderamente humana, ser libre. Lo importante no son las cosas sino lo que hago con ellas, mis actos. La vida no tiene sentido, lo que tiene sentido es lo que hago con mi vida.

Esa primera pregunta existencial que me condujo a la filosofía fue el tema desarrollado en mi tesis de licenciatura. Fue así como conocí la filosofía de Arthur Schopenhauer, como la mejor respuesta a mi dilema personal. Inicialmente mi pregunta fue: ¿cuál es el sentido de la existencia?; el objetivo era descubrir, señalar qué sentido tiene vivir. Pero ya en la lectura analítica y detallada de la filosofía schopenhaueriana queda expuesto que tal pregunta es absurda, que es una pregunta implanteable.

De acuerdo con A. Schopenhauer, la pregunta por el sentido de la vida es implanteable porque al preguntar por el sentido de algo está implícita la suposición y afirmación de que este algo tiene una o más causas y asimismo tiene uno o más efectos. Esto es, que cuando preguntamos por el sentido de algo, equivale a preguntar por su causa, su origen, y dado que a toda causa corresponde al menos un efecto, es preguntar a la vez por el efecto de ese algo.

Tal que preguntar por la causa y efecto de algo, es preguntar por su circunstancialidad. Porque la causa y efecto que corresponden a ese algo podrían ser estos u otros, son circunstancias y en consecuencia ese algo, por cuyo sentido se pregunta, es igualmente circunstancial. Y dado que la vida no es circunstancial, en el sentido de que carece de causa y no tiene efecto alguno, la pregunta por su sentido, es sinsentido. *La vida simplemente es y ha de ser vivida.*

Pero, ¿por qué afirma A. Schopenhauer que la vida no es circunstancial, que carece de causa de efecto? Porque la vida es la manifestación del en sí del todo, de la esencia del mundo, de la fuerza de la voluntad.⁵⁸

Es decir, la esencia de todo lo que existe, el en sí del mundo, de la vida, lo que no es circunstancial porque carece de causa y efecto, es lo que él ha llamado voluntad. La cual por el tiempo y el espacio, que conforman el principio de razón, se multiplica en fenómenos, se objetiva. Estos fenómenos están determinados por la ley de causalidad, es decir, la relación que se da entre causa y efecto, a seguir un orden de aparición y desaparición. De

⁵⁸ Nota: si por el contrario A. Schopenhauer reconociera a la vida como algo que posee causa y efecto, como algo circunstancial y por ende contingente, antes que concluir que la pregunta por el sentido de la vida es sinsentido, habría que concluir que la vida carece de sentido, que es absurda, dada su contingencia. Y en ese caso podría sí considerársele un filósofo pesimista.

ahí que se defina a la materia como la unión de tiempo y espacio, unión que se manifiesta como una serie de accidentes en la sustancia que permanece, en la voluntad.

Así que cada acto concreto tiene un fin que cumplir porque cada fenómeno natural es determinado en un cierto momento y lugar por una causa, pero la fuerza que en el fenómeno se manifiesta no tiene fin alguno porque no tiene causa, porque es objetivación de la voluntad, o sea de la cosa en sí, porque la voluntad en general, en sí, carece de causa.

Consecuentemente cuando nos preguntamos por la aspiración que persiguen los fenómenos, la voluntad hecha representación, es decir, cuando nos preguntamos por el fin de la existencia de los fenómenos, es posible dar razón de sus actos por la ley de motivación, esto es, por los fines y motivos a que obedece su conducta. Es decir que el aislado acto voluntario de un individuo se determina por un motivo, su conducta obedece a fines y motivos, por los que tiene la posibilidad de dar cuenta de sus acciones; pero si se le pregunta por qué quiere en general o por qué quiere existir, no sabe qué contestar, e incluso juzga de absurda dicha pregunta, porque su volición, lo que le impulsa a querer, es la voluntad como cosa en sí, fuera de su fenomenización, y como tal no se determina por motivos, está fuera del dominio del principio de razón y por lo tanto carece de causa.

“En efecto, la esencia de la voluntad en sí implica la ausencia de todo fin, de todo límite, porque es una aspiración sin término.”⁵⁹

Con base en lo anterior, de acuerdo con el filósofo alemán, se puede dar razón de los fenómenos, de las cosas particulares, pero no de la voluntad. Preguntar por el fin a que aspira la voluntad como esencia del mundo, no es más que una pregunta absurda producto de la confusión entre la cosa en sí y el fenómeno, entre la voluntad y su representación. En palabras de A. Schopenhauer: “Ninguno de los seres ni de las cosas tiene una causa en sentido absoluto, sino simplemente una causa por la cual existe aquí o allí, en este o en aquel momento... el hecho de ser como es y, en general, de existir, no tiene causa, es simplemente manifestación visible de esa voluntad misteriosa.”⁶⁰

De modo que la pregunta adecuada no va por el sentido de la vida, no es sobre el para qué, sino el qué, qué es la vida, qué es el mundo, qué le forma, cuál es su fuente y alimento. Afirmación que modificó el objetivo de aquel escrito, mi tesis de licenciatura, ahora intentaría responder desde A. Schopenhauer, qué es la vida.

⁵⁹ Schopenhauer, Arthur. “El mundo como voluntad y representación”. Tomo I. Trad. Eduardo Ovejero y Mauri. Ed. Aguilar. España. s.f. Pág. 192

⁶⁰ *Ibíd.* Pág. 165

Ya desde el título se descubría la respuesta a dicha pregunta, -el título era: “Schopenhauer: una filosofía del dolor y la redención”. La conclusión en mi proyecto de investigación de aquella época fue: el mundo es mi representación y su esencia es la voluntad; esta voluntad es la misma en todos y cada uno de los fenómenos existentes y se manifiesta en ellos como un deseo de vivir intenso e inagotable, cuya característica esencial es el dolor; la vida es dolor, pero no un dolor estancado, triste y pesimista, sino un dolor que percibe lo bello y sublime, que se purifica a sí mismo desde lo más profundo, un dolor que se redime en el arte y en la santidad, en la contemplación estética de las ideas y la supresión de la individualidad. La vida es un dolor que tiene redención.

Sí, en aquella época estudiando filosofía, de una u otra forma logré solventar la “molestia” que me causaba la pregunta por el sentido de la vida. Resultando absurdo tal cuestionamiento porque la vida es y se vive; y si de algo puedo dar razón, encontrar su fin, su para qué, es únicamente de mis actos, de mi conducta. Esto me recuerda algo que frecuentemente decía a mis alumnos en clase: lo importante, lo interesante, no es que nací y que moriré, el inicio es consabido y el final inevitable, lo importante e interesante es *qué hago en el transcurso, entre el día que nací y el día en que moriré.*

Así que satisfecha con la conclusión de que no tiene sentido preguntarse por el sentido de la vida, valga la redundancia, me concentré en decidir qué haría con mi vida. No sé en qué momento, pero muy probablemente ya en los últimos semestres, me preguntaba qué haría cuando terminara, en dónde quería trabajar, en qué lugar. Prácticamente durante toda la carrera trabajé, aunque no precisamente de lo que quería ni en el lugar en que deseaba, no estuvo mal, lo disfruté, aprendí mucho y en muchos sentidos... Pero ahora que terminara la licenciatura, ¿qué haría? Contestarme, obviamente, tomó algo de tiempo, y en esa reflexión descubrí que me gusta la escuela, me gusta estudiar, me gusta ese ambiente... quería quedarme en la escuela, no quería salir y la única forma de permanecer era ¡ser maestra! Así que planeé mi salida del trabajo en que me encontraba y me dediqué a la tesis para poder titularme y ser así “contratable” en una preparatoria para dar clases. Felicidad pura: continuaba en la escuela, dando clases, y de lo que más me gusta, de filosofía. Así llegué a la docencia.

Ser maestra, dar clases de filosofía a nivel medio superior, en preparatoria. Siento que, en relación con *qué hago con mi vida*, lo cual es distinto de *con quién comparto mi vida*, esta es mi tercera vivencia originaria -la primera fue mi primer día de clases en la primaria y la segunda, el divorcio de mis papás. Experiencia, vivencia, que en un principio me satisfacía totalmente, a grado tal que el dar clases se convirtió en mi vida; el “doy clases” devino en “soy maestra”. Pero como toda vivencia, trajo consigo “molestias”, que inicialmente solo representaban cierta incomodidad, después esta se transformó en un malestar que aumentó hasta mutarse en

rabia y enojo, por lo que antes de que degenerará en amargura y odio o peor aún, en indiferencia, lo dejé. Moví todo, o hilvané todos los hilos que se me ofrecieron de manera tal que no renuncié y tampoco me despidieron, dialogamos, acordamos terminar nuestra relación laboral. Tristemente los únicos que no participaron, que no intervinieron en tal diálogo y acuerdo fueron las únicas personas que realmente me importaban, mis alumnos... no les dije nada, no me despedí, no podría haberlo hecho... ellos son lo único que extraño... Era lo mejor para todos, yo ya no quería estar ahí, ya no me gustaba lo que hacía... Entonces, ¿qué es exactamente lo que extraño, qué es lo único que siento que me hace falta? Ellos como personas, el trato que teníamos como personas, lo que me enseñaban, lo que compartíamos, lo que yo les daba, la luz que daban a mi vida.

Viéndolo así, viviéndolo así, el dejar la escuela, las clases, parece otra clase de divorcio, ¿no? Aunque esta vez sí estuvo en mis manos la decisión por seguir o no, en cierto sentido yo tenía el control, dependía de mí. ¿Qué me hizo alejarme? ¿Qué sucedió que dejar de ser maestra, dejar de convivir con mis alumnos, me pareció lo mejor? ¿Qué me molestó tanto?

Antes aclaro, que tomo como punto de partida mi práctica educativa, mi vivencia como docente, en la perspectiva de la fenomenología, es decir, en todo momento desde la consideración de que sujeto y objeto coexisten, de que “yo soy yo y mi circunstancia”, en palabras de J. Ortega y Gasset, así como afirmando siempre el fundamento relacional del conocimiento, parafraseando a Hans Jürgen Schultz, en la presentación del libro “El amor a la vida”, intentando conceder al corazón derecho de diálogo en el pensamiento.

Esto fue lo que sucedió. Estas fueron mis “molestias”: Se podría decir que ya desde que era estudiante de primaria me pareció que la educación académica, la escuela, no era del todo el lugar perfecto que yo creía. Explico ahora a que me refería cuando en el apartado anterior escribí que nada es completo, perfecto, que posteriormente conocería otra cara de la escuela: la imposición, la autoridad, que se escapaba de mis manos, de mi control, y peor aún, que no dependía de mí...

En los grupos que atendía la maestra Graciela no había bancas individuales, eran mesas redondas con seis u ocho sillas; nunca supe o no recuerdo, cuál era el objetivo de trabajar así, imagino que buscaba fomentar la colaboración... no sé... Lo importante es que nunca me gustó lo de las mesas redondas; ella fue mi maestra los tres primeros años, en cuarto tuve otra, pero en quinto regresé a ella o ella a mí, con mesas redondas incluidas. Yo ya no era un niña de seis años, ahora tenía diez, los suficientes para hacer escuchar mi voz, no aceptaría una vez más trabajar en mesa redonda, tras protestas logré que me excluyeran de la mesa que me correspondía y que me dieran “mi banca”. El asunto no quedó allí, cuatro niñas y un niño, al ver que me había sido satisfecho el

capricho, pidieron, exigieron lo mismo. Así que ahí estábamos, al fondo del salón en una esquina: seis bancas ocupadas por los marginados, los automarginados. Fue un año de rebeldía, pobre maestra Graciela. De haber sido la mejor alumna de toda la escuela durante aquel 1981, ahora tenía a la peor alumna de toda la escuela en 1985; tan mala alumna era que me suspendieron por un día, esperando que esto me hiciera reaccionar. No funcionó, lo único que me hizo reaccionar fue la separación de mis papás en el verano de 1986.

Y la autoridad siguió siendo el problema, la molestia. Ya como maestra, como profesora de filosofía en nivel medio superior, en mi vida laboral, en el día a día, no solo yo, sino mis compañeros también, además de los administrativos y directivos, nos preguntamos: ¿por qué los alumnos no obedecen, por qué no les interesa?, ¿por qué no siguen instrucciones y son indisciplinados? Planteamientos que en mi perspectiva remiten a la pregunta *¿qué ha sucedido con la autoridad docente?* No estoy hablando de autoritarismo o imposición; me refiero al liderazgo y respeto que ha perdido la figura del maestro. Definitivamente, para que el quehacer educativo llegue a buen puerto, se requiere sentir por aquel que es tu guía, por aquel que te está enseñando respeto y confianza que nacen de un cierto sentimiento de “inferioridad” -en un sentido sano-, esto es, reconocer en él, en quien es tu “Maestro”, mayor experiencia y conocimiento que los propios, los cuales precisamente le otorgan “superioridad”, le sitúan en el mando, como líder al cual tomar por ejemplo en nuestro crecimiento personal. Hablo de la autoridad que despierta, que se rodea de respeto, confianza y admiración por lo que nos enseña, nos da, aporta en nuestra búsqueda-proceso de autorrealización. ¿Qué ha pasado con esa autoridad?, ¿qué sentido ha tomado, se ha perdido? ¿Desde dónde el alumno cuestiona ahora al profesor?, ¿por qué ya no le admira?, ¿ya no reconoce en él a un “mayor”, un “superior” en crecimiento personal, y en ese sentido le trata “de igual”? ¿Cuándo requiere el maestro imponerse a la fuerza, a través del temor o a cambio de “puntos”? ¿En qué momento el alumno ya no tiene interés por estudiar, por aprender?...

Siempre he tenido problemas con la autoridad, no porque no la obedezca, porque no siga órdenes, sino porque necesito que esa autoridad sea legítima, que se encuentre y esté realmente justificada, fundamentada, que ese o esos que se implantan o son implantados como “autoridad” cumplan con lo que exigen a otros, con lo que me exigen, que sean congruentes, coherentes, que auténticamente sean modelo a seguir, ejemplo de vida... Tal vez entonces la pregunta exacta sea *¿cuál es el fundamento de la autoridad?* Donde la mejor respuesta que he encontrado es ésta: lo único que verdaderamente justifica aceptar e incluso defender la autoridad de otros sobre mí, es que esas personas sean congruentes, entre sus pensamientos, palabras y acciones, tanto públicas como privadas, que en su ser y estar en el mundo, que en su vida, haya congruencia, correspondencia, encaminando todo ello hacia el bienestar de sí mismos y de los demás.

Posteriormente, cambios circunstanciales que se convierten en trascendentales, cambios de trabajo, de una preparatoria a otra, nuevas exigencias a mi práctica educativa, aunque principalmente el dar-me-cuenta-de-que-yo-soy-la-autoridad, es decir, el cobrar conciencia de que para los alumnos yo soy parte de la autoridad, ocasionaron una nueva molestia, una nueva pregunta: ¿qué estoy haciendo? Estudié filosofía y doy clases de filosofía, pero ¿*qué estoy haciendo?*, ¿*quién soy?*⁶¹ La intención personal ahora consistía en justificar-me: comprender y justificar el lugar que el filósofo ocupa en la escuela, lo que me parecía reflejo de la necesidad por ubicarme, por intervenir en el mundo... diría P. Freire.

Justificaba el dar clases, al afirmar que una de las funciones sociales de la filosofía es educar; especificaba en qué consistía dicha educación (auto-conciencia y conciencia sobre el entorno) y cuál era su finalidad (una mejor sociedad)... Creía saber lo que hacía y para qué, solo faltaba explicarlo apoyándome en lo dicho por otros, consultar fuentes, estudiar a otros filósofos, y demostrar cómo se vivía todo ello en mi medio, cómo la teoría se concretaba en mis circunstancias...

Fue así, en la consulta de autores, en el diálogo-lectura, en la investigación, a la vez que en el desarrollo de nuevas vivencias en la escuela, que se dieron nuevos cambios, o mejor dicho nuevas molestias y preguntas. Ya no estaba tan segura sobre por qué y para qué hago lo que hago, ya no lo tenía tan claro como para que solo faltará explicarlo, comprenderlo, justificarlo... Definitivamente a partir de las últimas lecturas que había realizado, pero principalmente y sobre todo, a partir de lo que he vivido, presenciado, en los últimos dos años, en la escuela, me daba cuenta de que en realidad ni siquiera tenía claro qué es lo que estaba haciendo, qué es educar... Antes creía comprender en qué consiste educar y afirmaba a la educación como función social de la filosofía... Ahora, necesitaba comprender, asir, *qué es educar, cuál es su finalidad*, determinar si es o no una de las funciones de la filosofía; esclarecer *en qué consiste la relación entre filosofía y educación, cómo se encuentra hoy tal vínculo y de qué manera puede este mejorar*.

Intentando alcanzar la mayor claridad posible que permita una óptima comprensión, como expliqué en la introducción no porque dude de las capacidades de quien lee, sino en razón de que necesito aclararme, entenderme, para tomar ciertas decisiones, para continuar viviendo, -porque desde cierta perspectiva puede decirse que en este momento no estoy viviendo, estoy en pausa, ya detallaré esto-, en la siguiente tabla indico qué molestias tuve en mi práctica educativa, las preguntas que de ello surgieron y sus hipótesis o posibles respuestas.

⁶¹ Nota: tengo estas palabras de E. Fromm en la mente: "Pero el hombre no es una cosa y tampoco se lo puede definir como una cosa. No obstante, muy a menudo se ve al hombre como una cosa. Se dice de él que es un obrero, un director de fábrica, un médico, etcétera, con lo que, sin embargo, se designa únicamente su función social, es decir, se define al hombre según su posición social." (Fromm, Erich. "El amor a la vida". Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 222)

Inquietudes o aspectos en mi práctica educativa como docente

Primero: falta de disciplina, autoridad e interés

* Cuestionamientos o puntos para analizar:

- ¿por qué los alumnos no obedecen?, ¿por qué no siguen instrucciones y son indisciplinados?
- ¿qué ha sucedido con la autoridad docente?, ¿qué sentido ha tomado, se ha perdido?, ¿desde dónde el alumno cuestiona ahora al profesor?, ¿cuándo requiere el maestro imponerse a la fuerza, a través del temor o a cambio de “puntos”?, ¿cuál es el fundamento de la autoridad?
- ¿en qué momento el alumno ya no tiene interés por estudiar, por aprender?

* Hipótesis o posibles respuestas:

- los alumnos no obedecen, son indisciplinados, porque no reconocen al maestro como autoridad, no le respetan
- los alumnos no reconocen al maestro como autoridad y en ese sentido no le respetan, porque les parece que es incongruente, que entre lo que piensa, dice y hace no hay correspondencia, es decir, su autoridad carece de fundamento
- en muchas ocasiones, el maestro no entiende por qué enseña lo que enseña, cumple con el programa establecido, pero piensa, opina, que muchos de los temas deberían omitirse, pues no sirven... es más, cuando sus alumnos le increpan con la pregunta ¿y eso de qué nos va a servir?, “libra” la situación respondiendo, sirve para que te den tu certificado; de manera que enseña cosas sin saber para qué y entre lo que piensa: “esto deberían quitarlo del programa”, lo que dice: “claro que es útil, además es cultura general”, y lo que hace: da clases, sin pensar que algún día lo haría, pues él estudio derecho, administración, antropología, ingeniería... y nunca se imaginó que terminaría trabajando de maestro... simplemente no hay correspondencia y el único ejemplo que da es que entre lo que te enseñan en la escuela y la “vida real”, nada que ver, a la hora de la hora lo que aprendiste en la escuela ya se te olvidó y la mayor parte de las veces acabas trabajando en otra cosa, no en lo que estudiaste... así que, concluirán muchos alumnos, ¿por qué gastarnos la vida, obedeciendo, siguiendo instrucciones, estudiando y disque aprendiendo, si al final no sirve, no aplica en la vida, si no tiene sentido porque no es útil?
- de modo que la falta de disciplina se liga con la falta de autoridad
- la falta de disciplina y autoridad se vincula con la falta de interés y esta con la carencia de sentido, de utilidad para la vida, en los contenidos que enseñamos
- lo anterior es obstáculo a la educación porque desde la perspectiva del alumno, entre lo que se enseña, se aprende, y lo que se vive, lo que es realmente útil para la propia vida, hay gran distancia

Segundo: justificación de la presencia del filósofo en la escuela

* Cuestionamientos o puntos para analizar:

- ¿qué hace el filósofo dando clases?, ¿qué justifica su presencia como docente, en la escuela?
- ¿qué justifica la permanencia de la filosofía como asignatura dentro del mapa curricular?
- encontrar el vínculo que existe entre educación y filosofía

* Hipótesis o posibles respuestas:

- el filósofo “da clases”, educa, porque una de las funciones sociales de la filosofía es educar; además, mediante el ejercicio de la reflexión filosófica se logra el desarrollo del razonamiento lógico y el pensamiento crítico, por lo que debe permanecer dentro del mapa curricular
- el vínculo que existe entre educación y filosofía es que la primera es la función social de la segunda; pero, ¿qué es educar? Es generar conciencia sobre el entorno y auto-conciencia, para crear una mejor sociedad
- de manera que, la educación, lo que se enseña y aprende, sí es útil para la vida, y así, teoría y práctica están unidas

Tercero: educación, filosofía y el vínculo entre ellas

* Cuestionamientos o puntos para analizar:

- ¿qué es educar?, ¿cuál es la finalidad de la educación?
- ¿qué es filosofía?, ¿cuál es la finalidad de la filosofía?
- ¿educar es una de las funciones de la filosofía?

- ¿cómo se encuentra hoy el vínculo entre educación y filosofía?

- ¿de qué manera puede este mejorar?

* Hipótesis o posibles respuestas:

- educar es generar conciencia sobre el entorno a la vez que autoconciencia; su finalidad es dotar al educando de instrumentos y herramientas que le permitan crear y transformar lo que le rodea en todos sus aspectos, siempre para mejorar como individuo y como ser social

- filosofía es un conjunto de ideas, pero no como conceptos, sino como palabras, esto es, ideas que tienen vida porque tienen una finalidad, una función social, que es educar, desarrollar nuestra libertad al hacernos conscientes y autoconscientes, al abrirnos camino en la configuración del propio ser y del mundo

- educar es entonces una de las funciones de la filosofía, y en ello consiste el vínculo entre ambas

-actualmente, tanto la filosofía como la educación, en el contexto en que ubico esta investigación, padecen una crisis que consiste en la carencia de sentido, de significado, porque no tienen aplicación, porque no son útiles, lo cual se debe a que están encerradas en sí mismas, en la teoría y en la academia, respectivamente

- la situación actual que presenta el vínculo entre educación y filosofía puede mejorar, puede superarse el estado crítico mencionado, al unir las, porque entonces se fusionan también teoría y práctica; las dos cobran sentido al atribuir a la filosofía como función social el educar; en otras palabras, al cobrar una función social, la filosofía deja de ser vista como conjunto de conceptos cerrados, se convierte en práctica, se acerca al mundo y se integra a él; simultáneamente, vista la educación como la función social de la filosofía adquiere sentido, el conocimiento se ve aplicado en la vida, se transforma en experiencia

De manera que así como mi tesis de licenciatura responde a la pregunta existencial por el sentido de la vida, esta vez, el motivo subyacente a la investigación desarrollada en mi tesis de maestría consiste en una nueva pregunta existencial, a saber, qué estoy haciendo con mi vida; cuestionamiento que ya en el rigor académico se traduce en el tema de mi investigación: la relación entre filosofía y educación, donde el problema a estudiar radica en el hecho de que actualmente y en el contexto que enmarca a esta investigación, filosofía y educación, en sí mismas y en su mutua relación, atraviesan un estado crítico, viven en crisis, en un estado de enajenación. Cuya solución propuesta, como igualmente quedó dicho en la introducción, es vincular filosofía y educación en la praxis pedagógica y en la ética, recobrando su sentido, logrando así su mutua liberación.

Aunque el punto aquí, en este momento, se refiere a la filosofía y la educación en mi quehacer docente: Estudio filosofía y soy docente: profesora de filosofía. Estudiante de filosofía y educadora. Socialmente activa; mi campo de acción es la escuela. Pero, ¿cómo vivo actualmente a la filosofía y a la educación en mi principal actividad, en mi labor como profesora?, ¿en qué momento me encuentro, cuál es hoy mi vivencia?

Párrafos atrás escribí que desde cierta perspectiva puede decirse que en este momento no estoy viviendo, estoy en pausa; es el momento de detallar: vivo un momento crítico, no en un sentido negativo, como lo pensaría la mayoría, sino como algo positivo, como un momento de reflexión, de verse-a-sí-mismo, de encuentro con lo que soy y siento, pienso y quiero, que me hace crecer como persona, ser más, y con base en el cual tomaré decisiones que marcarán, que re-orientarán mi vida, haciéndola mejor o peor, depende desde que punto de vista se valore, pero no igual.

No estoy trabajando, no estoy dando clases, a esto me refiero cuando digo que en este momento no estoy viviendo, o no hacia afuera, estoy viviendo, viendo, hacia adentro. Mi práctica educativa exigía de mí un momento de teorización, análisis, reflexión, para lo que necesito guardar distancia, alejarme, un momento en calma, de inacción⁶², que me permita tomar conciencia-de y ejercer mi libertad.

Lo que hoy vivo, aquí, sentada en mi silla, escribiendo, siento que corresponde, que se identifica con lo que P. Freire llama proceso de transición de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, por un lado, y por otro, siento también que en algo se relaciona con el segundo tipo de existencia que describe A. Caso con el nombre de “la vida como desinterés”.

De acuerdo con P. Freire, es posible distinguir entre dos tipos de saberes, el que está hecho de pura experiencia, y el saber que resulta de procedimientos metódicamente rigurosos. Sin embargo, continúa el maestro, entre uno y otro saber, no hay ruptura, sino superación, en la medida en que la curiosidad no deja de ser tal, sino que su ingenuidad se hace crítica, transformándose así en curiosidad epistemológica, rigoriéndose metódicamente en su aproximación al objeto. Expresado en otros términos, el saber del sentido común, esto es, la curiosidad ingenua, es la misma curiosidad epistemológica que al ser crítica se aproxima de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible; de modo que la curiosidad cambia de cualidad, aunque no de esencia.

A manera de ejemplo sobre lo anterior, pienso en un dicho popular, en un refrán: “Nadie experimenta en cabeza ajena”. Un dicho popular que como todos, contiene gran sabiduría, es un saber basado en la experiencia y próximo al sentido común, que puede ser interpretado de distintas formas, pero que todas ellas coincidirán en la afirmación de que no aprendemos por lo que otros dicen o han hecho, sino que para aprender necesitamos vivirlo en carne propia, tener una vivencia, una experiencia propia. Refrán, saber, conocimiento que corresponde a la curiosidad ingenua y que si es enfocado desde el rigor metódico, deviene en toda una teoría, conocida ahora dentro de la pedagogía como “Aprendizaje significativo”, se convierte en curiosidad epistemológica.

Asimismo, quedó dicho desde el inicio de este escrito que el hombre vive un impulso natural por conocer, por comprender, siente curiosidad por la realidad, por sí mismo y por todo lo que le rodea; en palabras de P. Freire, forma parte integrante del fenómeno vital “... la curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación por

⁶² Nota: sin considerar quién y dónde, de cada persona y en todo lugar es posible aprender. Fue en un agenda del año 2007 y con palabras de Paulo Coelho que comprendí que acción e inacción son de idéntica importancia, que no hacer, puede convertirse en el momento más importante de la propia vida: oírse a sí mismo, escuchar la voz del propio corazón; que hay dos caminos al conocimiento de la realidad, a la comprensión de la totalidad, la vida del guerrero, la vida de la acción, y la vida del sabio, la contemplación.

descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta... No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.”⁶³

Es decir que todos los seres humanos tenemos curiosidad, necesidad por comprender la realidad y dependiendo de las vivencias que se tengan, enfocamos nuestra atención en una cierta área de la misma, como diría E. Husserl, haciendo de ello tema de nuestro interés. (Que es lo que intentado explicar-me en los dos últimos apartados, cómo filosofía y educación han llegado a ser el foco de mi interés.) Todos tenemos curiosidad, una curiosidad ingenua, un saber basado en la experiencia asociado al sentido común; que en algunos casos, en algunas personas, se transforma en curiosidad epistemológica, o sea, en saber que se conduce con rigor metódico y que logra expresar de manera sistemática, con argumentos racionales, aunque no excluyentes de un fundamento subjetivo, relacional, los conocimientos logrados.

En ese momento me encuentro, como decía, en el proceso de transición de mi curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica. Mi experiencia, mis vivencias, y mi sentido común de una u otra manera contienen la respuesta a la problemática abordada en esta investigación, en cierto sentido sustentan una tesis, pero de manera tal que pueda ser compartido, es decir, el saber de mi curiosidad ingenua no posee el orden, los fundamentos, ni la pulcritud expresiva necesaria para compartir con otras personas lo que he aprendido. Requiero que este saber de la experiencia se transforme en el saber crítico, en la curiosidad epistemológica de que habla P. Freire, que desde el rigor metódico de la investigación crítica y reflexiva adquiera orden, fundamentos e inteligibilidad que me permitan, comprender esta cierta área de la realidad que me interesa y con base en tal comprensión, reitero, tomar decisiones, para mí, en este momento, vitales, existenciales, además de darlo a conocer a quienes comparten conmigo la actividad docente.

Además, coincido al respecto con P. Freire, es precisamente una de las tareas principales de la docencia, de la práctica educativa progresista, promover en los educandos la transición de la ingenuidad a la crítica. Por lo que, con la finalidad de que mi autoridad sea legítima, sea congruente, debo, necesito, comenzar por mí, adoptando una actitud crítica y reflexiva, analizar mi práctica como docente. Escribe el citado autor: “Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no

⁶³ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 33

detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.»⁶⁴

Ahora bien, igualmente afirmé que el momento en que me encuentro, puedo identificarlo con el segundo tipo de existencia descrito por A. Caso en su obra “La existencia como economía, como desinterés y como caridad”. Escribe el filósofo mexicano que el hombre en su calidad de persona, tiene la capacidad de inventarse a sí mismo, -capacidad que por cierto, corresponde a lo verdaderamente espiritual-, de acceder a una vida valiosa, de realizarse en su integridad; porque la existencia humana no es meramente biológica, es perfectible.

Es así que A. Caso, describe tres formas de existencia, de vida, completamente diferentes entre sí y que no se derivan unas de otras: la existencia como economía, como desinterés o vida estética, y como caridad o vida moral. En el primer caso, el ser humano se sitúa en el plano biológico de la comprensión de su existencia, es decir, en la satisfacción de las necesidades básicas: alimento, vestido y techo; se trata de la existencia regida por el principio egoísta de la subsistencia biológica y netamente material, que enarbola como lema la frase “el máximo de provecho con el mínimo de esfuerzo”. Ya en la vida como desinterés, el alma triunfa sobre la vida biológica, ya no se trata de la satisfacción de necesidades físicas, materiales, sino de una necesidad artística, estética o espiritual; se encarna la vida artística, la contemplación estética donde las cosas se ven y se recrean en su esencia, sin posteriores utilidades y libres del mundo egoísta, esto es que la naturaleza, el mundo, es contemplado de modo desinteresado, sin ocuparse de aquello que es útil o tiene un beneficio económico. Concluyendo, alcanzado la cima en la vida como caridad, lo más noble de la existencia, donde priva un absoluto desprendimiento, donde el valor de la vida se cifra en el amor, concebido como la *charitas* cristiana, como la práctica del bien, como el encuentro solidario con los otros, porque los demás constituyen el propio ser, mi humanidad.

Desde esta perspectiva, la existencia como economía representa el extremo en que el egoísmo es acaparamiento, olvido del otro, aprovechamiento máximo de las cosas, acumulación que se asocia con el tener más del que hablo antes, y la existencia como caridad constituiría el extremo opuesto que reconoce la unión universal, que todo es uno y uno es todo, que consecuentemente se traduce en la donación suprema de sí. Extremos entre los que se ubica la vida como desinterés, el momento de la existencia en que se contempla la realidad, en el que se generan conocimiento y autoconocimiento. En ese peldaño de la existencia me encuentro, viéndome, lo que implica ver a los otros, conociéndome, lo que implica comprender mi circunstancia, mi mundo circundante; todo ello para ser libre, para decidir qué haré con mi vida, cómo quiero intervenir en el mundo, para construir

⁶⁴ Ibid. Pág. 45 y 46.

mi presencia en él, para decidir si continúo en la escuela, en la educación formal, o la dejo... Es una posibilidad que me planteo, dejar la educación, pero nunca la filosofía.

1.2.3.- El momento que hoy vivo

Este apartado es el último del presente capítulo; lo escribo teniendo en mente dos objetivos: sintetizar las principales ideas expuestas hasta este momento, aclarar su pertinencia, es decir, cómo se liga lo dicho hasta aquí con el desarrollo de la investigación y, principalmente, ser congruente, ser coherente. Esto es, si afirmo que el origen o principal causa de la situación crítica actual que padecen filosofía y educación es que se encuentran “enclaustradas” y entiendo por ello el hecho de carecen de sentido, al menos aparentemente, porque no tienen aplicación ni utilidad, porque están alejadas de la vida, de la sociedad, de la experiencia, porque no tienen una clara y definida función social, entonces resulta inminente, para lograr congruencia entre el desarrollo y los resultados de mi investigación, que en todo momento lo pensado, lo dicho, lo escrito, mantenga vínculo, sea reflejo, extensión o continuación de lo que siento, experimento y vivo día a día.

De manera que el contenido de este primer capítulo expresa la forma en que mi investigación académica tiene origen en mis vivencias, en mi vida. Dicho de otro modo, mi proyecto de investigación principalmente consiste en la fundamentación teórica de cierta hipótesis, pero no es pura teoría pura, dado que la inquietud por investigar, por abordar la problemática planteada, surge de una vivencia, de una experiencia, surge de mi práctica educativa, y más aún, en lo más profundo, como motor o motivo de todo esto se encuentra una pregunta existencial, un cuestionamiento sobre mi vida, mi existencia, mi forma de ser y estar en el mundo; por lo tanto, mi escrito manifiesta ideas, conceptos, teorías, a la vez que implica, que contiene vivencias, experiencias, mi investigación es teórica y práctica.

Aclarado lo anterior, retomo la última idea manifiesta en el apartado 1.2.2.: actualmente estoy en un proceso de conocimiento y autoconocimiento, en la búsqueda por comprender mi yo y mi circunstancia, mi mundo circundante, con la finalidad de elegir entre las distintas posibilidades que se me plantean, decidir qué haré -lo que me recuerda el tercer atributo de la vida, de acuerdo con J. Ortega y Gasset, la vida es proyectiva-. En todo lo cual se presenta la voluntad como aspiración infinita por comprender que obliga a hacer filosofía, a autoconocerse y conocer lo otro, conocer el yo y el no-yo, a la vez que descubro mi inconclusión, mi inacabamiento.

Extrañamente, cuando somos adolescentes, creemos que al llegar a la madurez, cuando seamos adultos, tendremos ya “cierta estabilidad”, habremos concluido una carrera, seremos profesionistas, y esto nos asegurará un trabajo, una vida laboral que traerá consigo estabilidad económica y con esto todo lo demás, todo lo propio de la vida burguesa en la sociedad industrial, en nuestro sistema capitalista, a saber, una casa, vida en pareja,

hijos, además de algunas comodidades, coches, vacaciones anuales, recreación y entretenimiento... Pero sobre todo, creemos que ser adulto, ser maduro, significa *llegar* a la meta, *concluir* el proceso de crecimiento, *estar acabado*, ser ya una mujer, un hombre, como dicen, “hecho y derecho”. Como si antes de ser adulto eligieras qué vida quieres –de hecho, cuando eres adolescente te llegan a decir tus mayores: “elige qué vida quieres para ti”–, tomaras una de las opciones y ya, llegado el momento, al crecer, con el paso del tiempo, al ser adulto, solo faltase disponerse para vivir, gozar o sufrir, la elección que se hizo, asumir las consecuencias, cosechar lo que se sembró o algo así..., puesto que de una u otra forma, uno, como adulto, *ya hizo su vida*, ya todo *está hecho* y solo queda esperar a morir.

Qué ilusa, qué ingenua imagen de la vida, del ser humano, porque olvida que el hombre es activo, que siempre está en movimiento, que nunca termina de hacerse, que a cada momento tiene que elegir, decidir, que independientemente de los años que se cuentan en el cuerpo, siempre es posible *ser más*, el hombre es *perfectible*. Precisamente en ello estriban su libertad y su fin último: en la posibilidad por alcanzar su autorrealización, entendida como el desarrollo total, íntegro, de sus capacidades, de su razón, emoción y voluntad, que llegue a ser todo lo que puede ser como hombre, como humano.

Escribe E. Fromm al respecto: “El hombre no es una cosa, sino un ser viviente, que está siguiendo un continuo proceso de desarrollo. En cada punto de su vida aún no es lo que puede ser y lo que posiblemente será.”⁶⁵

Así, consciente de mi inconclusión, de mi inacabamiento, reconozco también que estamos condicionados, aunque no determinados. ¿Qué significa esto, qué diferencia hay entre estar condicionado y ser determinado? Estar condicionado significa que las posibilidades que se me ofrecen, entre las que habré de elegir, no son ilimitadas, además de que no las he elegido yo, me han sido dadas. Sin embargo no estoy determinada porque la elección entre esas posibilidades depende de mí, es mi decisión.

En palabras de J. Ortega y Gasset, para que haya decisión tiene que haber a la vez limitación y holgura, determinación relativa. Limitación que radica en las circunstancias, en la disposición del entorno de las cosas y demás personas, en el mundo aquí y ahora, donde la circunstancia es lo determinado, cerrado, lo que nos condiciona, pero a la vez vivimos con holgura, el mundo está abierto para nosotros, tiene huecos o concavidades donde moverse, donde decidirse. “Vivir es vivir aquí, ahora -el aquí y el ahora son rígidos, incanjeables, pero amplios. Toda vida se decide a sí misma constantemente entre varias posibles... Vida es, a la vez, fatalidad y libertad, es ser libre dentro de una fatalidad dada. Esta fatalidad nos ofrece un repertorio de posibilidades

⁶⁵ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 222

determinado, inexorable, es decir, nos ofrece diferentes destinos. Nosotros aceptamos la fatalidad y en ella nos decidimos por un destino.”⁶⁶

Incluso, afirma P. Freire, la conciencia de la propia presencia en el mundo implica en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. “No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí.”⁶⁷ Cada uno de nosotros es responsable de sí, de su existencia, de su vida, de la forma en que participa, en que interviene en el mundo. Aún más, de acuerdo con el pedagogo brasileño, negar, renunciar a mi participación en la construcción de mi presencia significaría renunciar a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. “Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto, sino también un sujeto de la historia.”⁶⁸

Donde cada una de nuestras decisiones tiene implícita la esperanza, la convicción de que el cambio es posible. “En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza.”⁶⁹

La esperanza, concepto central en el pensamiento filosófico de A. Caso, concebida como la espera virtuosa que aspira, que anhela siempre el bien supremo, la perfección; y por lo que se traduce en creer, creer que el bien que se espera es posible, aunque no se trata de esperar por esperar, antes bien la espera, la esperanza se justifica por las obras buenas que se realizan. Yo agregaría, porque aun cuando estamos condicionados, somos libres - consecuentemente responsables, de lo cual hablaremos después-, y que el bien anhelado, que la perfección, que nuestra autorrealización se logre es decisión nuestra.

Esta es la realidad que hoy vivo y analizo, esta es mi circunstancia y sobre la cual reflexiono: filosofía y educación académicas están en crisis, enajenadas, enclaustradas en lo teórico y lo académico. “La realidad, sin embargo, no es inexorablemente esta. Es esta como podría ser otra y para que sea otra es que los progresistas debemos luchar.”⁷⁰, escribe P. Freire.

⁶⁶ Ortega y Gasset, José. *Op. Cit.* Pág. 142

⁶⁷ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 53

⁶⁸ *Ibíd.* Pág. 53

⁶⁹ *Ibíd.* Pág. 69

⁷⁰ *Ibíd.* Pág. 53

La historia es posibilidad, no determinación; el mundo no es, está siendo. Mi presencia en el mundo no es únicamente la de quien constata lo que ocurre, sino también la de quien decide y elige su intervención en el mundo. Observo, pienso, razono, analizo, evalúo, critico y reflexiono para entender, comprender la realidad que vivo, y esto, esta comprensión para mejorarla, transformarla, para salvar mi yo y salvar mi circunstancia. En este caso, específicamente, para que filosofía y educación recobren su sentido auténtico.

De modo que todo cambio, toda mejora y transformación es posible en principio por la conciencia, la autoconciencia, el conocimiento de la realidad, la comprensión de la totalidad, si no como algo ya logrado, sí como proceso continuo, como permanente búsqueda. Proceso, búsqueda, camino hacia el conocimiento y la comprensión, hacia la conciencia y autoconciencia, que desde mi perspectiva lleva el nombre de *filosofía*.

La filosofía responde por un lado, al impulso vital que tiene el hombre por conocer, por comprender la realidad, por lograr una explicación suficiente respecto a su entorno; y por otro, responde también a la necesidad de tomar decisiones, proyectar la propia vida. Impulso y necesidad esenciales, inmanentes al ser humano, presentes en todo momento de su vida, de su existencia, relacionados en forma directa y natural con la razón y la voluntad, respectivamente. Razón y voluntad, entendimiento y emoción, voluntad, objetividad y subjetividad; capacidades, facultades o fuerzas ínsitas en el hombre, que se manifiestan en el desarrollo intelectual, corporal, afectivo y artístico, en la autorrealización, en la felicidad.

Es entonces la filosofía el camino que conduce a la eclosión de las facultades que distinguen al hombre, de la razón y la voluntad, donde a través de su desenvolvimiento *se hace humano, se hace persona*. Con base en ello afirmo que la filosofía forma parte de la *poiesis* humana, es actividad, es hacer, -al igual que la educación-, y por lo tanto tiene aplicación, tiene sentido, sirve para vivir-verdaderamente. Al menos es mi caso.

Considerando lo escrito hasta este momento, resulta claro que el conocimiento surge de una molestia, carencia o necesidad personal, que de una u otra forma, consciente o inconscientemente, repito, al menos en mi caso, dirige hacia la filosofía, hacia el pensamiento filosófico. De esta forma puedo contar en mi vida, y no me refiero únicamente a “contar” como cuantificar, sino también a “contar” como confianza⁷¹, tres aproximaciones o

⁷¹ Nota: contar. (Del lat. *computāre*). 1. tr. Numerar o computar las cosas considerándolas como unidades homogéneas. *Contar los días, las ovejas*. 2. tr. Referir un suceso, sea verdadero o fabuloso. 3. tr. Tener en cuenta, considerar. *Y cuenta que esto no es todo*. 4. tr. Poner a alguien en el número, clase u opinión que le corresponde. *Siempre te he contado entre los mejores*. U. t. c. prnl. 5. tr. Tener años. 6. intr. Hacer, formar cuentas según reglas de aritmética. 7. intr. *valer* (ll equivaler). *Come tanto que cuenta por dos*. 8. intr. Importar, ser de consideración. *Un pequeño error no cuenta*. 9. intr. Tener en cuenta a alguien. *Contó CON ellos para el convite*. 10. intr. Tener, disponer de una cualidad o de cierto número de personas o cosas. *El equipo cuenta CON once jugadores. Cuento CON su simpatía*. 11. intr. Confiar o tener por cierto que alguien o algo servirá para el logro de lo que se desea. *Contamos CON tu hermana PARA el viaje*. 12. prnl. ant. Atribuir algo a alguien. Fuente: Real Academia Española. Recuperado el 01 de octubre de 2013 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=contar>

acercamientos a la filosofía, cuyo análisis se traduce en lo que está es para mí: el primero de ellos por curiosidad, gusto, agrado, al descubrir los “Diálogos”, de Platón, en la necesidad por saber; el segundo buscando una explicación, a la vez que refugio, esto frente a los cambios en mi familia, en la necesidad por encontrar “el sentido”, y; el tercero, en mi presente, en la necesidad por “ubicarme” en el mundo, nuevamente en la búsqueda de una explicación que funja como base para generar propuestas que modifiquen el medio que no me gusta, que no me satisface, propuestas que mejoren, que transformen la realidad, la circunstancia, el mundo circundante, a saber, la crisis que atraviesan la filosofía y la educación académicas, como resultado de la visión parcial que se tiene de ellas.

Visión parcial en el sentido de que solo abarca la dimensión teórica, el conjunto de conocimientos que constituyen el acervo filosófico y las estrategias o técnicas que se han convertido en objeto de estudio para las ciencias de la educación. Falta, es necesario ampliar tal concepción respecto a la filosofía y a la educación académicas, explicitar su vínculo con la realidad, con la experiencia, con la vida; lo cual exige mí, como docente, como estudiante y profesora de filosofía, que reflexione sobre mi práctica educativa.

Coincido con P. Freire cuando afirma que enseñar exige crítica, investigación, que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. De hecho, en sus palabras, “... el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.”⁷²

Donde el discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser, de acuerdo con el citado autor, de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica, es decir, que el discurso teórico tiene fundamento, toma como materia prima, la práctica, lo vivido, lo hecho, en este caso, la práctica educativa, la práctica docente del día a día.

Por lo tanto, que mi escrito posea rigor científico, entendido este como el conocimiento que es producto o resultado de un método crítico a la vez que es objetivo y por ende con validez universal, no se manifestaría en la redacción impersonal, es decir, conjugando todo verbo en tercera persona del singular. Tampoco se fundamenta su valor gnoseológico y filosófico exclusivamente en su contenido teórico, en las ideas, conceptos y teorías que analiza. Es un texto científico con valor gnoseológico y filosófico porque además de su fundamento objetivo, teórico, se basa en lo subjetivo, en mi subjetividad, en mi experiencia, en mi vivir dentro de la práctica educativa. Es un texto académico no solamente porque se cimienta en lecturas reconocidas dentro del área en

⁷² Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 40

cuestión, es un texto intelectual no porque retome, repita y probablemente hasta memorice las teorías de pensadores admirados, incluso consagrados. De hecho, hacer eso, sería solo prueba de mi comprensión lectora, de mi capacidad de análisis y síntesis, pero nada tendría que ver con generar conocimiento, con hacer filosofía. Reconozco como parte de mi quehacer el comprender y aprender los contenidos de las obras leídas, sin embargo impera sobre ello que logre vincular tales contenidos con mi vida, es decir, qué haga de estas palabras instrumentos o herramientas que me permitan comprender mi entorno, encontrar las explicaciones anheladas, clarificar mis pensamientos y sentimientos, ubicar las discrepancias y contradicciones en lo que me rodea y de lo que no soy autora, para que una vez logrado esto tenga la posibilidad de modificar, de cambiar, de transformar, de mejorar, mi ser y hacer en el mundo, de manera que mi vivir y convivir con los otros sea armónico. Reitero, soy y quiero *ser más, más humana y menos animal racional*.

Sintetizando al respecto, confiere al presente escrito íntegro valor gnoseológico y filosófico que dentro de su columna teórica, objetiva, fluye la médula de mi práctica, subjetiva, relacional, que parte, que surge, que brota de mi práctica educativa, de mi experiencia, de mis molestias, de aquella “rabia justa” que menciona P. Freire, que sin perderse en el odio protesta contra las injusticias, lucha por lo que es justo, la rabia que surge ante lo erróneo, ante lo que es y no debiera ser, en este caso, ante las incongruencias, las contradicciones, los contraejemplos que he encontrado en los educadores, en los docentes, en los que se dicen formadores, aunque se comportan como “deformadores” y en el peor de los casos terminan por ser “destructores”.

Lo que hoy estoy haciendo, analizar, cuestionar, criticar la práctica educativa que ha situado en un estado crítico a la filosofía y a la educación académicas, no es algo nuevo, pero es una necesidad personal, necesito comprender, cuestionar mi quehacer docente, que me pregunte simple y llanamente *¿qué estoy haciendo?* Y con base en esta toma de conciencia, *decidir qué haré*. Porque hoy sinceramente, no sé si quiero continuar en la docencia.

*¿Y qué hacer cuando no se sabe qué hacer? Me contesta J. Ortega y Gasset: “Cuando no se sabe qué hacer con lo que nos rodea, el único hacer que nos queda es ponernos a pensar sobre lo que nos rodea, para intentar descifrar su enigma y, en vista de lo que hallemos, fabricarnos un programa de quehaceres, un proyecto de ocupaciones, de vida. Por tanto, cuando el hombre no sabe qué hacer, lo único que puede hacer es intentar saber. Esta es la raíz del teorizar de las ciencias, de la filosofía y, en general, lo que se llama ‘verdad’ y ‘razón’.”*⁷³

⁷³ Ortega y Gasset, José. “La razón histórica.” Obras Completas Vol. 12. Ed. Alianza. España. 1988. Pág. 192 y 193

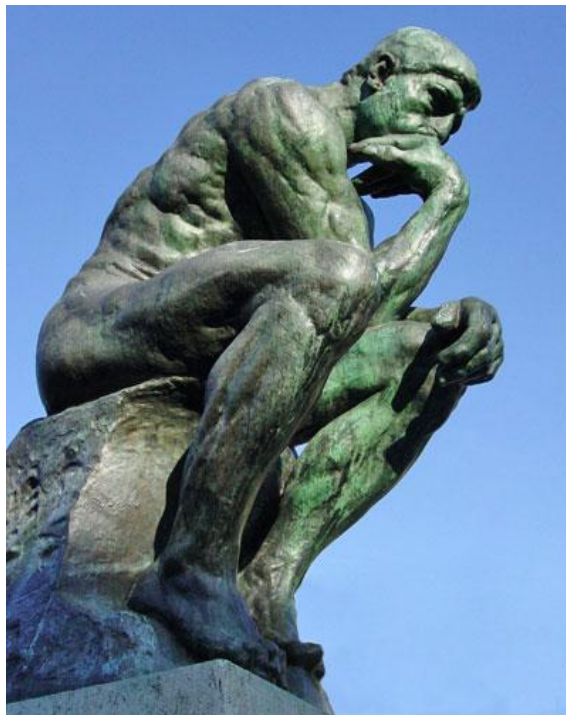
Así es, en el intento por fabricarme un proyecto de vida, estoy teorizando y la expresión de tal discurso constituye el presente impreso. Al momento de lo cual, mi única certeza es que toda decisión, toda ocupación, programa de quehaceres, proyecto de vida o el nombre que se quiera dar, exige la unión de teoría y práctica, correspondencia entre el pensamiento y la conducta, en una palabra, *exige coherencia, congruencia*.

Capítulo II - Sobre el significado de la filosofía y la educación en la vida humana

2.1.- Formas de entender y vivir la filosofía

Vista desde el interior, la filosofía es un desenvolvimiento espiritual, la “... lucha incesante de la razón “despierta”, que aspira a llegar a sí misma, a alcanzar su propia comprensión, a realizar una razón que la comprendería concretamente no sólo a ella misma, sino a un mundo existente, indudablemente un mundo existente en su verdad universal y total.”

Edmund Husserl.
“Invitación a la fenomenología”. Trad. Antonio Ziri6n, Peter Baader y Elsa Tabernic. Ed. Paid6s Ib6rica. Col. Pensamiento contempor6neo No. 21. Espa6a. 1992. P6g. 138.



Fuente: Yoel *Magazine*. Recuperado el 28 de agosto de 2014 de:
<http://www.yoelmagazine.com/2009/02/rodin-se-acerca-madrid.html>

“La filosofa es justamente lo contrario de una imposici6n de doctrinas: es la voz que incita a cada quien a ver con sus propios ojos y a adherirse a la raz6n tal como en s6 mismo la encuentra.”

Luis Villoro.
“P6ginas filos6ficas”. Ed. Universidad Veracruzana. M6xico. 1962. P6g. 80.

2.1.1.- Una aproximación a la esencia de la filosofía

Es una asignatura que nunca antes han cursado. En la preparatoria yo daba clases de lógica y filosofía, dos materias sobre las que mis alumnos han escuchado hablar, pero sobre las cuales no pueden dar una definición; han escuchado hablar de Sócrates, Descartes, muchas veces han leído o escuchado en la televisión frases como “nuestra filosofía es... como empresa...”, pero bien a bien no saben decir *qué es la filosofía*.⁷⁴

Me preguntan: “Maestra, ¿qué es la filosofía, y la lógica, para qué sirven, qué hace un filósofo?” Podría comenzar la clase dándoles la definición etimológica, la definición real, pedirles que busquen en internet - generalmente se rehúsan a visitar una biblioteca- la definición a través de la historia, en distintos autores y pensadores, podríamos empezar con el “concepto oficial”, el que aparece impreso en los libros de texto... Pero con esto solo lograría ahogar la curiosidad inicial manifiesta en su espontánea y atenta pregunta.

En silencio, me lamento por nuestro programa de estudios... me lamento porque en él se me exige que les dé historia de las doctrinas filosóficas... Y eso no es filosofía, eso solo sería una historia de la filosofía, además una historia muy, muy limitada, porque como decía a mis alumnos, limitada en el sentido de que se reduce a los autores más conocidos y de Europa, cuando existieron muchos otros más filósofos y no únicamente en tal continente, -claro también es una discusión si en América Latina tenemos o no filosofía-, incluso hay quienes afirman que la filosofía no comenzó en Grecia sino en Asia, quizás en la India... De hacerlo así, reafirmo, pareciera que la filosofía solo es una historia, un registro del pasado, algo que ocurrió, un conjunto de ideas, de doctrinas, de pensadores tan ajenos, tan lejanos... que al final terminarían, casi con seguridad, concluyendo que la filosofía es... ¿todo y nada?, ¿ideas absurdas?, ¿viajes mentales o astrales?, ¿desvaríos?, ¿palabras sin sentido, conceptos huecos?, ¿algo en que se entretiene la gente que no tiene qué hacer?...

Por ello decía que lamento nuestro programa, porque en él la filosofía termina siendo algo tan abstracto que la mayoría de nosotros, -estudiantes ya egresados de la preparatoria-, de nuestros adultos, cuando ahora les preguntamos qué es la filosofía, qué hacen los filósofos, manifiestan una laguna mental, aparecen tres puntos suspensivos en su mente... ¿Por qué ocurre esto? Porque el maestro de filosofía, ¿qué hizo?, habló de todo y de

⁷⁴ Nota: para evitar posibles confusiones y buscando la mayor claridad posible, hago mención de tres puntos. Primero, considero que por lo general, la mejor forma de comenzar es definir; no sea que inmersos ya en el discurso, descubramos que no nos referimos a lo mismo, que usamos los mismos términos, las mismas palabras, pero las entendemos de distinta manera. Además, como afirma E. Fromm, “Cuando se comprende el significado, el sentido auténtico de una palabra, es frecuente que ya se entiendan mejor ciertos problemas designados con esta palabra - precisamente a partir del significado de este término y de su historia.” (Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 13) Segundo, qué es la filosofía y qué es la educación no constituye el problema central de esta investigación, debido a ello no intento agotar el tema, solo explicito el significado con que son abordadas en el presente proyecto a manera de antecedente o contextualización. Y tercero, resulta necesario realizar esta lectura bajo la especificación de que el presente escrito se concentra en filosofía de la educación.

nada, muchas veces sin estructura, como decimos, sin pies ni cabeza... -de hecho la enseñanza de la filosofía representa otro problema por abordar. Y si a ello agregamos la imagen generalizada sobre el filósofo como hippie y/o adicto a “la hierba”, o como intelectual “tan culto” que ya nadie entiende lo que dice y hace⁷⁵... En verdad me duele pensar que en la mente de mis alumnos quede una imagen tan errada de la filosofía, del filósofo...

Así que cumplía con el temario, desarrollaba los temas, pero intentando siempre que tuvieran esa visión global que le otorga sentido a las partes, evitando en todo momento el abordaje a los temas como parcelas, como pedazos de conocimiento aislados, tratando que entendieran, que vieran la continuidad que existe entre el pensamiento y la experiencia, el diálogo que se desenvuelve en el tiempo entre las personas, si no de viva voz, sí mediante de la lectura y análisis de las obras, pero ante todo en las consecuencias de las palabras escritas, a través de las vivencias que despiertan, de las ideas que generan y a partir de estas, nuevas vivencias más... Deseaba que concibieran a la filosofía como el ejercicio reflexivo que determina los actos, como pensamiento que moldea la realidad, ideas que impactan en el mundo, y a su vez, simultáneamente, como reflexión que tiene origen en lo vivido, en la experiencia personal y como humanidad, anhelaba que vivieran a la filosofía como pensamiento condicionado por la circunstancia, aunque no determinado por ella, antes bien, libre y con el poder de configurarla. Deseaba que comprendieran el correlato circular en que existen filosofía y vida, vida y filosofía...

Por lo tanto, si abría el curso con un concepto extraído de un libro, sobre qué es la filosofía, equivaldría a iniciar con una contradicción porque les “daría” un concepto, se atenderían a “lo dado”, y yo quería que construyeran una perspectiva propia sobre la filosofía a partir de la experiencia también propia, que hicieran suyo el concepto de filosofía. Lo que la filosofía es está en función de cada uno de nosotros, está en función de la manera en que la entendemos, la vivimos, la aplicamos, en que recurrimos a ella por necesidad... La filosofía es una necesidad personal, al menos para mí. En consecuencia, no es asunto sencillo establecer un acuerdo general sobre la definición de filosofía, de hecho, en palabras de T.W. Moore, “No existe un consenso acerca de lo que los filósofos hacen o deberían hacer.”⁷⁶

⁷⁵ Nota: imagen tan generalizada y errada, que rastrear su origen resulta materia de investigación aparte. En mi práctica educativa, como docente de filosofía a nivel medio superior, me he encontrado con dos ideas respecto a la filosofía, o no, no de la filosofía en abstracto, sino del que estudia o hace filosofía; la primera de ellas, la imagen del “filósofo hippie”, “buena onda”, “amor y paz”, “la vida es bella”, “sigue la corriente”, “déjate llevar”..., y; por otro lado, el “filósofo intelectual”, una persona con gran acervo cultural, que viaja, lee y escribe, y además de esto qué hace pues solo él sabe, lo que sí se sabe es que tiene gran cultura, ha leído tantos libros, ha memorizado tantos conceptos, frases, teorías y a qué autor pertenecen... Cuando la filosofía, el filósofo no es ni uno ni lo otro, no necesaria, inevitable ni indefectiblemente. Se puede estudiar y/o hacer filosofía sin ser hippie ni intelectual, y al revés, puedo ser hippie o intelectual sin siquiera estudiar... Aclaro, con el significado atribuido en este contexto a tales conceptos.

⁷⁶ Moore, T.W. “Filosofía de la educación”. Ed. Trillas. México. 2009. Pág. 13

¿Qué es la filosofía? Pregunta tan simple y complicada a la vez, en la que coincido con autores como el citado, al decir que en la discusión sobre qué es la filosofía y qué preguntas debe plantearse, no hay respuestas simples y llanas. Escribe J. Ferrater Mora al respecto, que el término filosofía posee gran plasticidad que puede constatarse en los distintos modos con que ha sido usado en la historia y que debido tal vez a esto, el primer problema de la filosofía es ella misma: ¿qué es la filosofía?, una pregunta eminentemente filosófica, cuyas respuestas, definiciones, son probablemente el conjunto de perspectivas desde las cuales ha sido vista, concebida en el tiempo por diversos filósofos; manifestándose así la filosofía a través de su diversidad.

De otra manera, palabras más, palabras menos, y recurriendo a ejemplos, especialmente en torno al correlato filosofía-vida⁷⁷, comenzaba la primera clase con toda la anterior explicación, sin embargo la pregunta permanecía: “Sí, está bien, queda claro, la filosofía es una reflexión sobre lo que vivimos y al mismo tiempo lo que vivimos es resultado de lo que pensamos; en cierto sentido es algo personal, pero... entonces... ¿qué es la filosofía para usted?”

En principio, justo en este momento, les contestaba, es una gran responsabilidad, así lo siento. Porque al ser esta la primera ocasión en que se acercan formalmente a la filosofía, a su estudio, tengo la oportunidad de ayudar, de participar guiando la construcción de un concepto propio, de una imagen auténtica sobre lo que es la filosofía, no obstante, al mismo tiempo y casi con seguridad sea esta también la última ocasión en que estudien formalmente filosofía, -al menos que decidan estudiarla a nivel licenciatura-, de modo que la imagen que aquí se genere sobre ella muy probablemente sea definitiva, no tengamos ya oportunidad de mejorarla.

Pero, para usted, maestra, insistían mis alumnos, *para usted, ¿qué es la filosofía?* Más allá de este momento, antes bien en todo momento, la filosofía es para mí una necesidad porque me ayuda a ubicarme, a identificar lo que siento y por qué, a modular y controlar mis sentimientos, me ayuda a esclarecer mis ideas, mis pensamientos y expresarlos, compartirlos con otras personas, me permite identificar lo que me molesta, comprenderlo para transformarlo, para proyectar otro mundo, aclaro, no para evadir, no fugarme del mundo sino enfrentarlo al crear otra realidad, o al menos para comprender esta realidad en que estoy. *Por la filosofía comprendo qué hago, cómo lo hago y para qué, por la filosofía descubro quién soy. La filosofía es para mí pensamiento que me da vida, conocimiento que conduce mi experiencia, consciencia que me da libertad.*

⁷⁷ Nota: especialmente sobre el correlato filosofía-vida planteaba como ejemplo la relación que hay entre la Ilustración, como pensamiento filosófico, como *movimiento intelectual que surge en la crítica de la vida social, política, económica y cultural, y que a la vez configura la realidad*, impacta en la vida de la humanidad; hecho que resulta innegable, en principio, en la detonación de movimientos revolucionarios que tenían como fin la transformación del mundo humano, a saber, la revolución francesa y la independencia de las colonias europeas en América.

Por supuesto que llegar a esta respuesta, la propia palabra “llegar” lo manifiesta, implicó el recorrido de un camino, todo un proceso. Esa era precisamente mi intención al dirigir la clase de filosofía, que poco a poco, paso a paso, construyeran por sí mismos su forma de entender y vivir la filosofía... Eso es lo que quería que aprendieran en mi clase, algo que se enseña más que con palabras, con el ejemplo. Por lo que antes que dar un concepto frío y abstracto, una definición de filosofía, en las siguientes páginas expreso cómo llegué a tal respuesta, cuál fue mi proceso.

Retomando el capítulo anterior, a partir de la conciencia de que el hombre es y está en el mundo, surge tal vez como primera pregunta: ¿Qué es el mundo? Todo esto alrededor y la vivencia que de ello se tiene... Pero cada vivencia es distinta o una misma vivencia provoca caminos diferentes; cada quien es y está, vive en el mundo de la misma y distinta manera; se puede hablar entonces de vivencias colectivas e individuales, personales... El mundo es el mismo para todos y simultáneamente distinto y específico, para cada uno, lo cual confirma aquella frase de que “cada cabeza es un mundo”; lo que el mundo dice es intersubjetivo, cómo lo capta y valida, cómo lo vive cada quien depende de sus “filtros”... La pregunta permanece, ¿qué es el mundo? Y al preguntar el ser humano se coloca frente a lo que antes era su rededor, por un momento se separa, guarda cierta distancia, se enfrenta al mundo y desde esta perspectiva va más allá de este, más allá de sí...

¿Por qué el ser humano no simplemente vive, es y está aquí y ahora? ¿Por qué complica al mundo, por qué se complica? El mundo y vivir, ser y estar en él, no es complicado, el hombre es el complicado, ¿por qué es así?, porque el mundo o algo en él se lo permite... Y en esa vivencia que se desenvuelve como un estar siempre frente al mundo, surgen *molestias*, puesto que no todo lo que se vive, no todo lo que rodea es satisfactorio ni grato, en ocasiones ni siquiera es aceptable; surgen *preguntas*, ¿por qué es así y no de otra manera?; surgen *conflictos*, el mayor de ellos, el conflicto por conciliar lo que es con lo que quiero, lo que es con lo que debe ser...

Escribe J. Ortega y Gasset, “Si la tierra tiembla dejando de sostenernos y, por tanto, negándonos su habitual servicio nos preguntamos: ¿Qué *es* la tierra? Cuando el sol súbitamente y en pleno día niega su iluminación habitual favorable al hombre, este se pregunta: ¿Qué *es* el sol?”⁷⁸

Molestias, preguntas, conflictos que surgen como consecuencia de la pérdida de la confianza en nuestra circunstancia; precisamente de esta desestructuración, nace la filosofía. El filósofo quiere comprender lo que es, quiere encontrar el sentido, hallar la forma de que el mundo deje de ser lo que es para transformarse en lo que

⁷⁸ Ortega y Gasset, José. “Unas lecciones de metafísica”. Ed. Porrúa. Col. Sepan cuantos... No. 499. México. 2012. Pág. 213

debe ser; el filósofo se pregunta ¿cómo hacer realidad la fantasía?, ¿cuál es el camino, cuál es el método? El ser humano no solo es creado, también es transformador, y tiene la posibilidad de crear o destruir. El ser humano puede transitar del ser al no ser, tiene la facultad de mover el mundo hacia lo que ahora no es, de convertir lo que hoy es un proyecto en realidad. El ser humano es el único ser capaz de enfrentarse, de oponerse a lo dado, a la estructura ya establecida, es el único que puede construir una estructura propia, generar una estructura auténtica, pero antes tiene que sentir, pensar, conocer y reconocer la fuerza que hay en él, antes tiene que hacer una pausa, detenerse, separarse, aislarse si es necesario, en cierto sentido y medida despojarse de todo y de todos, para que de esta manera se pueda colocar frente al mundo, enfrentarse al mundo, para verlo, observarlo, pensarlo, analizarlo, reflexionarlo. Antes de crear una estructura propia, antes de transformar o crear un mundo, o bien, hacer propio el mundo ya existente, antes, el ser humano necesita ser y estar consciente de sí, de los otros, del mundo... De este modo, a la pregunta inicial ¿qué es el mundo?, es posible contestar: seguramente una totalidad que nos da conciencia, que nos sitúa; una totalidad que junto al movimiento nos da la comprensión, porque movimiento y cambio son el principio del mundo.

Recapitulando hasta aquí, de molestias, preguntas y conflictos existenciales, esto es, de la desestructuración de nuestro ser y estar en el mundo, surge la filosofía, en principio, como el darse-cuenta-de, como la conciencia de sí, de los otros y del mundo, como la distinción entre el “yo” y el “no-yo”. Lo cual conlleva separarse, guardar distancia, colocarse frente al mundo. Acto a que corresponden las siguientes implicaciones:

* El ser humano se enfrenta con el mundo de dos maneras principales, explica O. Fullat i Genis:

- conoce al mundo, caso en el que el hombre elabora enunciados de realidad, esto es, enunciados descriptivos que pueden ser calificados de verdaderos o falsos, según correspondan o no a la realidad, y;
- actúa sobre el mundo, situación en la que el hombre emite juicios prescriptivos o juicios evaluativos, de valor, señalando que tal acción es buena o mala, según responda o no a lo establecido por la autoridad social en cuestión

Esquema 17

Maneras de enfrentarse al mundo	* Conocer al mundo Enunciados de realidad, juicios descriptivos calificables de verdad o falsedad.
	* Actuar sobre el mundo Enunciados prescriptivos, juicios evaluativos, de valor.

* En su actuar sobre el mundo, continúa O. Fullat i Genis, encontramos dos estructuras de la conducta humana⁷⁹: - estímulo/reacción, cuando frente a las múltiples estimulaciones que envía la *circum-stancia*, lo que nos rodea, respondemos con reacciones, y;

- estímulo/proyecto, cuando no respondemos a los estímulos con reacciones sino con proyectos, es decir, cuando inventamos respuestas no previstas y que no se hallan en la realidad, respuestas irreales desde las cuales nos dirigimos en y a través del mundo.

Cabe mencionar, de acuerdo con el citado autor, que “Entre estímulo y reacción se da un circuito cerrado <agua, sed, bebida>; o bien, <pinchazo, dolor, reacción>; en cambio, entre estímulos y proyecto descubrimos un hiato, una rotura, un vacío, un quedar en suspenso y como pasmado –efecto de la *conciencia*, situación que fuerza a inventar respuestas no previstas y que no se hallan en la realidad; es cuestión de respuestas irreales, desde las cuales dirigirse novedosamente al bulto del mundo. A la decantación histórica de los *proyectos* humanos podemos llamarla *cultura*.”⁸⁰

Esquema 18

Estructuras en la conducta humana		
Estímulo	—————→	Reacción
Estímulo	Ruptura efecto de la conciencia	Proyecto: respuestas no previstas, irreales, que no se encuentran en la realidad

* Inventar respuestas no previstas, irreales, esto es, que no se hallan en la realidad, plantear proyectos que en relación con el estímulo connotan una ruptura, un hiato: el descubrimiento del binomio ser y no-ser. Esto significa que al “separarse” de todo lo que le rodea, al establecer cierta distancia respecto a ello, cobrando así conciencia de sí mismo y de su entorno, el hombre conoce lo que es, lo dado, que se muestra ante él como lo cerrado y rígido, expresado en juicios de necesidad. Lo cual, la mayor parte de las veces, no acepta indefectiblemente el hombre, por lo contrario, casi siempre, al ser consciente de que es y está en el mundo, se siente, se piensa, se vive, inconforme, molesto, no le satisface del todo lo que el mundo es, cómo es el mundo. Y en seguida sobreviene un nuevo descubrimiento, la posibilidad de ser de otro modo, lo que en este momento no es, pero podría ser, el no-ser, lo posible, que se muestra como lo abierto y flexible, que se expresa en juicios de posibilidad.

Esquema 19

Descubrimiento del binomio ser y no-ser	
Vivimos entre lo determinante:	Y lo determinable:

⁷⁹ Nota: estructuras de la conducta en cierto sentido “paralelas” o que pueden relacionarse con la concepción clásica de pasividad (estímulo/reacción) y actividad (estímulo/proyecto) descrita por E. Fromm y que abordé en el apartado 1.2.1. del presente texto.

⁸⁰ Fullat i Genis, Octavi. “Filosofía de la educación”. Ed. Síntesis. España. 2000. Pág. 58

- Lo dado - Cerrado, rígido - Juicios de necesidad	- Lo posible - Abierto, flexible - Juicios de posibilidad
SER	SER DE OTRO MODO NO SER

* A su vez, el descubrir la posibilidad de ser de otro modo, de transformar la realidad, implica la oposición a lo dado, a la estructura establecida, y con ello, la apertura a la creación de una estructura propia, auténtica. Creación que consiste en un proceso de tres fases o etapas:

1. Descripción.- Primer momento en el que se analiza el hecho, en que se descubren sus componentes y la manera en que se relacionan. Ayuda a encontrar las discrepancias, las contradicciones entre lo necesario, lo que es, y lo posible, lo que aún no es. Fase o etapa que responde a la pregunta: ¿Qué?
2. Explicación.- Búsqueda de causas que permitan explicar el hecho, comprenderlo contestando a la pregunta: ¿Por qué?
3. Transformación.- Tercer y último momento en que al comprender el qué y por qué del hecho, se encuentra ya en la posibilidad de crear, establecer, generar un nuevo sistema, una nueva estructura, una cosmovisión que señala, que indica lo que debe cambiar y cómo funcionar. Entrada al mundo de lo posible, de la posibilidad. La transformación consiste en un “modelar el mundo” y en cierto sentido da respuesta a las preguntas: ¿Cómo? ¿Para qué?

Por otra parte, este modelar el mundo, la configuración de una estructura propia, auténtica, se concibe en dos dimensiones, a saber, teórica y práctica. La primera comprende las dos primeras fases o etapas mencionadas, descripción y explicación, qué y por qué, en lo cual consiste el conocer; y la segunda, la dimensión práctica, se refiere a la fase identificada como transformación, cómo y para qué, referidos como el actuar.

Esquema 20

Proceso creativo de una estructura propia, auténtica	
Dimensión teórica	Dimensión práctica
Descripción y análisis / Qué y Por qué Analizar y explicar	Transformación / Cómo y Para qué Modificar y cambiar
Conocer	Actuar

* De esta manera, al enfrentarse al mundo desde una estructura propia, podría decirse que este queda dividido en dos o que surgen dos mundos: un mundo externo, objetivo; y un mundo interno, subjetivo. Donde el primero es aquel que compartimos, es el mundo físico, que se supondría es el mismo para todos, es universal, objetivo y absoluto, correspondiendo a lo que podría llamarse vida de la humanidad; y donde el segundo es aquel que no se comparte, al menos no con la totalidad, es el mundo cultural, es el mundo propio, grupal o individual, único,

subjetivo y relativo, que correspondería a la vida comunitaria o personal. Dicho de otro modo, al enfrentarnos al mundo, distinguimos ese mundo que todos percibimos, el mundo externo, lo que es, y el mundo a que cada quien da vida dentro de sí, el mundo interno, la forma en que cada quien percibe, piensa, vive, lo que es.

Esquema 21

En la conciencia que de que soy y estoy en el mundo, en mi enfrentamiento con el mundo, surgen dos mundos:	
Externo	Interno
Mundo físico Mundo universal, objetivo y absoluto Vivencia como humanidad Vida de la humanidad	Mundo cultural Mundo grupal o individual, subjetivo y relativo Vivencia colectiva o personal Vida comunitaria o personal
División del mundo	

Reitero, a partir de que el hombre toma conciencia de sí, distingue entre el “yo” y el “no-yo”, esto es, desde el momento en que se vive conscientemente, en que existe, y no ya simplemente es y está en el mundo, encuentra en este fuente inagotable de preguntas, cuyo origen suele ser una molestia o un conflicto, una necesidad por satisfacer o algún problema por resolver; al tiempo que el ser racional siente el impulso por conocer la realidad, comprender la totalidad. Y es de esta desestructuración que surge la filosofía.

En nuestro caso, el mundo occidental, surge una filosofía cuyo rasgo principal es el dualismo: hombre-mundo o naturaleza, espíritu-materia, individuo-sociedad, teoría-práctica, pensamiento-experiencia...⁸¹ Filosofía dualista que se torna problemática cuando se limita o reduce a uno solo de los elementos, cuando pierde el equilibrio. Situación que será resuelta a través de la educación, y sobre lo que hablaré posteriormente. La cuestión es en este momento resaltar que a partir de la conciencia que el hombre tiene de sí, derivan entre otros, los cinco binomios antes descritos, y que corren paralelamente a estos, seis formas de entender y vivir la filosofía:

Esquema 22

Nacimiento de una filosofía dualista	
Punto de inicio: el hombre es consciente de su “yo” y “no-yo”	
* Binomios	* Formas de entender y vivir la filosofía
- Maneras de enfrentarse al mundo: conocer al mundo y actuar sobre el mundo.	En el conocer al mundo, <i>como vida teórica o contemplativa</i> ; en el actuar sobre el mundo, <i>como praxis o filosofía de la acción</i> .
- Estructuras en la conducta humana: reacción y proyecto.	En la conducta como proyecto, aunado al descubrimiento del binomio ser y no-ser, <i>como tensión entre realismo e idealismo</i> ; en la oposición a
- Ser y no-ser; la posibilidad de “ser de otro modo”,	

⁸¹ Nota: lo cual recuerda aquella clasificación de las ciencias que refiere E. Husserl como “dualismo moderno de la interpretación del mundo”: ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Y que encuentra eco en el pensamiento de J. Dewey, al afirmar que “El dualismo filosófico entre el hombre y la naturaleza se refleja en la división de los estudios entre el naturalismo y el humanismo, con una tendencia a reducir los últimos a un registro literario del pasado.” (Dewey, John. “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Ed. Morata. Col. Pedagogía. Raíces de la memoria. España. 2004. Pág. 245)

lo que implica oposición a lo dado.	lo dado, <i>como resistencia pasiva, como subversión.</i>
- Proceso creativo de una estructura propia, auténtica.	En la creación de una estructura propia <i>como pensamiento integral que conduce a “ser lo que se es”.</i>
- División del mundo en: externo (mundo físico) e interno (mundo cultural).	En la división y relación entre el mundo físico y el mundo cultural, <i>como estudio de los modos históricos concretos de la objetivación y saber crítico normativo.</i>

Claro está que hay muchas otras formas más de entender y vivir la filosofía, dijimos en las primeras páginas de este apartado que la filosofía se manifiesta en su diversidad. Mencionar específicamente estas responde a la necesidad por abordar con claridad y precisión la manera en que yo entiendo y vivo la filosofía, que corresponde a la perspectiva con que abordo el problema planteado en la presente investigación y a partir de la cual formulo una hipótesis al respecto.

De manera que en los párrafos subsecuentes, explico las seis acepciones de la filosofía antes mencionadas; esto, con apoyo en la lectura de los autores que serán citados:

- Filosofía *como vida teórica o contemplativa.*

Sin analizar qué factores en Grecia permitieron el surgimiento de la filosofía -entre los que menciona Fullat i Genis, las condiciones geográficas y sociohistóricas, así como el desarrollo de la dialéctica y la retórica, en cuanto modalidades en las discusiones griegas-, por no ser indispensable para el desarrollo y comprensión del tema que aborda el presente trabajo de investigación y sin entrar en el debate sobre la concepción de la filosofía en general, dado que este constituye materia suficiente para una investigación aparte, parto de la concepción tradicional de la filosofía como saber teórico y contemplativo que indaga por la verdad que no es física.

Me explico con apoyo de J. Ortega y Gasset: en el conocimiento del mundo, en cuanto realidad física, no hay más verdad que la “verdad física”, la cual corresponde a las ciencias de la naturaleza, que se ocupan de lo inmediato, lo parcial y singular, y que presenta como cualidades la exactitud y el regirse por un doble criterio de certidumbre, la deducción racional y la confirmación por los sentidos. “Pero estas cualidades, con ser magníficas, no bastan para asegurar que no hay más perfecto conocimiento del mundo, más alto “tipo de verdad” que la ciencia física y la verdad física”.⁸²

⁸² Ortega y Gasset, José. “¿Qué es filosofía?”. Ed. Porrúa. Col. Sepan cuantos... No. 499. México. 2012. Pág. 28

Además, la llamada realidad física es una realidad dependiente y no absoluta, sujeta a tiempo y espacio, a la vez que expuesta a la intervención, manipulación del hombre, en palabras del autor español, es condicional y relativa al hombre; por lo que la ciencia que le estudia, la ciencia física, conoce el mundo, aunque en forma limitada, solo el mundo físico y con dependencia de la circunstancia espacio-temporal.

Por si fuera poco, todo en el mundo material se muestra siempre como parte, fragmento, pedazo de realidad, es decir, “Si tomamos un objeto cualquiera de cuantos hallamos en el mundo y nos fijamos bien en lo que poseemos al tenerlo delante, pronto caeremos en la cuenta de qué es solo un fragmento y que por serlo nos fuerza a pensar en otra realidad que lo completa... No se puede pensar la materia sin verla como algo que ha sido puesto en la existencia por algún otro poder, como no se puede ver la flecha en el aire sin que busquemos la mano que la ha lanzado.”⁸³

El hombre, recordando parte de lo dicho, vive un impulso natural, sí por conocer la realidad física, corpórea, pero también por comprender la totalidad, por encontrar la realidad radical fundamental; el ser humano busca la verdad última y completa. Es precisamente esta búsqueda por la comprensión total de la realidad, lo que usualmente se nombra como una de las características principales de la filosofía, con el término: visión totalizadora, buscar al mundo su integridad, completarlo. Tarea que desde esta perspectiva corresponde a la filosofía como saber teórico y contemplativo.

¿Por qué saber teórico y contemplativo? Teórico porque el filósofo estudia las cosas, analiza y reflexiona sobre la realidad, sobre el mundo, buscando el ser *por sí* de las cosas y no el ser *para mí* de las mismas. Esto es, nos aproximamos a las cosas para conocerlas, para comprender su ser, lo que son en sí, por sí mismas, y no en relación con lo que son para mí, a la forma en que me pueden servir, en que puedo usarlas.

En palabras de J. Ortega y Gasset, la filosofía es un saber teórico porque se desinteresa de las cosas, busca en ellas lo que tengan de absoluto, cortando todo otro interés parcial nuestro hacia ellas, buscando en ellas su ella misma. Desde esta perspectiva la filosofía es conocimiento sin urgencia de aplicación, sin uso ni interés práctico de por medio.

Es entonces la filosofía el modo más extremo de la teoría, de acuerdo con nuestro autor, “... es el ensayo que la vida hace de trascender de sí misma, de despreocuparse, de desvivirse, de desinteresarse de las cosas. Pero el desinteresarse no es pasivo, es una forma del interesarse: a saber, interesarse por una cosa cortando los hilos de

⁸³ *Ibíd.* Pág. 54.

interés intravital que la ligaban a mí -salvándola de su inmersión en mi vida, dejándola sola, ella, en la pura referencia a sí misma... dejar de usarla, no querer que me sirva, sino servirle yo de pupila imparcial para que se vea y se encuentre y sea ella misma y por sí -eso, eso... ¿no es el amor? ¿Entonces la contemplación es, en su raíz, un acto de amor- puesto que al amar, a diferencia del desear, ensayamos vivir desde el otro y nos desvivimos por él?”⁸⁴ Agrego, es la filosofía un amor puro en el que el amante solo espera de su amado, el dejarse contemplar, el dejarse amar.

En este sentido se afirma que la filosofía es contemplación; el filósofo anhela la comprensión de la totalidad en su interés por las cosas en sí mismas, y esta es una forma de vivir, en el amor al conocimiento de las cosas, en la comprensión total de la realidad, en el amor a la sabiduría.

- Filosofía *como praxis o filosofía de la acción.*

“Mas todo este saber especulativo tiene el fin de servir al hombre, en sus fines humanos, para que pueda organizar su vida mundana del modo más feliz posible, para que pueda preservarla de enfermedades, de cualquier fatalidad, de la miseria y de la muerte.”⁸⁵, escribe E. Husserl. La filosofía no es cúmulo de especulaciones, de teorías abstractas sin vinculación con la vida; sí es teoría y contemplación de la realidad, pero en todo momento proyectando una vida mejor, asumiendo una actitud de vida.

El filósofo, en su saber especulativo, en su conocimiento de las cosas en sí y por sí mismas, rompe con la vida, con lo dado, aborda problemas eminentemente teóricos, no obstante, a la postre, estos desembocarán en la vida de las personas. Por ejemplo, en función de cómo se conciba la naturaleza humana, es decir, dependiendo de la antropología filosófica que se formule, se proyectará la educación, se establecerán los objetivos de la misma así como las estrategias pedagógicas en su consecución.

Los problemas que el hombre se plantea, en cuanto ser racional, no son “gratuitos”, los problemas que el filósofo aborda no son una invención arbitraria, sea cual sea el grado de abstracción con que lo hace, surgen de vida, de la realidad; se trata de problemas que en su momento histórico son prioritarios, de vital importancia, y cuyas soluciones repercuten en la realidad, al grado de transformarla. Esto es la filosofía como praxis o filosofía de la acción, saber crítico y reflexivo que busca transformar la realidad.

⁸⁴ *Ibíd.* Pág. 140

⁸⁵ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 101

“El filósofo, visible más bien para las gentes como un ser inofensivo que se alimenta de caldo de cabezas, constituye, sin embargo, una realidad de una potencia terrible. Su pensamiento tiene los efectos de la dinamita. Va por su camino, contagia a algunos y, finalmente, arrebatada a las masas. Llega un momento en que supera victoriosamente todos los obstáculos y decide con desembarazo la marcha de la humanidad o extiende un sudario sobre sus ruinas. Por esa razón, aquellos que pretendan entenderse de hacia dónde marchamos, hará bien en prestar atención, mejor que a los políticos, a los *filósofos*: lo que hoy proclaman ellos habrá de ser la fe del mañana.”⁸⁶

Tal modo de entender la filosofía como praxis, es decir, como actividad humana dirigida por una conciencia transformadora, tiene su expresión más acabada en la filosofía marxista. Concepción filosófica que desarrollan K. Marx y F. Engels, especialmente en el libro “La ideología alemana”, donde critican el “dominio del pensamiento puro”, de los filósofos especulativos, a quienes caracterizan con el nombre de “idealistas”, y que solo se han dedicado a la “lucha contra las frases”, sin preguntarse por el entronque de la filosofía con la realidad, de su crítica con el propio mundo material que la rodea; filósofos que parten del mundo abstracto e ilusorio de las puras ideas, sin considerar la realidad concreta, material e histórica del hombre.

En el punto de vista de K. Marx y F. Engels, la filosofía tradicional o sea, el filosofar a la manera idealista, se ha concretado a contemplar el mundo, cuando de lo que se trata es de transformarlo; el error de la filosofía alemana ha sido que no parte de lo que los hombres “realmente” son, del hombre que actúa, que vive, sujeto a condiciones materiales, se ha dado vida propia a las ideas, se les ha separado, desvinculado de su materia, de la realidad. La propuesta marxista consiste así en que la filosofía parta de las premisas reales, de los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, porque las circunstancias hacen al hombre, aunque de igual forma, el hombre tiene la facultad de hacer, de transformar las circunstancias.

De este modo, en la filosofía como praxis, como filosofía de la acción, la teoría y la práctica integran unidad indisoluble; y así el pensamiento del filósofo no es instrumento solamente teórico, de conservación o justificación de la realidad, sino propiciatorio de su transformación, esto es que, sin abandonar la teoría, la transformación de la realidad es prioritaria.

En consecuencia, separar teoría y práctica es un grave error y para que la filosofía tenga sentido, de acuerdo con el marxismo, debe cumplir una función realmente práctica, debe ocuparse de las necesidades de las grandes masas humanas, de los desprotegidos, así como del conocimiento científico de la naturaleza y de la sociedad,

⁸⁶ Bochenski, I. M. “La filosofía actual”. Ed. FCE. Col. Breviarios Núm. 16. México. 1962. Pág. 14

con el fin de que el proletariado luche exitosamente por el mejoramiento de sus condiciones de vida, terminando con la explotación de que es objeto en el seno de la sociedad capitalista.

- Filosofía como tensión entre realismo e idealismo, que deriva en filosofía como resistencia pasiva, como subversión.

Ahora bien, en la unión teoría-práctica, en la filosofía como praxis, que implica la estructura de la conducta humana como proyecto, como ya se dijo, descubre el hombre el correlato ser y no-ser, la oposición entre lo dado y lo posible, el enfrentamiento entre cómo *es* realidad y cómo *debería ser*; porque el hombre, escribe O. Fullat i Genis, “No tiene suficiente con lo que tiene y con lo que ha tenido; además necesita de realidades que se colocan indefectiblemente en el horizonte, siempre irreal.”⁸⁷ Donde la filosofía se vive como la tensión entre realismo e idealismo, entre realidad e ideal.

En otros términos, si filosofar es buscar y encontrar el camino para llevar lo que es hacia lo que debe ser, si la filosofía es teoría que transforma la realidad, filosofar es entonces vivir la tensión realismo-idealismo. Si el filosofar comienza con el enfrentarse al mundo, tener experiencia de él, ser en el mundo, implica más que responder estas preguntas, decidir las, ¿cómo vivir en el mundo?, ¿qué hacer en él? Sin perder de vista que toda esta parte especulativa de la filosofía que plantea interrogantes ha surgido, surge de la práctica, y que las molestias y conflictos de que nace la filosofía son discrepancias, contradicciones que hemos de resolver, como quedó dicho, entre ser y no ser, entre lo que es y lo que no es, o mejor dicho aún no es, entre el mundo circundante y el mundo proyectado.

Decidir cómo vivir en el mundo, qué hacer en él, no limitarse a conocer la realidad, a comprender la totalidad, sino antes bien transformarla, reconocer que estamos condicionados por la circunstancia, que esta nos hace, aunque solo en cierta medida, simultáneamente descubrir que tenemos el poder de intervenir en ella, de proyectar nuestra vida, nuestra existencia, autoconfigurarnos, construir nuestra presencia en el mundo... todo ello supone una actitud crítica, de la que deriva una resistencia pasiva, subversión.

Pienso igual que E. Husserl, cuando afirma que lo más esencial de la actitud teórica del filósofo es su postura crítica, su decisión por no admitir sin cuestionar opinión alguna, aún cuando se trate de lo tradicionalmente

⁸⁷ Fullat i Genis, Octavi. *Op. Cit.* Pág. 99 y 100

aceptado, es decir, su “... actitud crítica universal contra todo lo tradicionalmente preestablecido... lo que confiere a la actividad filosófica cierto matiz de subversión.”⁸⁸

Así, el filósofo, en su desestructuración, en el mal-estar que le genera advertir que el mundo no es lo que debiera, en la esperanza que siente al descubrirse en la posibilidad de transformar la realidad, en la conciencia de que es posible ser de otro modo, en la tensión que vive al ubicarse entre el mundo circundante y el mundo proyectado, adopta una actitud crítica, pone en crisis, pone en duda, todo lo que aparezca insuficientemente claro o explicado, todo lo que carezca de firme fundamento racional, y sobre todo, que atente contra nuestra libertad de autodeterminación.

De esta forma, el filósofo en su actitud crítica e interrogante, hará caer mitos, cuestionará la autoridad inauténtica hasta deponerla, nos librára de prejuicios e ideologías ajenas que buscan manipularnos, que tienen por objetivo nuestra enajenación.

El filósofo escucha, escucha atentamente, observa con cuidado, analiza lo que le es entregado, lo dado, piensa sobre ello, minuciosamente lo cuestiona, reflexiona, y en el hallazgo de algún punto débil, es decir, de cualquier afirmación no fundamentada correctamente o que obstaculice la facultad que tengo de construir mi presencia en el mundo, esto es, que impida mi libertad, el filósofo se resiste, se rebela, no se conforma, se inconforma, protesta, se muestra subversivo.

Usualmente la realidad no es lo que debiera, es injusta, violenta y enajenante. Situación, vivencia que enfrentamos desde una de estas tres posturas, que P. Freire explica con gran exactitud: algunos afirman que “la realidad es así”, “así es la vida”, aceptan lo que es, lo dado, como inexorable, inevitable, como si la injusticia, la violencia y la esclavitud formaran parte de la existencia humana, del ser y estar en el mundo, consecuentemente se conforman con lo que es, lo aceptan, lo toleran o se aguantan, bajo la consideración de que al respecto nada hay que hacer. Otros niegan que la existencia humana se dé en la determinación, no se conforman con decir que “la realidad es esta”, antes bien, reconocen que algo se debe hacer, que la realidad debe cambiar, sin embargo hasta aquí llega su opción por la libertad, no creen en la “posibilidad real” de transformar, de mejorar la realidad; por decirlo de alguna manera, creen en la libertad del hombre, en su capacidad o facultad por decidir la propia vida, por intervenir en la realidad, pero “en teoría, no en la práctica, no en la realidad”, de modo que al igual que los primeros terminan por vivir, por sobrevivir con inercia, mecánicamente en mundo que no convence, que no es deseable. Solo unos cuantos descubren que “la realidad no es así, que nosotros la hemos

⁸⁸ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 102

hecho así”, que no somos objetos de la realidad, sino sujetos responsables constructores de la realidad, que de una u otra manera nuestro hacer y dejar de hacer, nuestras decisiones, han provocado nuestra situación concreta, claro, sin dejar de reconocer que estamos condicionados. Solo unas cuantas personas se enfrentan al mundo como problema no como inexorabilidad.

Quién estudia y hace filosofía se ubica en la tercera actitud de las descritas, estudia al mundo, a la realidad, pero no en posición ingenua o neutral, porque no es posible, continúa P. Freire, estudiar por estudiar, estudiar sin compromiso, como si no tuviéramos que ver con el mundo, como si fuéramos algo externo y distante de él, como si el mundo fuera ajeno a nosotros y nosotros ajenos a él. Tampoco reflexiona el filósofo sobre la circunstancia para adaptarse a ella, sino para cambiarla. El filósofo es crítico, rebelde y subversivo; frente a la injusticia, frente a las ofensas que destruyen nuestro ser, muestra rebeldía, no resignación.

De hecho, “Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucran en el proceso radical de transformación del mundo.”⁸⁹

Pero la rebeldía, la resistencia y subversión que aquí se recomienda no es violenta, no es agresiva, por lo contrario, consiste en la concientización de que la situación concreta en que se vive no es “destino cierto ni voluntad de Dios”, sino algo que puede ser transformado, que somos sujetos, personas, y no objetos, que tenemos derecho de oposición y hasta obligación de oponernos cuando se atenta contra la ética universal.

Como ejemplo de lo anterior me remito a Gandhi, quien de acuerdo con E. Fromm, delineó un amplio rango de posibilidades y de niveles progresivos en la teoría de la resistencia u oposición pasiva, los cuales probó con sorprendente éxito en la práctica; convencido firmemente de que la resistencia no se agota en el perfecto dominio de determinadas tácticas de lucha, sino que es una actitud basada en una convicción y que toca al hombre en toda su existencia, donde el arma principal es la renuncia a las normas.

Renuncia a las normas, a la ideología imperante, a lo tradicionalmente aceptado, a lo insuficientemente claro o explicado, a lo carente de fundamento racional, a lo que atenta contra nuestra libertad, contra nuestra condición de personas, todo ello caracteriza a la filosofía como resistencia pasiva, como subversión, donde “Estar en contra, manifestarse en contra, oponerse, disentir, requiere que quien lo realiza sea alguien no tan fácil de engañar y de impresionar, sino por lo contrario, que dado el caso sea capaz de protestar, de negarse, de

⁸⁹ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 75

rebelarse.”⁹⁰ A lo cual yo agregaría, en todo momento respetando la dignidad y autonomía de cada persona, en todo instante en la apertura al diálogo y en el ejercicio de la ética universal.

- Filosofía como pensamiento integral que conduce a “ser lo que se es”.

Hasta aquí, la filosofía, que en principio se desinteresa de las cosas, se distancia del mundo para teorizarlo y contemplarlo, regresa ahora a él para transformarlo, para crear un mundo mejor; porque el hombre en su reflexión filosófica ha descubierto que lo que es puede ser de otro modo y esto le ha situado entre el realismo y el idealismo, adoptado en cierto sentido una actitud de resistencia pasiva, de subversión.

Llegados a este punto, algunos coincidirán con O. Fullat i Genis al decir que “El *anthropos* es animal extravagante pues obra basándose en proyectos, en vez de tirar adelante con las solas cosas del mundo como hacen el jabalí y el rosal.”⁹¹ Y más de uno preguntará: ¿para qué?, ¿es necesario filosofar? Pregunta a la que no encuentro mejor respuesta que la de J. Ortega y Gasset: “Si por necesario se entiende “ser útil” para otra cosa, la filosofía no es, por lo menos primariamente, necesaria. Pero la necesidad de lo útil es solo relativa, relativa a su fin. La verdadera necesidad es la que el ser siente de ser lo que es —el ave de volar, el pez de bogar y el intelecto de filosofar. Esta necesidad de ejercitar la función o acto que somos es la más elevada, la más esencial.”⁹²

Pienso y más que pensar siento, exactamente lo mismo: la verdadera necesidad que tenemos, no como seres biológicos, sino como personas, es filosofar, reflexionar sobre el mundo y nosotros mismos, porque conscientes de lo que somos es que vivimos en libertad. “Se trata de una labor constructiva y determinadamente selectiva, que pretende dar las bases para afianzarnos en una conciencia de lo propio, conciencia de sí y para sí, que permita mantener levantadas las banderas de la autonomía y de la dignidad...”⁹³

La *única necesidad real* que tenemos, es aquella cuya satisfacción nos conduce hacia nuestra humanidad, al encuentro con nosotros mismos, es decir, la necesidad de *ser lo que somos*. Sin caer, advierte J. Ortega y Gasset, en ese espíritu revolucionario que intenta utópicamente hacer que las cosas sean lo que nunca podrán ser ni tienen por qué ser, sino tomando como guía “... el gran principio ético que Píndaro líricamente pregonaba y dice, sin más, así: *Llega a ser el que eres.*”⁹⁴

⁹⁰ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 196

⁹¹ Fullat i Genis, Octavi. *Op. Cit.* Pág. 124 y 125

⁹² Ortega y Gasset, José. *Op. Cit.* Pág. 53

⁹³ Cerutti, Guldberg Horacio. “Filosofando y con el mazo dando”. Ed. Biblioteca Nueva y Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Col. Razón y Sociedad No. 88. España. 2009. Pág. 83

⁹⁴ Ortega y Gasset, José. *Op. Cit.* Pág. 60

Pero, ¿qué soy?, ¿qué es el hombre? Pregunta que ha inspirado desde pláticas de sobremesa y tertulias intelectuales, hasta el desarrollo de antropologías filosóficas implícitas en el quehacer humano. Pregunta en que sea cual sea la respuesta, tendrán en común la afirmación de que el hombre es un ser racional y que de esta facultad se desprende su posibilidad por conocer y vivir en libertad. Esto es el hombre un ser que conoce y decide su vida. Llegar a ser lo que se es significa lo que antes había mencionado como ser más, como la expresión de las fuerzas ínsitas al hombre, como la eclosión de sus capacidades corporales, afectivas, intelectuales y artísticas.

¿Hay algo más importante que moldear el propio ser?, pregunta J. Ortega y Gasset. Ser el que se es, en ello consiste la *autorrealización, ser uno mismo, ser persona, ser humano*. Porque no nacemos humanos, *necesitamos hacernos humanos*; la humanidad no es esencia, es autoconfiguración, es autorrealización.

La única, verdadera y real necesidad del hombre que quiere ser humano es su autorrealización. A esta corresponden, de acuerdo con E. Coreth, dos formas fundamentales: conciencia o conocimiento y libertad. Ahora bien, para autorrealizarse cada uno de nosotros necesita filosofar, hacer filosofía, entendida como la reflexión interior por la que nos-damos-cuenta-de, nos-hacemos-conscientes-de que “En la universalidad del mundo y de la historia no hay más que un punto que me pertenece a mí personalmente, que soy yo mismo; un punto en el que puedo elevar mis ojos y decir: yo, estoy soy yo. Es un punto en que se me abre un espacio luminoso: mi conciencia, que me ilumina a mí mismo; mi conocimiento, en el que lo otro, el mundo, se adentra por la luz de mi conciencia, y en esa luz se hace mi mundo. Al propio tiempo es un punto en el que se me abre un espacio libre, en el que dispongo de mí mismo, tengo que decidirme y desarrollarme y en el que estoy a merced de mí mismo de modo insustituible e inevitable.”⁹⁵

Conciencia, conocimiento, que en primer plano se encuentra con el objeto, lo otro, que se nos da cuando lo aprehendemos en la realización de nuestros actos y lo convertimos en dato, cuando *nóesis* constituye a *nóema*, diría E. Husserl, cuando el hombre es consciente de que su vida consiste en lo que hace con las cosas, complementaría J. Ortega y Gasset. Me refiero a la conciencia, al conocimiento que del mundo tenemos y que simultáneamente nos revela la propia existencia, la conciencia del yo; acto que en todo momento recuerda la coexistencia sujeto-objeto.

Un yo, mi yo, que pienso, que conozco, que tengo la facultad de sacar conceptos generales de la realidad concreta, que puedo conocer la realidad y comprender la totalidad... ¿Para qué esta comprensión, todo este

⁹⁵ Coreth, Emerich. “¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica”. Trad. Claudio Gancho. Ed. Herder. España. 1991. Pág. 114

conocimiento, esta conciencia respecto al “yo” y “no-yo”, que interviene desde el distanciamiento originario respecto al mundo? *Para ser libre*, para decidir mi intervención en el mundo, para transformar la realidad, para construir mi presencia, mi ser y estar aquí y ahora, para conducir mi existencia, mi hacer y deshacer con las cosas, *para vivir*, realmente vivir mi vida, para generar una estructura propia, no ser manipulado ni enajenado, para autodeterminarnos, autoconfigurarnos, para moldear el propio ser, para ser yo, para llegar a ser lo que soy, para ser persona, para ser humano.

“Y es que mientras el hombre vive se encuentra en un proceso de cambio, evolución y desarrollo, a través del cual su propio ser se revela, realiza y completa cada vez más. Se trata, sin embargo, de un proceso en el que nosotros mismos hemos de realizar y desarrollar activamente y desde dentro nuestro propio ser. ¡Sé lo que eres! Se nos encomienda a nosotros mismos la realización de aquello que éramos ya inicialmente y que deberemos ser definitivamente: la acometida y puesta en práctica siempre renovada de nuestras propias posibilidades en una libre disposición, decisión y determinación de nosotros mismos. El conocimiento nos muestra las posibilidades de decidimos y desarrollarnos de acuerdo con nuestro propio ser o de renegar de esa empresa. El conocimiento nos brinda la orientación en medio de nuestro mundo y en el conjunto del ser. Nos señala valores y desvalores, las posibilidades auténticas e inadecuadas, verdaderas y falsas de nuestro ser personal. Somos nosotros quienes hemos de elegir y decidimos. En nuestra autorrealización somos libres.”⁹⁶

En otras palabras, por un lado, en la autorrealización del hombre, sus dos formas fundamentales, a saber, conciencia o conocimiento y libertad, conocer y querer, forman parte por igual esencial y original de la existencia espiritual-personal del hombre, es decir, una y otra están en el mismo plano del ser espiritual-personal, son dos funciones correlativas y complementarias, ninguna más importante que la otra, antes bien se relacionan y coordinan, por lo que solo en su unidad constituyen la totalidad de la autorrealización humana; a su vez, por otro lado, libertad no significa solamente la capacidad de elegir entre esto y aquello, aclara E. Coreth, sino una decisión sobre mí mismo y las posibilidades de mi propia existencia, la disposición y definición de mí mismo.

De modo que “Cada uno de nosotros es por mitad lo que él es y lo que es el ambiente en que vive.”⁹⁷, explica J. Ortega y Gasset; condicionados, pero no determinados, confirma P. Freire. En este ángulo, la filosofía se muestra como saber existencial profundo y pleno en que la teoría desemboca en la vida humana, proyectando una vida mejor, en la que dejamos de ser hombres y mujeres para convertirnos en seres humanos. Aquí la

⁹⁶ *Ibíd.* Pág. 136

⁹⁷ Ortega y Gasset, José. *Op. Cit.* Pág. 26

filosofía es pensamiento integral, conciencia, conocimiento, que conduce a ser lo que se es, que dirige hacia la libertad; aquí la filosofía se vive como autorrealización.

- *Filosofía como estudio de los modos históricos concretos de la objetivación y saber crítico normativo.*

Sin embargo, resulta necesario señalarlo, no nos realizamos aislados del mundo, alejados de lo otro, sino todo lo contrario, nos realizamos en nuestro otro; la autodisposición de sí mismo acontece en la decisión frente a lo otro. Lo que decida para mí, lo que decida hacer en el mundo, con el mundo, mi autorrealización, el ejercicio de mi conocimiento y libertad, mi ser personal, de una u otra manera, directa o indirectamente, se vincula con el ser personal de otros. No solo soy responsable de mis decisiones, de la forma en que configuran mi ser, también soy responsable de cómo mi autorrealización impacta en el mundo, en los demás, en las otras personas. La autorrealización implica ética. Cuestión de suma importancia, que abordaré en la tercera parte de este capítulo.

Por ahora, retomo la afirmación de que al enfrentarse al mundo desde una estructura propia, desde la autodeterminación de sí, en cierto sentido el mundo queda dividido en dos o surgen dos mundos: el mundo externo o físico, que compartimos como humanidad, donde el conocimiento que tenemos de él posee validez objetiva, universal, absoluta, -me refiero al conocimiento de las ciencias naturales, físicas o de la naturaleza-, y; el mundo interno o cultural, que es el mundo propio, individual, el que hemos creado a partir de nuestra conciencia y libertad, y que aun cuando el conocimiento que le corresponde tiene validez subjetiva, particular y relativa, -hablo del conocimiento de las ciencias sociales, del hombre o del espíritu-, lo compartimos con otras personas, trascendiendo la individualidad para conformar un grupo, una comunidad.

Es decir, la estructura que construyo desde mi conciencia y ejerciendo mi libertad, los proyectos que trazo como respuesta frente al mundo circundante, frente a la realidad, para transformarla, mejorarla, integran, junto a otras cosas, mi modo concreto de objetivación y fundamentan mi cultura. Entendiendo por este, el modo en que mi yo, como sujeto, como *nóesis*, constituyo a las cosas, como objetos, como *nóema*; en otras palabras, modo concreto de objetivación significa la manera en que capto al mundo, en que concibo la vida, la forma en que percibo y asimilo la realidad, el modo en que mi yo se relaciona, interactúa, con mi no-yo, y a partir del cual se fundamenta y desarrolla mi cultura.

Ineludiblemente constituimos un ser social, en consecuencia el mundo proyectado y su consecución no es solo para mí, sino para nosotros. Mi modo concreto de objetivación, mi percepción del mundo, de la vida, de la realidad, no se recluye en sí, en la apertura, sociabilidad, y comunicación, en el ser dialogante que soy, se

comparte con otros, se suma a otras personas, deja de ser mi proyecto, para convertirse en nuestro proyecto, deja de ser mi modo concreto de objetivación, para convertirse en nuestro modo de ser y estar en el mundo, deja de ser mi existencia para convertirse en nuestra existencia, sin dejar de ser cada uno de nosotros un yo, sin perder nuestra individualidad, singularidad, constituimos, integramos un grupo, una comunidad.

E. Husserl lo confirma en “La filosofía como autorreflexión de la humanidad”, al decir que a través de toda la experiencia en tanto que vivo como yo, pienso, soy necesariamente un yo que tiene un tú y un nosotros, en tanto que somos necesariamente en el seno de una comunidad de yoes. De esta forma presuponemos las cosas, presuponemos que se puede tener una experiencia común de ellas, ponemos en común la vida de conciencia; en función de tal experiencia la cosa existe para nosotros, es real, vale para nosotros. Debido a ello el mundo es nuestra realidad común, a título de existencia ontológica, aunque en los detalles podemos entrar en contradicción, entrar en la vía de la duda y la negación.

La conciencia tiene así una dimensión social, es más, la conciencia no es anterior a lo social, puesto que descubro mi yo, cobro conciencia de mí, en tanto que distingo un no-yo. Escribe al respecto H. Cerutti, “Siempre retomando y remodelando a Hegel, esa subjetividad remite a un sujeto plural, a un <pueblo> o a un nosotros.”⁹⁸

Ahora bien, como individuos tenemos un modo concreto de objetivación, una estructura propia, un mundo interno, y de igual forma, en cuanto grupo, comunidad, sociedad, poseemos un modo concreto de objetivación, una estructura propia, un mundo interno grupal, comunitario, colectivo, social, del que se deriva una cultura propia.

¿Qué papel juega aquí la filosofía? “... se trata de un modo particular de entender la filosofía que ha hecho que su historia fuera comprendida justamente como historia de las ideas y no como la tradicional y académica “Historia de la filosofía”...”⁹⁹ En esta forma de entender y vivir la filosofía se analizan los modos históricos concretos de objetivación, o sea, la manera en que distintos grupos, comunidades, sociedades, han captado al mundo, concebido la vida, la forma en que perciben y asimilan la realidad, pero no las culturas que de tales modos de objetivación derivan, no la vida social, política, económica, religiosa, etc. de esas sociedades, no las expresiones físicas, cuyo estudio correspondería a las ciencias del hombre, sino en lo que hay detrás de tales manifestaciones, en las ideas que las sustentan, en su fundamento ideológico, filosófico, en su forma de objetivar el mundo.

⁹⁸ Cerutti, Guldberg Horacio. *Op. Cit.* Pág. 62

⁹⁹ *Ibíd.* Pág. 47

En palabras de A. Roig, citado por H. Cerutti, “El objeto de estudio de la Filosofía nuestra no son las objetivaciones, sino los modos históricos concretos en que esas objetivaciones han sido realizadas... afirmamos que la Filosofía Latinoamericana no tiene como objeto de estudio las objetivaciones, vale decir, las manifestaciones diversas que integran la cultura tanto material como espiritual, sino el modo como estas objetivaciones han sido realizadas...”¹⁰⁰.

Por lo tanto, esta forma de entender y vivir la filosofía, “... no se resuelve en una “Filosofía de la cultura”, sino que es, dicho de modo más apropiado, una “Filosofía de las formas de objetivación” relativas a sociedades concretas, en particular, lógicamente, las que integran nuestro mundo latinoamericano.”¹⁰¹

Estudio de los modos históricos concretos de la objetivación, en que la filosofía adopta, como siempre, una actitud crítica, donde atendiendo a los límites de la razón y al modo de ser del hombre, se propone evaluar dichos los modos de objetivación. ¿Qué evalúa, que analiza aquí la filosofía? La validez de esos modos de ser y estar en el mundo, de esas formas de percibir el mundo, la vida y la realidad, porque la autorrealización de un grupo, una comunidad, una sociedad, impacta en otros grupos, comunidades, sociedades, de manera que cada comunidad es responsable no solo de sí, sino de las demás. Consecuentemente un modo concreto de objetivación es válido cuando se guía por la ética universal, cuando su autorrealización no trunca la autorrealización de las otras sociedades; lo cual requiere el establecimiento de una cierta normatividad. Este es el papel que aquí juega la filosofía, ella diseñará tal normatividad.

Explica A. Roig, nuevamente citado por H. Cerutti: “La filosofía aparece, pues, como un saber normativo que tiene en cuenta no solo la naturaleza de la razón, sino también la del hombre que usa de esa razón, aún en contra de sus propias posibilidades, con lo que la crítica adquiere una amplitud que le restituye su verdadero valor [...] De este modo, la filosofía, una vez que ha determinado sus posibilidades mediante un cierto tipo de crítica... no puede menos que organizarse sobre una cierta normatividad. Lo crítico mismo exige necesariamente lo normativo, como cosa interna de la filosofía.”¹⁰²

A partir de lo anterior, -concluyo al respecto, en consonancia con H. Cerutti y A. Roig-, la filosofía se muestra, como saber auroral, como un saber que anticipa un futuro deseable, porque dicta o prescribe normas no retrospectivamente, sino para los que vendrán, con un sentido ordenador prospectivo, y de esta forma “La filosofía rompería así los marcos de un restringido saber contemplativo y revelaría su dimensión práctica. Esa

¹⁰⁰ Cerutti, Guldberg Horacio. *Op. Cit.* Pág. 56

¹⁰¹ *Ibíd.* Pág. 55

¹⁰² *Ibíd.* Pág. 75

práctica no meramente utilitaria, como podría denunciarse desde la perspectiva contemplativa, sino una práctica con dimensión normativa <no meramente añadida>.”¹⁰³

He descrito seis formas de entender y vivir la filosofía a partir de cinco binomios que en cierto sentido se presentan como pares de alternativas, cinco momentos a decidir que tuvieron lugar en mi vida presente a partir del instante en que me pregunté *qué estoy haciendo y para qué, quién soy*. Pregunta que, como ya dije, emergió de una molestia, de un *mal-estar*, de la *desestructuración de mi circunstancia*, de mi vida cotidiana como maestra de filosofía en preparatoria:

Esquema 23

Reflexiono sobre mí y sobre mi circunstancia en la práctica educativa	
Punto de partida: concientización de lo que soy (qué hago y para qué). Analizo la crisis que en la práctica educativa atraviesan la filosofía y la educación.	
* Binomios o alternativas	* Mi decisión o postura
- Maneras de enfrentarse al mundo: conocer al mundo y actuar sobre el mundo.	- Actuar: no solo conocer, describir lo que ocurre en la escuela, sino evaluar nuestro quehacer educativo.
- Estructuras en la conducta humana: reacción y proyecto.	- Proyectar: reconozco la perfectibilidad de la praxis educativa y propongo para su consecución restablecer la unión teoría y práctica. Esto en franca oposición a la contradicción, a la incongruencia que encuentro en los docentes.
- Ser y no-ser; la posibilidad de “ser de otro modo”, lo que implica oposición a lo dado.	
- Proceso creativo de una estructura propia, auténtica.	- En la concientización de mi ser y hacer en el mundo, construyo paulatinamente una estructura propia, configuro mi presencia en el mundo, mi intervención en él como estudiante y enseñante de filosofía.
- División del mundo en: externo (mundo físico) e interno (mundo cultural).	- El mundo externo, el mundo que hoy analizo integra un correlato con mi mundo interno, la estructura propia que estoy construyendo.

Mis compañeros y mis alumnos, -principalmente ellos, porque los primeros saben exactamente por qué me fui, aún inconscientemente, me comprenden, puesto que cada uno desde su perspectiva, vivíamos lo mismo, compartíamos la misma vivencia; complicidad que para confirmarse le bastaba una mirada-, me preguntan por qué me fui, a lo que “simplemente” respondo: ya no me sentía bien, ya no me gustaba, ya no lo disfrutaba del todo. Respuesta tan simple, motivo tan llano para justificar una decisión tan importante, que a la pregunta inicial sobre el por qué, le acompaña otro cuestionamiento: “¿qué no le gustaba?”. En ese momento sonrío, ¿qué podría responder sin alterar su estadía en el colegio, sin desestructurar su vivencia en la escuela, sin obligarlos a cuestionar a los otros y a sí mismos?

¹⁰³ Ibíd. Pág. 76

Porque cuestionar y cuestionar-se constituye un acto voluntario, esforzarse por comprender, por solucionar la molestia que se siente, que se vive, es impulso, necesidad vital, nace de la vivencia, de la experiencia; no es algo a lo que se nos pueda obligar, es un acto personal, igual que la respuesta, es personal, es para mí; porque la consciencia surge al guardar distancia respecto al mundo, el cuestionamiento se gesta hasta formularse en palabras, en la soledad, y de la misma manera, la respuesta, la solución, se encuentra en un camino que se recorre solo, aunque paradójicamente en comunicación, en este diálogo-lectura, con quienes han vivido lo mismo desde otras perspectivas...

Retomando la pregunta, por qué me fui, qué no me gustaba, tendría que contestar: una contradicción lo envenenó todo, o lo descubrió todo; fue a partir del descubrimiento, o mejor dicho conocimiento, porque a descubrir le antecede usualmente una búsqueda, y yo no buscaba, fue algo que me dieron a conocer..., fue a partir del desocultamiento de una contradicción que se desencadenó en mí la decepción, que conocí, que concienticé una serie de incongruencias; ningún hecho es aislado y de una u otra forma todo se vincula...

Recupero la analogía que describí páginas atrás: estaba cómodamente sentada, tan cómoda que ni siquiera había puesto atención, ni siquiera había notado en qué estaba sentada, cuando una vez más, de pronto, algo me molestó, y eso hizo que voltara a ver, que analizara sobre qué me encontraba... Para lo cual resultó necesario que me levantara -que guardara distancia-, y así poder ver qué le pasaba a mi asiento -qué pasaba en la escuela, en los directivos, en los maestros y alumnos, en todos los que la integramos-, y dependiendo de lo que fuera tomar una decisión: permanecer en esa silla acostumbándome a la molestia hasta ya no percibirla -“vivir” en la inercia como hacían mis compañeros, especialmente quienes tenían mayor antigüedad-, continuar ahí con la misión de arreglar el desperfecto -como intentaron algunos y por lo que fueron “eliminados”-, denunciar públicamente el daño evidente en el mobiliario y exigir su renovación -dirigirme a las autoridades correspondientes, porque las había, ¿“acusar” a mis compañeros y jefes directos?, ¿“ser traidora”?-, o abandonar, dejar la silla que por algún tiempo no solo me sostuvo y me sirvió, sino que incluso me hizo feliz, muy feliz-, tantas opciones, tantas posibilidades... Decidí irme, era la única forma ya de permanecer congruente, fiel a mí.

Aunque esa fue una decisión temporal, aún no me encuentro en el momento propicio para decidir en forma definitiva, me aproximo a la conclusión de mi análisis, del cual en principio extraigo como invaluable aprendizaje mi autoconocimiento, la concientización de lo que soy, de lo que estoy haciendo: estoy reflexionando sobre mí y lo que hago, sobre mi circunstancia en la práctica educativa, analizo la crisis que en ella atraviesan la filosofía y la educación, lo cual ha implicado en mí que tome una serie de decisiones, a esto

me refiero cuando escribo que los binomios descritos se presentan como pares de alternativas, como disyuntivas: al enfrentarme, al colocarme frente al mundo, al guardar distancia respecto a la escuela, es decir, al observar a mis compañeros, a los alumnos y todos los que convivíamos en ella, decidí no únicamente conocer, sino actuar, no solo describir lo que ahí ocurría sino también evaluar nuestro quehacer educativo; de esta forma mi conducta no constituye en reacciones, antes bien en proyectos, puesto que al evaluar nuestra labor indefectiblemente reconozco la posibilidad de ser de otro modo, de mejorar, reconozco que la praxis educativa es perfectible, específicamente señalo la necesidad por restablecer la unión entre teoría y práctica, situación que también inevitablemente conlleva la oposición a lo dado, a la contradicción, a la incongruencia que encuentro en los docentes, en su autoridad. Y de esta oposición sentí la necesidad por darme, por construir una estructura mía, auténtica, que de un modo u otro ya se venía configurando desde que inicio mi malestar. Estructura que marca ya una línea nítida entre el mundo externo y mi mundo interno, entre la vivencia que comparto con los otros, la vivencia como humanidad, y la vivencia que me es propia, mi vivencia personal, que en su comunicación y compartir con otras personas puede transformarse en vivencia comunitaria, colectiva.

A su vez, en el logro de esta conciencia, en el análisis de mi ser y hacer, en la reflexión sobre mi vida y experiencia en la práctica educativa que ha implicado decisiones, que ha implicado el ejercicio de mi libertad, desarrollo parte de aquellas fuerzas ínsitas en el ser racional, expreso mis capacidades intelectuales y afectivas, me dirijo hacia mi autorrealización, anhelo ser más, “ser lo que soy”, y todo ello en y a través de la filosofía.

Esto es la filosofía para mí, así la entiendo y la vivo hoy: como reflexión y autorreflexión sobre la educación y el quehacer docente -como teoría de la educación-, que analiza *qué se dice* y *cómo se dice*, en la educación -como metalenguaje-, y que cuestiona la finalidad del proceso educativo, *para qué se dice*, en la educación -como metafísica. Todo ello en dirección a la autorrealización de las personas, a la vida auténtica, la vida en libertad -como finalidad de la filosofía.

- Filosofía como teoría de la educación.

Al terminar la descripción de los cinco binomios implicados en el acto por el cual el hombre toma conciencia de sí, de los otros y del mundo, esto es, los cinco correlatos que derivan de la distinción entre el “yo” y el “no-yo”, a saber: conocer el mundo o actuar sobre él, reacción o proyecto en el conducta humana, lo dado y lo posible, creación de una estructura propia y mundo externo e interno, quedó dicho que de tal desestructuración surge la filosofía, es decir, que tiene origen en molestias, conflictos, necesidades por satisfacer o problemas a resolver. Mencioné también que en el mundo occidental nuestra filosofía es dual, se basa en antítesis como: hombre y

mundo o naturaleza, cuerpo y alma, individuo y sociedad, teoría y práctica, trabajo y ocio, etc. Y que esta filosofía dualista se complica al limitarse o reducirse a uno de los elementos, perdiendo equilibrio entre ellos y dando lugar a la ruptura, a la falta de continuidad, situación que solucionará la educación.

Sin abordar todavía dicha cuestión, subrayo el papel que aquí desempeña la filosofía, el cual consiste en tratar los problemas, conflictos y dificultades que se originan en la dialéctica de tales antítesis, especialmente los que surgen en el enfrentamiento del hombre con el mundo, la naturaleza, y del individuo con la sociedad, -ya lo dijimos, la vivencia personal conlleva siempre una vivencia comunitaria. J. Dewey explica esto en las siguientes palabras: “Hemos descrito ya virtualmente, aunque no definido, la filosofía en vista de los problemas de que trata y hemos indicado que estos problemas se originan en los conflictos y dificultades de la vida social. Los problemas son cosas tales como las relaciones de espíritu y materia, cuerpo y alma, humanidad y naturaleza física, individuo y sociedad, teoría o conocimiento y práctica o acción.”¹⁰⁴

De igual modo, en las primeras páginas de este escrito, afirmamos que a partir de la necesidad, impulso vital, natural, por comprenderlo todo, surgió la filosofía y de ella, las ciencias. En este punto y con apoyo de J. Dewey, cabe señalar que al hablar de comprensión total o sea, generalidad, totalidad, en filosofía y en las ciencias, no se atribuye el mismo significado: en las ciencias totalidad se refiere a los hechos y leyes descubiertos en el mundo físico, en la naturaleza; en filosofía totalidad significa la actitud general que se adopta frente al mundo para vivir y desarrollarse. Las ciencias sugieren cosas por hacer y no hacer, además de que proporcionan medios de ejecución, y en este sentido las ciencias indican disposiciones básicas, actitudes, respecto a una u otra cosa o a la acumulación de las cosas conocidas, en tanto que la filosofía indica la actitud general hacia el mundo, como algo distinto de las cosas especiales, específicas, por hacer, establece consideraciones que gobiernan la conducta. En términos de J. Dewey: “A las ciencias corresponde decir qué generalizaciones son sostenibles sobre el mundo y cuáles son específicamente. Pero cuando preguntamos qué especie de disposición permanente de acción respecto al mundo exigen de nosotros los descubrimientos estamos planteando una cuestión filosófica.”¹⁰⁵ Es decir, que en filosofía totalidad significa consistencia, continuidad, en el modo de respuesta a la pluralidad de sucesos; aclarando que dicha consistencia no significa identidad literal puesto que la misma cosa no ocurre dos veces, antes bien, significa el sostenimiento de un hábito anterior de acción con la readaptación necesaria para mantenerlo vivo y desarrollándose.

¹⁰⁴ Dewey, John. “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Ed. Morata. Col. Pedagogía. Raíces de la memoria. España. 2004. Pág. 272

¹⁰⁵ *Ibíd.* Pág. 273

Sintetizando hasta aquí, al distanciarse el hombre de lo que le rodea, al ser consciente de sí, se enfrenta al mundo físico, a la naturaleza, a la vez que se coloca frente a los otros hombres, a la sociedad. Ahora, como parte de este enfrentamiento doble, -entendiendo por enfrentamiento no una lucha agresiva, destructiva, sino el colocarse frente a lo otro para conocerse y re-conocerse, buscando la manera óptima de coexistir-, y a partir de una molestia o conflicto, de una falta asentamiento o perturbación, en palabras de J. Dewey, surgen la filosofía y las ciencias en el tratamiento de tales problemas; donde las ciencias indican actitudes básicas, qué hacer y qué no hacer, además de cómo y con qué, en relación con un cúmulo de cosas conocidas, y la filosofía establece la actitud general frente al mundo externo, físico o naturaleza, así como frente al mundo interno, cultural o sociedad.

De esta manera, la reflexión filosófica, escribe J. Dewey, "... consiste en pensar lo que lo conocido exige de nosotros, lo que la actitud de respuesta exige. Es una idea de lo que es posible, no el registro de un hecho cumplido. De aquí que sea hipotética como todo pensar. Presenta una asignación de algo que se ha de hacer, de algo que se ha de intentar. Su valor no está en proporcionar soluciones (lo cual solo puede conseguirse en la acción) sino en definir dificultades y sugerir métodos para vencerlas. La filosofía podía casi definirse como el pensar que ha llegado a ser consciente de sí mismo, que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia."¹⁰⁶

Pero no todos pensamos igual, frecuentemente objetamos; es verdad, no todos coincidimos en la actitud general con que enfrentamos el mundo, sea externo o interno; nuestra conducta no se rige por las mismas consideraciones, la forma en que somos y estamos en el mundo, nuestra existencia no es la misma, no es igual. Y no tendría por qué serlo, es más, no podría ser así, porque nuestras circunstancias son distintas y en consecuencia nuestros intereses también, explicaría J. Ortega y Gasset. A distinta circunstancia corresponde distinta forma de pensar, distinta filosofía, por ejemplo, habla J. Dewey: "No se debe esperar que una clase gobernante que vive cómodamente tenga la misma filosofía de la vida que aquellos que tienen que sostener una dura lucha por la existencia. Si los poseedores y los desposeídos mostraran la misma disposición fundamental respecto al mundo, esto supondría o insinceridad o falta de seriedad."¹⁰⁷

Precisamente porque no todos pensamos igual, pero sí vivimos juntos; precisamente porque somos individuos únicos e irrepetibles, pero sociales, necesitados del otro, nuestra vida, nuestra existencia exige una actitud general, total, exige una filosofía que integre en la acción los diversos intereses en conflicto, las diversas formas de pensar, de ser y estar en el mundo, de existir, las distintas formas de vida humana.

¹⁰⁶ Ibíd. Pág. 274

¹⁰⁷ Ibíd. Pág. 275

De acuerdo con J. Dewey, cuando tales intereses son superficiales o no están suficientemente organizados para entrar en conflicto unos con otros, no se percibe la necesidad de filosofía, “Pero cuando los intereses científicos entran en conflicto con los religiosos, o los intereses económicos con los científicos o estéticos, o cuando la preocupación conservadora por el orden choca con el interés progresivo por la libertad, o cuando el institucionalismo choca con la individualidad existe un estímulo para descubrir algún punto de vista más general desde el cual puedan superarse las divergencias y recobrase la consistencia o continuidad de la experiencia.”¹⁰⁸

Asimismo, frecuentemente los conflictos o choques de intereses los resuelve el individuo por sí mismo, dado que el área de lucha de los objetivos es limitada, de este modo la persona elabora sus propias acomodaciones elementales; se puede hablar entonces de filosofías domésticas auténticas y usualmente adecuadas. Sin embargo, cuando las aspiraciones discrepantes de diferentes ideales de conducta, continúa el filósofo estadounidense, afectan a la comunidad como un todo, la necesidad de reajuste es general; en ese momento se producen sistemas de filosofía.

Esto es, cuando hay incertidumbres auténticas en la vida, cuando hay un conflicto de intereses que afecta a la sociedad, cuando se presentan distintas formas de pensar, diferentes diagnósticos de la causa de una dificultad, diferentes propuestas para solucionarlas, cuando el conflicto de intereses está representado por diferentes grupos de personas, inevitablemente surgen filosofías divergentes en competencia.

Cuando una de estas filosofías en competencia es tomada en serio, cuando uno de estos sistemas filosóficos es influyente incide en la conducta humana en su relación con el mundo, la naturaleza, y en su relación con la sociedad, la filosofía, como actitud general, repercute en la existencia y coexistencia de la persona. Así es, confirma J. Dewey: “Siempre que se ha tomado en serio la filosofía se ha supuesto que significa la adquisición de una sabiduría que influiría en la conducta de la vida. Lo demuestra el hecho de que casi todas las antiguas escuelas de filosofía se organizaron también como modos de vida, hallándose obligados los que aceptaban sus principios a ciertos modos de concretos de conducta; lo demuestra también la íntima conexión de la filosofía con la teología de la iglesia católica en la Edad Media; su frecuente asociación con los intereses religiosos y su asociación en las crisis nacionales con las luchas políticas.”¹⁰⁹

Se habrá vislumbrado ya el vínculo aquí entre la filosofía como vida teórica o contemplativa y la filosofía como praxis o filosofía de la acción; es más, se trata de la misma filosofía solo que en dos facetas o momentos,

¹⁰⁸ Ibíd. Pág. 274

¹⁰⁹ Ibíd. Pág. 272

entre los que no hay ruptura sino continuidad, donde en el primero el hombre se “aleja” del mundo, guarda distancia respecto a él para observarlo, analizarlo, conocerlo, comprenderlo... y una vez logrado esto, regresa a él para enfrentarlo desde la actitud que se ha decidido con base en el conocimiento, en la conciencia, regresa para solucionar los problemas que el mundo le presenta, para transformar, mejorar la realidad.

Hago un paréntesis para recordar aquí, que este dualismo, esta separación entre conocimiento y experiencia, así como la distinción en los correlatos mencionados a lo largo de la presente investigación, es solo racional, que resulta necesaria para el análisis, para la comprensión intelectual. Pero que en “realidad” tales correlatos, tales coexistencias se desenvuelven en forma circular y simultánea.

Decía, cuando un sistema de filosofía es tomado en serio, es influyente, incide en la conducta, en la vida humana. La pregunta es: ¿de qué manera logra esa incidencia la filosofía en la significación humana? *A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN*. Estoy totalmente de acuerdo con J. Dewey: “En este punto aparece la íntima conexión entre la filosofía y la educación. De hecho, la educación ofrece una posición ventajosa desde la cual penetrar en la significación humana -distinta de la técnica- de las discusiones filosóficas. El estudio de la filosofía “en sí misma” está siempre en peligro de tomarla como un ejercicio intelectual ligero o severo, como algo dicho por los filósofos y que solo concierne a ellos. Pero cuando nos aproximamos a los problemas filosóficos desde el lado de la clase de disposición mental a que corresponden o desde las diferencias en la práctica educativa que establecen cuando actúan sobre ellas, nunca pueden perderse de vista las situaciones vitales que formulan.”¹¹⁰

Solamente a través de la educación la filosofía es praxis; solo así el saber teórico, contemplativo, se traduce en filosofía de la acción, únicamente de esta manera el conocimiento del mundo, la comprensión de la totalidad, transforma la realidad. En la educación se unen, se da continuidad a la teoría y práctica filosóficas; en la filosofía se unen, se da continuidad a la teoría y práctica educativas. Solo en su vínculo con la educación la filosofía tiene sentido y viceversa, solo en su vínculo con la filosofía la educación tiene sentido.

“A menos que una filosofía haya de seguir siendo simbólica -o verbal- o una satisfacción sentimental para unos pocos, o un mero dogma arbitrario, su examen de la experiencia pasada y su programa de valores tiene que influir en la conducta. La agitación pública, la propaganda, la acción legislativa y administrativa son eficaces

¹¹⁰ Ibíd. Pág. 275

para producir el cambio de disposición que una filosofía considera deseable, pero solo en la medida en que sean educativas, es decir, en la medida en que modifican las actitudes mentales y morales.”¹¹¹

Confirma lo anterior N. Abbagnano cuando escribe: “Toda filosofía vital es siempre necesaria e íntimamente, una *filosofía de la educación*, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto.”¹¹²

Por ende, si se concibe la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, respecto al mundo y la sociedad, *la filosofía puede definirse como teoría de la educación*.

Concluye al respecto J. Dewey: “La definición más penetrante de la filosofía que puede darse es, entonces, que es la teoría de la educación en su fase más general.”¹¹³

- Filosofía *como metalenguaje* (reflexión sobre el “qué” y el “cómo” del proceso educativo).

Con base en el hecho de que todo proceso educativo es un acto de comunicación y que el lenguaje constituye la más importante mediación comunicativa, la filosofía como teoría de la educación se dedica en parte al estudio de los lenguajes tanto de educadores como de pedagogos.

Es así que, siguiendo a O. Fullat i Genis, el filósofo de la educación no crea educación, se ciñe a reflexionar sobre ella, y en su función particular como metalenguaje, a pensar sobre los lenguajes utilizados en la misma, esto es, a reflexionar sobre los lenguajes educacionales y pedagógicos; de manera que en este caso, filosofar es averiguar *qué se dice y cómo se dice*, en la educación. Esto es, explicitar la epistemología y la antropología inmanentes a toda práctica educativa, unidas de modo inseparable a la esencia de la misma, aunque racionalmente se puedan distinguir de ella.

Dado que la educación “dice”, comunica juicios válidos y verdaderos, es decir, conocimiento científico, la filosofía de la educación se dirige también hacia la epistemología educativa. En torno a lo cual, afirma el citado autor, “Una *epistemología de la educación*, explicará qué es y qué valor posee cada una de las ciencias de la educación, averiguando qué son, ellas, como conjunto y si poseen, en cuanto tales, estatuto autónomo. Indagará

¹¹¹ *Ibíd.* Pág. 276

¹¹² Abbagnano, Nicolás y A. Visalberghi. “Historia de la pedagogía”. Trad. Jorge Hernández Campos. Ed. FCE. México. 1995. Pág. 15

¹¹³ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 277

además el grado de coherencia existente entre métodos científicos y métodos pedagógicos.”¹¹⁴ Teniendo como tareas la epistemología de la educación, aclara nuestro autor:

1. Buscar el concepto y la legitimación de cada una de las ciencias de la educación.
2. Explorar el concepto y la legitimación del conjunto de ciencias de la educación.
3. Relacionar los métodos científicos y los métodos pedagógicos.
4. Determinar si las pedagogías son verdaderas o falsas, apuntado por qué.

Ahora bien, entre los distintos saberes que integran el conjunto de las “ciencias de la educación”, cabe resaltar la *antropología de la educación*, porque resulta indudable la estrecha relación entre la imagen que se tiene del hombre y la praxis educativa. “Tanto la actividad educativa como el estudio pedagógico están, ambos, vinculados a una representación del hombre. Siendo la antropología una doctrina acerca del ser humano, salta a la vista que la pedagogía no puede desentenderse de ella en su elaboración de normas en vistas a la educación. La relación entre antropología y pedagogía no es unidireccional, sino mutua; la primera se enriquece, del mismo modo, con las aportaciones de la segunda. La tarea educadora contribuye a la comprensión histórica del ser humano y viceversa.”¹¹⁵ Dicho brevemente, la educación se vincula con la representación del hombre, y esto implica paradigmas y proyectos sobre el mismo.

De modo que a la filosofía de la educación concierne la antropología filosófica, entendida como la “... comprensión del hombre más allá de toda posible experiencia, pero, esto sí, jamás en contra de no importa qué experiencia, y siempre con ánimo de obtener una orientación para la peripecia del existir humano.”¹¹⁶ Es decir, la antropología filosófica como la doctrina que refiere todos los conocimientos a aquello que hace posible y da sentido al ser humano. Por lo que la antropología filosófica no solo guía el quehacer educativo, sino que además le sustenta, le fundamenta, puesto que la acción educativa cumple su cometido solo en tanto que tiene a la mano un hombre modelo, un paradigma y/o proyecto de ser humano. De lo que se desprenden dos cometidos de la antropología filosófica de la educación:

1. Perfilar el sentido del hombre desde las actuaciones educativas.
2. Ofrecer modelos de existir humano que hagan comprensible la educación.

¹¹⁴ Fullat i Genis, Octavi. *Op. Cit.* Pág. 64

¹¹⁵ *Ibíd.* Pág. 65

¹¹⁶ *Ibíd.* Pág. 66

Al respecto concluye O. Fullat i Genis: “El hombre en proceso de educación establece el objeto propio de la Antropología filosófica de la educación; el acto educante posibilita la comprensión del ser humano, mientras los paradigmas existenciales antropológicos nos hacen comprensibles el acto educante. Educación del hombre y existencia del hombre se condicionan mutuamente.”¹¹⁷

- Filosofía *como metafísica* (reflexión sobre el “para qué” del proceso educativo).

Tomando nuevamente como punto de partida, el hecho de que el proceso educador es ante todo un acto de comunicación, y que por tanto la filosofía de la educación averigua qué se dice y cómo se dice, en la educación, lo que corresponde a la filosofía como metalenguaje, cabe ahora agregar que en este caso la filosofía reflexiona además en torno a *para qué se dice*, en la educación. Esto es, cuáles son los objetivos educacionales, cuál es la finalidad de educar, para qué educamos, qué *teleología* y qué *axiología* están implícitas en el quehacer educativo.

En torno a ello, y retomando lo escrito por O’Connor en el libro “Introducción a la filosofía de la educación”, O. Fullat i Genis enumera como las finalidades aceptadas por la mayor parte de las personas interesadas en el tema, las siguientes: proporcionar las habilidades mínimas, capacitación laboral, despertar el deseo por conocer, desarrollar una perspectiva crítica y estimular el aprecio por las realizaciones humanas. Sin argumentar en este lugar, a favor de una u otra finalidad, lo cierto es que toda práctica educativa se desarrolla con base en algún proyecto, explícito o implícito, objetivo o subjetivo, con base en alguna ideología o utopía. “Quiérase o no, resulta imposible educar con solo conocimientos científicos y métodos tecnológicos eficaces. Tanto lo ideológico como lo utópico entretienen los distintos procesos educativos.”¹¹⁸

Siempre se educa “para algo”, lo que implica una creencia sobre la realidad, sobre la totalidad de las cosas, es decir, una *cosmovisión*. De manera que la historia de las ideas educativas corre paralela a la historia de las concepciones en torno al hombre y estas, escribe O. Fullat i Genis, van de la mano con la historia de las cosmovisiones. Y así, “La Filosofía no solo se ocupa de lo que se quiere decir -análisis lingüístico-, más también de aquello que se quiere -teleología o finalidades-. En el terreno educativo, las ciencias empíricas -biología, psicología, sociología, economía, historia- estudian al educando en su naturaleza, en su medio ambiente, en su pretérito; la Pedagogía se preocupa de los medios educativos; la Filosofía tiene en cambio, como una de sus tareas principales, la de ocuparse de los fines de la educación.”¹¹⁹

¹¹⁷ Ibíd. Pág. 66

¹¹⁸ Ibíd. Pág. 67

¹¹⁹ Ibíd. Pág. 67

Se educa entonces, siempre con referencia a un código de valores, lo que fuerza a preferir entre una u otra axiología; es impracticable educar sin paradigmas, incluso podrán estos desconocerse, no tener conciencia sobre ellos, pero ahí están, actuando en la familia, en la escuela, en la sociedad.

“En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues, juega un papel primordial en la faena educadora. El animal, al no poder pre-ferir, estando como está desprovisto de libertad, tampoco es sujeto de educación. Con él únicamente es posible la doma o la domesticación. El hombre, por lo contrario, es libre para preferir esta o la otra educación: se responsabiliza -como noción límite, cuando menos- de lo que llega a ser biográficamente.”¹²⁰

De modo que el saber filosófico como metafísica, además de definir, determinar qué valores sustentan el proyecto educativo, lo legitima por sus finalidades, es decir, legitima-justifica el quehacer educativo porque aclara las finalidades del mismo. En términos de O. Fullat i Genis, la teleología educativa consiste en el saber filosófico que reflexiona sobre la naturaleza, origen y fundamento de los valores que legitiman el proceso educativo actuando como finalidades. Donde al hablar de valores nos referimos a los objetos autónomos que valen por sí mismos y con finalidades señalamos a los objetos o cosas, sociales.

Sintetizando, la filosofía como teoría de la educación pretende saber qué es educar y para qué hay que educar. Para ello trabaja en dos campos principales: en el metalenguaje (lenguaje cuyo oficio es analizar otros lenguajes) y en la metafísica (discurso mental más allá de toda posible experiencia; por ejemplo, los derechos humanos más allá de toda formulación histórica de los mismos). De esta forma, la filosofía reflexionando en torno a los hechos educadores ha producido epistemología y metalenguaje sobre los saberes de educadores y de pedagogos; paralelamente ha elaborado estudios acerca de la relación entre el ser humano y el proceso educativo y se ha ocupado de averiguar cuáles son los fines de la educación, fines que descansan sobre los valores que salvaguardan al ser humano más allá de toda peripecia histórica.

Esquema 24

Filosofía como teoría de la educación		
Filosofía como teoría de la educación constituye “unidad de medida” o criterio que define y guía el proceso educacional	Como metalenguaje, <i>qué y cómo se dice...</i>	Analiza el modelo psico-pedagógico del quehacer educativo, la <i>epistemología</i> y <i>antropología</i> implícitas.
	Como metafísica, <i>para qué se dice...</i>	Analiza qué sustenta al modelo psico-pedagógico, es decir, la <i>teleología</i> , <i>axiología</i> y <i>cosmovisión</i> que conlleva.

¹²⁰ Ibíd. Pág. 68

Desde este punto de vista me cuestiono, me resulta necesario conocer, concientizar, los paradigmas que subyacen mi práctica educativa; saber para qué hago lo que hago, para qué educo día con día... Contestar a esto da sentido a mi ser y hacer, al hacerme consciente y permitirme decidir si continuo en ello; en la respuesta a estas preguntas: qué estoy haciendo y para qué, quién soy, encontraré mi libertad.

Reitero, la filosofía, porque me hace consciente, se muestra ante mí como camino a la libertad. La filosofía tiene significado para ser, estar, vivir y convivir mejor.

En suma, qué es la filosofía, está en función del “acceso” y “salida” a la vivencia que se tiene de ella, dicho de otro modo, es cuestión de perspectiva, en cierto sentido, cada uno de nosotros tiene una parte de su definición, de su esencia. Como diría J. Ortega y Gasset, la definición que cada uno de nosotros aporte contiene una parte de lo que es la filosofía. Lo imagino como un rompecabezas, -otro de los ejemplos que usaba con mis alumnos-: ninguno de nosotros es “el rompecabezas”, ninguno de nosotros posee “la definición” de filosofía, conoce “la esencia” de la filosofía; antes bien, cada uno es una parte del rompecabezas, una pieza, única, irrepetible e insustituible, cada uno tiene una parte de la definición de filosofía, percibe una parte de su esencia; unidos todos integramos el rompecabezas, unidas nuestras formas de entender y vivir la filosofía, complementadas entre sí, nos aproximamos con mayor cercanía a su esencia.

En su origen, en el hecho o suceso de que surge, es posible señalar cierta generalidad o universalidad: la filosofía nace a partir de la desestructuración, a partir de una molestia, carencia o necesidad, que aún siendo particular, individual, personal, responde en última instancia a un impulso vital, a la necesidad inherente al hombre por conocer la realidad, por comprender la totalidad. Al tiempo que respecto a la forma de entender y vivir la filosofía no es posible encontrar validez universal alguna. En otras palabras, el origen de la filosofía es universal, radica en la naturaleza humana, y la forma de entenderla, vivirla, la experiencia que se tiene de ella es particular.

Es como el ejercicio físico, todos tenemos, sentimos esa necesidad, el cuerpo lo pide, lo grita, lo exige, sin embargo no todos deciden escuchar ese grito, no todos deciden atender esa necesidad; unos, algunos, pocos... muchas personas deciden ejercitarse, practicar algún deporte, y aún entre ellos, que comparten esa vivencia, hay diferencias, unos lo hacen por gusto, por placer, otros por recomendación médica, por obligación, unos lo hacen bien y otros mal, unos lo hacen con entusiasmo y alegría, con amor incluso, otros lo hacen con resignación, dolor y hasta amargura... Sea como sea, comparten la misma vivencia, así es la filosofía, todos sentimos necesidad de ella, el alma y la mente lo piden, lo gritan, lo exigen, todos tenemos necesidad por comprender,

por reflexionar, identificar lo que sentimos, controlarlo, ordenar y expresar nuestros pensamientos, pero solo algunos se toman el tiempo, solo algunos están dispuestos a realizar tal esfuerzo, a invertir en ello tiempo y energía, y por qué no decirlo, también dinero; y entre ellos, entre los que estudian y hacen filosofía también hay diferencias, también hay variaciones de uno a otro, existen diversas formas de entenderla y vivirla. Así es la filosofía, un ejercicio mental, emocional, espiritual, afectivo, sobre el que dar una definición válida de forma universal hasta el último detalle no es posible, su definición es perspectivística.

Por lo tanto, lo que aquí comparto es mi perspectiva sobre ella, mi forma actual de entender y vivir la filosofía, que visualizo en el siguiente esquema:

Esquema 25

Filosofía	en lo general	Conciencia, análisis, reflexión sobre la realidad, sobre la totalidad. Distinción entre “yo” y “no-yo”, hombre y mundo, que conlleva binomios a que corresponden formas de entender y vivir la filosofía.	
		Binomios	Formas de entender y vivir la filosofía
		* Maneras de enfrentarse al mundo: conocer y actuar.	- Como vida teórica o contemplativa. - Como praxis o filosofía de la acción.
		* Estructuras de la conducta humana: reacción y proyecto. * Descubrimiento del binomio ser/no-ser, que implica oposición a lo dado.	- Como tensión entre realismo e idealismo. - Como resistencia pasiva, como subversión.
		* Proceso creativo de una estructura propia, auténtica.	- Como pensamiento integral que conduce a “ser lo que se es”.
		* División del mundo en externo (físico) e interno (cultural).	- Como saber crítico normativo y estudio de los modos históricos concretos de objetivación.
	en lo particular	Conciencia, análisis, reflexión sobre un área específica de la realidad, en este caso, la filosofía y educación académicas. A partir de ello se distinguen dos formas más de entender y vivir la filosofía: - como metalenguaje, como análisis de lo qué se dice y cómo se dice, en la educación - como metafísica, como análisis del para qué se dice, en la educación, es decir, como análisis de la finalidad en el proceso educativo	
	en lo personal	Conciencia, análisis, reflexión sobre mi vida, sobre mi circunstancia, sobre quién soy como estudiante y enseñante de filosofía. Con base en lo cual la filosofía es mi experiencia un camino a recorrer para descubrirme, para descubrir de qué manera intervengo, participo, soy y estoy en el mundo, para comprender mi realidad y encontrar transformarla en algo mejor. Reflexión y proyecto que inicia al responder las preguntas: - ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?; ¿qué son la filosofía y la educación, de qué manera se vinculan? - ¿para qué lo hago?, ¿cuál es mi intención, mi finalidad al estudiar y enseñar filosofía?; ¿me aproximo cada vez más o no a la consecución de este objetivo?, en caso negativo, ¿por qué?, ¿en qué estoy, estamos fallando?	

Afirmo entonces que *la filosofía es* una forma de ser y estar en el mundo, una actitud de vida, *una forma de existir* cuya cualidad primordial es darse-cuenta-de, *ser consciente* para decidir, proyectar, dirigir la propia vida hacia el ser-más, *ser libre, ser verdadera y profundamente humano.*

2.1.2.- En torno al sentido de la filosofía

Me gusta leer, porque al hacerlo encuentro en la voz de otros las palabras exactas que describen lo que vivo, lo que he vivido; conozco a personas que confirman mis pensamientos, otras que me cuestionan y retan a que fundamente mis aseveraciones, y unas más que iluminan para mí senderos que yo ni siquiera imaginaba. Me gusta leer porque este diálogo-lectura me ayuda a identificar lo que siento, a esclarecer lo que pienso, porque me guía en mi autoconocimiento, encaminándome hacia mi libertad. Pero sobre todo, amo leer, porque al hacerlo descubro que me encuentro en la humanidad y que la humanidad se encuentra en mí, que mi vivencia es la de todos aunque distinta, que somos iguales y simultáneamente únicos.

Y el mejor complemento de la lectura, para mí, es la escritura; ¿por qué? Porque soy bastante racional y generalmente necesito verbalizarlo todo, porque lo que no se verbaliza no ha sido racionalizado y lo que no ha sido racionalizado es incomprendible, lo que no se comprende resulta incontrolable y si no tengo el control de mí y de lo que hago con las cosas, entonces soy esclava, soy objeto “de” y “en” el mundo, lo que contradice mi ser; porque somos personas, constructoras cada una de su presencia en el mundo y en consecuencia responsables a la vez de sí y de la realidad.

Así que dialogar-leer-escribir no es parte de mi vida, porque “ser parte” suena a “añadido”, es mi vida; en este tramo de mi existencia, eso es lo que soy y hago, es mi vida. Aunque como dije en las primeras páginas, *en el momento que hoy vivo no estoy viviendo*. Escucho palabras de Freire: “... la *concientización*¹²¹ es un parto doloroso... implica también un momento perturbador, tremendamente perturbador, en el ser que empieza a concientizarse, momento en el cual el ser comienza a *renacer*. Porque la concientización exige la *pascua*. Es decir, exige morir para nacer de nuevo.”¹²²

Tú lo has dicho, Freire: *estoy viviendo mi Pascua*. Él comprende qué es lo que quiero decir cuando afirmo que dejé de vivir, que morí, para nacer de nuevo. Nos identificamos cuando dije que mi práctica educativa exigía de mí un momento de teorización, análisis, reflexión, y que para ello necesitaba guardar distancia, alejarme, tener un momento en calma, de inacción, de muerte, que permitiera mi concientización y ejercer mi libertad.

¹²¹ Nota: me parece interesante mencionar el origen de este vocablo, ya que el propio P. Freire aclara que generalmente se piensa que él es autor tal palabra porque es un concepto central en sus ideas sobre educación, “... pero la verdad es otra: ella nació de una serie de reflexiones que un equipo de profesores desarrolló en ISEB, Instituto Superior de Estudios del Brasil, Instituto que estaba asociado al Ministerio de Educación Nacional y que fue creado después de la llamada Revolución liberadora del Brasil en el año 64. La palabra fue creada por uno de los profesores de aquella época, yo no sabría decirles cuál, pero el hecho fue que nació de sus reflexiones en equipo.” (Freire, Paulo. “Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 110)

¹²² Freire, Paulo. “Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 119

La muerte que hoy vivo se compone de preguntas sobre mi quehacer educativo, *¿qué estoy haciendo y para qué?*, cuestionamientos que brotan de un malestar, de una perturbación, la crisis que percibí en la filosofía y educación académicas. Preguntas y conflicto que generan en mí análisis, crítica, reflexión, *para decidir qué haré*, para asumir mi responsabilidad respecto a la praxis educativa, para decidir mi intervención en ella, para renacer. *Conocimiento, comprensión, concientización, para decidir, para ser y estar, vivir y existir libre*. Lo que hoy vivo es, en una palabra: filosofía.

De hecho así concluí el apartado anterior, me cito, afirmando que *“la filosofía es una forma de ser y estar en el mundo, una actitud de vida, una forma de existir cuya cualidad primordial es darse-cuenta-de, ser consciente para decidir, proyectar, dirigir la propia vida hacia el ser-más, ser libre, ser verdadera y profundamente humano.”*

Y cuando en este diálogo-lectura-escritura somos ya varios los interlocutores, es toda una fiesta, una fiesta de ideas: “sí, la reflexión filosófica sobre la propia vida permite proyectarla”, afirma J. Ortega y Gasset; “la filosofía nos recuerda que el fin último de la actividad humana consiste en ser más”, agrega E. Fromm; “de hecho en eso consiste la vocación ontológica del hombre, ser libre, sujeto constructor de la propia presencia en el mundo, intervenir en él”, reafirma P. Freire; “Llega a ser el que eres”, líricamente dice Píndaro; *“Ego sum homo mea voluntate*, soy hombre gracias a la voluntad de serlo.”, asevera Tomás de Aquino; “conocimiento espiritual para la autorrealización de las personas”, en palabras de E. Coreth; “ser feliz en la cima de nuestro entendimiento y voluntad”, concluye al respecto Aristóteles; y yo me atrevo a decir: gracias a la filosofía.

Nos entendemos, coincidimos, esto es la filosofía y esta su finalidad; entonces se acerca alguien que ya estaba en la fiesta, aunque no justo en nuestra conversación, y pregunta: *¿exactamente a qué se refieren, es lo mismo conocer y comprender?, ¿hay diferencia entre conciencia y concientización?* Me entusiasma la palabra libertad, -tan poco concurrida, pronunciada en esta época, al menos entre mis alumnos-, pero necesitamos especificar, *¿libertad en qué sentido?, ¿respecto a qué o de qué?*; hace tanto ya que se abolió la esclavitud y vivimos en un Estado de derecho y democrático... Más correlatos, aunque se complementan, pues existe entre ellos continuidad, explica J. Dewey.

Las anteriores preguntas remiten a la finalidad de la filosofía y me recuerdan a mis alumnos, quienes solían preguntar, no solo respecto a mi materia, sino en relación con todas las asignaturas: *“¿y para qué sirve, es útil?”* A lo que con cierto fastidio, supongo que por la reiteración de dicho cuestionamiento y porque en más de una

ocasión tenía como intención oculta provocar el enojo, también usualmente contestaban los maestros: “para que pases el examen y no repruebes la materia, para que te den tu certificado.”

Reconozco que más de una vez mi respuesta fue la misma; en ocasiones resulta tan desesperante e incluso desquiciante tratar día a día con más de doscientos alumnos, más de treinta en cada grupo, ocho clases diariamente, cinco veces a la semana, y difícilmente encontrar o despertar en ellos apertura e interés, deseo por aprender. Porque la responsabilidad no es solo mía, es nuestra, como diría P. Freire, “no hay docencia sin *discencia*”, lo cual significa que tanto el educador como el educando son sujetos, que a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro, porque enseñar no es transferir conocimiento, es formación, es comunicación, es diálogo en el que educador y educando simultáneamente se forman, reforman y forman, maestro y alumno se forman a sí mismos y mutuamente. Enseñar y aprender, implican, exigen coparticipación.

En consecuencia, continúa P. Freire, si la experiencia de la propia educación, comienza con la aceptación de que el maestro, el formador, es el sujeto con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero entonces como paciente que recibe los conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. Así, desde esta condición de objeto, en la que renuncio a mi condición de persona, de ser libre y autónomo, evado la responsabilidad de mi formación: que la clase sea aburrida, que no me interese, que yo no aprenda es “culpa” del maestro. Y obviamente, desde esta condición de objeto, de paciente, nada sirve, nada es útil, todo carece de sentido. Para que esto no suceda en todo momento, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje el educando debe asumirse como sujeto de la producción del saber, debe convencerse de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción, esto como responsabilidad de ambos, del maestro y del alumno.

Lo sé, cometí errores, y en este espacio quiero resarcir de una u otra manera, aunque aquellos con quienes me equivoqué no se enteren, tan nefasta respuesta: “para que pases el examen y no repruebes la materia, para que te den tu certificado.” Esta vez contesto basándome en lo que pienso y siento por la filosofía, con fundamento en la razón y el corazón, y no con el hígado en la mano, no con la bilis derramada.

Retomo entonces aquella pregunta planteada por mis alumnos: *¿para qué sirve la filosofía?* Cuestionamiento que no es el mismo si se lo plantea un filósofo, alguien que ha tenido contacto formal con la filosofía o un

funcionario que está decidiendo qué materias incluir en el mapa curricular de un nivel de la educación obligatoria, aclara Alejandro Cerletti en su libro “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”.

En el caso del filósofo y de quien se acerca con formalidad y rigor a la filosofía, la pregunta misma es filosófica, conlleva una intencionalidad filosófica porque critica, inquiere sobre una forma de vida, una forma de ser y estar en el mundo, de participar e intervenir en él. En tanto que aquellos que no están dedicados a la filosofía, se hacen la misma pregunta, pero en otro sentido, con otro significado, cuestionan la “utilidad” de la filosofía entre otros saberes, indagan por los servicios que esta pudiera prestar en la vida cotidiana del hombre. Intención en el preguntar, común a los alumnos.

En mí, en mi situación concreta, como estudiante y enseñante de filosofía, yo me hacía la misma pregunta, aunque con otras palabras: ¿para qué?, ¿para qué me levanto día a día?, ¿qué hace alguien que estudió y estudia filosofía dando clases en prepa?, ¿qué fregados hago cada día de mi vida, para qué hago todo esto de dormir cuatro horas, levantarme temprano, clases, exámenes, eventos, evaluaciones, juntas, planeaciones, proyectos de academia, misas, escuchar alumnos, platicar con ellos, paseos...?, ¿*PARA QUÉ?*

Quizás sea este el verdadero, profundo motivo porque el que llegué a enfadarme cuando los alumnos me inquirían con esa pregunta tan odiosa, porque yo tampoco sabía para qué sirve la filosofía, porque no comprendía cuál era *el sentido* de mi diario quehacer, de mi labor como docente, de mi práctica educativa... (Más aún, pensando en J. Ortega y Gasset, si yo soy lo que me pasa y lo que hago con las cosas, al no comprender para qué hago lo que hago, no me comprendo, no sé quién soy... Nuevamente la desestructuración, el conflicto como origen de la reflexión y en último término, del conocimiento.)

De modo que en mi perspectiva, para mí, encontrar la respuesta equivale a responder un doble cuestionamiento: por una parte, me aclaro, clarifico con qué finalidad estudio y enseño filosofía, y; por otra, argumento frente a los funcionarios de la educación y a mis alumnos, especialmente a ellos, para qué sirve la filosofía. Clarificación y argumento que en suma contestan a la pregunta: *¿Por qué enseñar filosofía?*¹²³

Expresado de otro modo, nuestra pregunta es “la misma”, pero con distinta intención, en otro sentido, con otro significado: yo, estudiante y profesora de filosofía, en un acercamiento formal a ella, inquiero *cuál es la finalidad de la filosofía, hacia dónde se dirige, cuál es su fin último, en su enseñanza y aprendizaje a dónde nos*

¹²³ Nota: que en nuestro caso remite al debate sobre la obligatoriedad de la asignatura de Filosofía, dentro del mapa curricular correspondiente a la educación media superior.

conduce; ellos, como alumnos, -y al responderles, respondo también a los funcionarios mencionados-, quieren saber para qué sirve, cuál es la utilidad de la filosofía.

A todo esto, ¿de dónde surge tal pregunta en los alumnos?, ¿a partir de qué?, ¿por qué requiero justificar la inclusión de la filosofía en el plan de estudios?, ¿por qué necesito justificar mi presencia en la escuela como profesora de filosofía? Al respecto escribe A. Cerletti: “Es posible constatar, de manera cada vez más acuciante, que hay que empezar a justificar como mucho cuidado el sentido de la presencia escolar de la filosofía, junto a los diversos saberes y actividades de nuestra vida actual.”¹²⁴

Preguntamos: ¿por qué ha ocurrido esto? En gran medida, responde A. Cerletti, porque las ciencias naturales y sociales, disciplinas que se desprendieron de la filosofía, aparentemente poseen cosas concretas que decir sobre los problemas concretos de nuestra realidad, en tanto que la filosofía, en la imagen general que se tiene de ella, se ha obsesionado por preguntar y preguntarse, atribuyendo más valor a la construcción de problemas que a la circunstancialidad de sus respuestas, y así las primeras se presentan como más útiles.

En torno a ello, continúa A. Cerletti, en una especie de gesto defensivo frente a los cuestionamientos que apuntan a la inutilidad de la filosofía, se afirma que la utilidad de la filosofía está en el manejo de ciertas habilidades metodológicas o argumentativas -razonamiento lógico, pensamiento crítico y reflexivo, expresión oral y escrita, etc.-, pero estas capacidades y sus respectivas destrezas no son exclusivas de la filosofía, antes bien son propias de toda disciplina que se asuma como pensamiento y conocimiento racional -matemáticas, historia, física, psicología, química, sociología, etc.-, en consecuencia no son un fin filosófico, no son una utilidad de la filosofía, sino la médula técnica de todo pensar, una característica inherente al desarrollo del pensamiento riguroso en general.

Ahora bien, regresando al problema, resulta necesario explicitar a qué nos referimos con utilidad. Encuentro, en compañía del autor mencionado, dos caracterizaciones actuales:

Esquema 26

Dos caracterizaciones de la “utilidad”	
Pragmática	Metafísica
- Salida pragmática en que la filosofía se instala como una especialidad más entre los requerimientos del mundo.	- Orgullo metafísico de estar sobre cualquier práctica y saber específico.
- Utilidad asociada con un valor de mercado, con un mundo de circulación de mercancías, dentro de su	- Donde la filosofía no es útil en el sentido de que sirva para algo específico, sino que es “supra-útil”

¹²⁴ Cerletti, Alejandro. “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 2. Argentina. 2008. Pág. 43

producción y reproducción. Utilidad genérica donde el filósofo es un especialista en argumentación y así puede trabajar en equipos técnicos multidisciplinares, consejos profesionales, asesorías de empresas, etc.	porque no se ocupa de cosas particulares sino del ser de las cosas, de los primeros principios o fundamentales.
- Cuando la filosofía se pone al servicio de algo.	- Cuando la filosofía determina o juzga sus propias finalidades.

Ninguna de estas caracterizaciones de la utilidad de la filosofía me parece aceptable. Antes me sumo a J. Derrida, citado por A. Cerletti: "...un filósofo es alguien para el cual la filosofía no es algo dado, es alguien para el cual lo esencial es tener que interrogarse sobre la esencia y el destino de la filosofía. Y así reinventarla."¹²⁵ Es decir, que el filósofo reinventa permanente la filosofía y esta reinención está en relación con las condiciones de su tiempo, las que definen, entre otras cosas, el significado de la pregunta por la utilidad de la filosofía.

Dicho de otro modo, cuál es, en qué consiste la utilidad de la filosofía, para qué sirve, es cuestión de perspectiva, está en función de las necesidades y problemas que aquejan a quien se acerca a ella. El conocimiento, quedó dicho, surge como respuesta a molestias, conflictos, perturbaciones..., la filosofía nace de la desestructuración.

De manera que una vez más, al indagar por la finalidad de la filosofía no pretendo establecer verdad absoluta alguna, sino aportar la parte de la verdad que he descubierto, esto es, *compartir la forma en que yo vivo la filosofía, el sentido de mi ser como estudiante y enseñante de filosofía, hacia dónde me conduce la filosofía, cómo justifico mi presencia en la escuela, por qué debemos enseñar y aprender filosofía, hacer filosofía.*

En todo lo cual comienzo por cuestionar, por interrogar la demanda de utilidad; de esta utilidad pragmática que obedece a intereses de mercado en nuestra sociedad industrial. La enseñanza de la filosofía no ha ajustarse a los parámetros de utilidad de mercado, no ha de colaborar en el adiestramiento acrítico de los alumnos para su futura inserción en el mundo laboral. No estudio y enseño filosofía para que nos adaptemos al mundo, para que le sirvamos, sino para comprenderlo y hacer de él un mundo mejor, para transformar la realidad; estudio y enseño filosofía para construir mi presencia, mi intervención en el mundo, para autodeterminarme, autoconfigurarme; soy alumna y profesora de filosofía *para mi concientización, para decidir quién soy, para ser libre.*

¹²⁵ Ibíd. Pág. 46

Y para marcar la oposición a dicha utilidad pragmática, me sumo a la propuesta de A. Cerletti, por abandonar la frase “utilidad de la filosofía” y mejor hablar de “*sentido de la filosofía*”.

Esquema 27

¿Para qué la filosofía?		
Una misma pregunta, una inquietud compartida, con distinta intención, con otro significado		
Quien pregunta	Pregunta	Intención o significado
Yo - Quienes tiene contacto formal con la filosofía o se dedican a ella.	¿Cuál es la <i>finalidad</i> de la filosofía, hacia dónde se dirige, cuál es su fin último, en su enseñanza y aprendizaje a dónde nos conduce?	Intencionalidad filosófica porque critica, inquiere sobre una forma de vida, una forma de ser y estar en el mundo, de participar e intervenir en él.
Mis alumnos - Quienes no tienen contacto formal con la filosofía, tampoco se dedican a ella.	¿Para qué sirve, cuál es la <i>utilidad</i> de la filosofía?	Intencionalidad no filosófica porque cuestionan la utilidad de la filosofía entre otros saberes, indagan por los servicios que esta pudiera prestar en la vida cotidiana del hombre.

Sintetizando, el planteamiento óptimo de la pregunta en cuestión sería: *¿cuál es el sentido de la filosofía?* A lo que brevemente respondo: *concientizar para la libertad*.

Nuevamente habla aquel que se unió a nuestra conversación en esta fiesta de ideas, e insiste: si ese es el sentido de la filosofía, ¿es lo mismo conocer y comprender?, ¿cómo intervienen aquí el conocimiento y la comprensión?, ¿hay diferencia entre conciencia y concientización?, ¿libertad en qué sentido, respecto a qué o de qué?

Regreso al punto de partida: el hombre es el único ser que se da cuenta de que es y está en el mundo, a su vez, al ser consciente de que él es algo distinto del mundo, a la naturaleza, al quedar establecida la separación entre “yo” y “no-yo”, surge en el hombre la necesidad por conocer lo que no es él y lo que él es, es decir, conocer el mundo, la realidad, entender lo qué sucede, y comprender la totalidad. El hombre entonces se enfrenta al mundo principalmente de dos maneras: lo conoce y actúa sobre él.

Posteriormente agregamos, escuchando a J. Dewey, que tal enfrentamiento del yo, no solo se da respecto al mundo natural, sino también, respecto a los otros hombres, a la sociedad, -correlatos hombre-mundo e individuo sociedad. Y que en tal encuentro, surge la falta de asentamiento o perturbaciones, que antes habíamos referido como molestias, conflictos, requerimientos por satisfacer necesidades o resolver problemas... De modo que en tal vivencia de desequilibrio, de desestructuración, nació la filosofía, respondiendo al impulso natural por conocer la realidad, por comprender la totalidad, y así determinar nuestras acciones en el mundo, nuestra forma de intervenir en él.

Ahora bien, recuperando lo dicho por J. Dewey, en cuanto al conocimiento del mundo, de la naturaleza, de la realidad, esto es logrado por el hombre a través de las ciencias, que descubren las leyes que rigen los hechos, los fenómenos naturales, sugiriendo a partir de ello qué hacer y qué no hacer con los objetos de la naturaleza, además de proporcionar medios de ejecución. En relación con la comprensión de la totalidad, continúa nuestro filósofo, esta significa la actitud con que los hombres se enfrentan al mundo. Por ejemplo: la clonación, como muestra de que el hombre, mediante su saber científico, conoce a tal grado la composición del ácido desoxirribonucleico y el fenómeno de la reproducción, posee ya tal conocimiento de este hecho natural y las leyes particulares que le rigen, que tiene la capacidad de controlarlo, que tiene la facultad de reproducir artificialmente organismos genéticamente iguales. Pero, ¿para qué lo haríamos?, ¿es “debido”, es “correcto”?, de ser así, ¿en qué casos o en todos?... Responder a cuestionamientos de tal índole, significa, implica, asumir una cierta actitud general frente a la vida biológica, frente a la naturaleza, frente al mundo, significa adoptar una cierta ideología de vida.

Conocer y comprender entonces, no son lo mismo, la diferencia es que el primero contiene un conjunto de actitudes básicas, -término empleado por J. Dewey-, conocimientos relativos a hechos naturales particulares, específicos; en tanto que comprender es la actitud general que gobierna nuestra conducta, que decide nuestros actos en el mundo. (De ahí que escuchemos decir: “mi filosofía es...”, “nuestra filosofía como empresa...”, refiriéndose a la actitud general con que nos comportamos como individuos y como sociedad.)

¿Cómo intervienen en el sentido de la filosofía, el conocimiento y la comprensión? A partir del conocimiento y comprensión que poseo es que logro mi concientización y con base en ella ejerzo mi libertad. “Podría decirse que conocimiento y comprensión tienen origen en el momento en que el hombre se da cuenta de su ser y estar en el mundo, esto es, que surgen a partir de la conciencia y que posibilitan, que no garantizan, la concientización.”

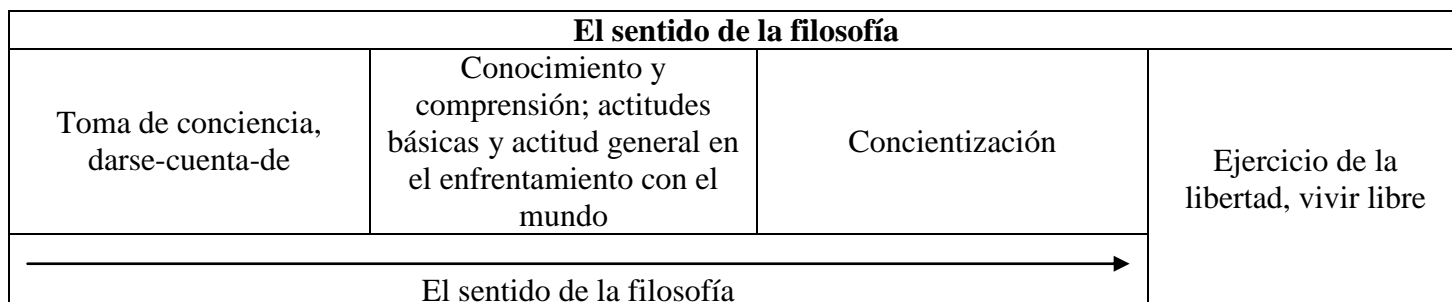
Indudablemente la raíz de todo esto es la toma de conciencia; raíz que pronto ramifica en una serie de correlatos: distinción “yo” y “no-yo”, antítesis hombre-mundo e individuo-sociedad, necesidad por conocer la realidad y comprender la totalidad, enfrentarse al mundo en el conocer y en el actuar, en este colocarse frente al mundo vivir la desestructuración, en respuesta a ello el nacimiento de la filosofía y de ella las ciencias...

La cuestión es que en el análisis racional de todo lo anterior, mi primer intento consiste en “acomodarlo linealmente”, es decir, quisiera señalar de qué manera y sobre todo, en qué orden, una cosa deriva de otra, un correlato se desprende de otro anterior a la vez que da lugar a otro correlato posterior, y así sucesivamente

formando una especie de cadena. Intento fallido, porque todos estos correlatos, todas estas ramificaciones, son consecuencias simultáneas del momento en que me torno consciente; no sucede que primero distinga entre mi yo y mi no-yo, después entre en conflicto, luego sienta necesidad de conocer y comprender, posteriormente decida actuar y finalmente me pueda sentar a escribir filosofía y/o desarrollar ciencias. El proceso en todo ello no consiste en un desarrollo lineal, se trata de un proceso en desenvolvimiento circular. Hago esta aclaración para evitar que quien amablemente me lee, no cometa mi error inicial, no intente acomodar en línea, sino antes bien que mantenga en mente que se trata de vivencias simultáneas: me separo de “lo otro”, vivo el conflicto, siento la necesidad por conocer y comprender a eso otro, ya estoy actuando y haciendo filosofía... todo a la vez.

Después de esta aclaración, resalto que entre comillas escribí: “Podría decirse que conocimiento y comprensión tienen origen en el momento en que el hombre se da cuenta de su ser y estar en el mundo, esto es, que surgen a partir de la conciencia y que posibilitan, que no garantizan, la concientización.” Si apliqué este orden de causa-efecto, hecho-consecuencia, se debe a la necesidad del orden en el análisis racional, que podría tal vez esquematizarse así:

Esquema 28



He respondido ya a las dos primeras preguntas planteadas en la página anterior, por qué no es lo mismo conocer y comprender, así como de qué manera intervienen en el sentido de la filosofía. Toca ahora explicitar la gran diferencia que existe entre tomar conciencia, darse-cuenta-de, y alcanzar la propia concientización.

A partir de lo que E Coreth llama un “distanciamiento originario”, surge el acto de conciencia, que consiste en “darse-cuenta-de”. Acto, explica O. Fullat i Genis precisado por tres elementos:

- una representación, que es inmediata y simultáneamente representación de sí (yo) y representación de otra cosa (no-yo); por ejemplo, “veo este árbol” (representación), “me doy cuenta (representación de sí), “me doy cuenta de que veo este árbol (representación de otra cosa)
- la pluralidad de representaciones, que encuentra su unidad en el fenómeno reflexivo del acto de apereibirse
- la representación del propio yo, que nace del acto de conciencia

Es verdad, continúa P. Freire, “Una de las características del hombre es que, *el hombre es solo él, hombre*. Solo él es capaz de tomar distancia del mundo y de la realidad de la cosa distante. Únicamente el hombre puede alejarse del objeto para admirarlo.”¹²⁶ Entendiendo “admirar” en un sentido filosófico, es decir, como “objetivar”, o en términos de E. Husserl, el sujeto constituye al objeto, *nóesis* constituye a *nóema*.

Y es sobre la realidad objetivada, explica el educador brasileño, que los hombres son capaces de actuar; precisamente esto es la praxis humana, la acción-reflexión del hombre el mundo, sobre la realidad. Por lo tanto, confirma Salvador Mas Torres, “...cabe establecer una estrecha relación entre los conceptos de <práxis> y de <deliberación>: en sentido estricto la praxis no es cualquier acción, sino solo aquella precedida por un proceso de deliberación.”¹²⁷

No obstante, en el acercamiento al mundo, hacia la realidad, en su movimiento en y con el mundo, “... los hombres tienen un primer momento en el cual el mundo, la realidad objetiva no se da en ellos como un objeto cognoscible de su conciencia crítica.”¹²⁸ Dicho de otro modo, en el inicio, la posición normal, fundamental en el acercamiento, enfrentamiento del hombre con el mundo, es una posición espontánea, ingenua, carente de criticidad. Nivel de espontaneidad en el que sí hay conciencia de la realidad y que incluso ofrece conocimiento de ella, al que los griegos llamaron *doxa* o mera opinión o creencia.

De manera que, siguiendo a P. Freire, basta ser hombre para ser consciente, para “tomar conciencia de”; basta ser hombre para captar la realidad en las relaciones dialécticas que se proyectan entre hombre y mundo. “La toma de conciencia de la realidad existe precisamente, porque como seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo.”¹²⁹

Ahora, cuando la conciencia supera la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, abriéndose a una esfera crítica en la que la realidad se da como objeto cognoscible expuesto a una postura crítica, epistemológica, en la que el hombre busca conocer y explicar la realidad, entonces se trata ya de un segundo nivel, la *cientización*.

Dicho por P. Freire: “En la forma cotidiana de acercarme al mundo, que es una forma espontánea de moverme en el mundo (y cuando me muevo en el mundo, me acerco a él), no tengo necesariamente -en términos científicos- una mente epistemológica. Cuando me muevo espontáneamente en el mundo no tengo al mundo

¹²⁶ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 110

¹²⁷ Mas, Torres Salvador. *Op. Cit.* Pág. 246

¹²⁸ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 110

¹²⁹ *Ibíd.* Pág. 110 y 111

necesariamente como objeto de mi conocimiento crítico, sin embargo yo tengo un conocimiento de este mundo aun cuando yo no tenga un conocimiento epistemológico de él. Este conocimiento espontáneo es de *doxa*, de opinión, de darse cuenta del mundo. Pero cuando yo no me doy cuenta realmente del mundo, no tengo un conocimiento científico de él, sino una opinión.”¹³⁰

A lo que cabría preguntar, ¿por qué he de transitar de la conciencia a la concientización? Porque la *doxa* de la realidad es un conocimiento eminentemente falso, contesta el citado autor, en tanto que no es capaz de trascender el nivel de la sensibilidad de la realidad. Ciertamente para conocer tengo que sentir, debo tener sensaciones del mundo, pero desde aquí no es posible alcanzar la entidad, la razón de los hechos, la razón de ser de la realidad. Consecuentemente “Se vuelve, pues, necesario que yo supere mi conocimiento del mundo, que es ingenuo, espontáneo, alienado y alienante, teniendo ahora al mundo como objeto de mi mente epistemológica, de búsqueda crítica, para develarlo en su razón de ser. Así supero mi *doxa* de la realidad, con el logos de la misma. La concientización es entonces, en primer lugar, un acto de conocimiento, implica un develamiento de la realidad, con el cual yo voy adentrándome poco a poco en la esencia misma de los hechos que tengo frente a mí como objetos cognoscibles, para develar la razón de ser de los hechos.”¹³¹

Esquema 29

Niveles en la aprehensión de la realidad	
En el acercamiento, enfrentamiento del hombre con el mundo, o aprehensión de la realidad:	Dos niveles o posiciones
	* Conciencia: - objetivación de la realidad, simple aprehensión de la realidad - ingenua, porque conoce la realidad sin reflexionar (<i>doxa</i> , opinión o creencia) - espontánea, ya que se da por sí misma
	* Concientización: - objetivación epistemológica de la realidad, es decir, aprehensión de la realidad con la intención de conocerla y explicarla - crítica, porque conoce la realidad en el análisis y la reflexión - dado que requiere del ejercicio reflexivo, no es espontánea, antes bien depende de la acción del hombre

De tal forma que conciencia y concientización son lo mismo, -incluso, si los hombres no fueran capaces de “tomar conciencia de”, no habría concientización-, pero en distinto nivel o grado de evolución, concluye al respecto P. Freire. La diferencia estriba en que en la primera, el hombre simplemente se coloca frente al mundo, lo capta, lo aprehende, lo conoce sin reflexionar, sin analizar, cuestionar ni criticar; en tanto que en la segunda, el hombre se acerca, se enfrenta al mundo, para conocerlo reflexivamente, lo analiza, cuestiona y crítica. La conciencia es natural, en el sentido de que se da por sí misma, en forma espontánea, y la concientización sería

¹³⁰ Freire, Paulo. “Desmitificación de la concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 131

¹³¹ *Ibíd.* Pág. 131

entonces artificial, porque el hombre la “fabrica”; a la conciencia corresponde una actitud pasiva, en la que el sujeto se limita a la objetivación de la realidad, a su aprehensión; y a la concientización, una actitud activa desde la cual el sujeto objetiva la realidad y reflexiona sobre ella siempre en forma crítica.

Donde, de acuerdo con A. Cerletti “La “utilidad”, aunque mejor, el “sentido” de la filosofía puede consistir, simplemente, en mostrar que los conocimientos, opiniones o las relaciones establecidas no son naturales, que no están dados de por sí.”¹³²

Desde esta perspectiva, concientizar implicaría analizar e intentar desnaturalizar lo que parece obvio, construir miradas problematizadoras de la realidad, incidir en “lo que hay”, en el vértigo de la irreflexión, en la repetición automática de lo que se dice, no dar por supuesto, no conformarse con que los demás piensen en lugar de uno, abriendo así un espacio para pensar en el mundo en que vivimos y decidir cómo situarnos en él, concluye al respecto A. Cerletti, en coincidencia total con P. Freire.

Lo cual me hace pensar que conscientes somos todos, *conzientes*¹³³ solo algunos. Como parte de la humanidad, como animal racional que soy, yo era consciente, por insulso que suene, yo sabía, estaba consciente de que era profesora de filosofía, conocía mis deberes, mis obligaciones, así como los derechos que esto me atribuía, también sabía cuáles eran, estaba consciente, de los supuestos objetivos, general y específicos, de mi labor docente, descritos en el programa oficial de cada asignatura; obviamente me “daba-cuenta-de” lo que ocurría en la escuela, en todos los sentidos, en lo positivo y en lo negativo, igual que mis compañeros, igual que los otros profesores.

Algunas veces, como parte del itinerario en las mensuales reuniones académicas, alguno de los asesores o de los coordinadores, previamente asignado, -por no decir que obligado-, argumentando a favor de la perfectibilidad de nuestra labor, -por no decir que culpándonos de los malos resultados en las calificaciones de los alumnos y peor aún, de la disidencia escolar-, siempre amablemente, siempre motivándonos para nuestra superación, -por no decir que bajo la amenaza sutil de que al disminuir la matrícula estudiantil no quedaría otra más que disminuir también la planta docente-, abordaba algún tema relativo a las “competencias”, a nuestro desarrollo como personas, al seguimiento del reglamento interno, etc.

¹³² Cerletti, Alejandro. *Op. Cit.* Pág. 51

¹³³ Nota: en lo subsecuente para distinguir entre el simple hecho de ser, estar “consciente”, “darme-cuenta-de”, y asumir una actitud epistemológica, crítica, reflexiva, en torno a la realidad, usaré la palabra “conziente”.

Quiero pensar que esto se hacía con la intención de hacernos conzientes; en ese momento no venía a mente esta palabra, -sentía, intuía la diferencia entre conciencia y concientización, P. Freire lo aclara, lo verbaliza-, pero era eso a lo que me refería, pensaba que la intención de tales pláticas y dinámicas incluidas, era hacernos reflexionar sobre lo que hacíamos, que asumiéramos una postura crítica, una actitud activa, y de esta forma transformar, mejorar nuestra realidad, es decir, que las calificaciones de los alumnos mejoraran y que ellos no nos abandonaran, es más, que todo joven quisiera estudiar en nuestro colegio por su prestigio y alto nivel académico.

¿Cómo reaccionaban -porque eso es lo que hacían, reaccionar, no actuar- mis compañeros, los otros profesores? Pasivos, receptivos, en general. La mayoría vive en la inercia, no se cuestionan, no son críticos, y reflexivos menos. Algunos fingen, aparentan estar de acuerdo con tales propuestas, esto tal vez como resultado de la “amenaza sutil”, aunque ya en el momento de la acción, ya en el momento de hacer algo, como se suele decir, no pasada nada, no hacen lo que dijeron que harían, se muestran incongruentes, una cosa es lo que dicen y otra lo que hacen. La mayoría, -no me atrevo a decir que todos, porque varios optan por callar en todo momento y respecto a todo, esperando con ello evitar problemas-, es siempre maniqueista, durante la reunión gesticulan y al terminar esta o al ausentarse ya quien dio la plática y las autoridades, se sumen en una concienzuda labor por clasificar todo lo dicho en dos grandes grupos, lo que está bien y lo que está mal... y durante los siguientes días, en los pasillos y en el patio, en voz de los maestros se escuchan comentarios de esta ralea: “están mal”, “no es posible”, “a ver, quiero ver que él lo haga”, “ni él se la cree”, “tú di que sí”, “jajajajajajaja”...

No sé exactamente en qué momento, creo que comenzó con una molestia tan pequeña, que por ello no identifiqué cuándo inició; lo cierto es que aumentó, creció, como ya había relatado, era una molestia cada vez mayor, tan grande que comenzaba a enojarme, a generar en mí sentimientos negativos no solo respecto a mis compañeros, sino a diario quehacer, a mi labor como profesora... Ahora entiendo por qué, yo era *conziente* y lo que sentía era *rabia justa*, enojo, coraje por esa situación que atentaba contra no solo contra mi posibilidad de *ser más*, sino también contra esa misma posibilidad, ¡pero en mis alumnos!

Esto me recuerda algo que leí: “Todos los males que padecen los hombres, las desigualdades, las injusticias, las violencias, los desórdenes, los odios, las guerras, dependen en el fondo de la violencia que se le hace al niño, del desorden que lo arbitrario y el egoísmo del adulto introducen en su alma y en el proceso de su formación, de las semillas fecundas que se ahogan en él, de la degeneración a la que se condenan sus energías naturales, de las rebeldías latentes o manifiestas que se fomentan en él por culpa de la educación ciega, testimonio de la

ignorancia o del abuso de la fuerza con la que el adulto tiene el hábito y se arroga demasiado fácilmente el derecho de someterlo y de aplastar la debilidad de la nueva generación.”¹³⁴

Si los maestros, los adultos, querían vivir así, habían decidido que su presencia en el mundo fuera esa, está bien, en el sentido de que lo acepto, son adultos y es su vida, es su libertad. Pero, ¿por qué “mostrarse” ante los alumnos, por qué “enseñar” esto a ellos? Finalmente lo que uno enseña es lo que uno proyecta, lo que los otros aprenden de mí no son mis palabras y mi gran sabiduría respecto a mi especialidad, lo que mis alumnos aprehenden de mí es mi ejemplo, lo que soy como persona, la manera en que me enfrento al mundo, la forma en que en él intervengo, lo que aprenden y aprehenden de mí es una forma de vivir y convivir. “... se educa por lo que se es, más que por lo que se sabe. Se enseña también lo que se es más que lo que se dice. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total –que los alumnos discernen más fácilmente de lo que se cree- del hombre detrás del maestro, y del posible amigo detrás del hombre.”¹³⁵

Me sentía diferente, no mejor ni peor, diferente, fuera ya de lugar. Alguna vez, precisamente durante una de esas reuniones, escribí en lo primero que tuve a la mano, que fue una servilleta, que había dos formas de vivir. Todavía tengo esa servilleta y después de escribir abajo de este párrafo lo que en ella anoté, la tiro:

Esquema 30

Dos formas de vida	
Vivir “light” – liviano	Vivir “heavy” - pesado
<ul style="list-style-type: none"> - Sin lucha, sin proyectos - No adulto - Atender al mercado - Individualismo - Diversión, no involucrarse - SIN RESPONSABILIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> - Lucha por la libertad - Ser adulto - Escuchando mis ideas y sentimientos - Colectividad - Comprometida - CON RESPONSABILIDAD

Ya no soportaba continuar sin concientizar -nótese que no escribí concientizar- mi práctica educativa, me resultaba insufrible ya el malestar que sentía al no tener claro qué estaba haciendo y para qué. Llegué a pensar que todo lo que hacía ser resumía a “tanto para nada”, donde el “tanto” representaba mi esfuerzo, mi sacrificio, el para “nada” representaba la autodestrucción, crímenes, desigualdad... en una palabra la injusticia imperante en el mundo, y la mejor forma de vivir entonces consistía en no esperar, no tener expectativas, sino gozar y disfrutar el instante... Lo único cierto para mí, en aquella época, era mi diferencia. Ahora, hablando con P.

¹³⁴ Caló, Giovanni. “María Montessori”, en “Los grandes pedagogos”. Dir. Jean Chateau. Trad. Ernestina de Champourcín. Ed. FCE. México. 2012. Pág. 314

¹³⁵ Rassam, J. en “Filosofía de la educación”. Altarejos, Francisco y Concepción Naval. Ediciones Universidad de Navarra. España. 2004. Pág. 187

Freire, sé que vivo conziente, que me encamino hacia mi libertad, que me estoy autorrealizando y que mi práctica educativa se elevará a una auténtica praxis educativa.

Reitero, conscientes somos todos, conzientes solo algunos. Una vez más, la voz que pregunta, que me cuestiona: ¿conscientes de qué?, ¿conzientes respecto a qué?

Consciente de tres dimensiones de la realidad, de un correlato en tres partes, o como alguna vez lo escribí, conciencia en tres niveles: yo, los “otros” y nosotros. Claro está que al hablar de “yo”, me refiero al sujeto constituyente, al sujeto que objetiva la realidad y le dota de sentido, es decir, cada uno de nosotros en nuestra individualidad; inicialmente, cuando escribí los “otros”, pensaba en los yoes, en los otros sujetos, en los otros individuos, ahora me parece conveniente incluir en este segundo nivel al mundo físico, entendido como la naturaleza y las cosas que el hombre crea, y; la tercera dimensión sería nosotros, como la conjunción del sujeto, del individuo, con los otros individuos y con el mundo físico, esto es, como la coexistencia sujeto-objeto.

Se supondría que todos, en forma espontánea e ingenua, somos conscientes de estas tres dimensiones de la realidad. Digo se supondría porque creo que en realidad la mayoría tiene conciencia únicamente del yo y del no-yo, que equivaldría a lo que estoy llamando primer y segundo nivel o dimensión de la conciencia, yo y los “otros”; la mayoría de los sujetos, de los individuos, no accede al tercer nivel, no reconoce, no vive, no siente, la unión que hay entre el propio el ser y el Ser, entre uno mismo y todo lo que es, existe, que cohabita el mundo con nosotros. Expresado de otra forma, todos sabemos, estamos conscientes de la propia existencia y de la existencia del resto de los seres, pero no reconocemos nuestra conjunción, nuestra existencia en correlato, no sentimos, menos aún vivimos, en su pleno sentido la unión, el vínculo universal que se manifiesta en la frase “todo es uno, uno es todo”.

Quizás, ya desde aquí se trunca la posibilidad por lograr la transformación de la realidad, por mejorar, por vivir en una auténtica hermandad universal. Vienen a mi mente, como ejemplo de tal situación, las campañas ecologistas, que propugnan la necesidad de proteger la naturaleza y que para fundamentar tal exigencia, que llega a rayar en reclamo, recurren al argumento según el cual destruir la naturaleza se traduce en la destrucción de la humanidad. Argumento que parece basarse en conciencia de este tercer nivel: nosotros.

Se me ocurre en este momento que probablemente no accedemos de forma espontánea e ingenua a dicho tercer nivel porque en realidad forma parte ya de la concientización, dado que llegar a él requiere de la reflexión, del análisis y la crítica.

La cuestión aquí es que, al menos en teoría, todos somos conscientes del yo, los “otros” y nosotros. Ahora bien, solo algunos se concientizan, adoptan una actitud crítica, filosófica, desde la cual analizan la relación, la coexistencia implícita en todo ello, los correlatos que de ello emanan, así como sus consecuencias, a saber, como quedó dicho en el apartado anterior, conocimiento de la realidad, comprensión de la totalidad y ejercicio de la libertad como formas fundamentales de la autorrealización humana.

En otras palabras, solamente algunos individuos se concientizan de la coexistencia sujeto-objeto, de sus correlatos y respectivas consecuencias. En el esquema a continuación específico concientización respecto a qué.

Esquema 31

Concientización			
	Conciencia de tres dimensiones o niveles de la realidad:	Concientización respecto a correlatos en la coexistencia sujeto-objeto:	Consecuencias o implicaciones:
Intersubjetividad monádica: desarrollo de la autodeterminación asumiendo las consecuencias de los propios actos.	Yo	Libertad que implica responsabilidad	Conocimiento espiritual o autoconocimiento
Intersubjetividad social: sensibilización frente a la realidad de los otros, especialmente en torno a la cuestión social; empatía.	Los “otros” yoes y mundo físico (naturaleza y creaciones del hombre)	Relación de interdependencia	Conocimiento de la realidad (actitudes básicas) y comprensión de la totalidad (actitud general)
	Nosotros	Unión o vínculo universal	Actuar libre que crea y transforma el entorno en todos sus aspectos
			Autorrealización del hombre; llegar a ser humano

A su vez, la concientización presenta ciertos rasgos o características, de acuerdo con P. Freire, que pueden sintetizarse en los siguientes puntos, y que incluyo en este espacio por relacionarse directamente con la idea general desarrollada en el presente apartado, el sentido de la filosofía:

*** Praxis**

Ser conziente no es estar frente a la realidad asumiendo una posición intelectualista, desde la cual se observa, analiza y critica el mundo. No es posible recrear el mundo fuera de la acción, desde la conciencia, desde la mente de los hombres; la realidad no se idealiza, se transforma y esto solo es posible en la praxis. Únicamente en la praxis, en la acción-reflexión como unidades dialectizadas permanentemente como forma de ser o

transformar el mundo, existe la concientización. Lo cual significa que entre reflexión y acción, entre conocer, comprender y transformar, hay un proceso: la concientización.

De modo que la concientización admite que no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, no puede basarse en la creencia de que es dentro de la conciencia donde se operan la transformación y creación de la realidad, sino que están dentro del mundo mismo, en la historia, que es a través de la praxis en que se da la concreción del proyecto por una estructura humanizante.

Habla P. Freire, “Lo que pasa es que la utopía crítica y no la utopía ingenua, demanda que el anuncio y la denuncia sean praxis históricas; yo no puedo transformar mi denuncia en bla, bla, bla, y mi anuncio en otro bla, bla, bla. No. Mi anuncio y mi denuncia tienen que darse en mi praxis transformadora dentro de la historia humana.”¹³⁶

* Compromiso histórico

A través de la concientización el hombre se inserta críticamente en la historia, se asume como sujeto hacedor y rehacedor del mundo. Mientras más concientizado esté un hombre, más existe, en el sentido de que crea su existencia con el material que la vida le ofrece. Al mismo tiempo, esta asunción de sí como sujeto constructor de la realidad, implica que el hombre se comprometa con el proceso de la transformación de la realidad concreta opresora. Tan estrecho y fuerte es el vínculo entre la concientización y tal compromiso, que quien no se compromete no está concientizado.

* Utópica

Donde utópico no significa, aclara P. Freire, lo irrealizable; no se trata de idealismo. “Utopía es la dialectización en los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante, y el acto de anunciar la estructura humanizadora.”¹³⁷ Lo cual requiere del conocimiento crítico sobre la estructura que se denuncia; no se puede anunciar si no se conoce dicha estructura deshumanizante. De hecho, si la concientización no está acompañada de una búsqueda fuerte y constante por conocer la realidad tal como se está dando, para transformarla en otra realidad, entonces la concientización es un bla, bla, bla, inoperante.

Además, continúa nuestro autor, entre el momento del anuncio y la realización, debe enfatizarse que no se anuncia un proyecto, sino un ante-proyecto que se hace proyecto en la praxis histórica, en la historia que

¹³⁶ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 136

¹³⁷ Freire, Paulo. “Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 112

tenemos que hacer, que tenemos que crear con nuestras manos, en las transformaciones que tenemos que realizar. Todo esto en la convicción de que la vocación ontológica histórica de los hombres no es adaptarse, no es adecuarse, que “... el hombre histórica y ontológicamente no es un ser para adaptación, sino para la transformación.”¹³⁸

Esquema 32

Utopía como dialéctica	Denuncia de la estructura deshumanizante y anuncio de la estructura humanizadora	Anteproyecto	Proyecto
			Praxis histórica

“Para la conciencia crítica, para la conciencia que se concientiza, más allá de esta situación hay el INÉDITO, (el devenir) lo que debemos realizar, la futuridad histórica que tenemos que crear y para lo cual es necesario transformar la realidad concreta, que obstaculiza la humanización de los hombres.”¹³⁹ Por esta razón, “... solo los utópicos pueden tener esperanza, solo los utópicos pueden tener futuro, solo los utópicos pueden ser profetas.”¹⁴⁰

* Constante, permanente

Esta postura utópica frente al mundo, nuestro compromiso histórico, y la praxis que esto conlleva, es decir, la concientización, debe ser permanente. De hecho, si dejamos de ser utópicos, automáticamente nos burocratizaríamos, advierte P. Freire, porque la concientización no tiene propiamente un ayer, un hoy ni un después, no es estática, antes bien, es un quehacer constante de transformación, y desde esta perspectiva se afirma que la concientización se apodera de la realidad.

* Desmitificadora

Al apoderarse de la realidad, en su acercamiento crítico a ella, la concientización devela la realidad, la conoce y al descubrir los mitos con que engaña, con que ayuda a la estructura dominante a mantenerse, produce su desmitologización. Es decir que, desmitificar la realidad significa exponer los mitos que mantienen la estructura deshumanizante, acto que forma parte de su denuncia.

* Voluntaria

¹³⁸ Freire, Paulo. “Desmitificación de la concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 133

¹³⁹ Freire, Paulo. “Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 117

¹⁴⁰ Freire, Paulo. “Desmitificación de la concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983. Pág. 135

Así como el conocimiento no se transfiere, el acto de su búsqueda tampoco. La concientización no se impone, no manipula, ni aliena. Ningún hombre puede imponer a otro sus opiniones; solo podemos invitar a los demás a departir, a discutir. Podemos analizar, criticar juntos la percepción estructural de los hechos, las causas de su estado; y después de este análisis cada uno tendrá la opción de comprometerse o no, cada uno decidirá, pero sabiendo por qué sí o por qué no.

En páginas anteriores escribí: “Porque cuestionar y cuestionar-se constituye un acto voluntario, esforzarse por comprender, por solucionar la molestia que se siente, que se vive, es impulso, necesidad vital, nace de la vivencia, de la experiencia; no es algo a lo que se nos pueda obligar, es un acto personal, igual que la respuesta, es personal, es para mí; porque la consciencia surge al guardar distancia respecto al mundo, el cuestionamiento se gesta hasta formularse en palabras, en la soledad, y de la misma manera, la respuesta, la solución, se encuentra en un camino que se recorre solo, aunque paradójicamente en comunicación, en este diálogo-lectura, con quienes han vivido lo mismo desde otras perspectivas...” Menciono esto porque lo escribí antes de encontrar en P. Freire la misma idea, lo que confirma mi sensación de “pertenencia”, de “identificación”, al leer, al encontrar que otros han pensado, han vivido lo mismo que yo.

* Esfuerzo dialéctico de comprensión

La concientización no es varita mágica, explica nuestro autor, para resolver problemas; constituye la base fundamental de un proceso de educación liberadora, es “... un esfuerzo dialéctico de comprensión entre la subjetividad y la objetividad o, en otras palabras, entre conciencia y mundo o, en otras palabras aún, entre hombre y mundo.”¹⁴¹

Respecto a lo cual vale resaltar que la concientización no dicotomiza estas dimensiones, sabe que no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, reconoce que no hay conciencia que no sea conciencia del mundo, ni mundo que no sea mundo de conciencia, -asiente E. Husserl, la conciencia siempre es conciencia-de-algo.

A diferencia de los idealistas, para quienes la conciencia hace la realidad, y de los objetivistas, quienes afirman que la realidad crea la conciencia, para los dialécticos, afirma P. Freire, la realidad constituye la conciencia y es objeto de la conciencia, realidad de la conciencia: hay una dialectización entre conciencia y mundo, y mundo y conciencia, que no puede ser dividida. En otras palabras, la concientización no “parte” las cosas, reconoce la coexistencia sujeto-objeto.

¹⁴¹ Ibíd. Pág. 124

* Humanizante

La concientización constituye un proceso humano que se instaura cuando la conciencia se hace reflexiva, cuando el hombre no solo conoce, sino sabe que conoce. Lo que da a la conciencia un carácter activo, dejando de ser receptáculo para convertirse en despegue permanente hacia la realidad en que se constituye, es decir, en reflexión constante sobre la propia constitución y circunstancia, sobre la realidad y la totalidad. En lo cual difieren el hombre y el animal, porque este conoce lo que pasa, pero no conoce que conoce; por lo tanto, el desarrollo, el ejercicio de la concientización, de la conciencia reflexiva, es un proceso que humaniza.

Estos son los rasgos característicos de la concientización, cada uno en igual importancia al resto, dado que se implican, se entretienen. No obstante, es la utopía lo que resuena en mi mente, especialmente esta afirmación tan categórica de P. Freire: “solo los utópicos pueden ser profetas”. *Profetas*, ¿qué significa esto? Escuchar tal palabra inmediatamente, al menos en mi caso, remite a los libros canónicos del Antiguo Testamento, al pronunciamiento de oráculos en nombre y por inspiración de Dios, o fuera del contexto religioso, hace pensar en el don sobrenatural por predecir cosas futuras. Obviamente no es esto a lo que se refiere P. Freire, porque contradice la libertad humana, porque desde tal acepción, tendríamos que asumir, que aceptar como la realidad es, adaptarnos, adecuarnos a ella.

No, definitivamente no es ese el sentido con que afirmo junto a P. Freire que la utopía es profecía. Por supuesto que no, dice E. Fromm: “No, pues los Profetas no son deterministas; no eliminan la voluntad del hombre de estructurar su vida y su historia. No preanuncian nada, sino simplemente anuncian. O también podría decirse: son anunciadores de la verdad, aunque no en el sentido que se da habitualmente a tal palabra. Su verdad es que el hombre puede y debe decidir entre alternativas, pero que esas alternativas, como tales, están determinadas. Por lo tanto, no es el hombre lo que está determinado, sino que las alternativas entre las cuales este debe decidir, si están realmente determinadas.”¹⁴²

Precisamente, quien es conziente, es utópico, y con base en la facultad que tiene el hombre de hacer y rehacer el mundo, justo desde la asunción de sí como sujeto constructor de la realidad, denuncia la estructura que impide la realización de nuestro ser, nuestra autorrealización, la estructura que nos oprime, aliena, manipula, para anunciar las posibilidades, las alternativas que tenemos para transformar la estructura de la realidad en aquella que permita, que incluso estimule, nuestra humanización, nuestra vida en libertad.

¹⁴² Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 213 y 214

Estoy de acuerdo, interviene E. Fromm, y “Esto nos lleva a la tercera función de los Profetas: son protestadores. No se limitan a mostrar las alternativas, sino que advierten activamente de la posibilidad de la ruina y protestan contra ella. Pero después de que han anunciado y protestado, dejan actuar a los hombres.”¹⁴³

Continúa sorprendiéndome que todos aquí coincidamos, que en distintas palabras y desde distintas perspectivas, en cierto sentido, pensamos igual. Ya P. Freire, dijo que la concientización es voluntaria, que no se puede obligar a los hombres a que compartan nuestros pensamientos, que únicamente podemos analizar y criticar juntos los hechos, las causas de su estado y las posibilidades que se presentan así como sus consecuencias, y que ya después de este análisis cada uno tendrá la opción de comprometerse o no, cada uno decidirá por sí y en libertad.

Percibo, con base en lo anterior, dos formas de comprender el acto de la profecía: una pasiva y otra activa; la primera en renuncia de la libertad, evadiendo la responsabilidad de sí y del estado en que se encuentra la realidad, dejando todo al destino o en manos de Dios y; la segunda, en la asunción profunda e intensa de la propia libertad, del “poder” que se tiene sobre sí y el mundo, aceptando también la responsabilidad que esto conlleva. Dos formas de concebir la profecía: la primera, padeciendo, recibiendo, adaptándose a “lo dado”, y; la segunda, donde “solo los utópicos pueden ser profetas”, donde el ser humano hace, da, transforma la realidad, jugando con las alternativas, abriéndose a “lo posible”.

De hecho, diría J. Ortega y Gasset, lo que mencionas aquí como profecía “activa”, cuadra perfectamente con lo que yo llamo tercera categoría de la vida: proyección. Sobre lo cual quedó dicho en el primer capítulo, que en la vida del hombre todo instante es un problema a resolver que obliga a elegir entre varias posibilidades; la vida como constante decidir lo que haremos, lo que vamos a ser, por tanto, como decisión de lo que aún no somos, del futuro.

Muy bien, muy bien, necesito una pausa, pido a mis interlocutores en este diálogo-lectura, necesito recapitular lo dicho hasta aquí: lo imagino como caminar en un bosque, entre los árboles, donde el punto de inicio de esta caminata fue *mi toma de conciencia, el darme cuenta de mí y mi entorno*, de mi ser y del mundo en que estoy; en el trayecto, al encontrarnos con tantas cosas, tantos objetos, tuvimos la *necesidad de entender y explicar* todo esto que nos rodea, así surgió nuestro *conocimiento científico*, nuestras ciencias naturales que nos ofrecen descripciones de los hechos físicos y las leyes que los rigen, que nos dicen qué no hacer y qué hacer con las cosas de la naturaleza (“actitudes básicas”, lo llama J. Dewey), a la vez que nos dotan de los medios necesarios

¹⁴³ Ibíd. Pág. 215

para tal efecto; pero no es suficiente contar ya con tal entendimiento y explicación, vivimos un *impulso por comprender la totalidad*, en nuestro recorrido urge que adoptemos una *postura constante frente a todo* lo que se nos presente, frente a todo lo que conforma este bosque, de este modo desarrollamos nuestra comprensión de la totalidad, surgió la *filosofía* como la postura desde la cual enfrentamos al mundo, a la totalidad (“actitud general”, dice J. Dewey). Con la seguridad que nos infunde el poseer ciencias y filosofía, conocimiento y comprensión, continuamos nuestro camino en este bosque, la mayor parte de nosotros sin saber para qué, sin saber hacia dónde nos dirigimos, cuál es el fin, el objetivo de todo esto...

De pronto, llegamos a un claro, en este bosque de ideas, pensamientos, emociones, cosas físicas y hechos materiales, en esta marejada de vivencias, experiencias, aprendizajes y desaprendizajes, de pronto, en medio de la reflexión aunque sin aviso previo, nos encontramos en un claro... un momento en que me detengo, miro a mi alrededor y noto que de todos los que entramos al bosque, muchos ya no están, se han ido quedando en el camino, solo algunos llegamos hasta aquí, hasta nuestra *concientización*, que se muestra, después de un gran esfuerzo intelectual y afectivo, son muchos los pasos que hemos dado antes de llegar aquí, como un *espacio para pensar en el mundo en que vivimos, para reflexionar sobre nuestra vida*... Sí, visualizo la concientización como un claro dentro de un bosque, un espacio bañado de luz, transparente, en el que se distingue bien, limpio, puro, inteligible, despejado, agudo, abierto, en que puede uno expresarse libremente, en que uno puede ser, amanecer, renacer...

He llegado aquí por la filosofía, ella me ha conducido, es este su sentido: mi concientización, para hacerme ver que lo que es, no necesariamente es así, que podría ser de otra forma, que yo he de construir, que yo construyo con mis manos la estructura que sustenta a la realidad, que día a día, en cada instante, con mis decisiones y actos yo configuro mi vida.

Eso es la concientización, el claro en el bosque, el momento en que con base en mi actitud crítica y reflexiva frente a la realidad, distingo ya entre “lo dado” y “lo posible”, -situación que fue descrita en el apartado anterior como el binomio ser/no-ser-, el momento en que se muestra una serie de alternativas, de posibilidades.

Así es, concuerdo con J. Ortega y Gasset, diría O. Fullat i Genis, el proyecto es una categoría antropológica donde lo propio del hombre no es ser esto o aquello, sino tener que ser. El ser humano en todo momento tiene que proyectarse; existimos como posibilidad condicionada, pero no determinada, por las circunstancias naturales e históricas en las que nos encontramos inmersos. El ser humano no está del todo incrustado en el contexto circunstancial; al igual que los animales reacciona frente al medio, pero además proyecta nuevos

mundos, y al hacerlo, duda entre diversas respuestas ante un solo estímulo, está obligado a decidir una respuesta o proyecto entre varios.

Esquema 33

El hombre	
Al igual que los animales	A diferencia de los animales
Reacciona frente al medio - “estímulo-reacción”	Proyecta mundos nuevos - “estímulo-proyecto”
	Momento en el que al <i>decidir libremente</i> entre distintas alternativas, se humaniza, <i>llega a ser humano</i>

Pero, ¿a qué nos referimos con “lo dado” y “lo posible”? Respondo en compañía de O. Fullat i Genis:

Esquema 34

El hombre es conciencia reflexiva sobre				
Lo dado / lo condicionante		Lo posible / lo que trasciende y sobrepasa		
Al ser conziente de lo condicionante, queda la conciencia libre y abierta al porvenir de lo posible. Surgen los proyectos, se propone acciones que se traducirán en actos que superan lo dado, lo real, abriéndose así el hombre camino hacia su futuro, ¿hacia alguna meta? Sí, hacia su autorrealización: vivir con libertad.				
Presente	Lo dado	Conciencia reflexiva	Lo posible	Futuro
Percepción				Fantasia
Condiciones naturales y socioculturales				Proyectos / utopías
Recuerdo				Acción - praxis
Pasado				Actividad - <i>poíesis</i>
Con base en lo anterior, es posible hablar de una estructura ambivalente del ser humano:				
Es lo que es		Es posibilidad de lo que todavía no es		
El hombre “ <i>sistit</i> ” - colocado en lo condicionante		El hombre “ <i>ex-siste</i> ” - existe desde lo condicionante a lo que le trasciende y sobrepasa		
La circunstancia que lo condiciona; facticidad de la experiencia que condiciona materialmente; situaciones físico-naturales y psico-socio-culturales		Lo nuevo que le descondiciona y le deja disponible, libre		
Objeto de estudio en la antropología física y la antropología cultural		Objeto de estudio en la antropología filosófica		

De manera que, dicho brevemente, la circunstancia, la facticidad de la experiencia, esto es, lo dado, condiciona al hombre y simultáneamente posibilita que la conciencia sobrepase lo condicionante, la positividad de los datos, concluye al respecto O. Fullat i Genis.

Retomo la idea, desde esta perspectiva, la concientización es el momento en que el hombre piensa, reflexiona, sobre su vida y el mundo en que vive, sobre lo dado, a partir de lo cual tiene lugar la apertura hacia el poder-ser. “Poder-ser” constituido de múltiples alternativas, de varias respuestas posibles ante un mismo estímulo,

situación en que no faltan ocasiones en que uno no sabe qué hacer, en que dudamos. Pero la vida es movimiento, es acción, y a cada instante nos obliga a optar, a elegir, a decidir.

El ser humano está obligado a crear su vida, a crear posibilidades nuevas; no está pegado a las cosas, absorto en ellas, antes bien, se coloca frente a ellas; La vida del ser humano no puede ser explicada por el circuito cerrado de “estímulo-respuesta”, su vida no es resultado de un conjunto de reacciones; la vida de cada persona puede ser explicada por sus proyectos sobre las cosas y los sucesos, nuestra vida es resultado de nuestras decisiones. Mi vida es lo que soy y hago con las cosas, en palabras de J. Ortega y Gasset. Mi vida no es solo biología, también es biografía. Biografía que escribo con mi libertad.

Ahora sé hacia dónde me dirijo, sé cuál es el sentido último no solo de la filosofía, sino de todo lo que hago y dejo de hacer, de todo lo que soy y no soy, ya sé para qué atravieso este bosque, para qué hago todo este recorrido, que en algunos momentos por el esfuerzo y dolor que implica, he pensado en abandonar... Ahora sé que el fin de todo es ser libre, que en esto consiste mi autorrealización, que el sentido último de mi vida es la libertad...

Me equivoco, la libertad no es sentido último, no es una meta, no es algo que adquiramos o a lo que lleguemos, porque todos y cada uno de nosotros nacemos, somos libres, esa es nuestra esencia, o nuestra condena, si lo contemplamos en la mirada de J.P. Sartre; en ningún momento, en ninguna forma puedo esquivar, puedo evitar decidir, desde lo más trivial y superfluo como optar entre una taza de café o un vaso con agua, hasta lo más radical como elegir entre continuar aquí y esperar la muerte o provocarla; en todo lugar, en todo instante, decido, opto, elijo, construyo mi existencia, mi vida, mi presencia, mi forma de ser y estar, de intervenir en el mundo... Mi vida ya es libertad, su fin último por tanto, no es esta, sino que sea conziente de ella, que asuma profunda e intensamente mi ser libre, pero sobre todo que conduzca mi libertad o que mi libertad me conduzca, hacia el bien, hacia la armonía interior y con el exterior. *El fin último de la vida del hombre, su autorrealización, consiste en existir con libertad y en armonía; en ello radica su humanidad.*

Si se puede hablar de destino, de una cierta pre-determinación en la vida, de algo a lo que insoslayablemente estamos, vivimos sujetos, repito, si se puede hablar de destino del hombre, este sería: esbozar por siempre posibilidades, proyectos. Si un oráculo nos hablará, profetizaría nuestra existencia en las siguientes palabras: “tu vida no es perfecta, no está totalmente hecha, es imperfecta, está inacabada, por lo tanto tu vida, tu existencia, es tarea, ocupación, faena, cuidado, trabajo, quehacer... Tendrás que elegir, decidir qué hacer y qué no hacer,

asumiendo siempre las consecuencias”. Profecía a que algunos agregarían: “pero decidir no cualquier cosa, no lo que sea, sino el bien, lo mejor, entendido como lo que beneficia no solo al individuo sino a la humanidad”.

De esta forma, de la conciencia reflexiva surge el ejercicio conziente de la libertad y con ello, la cuestión moral. Resulta inminente ya responder a la última pregunta planteada en la página cinco de este apartado: ¿libertad en qué sentido, respecto a qué o de qué?

Tomo como punto de partida esta afirmación: el sentido de la filosofía es concientizar para la libertad, para la autorrealización del individuo, es decir, para vivir en el ejercicio consciente de la libertad, y lograr así ser lo que es, ser persona, ser humano.

A su vez marco la diferencia entre libertad y ejercicio conziente de la libertad o libertad auténtica. Donde al hablar de “libertad” me refiero al nacer siendo libre, a la libertad como esencia del hombre, esto es, al hecho de que nacemos libres, por lo que la libertad es inmanente a nosotros, no se adquiere, regala ni recibe. Y al decir “ejercicio conziente de la libertad” o “libertad auténtica” señalo a la conciencia reflexiva, a la concientización de la libertad, de mi naturaleza libre, del “poder” que tengo sobre mí y el mundo, de la facultad o capacidad que poseo para autodeterminarme, autoconfigurarme, así como crear, hacer y transformar el mundo en que vivo, de construir la realidad con mis decisiones y acciones, en mi praxis, en mi acción-reflexión-acción...

Esquema 35

Ejercicio de la libertad	
Libertad	Libertad auténtica o ejercicio conziente de la libertad
<ul style="list-style-type: none"> - Condición natural del hombre - Esencia del ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Autodeterminación y configuración de sí - Poder para renacer, crecer, recrear y recrear, reinventarse - Ser capaz de crecer, ser mejor, aproximarse al propio perfeccionamiento, vivir y convivir en armonía, plenitud, belleza y amor - Ejercer, vivir la libertad

Hablando entonces con exactitud, *el sentido de la filosofía es el ejercicio conziente de la libertad, o sea la libertad auténtica.*

Ahora bien, si es esta la finalidad de la filosofía, si es este el punto al que queremos llegar, si es esta nuestra meta u objetivo, es porque no estamos ahí; el anhelo por la libertad auténtica surge de su ausencia, de su falta. Así como la necesidad se hace sentir a partir de la carencia, de la misma forma que en se da la urgencia por una solución a partir de un conflicto, de igual manera vivo la libertad auténtica como el fin último de la existencia

humana porque anhelo la verdadera libertad, porque hoy no la vivo, no la vivimos como humanidad, no la constato en el ser y estar de los otros en el mundo, no veo en su conducta acción sino reacción, no escucho en sus palabras discursos propios sino “apropiados”, no encuentro en sus miradas la proyección de su luz interna, sino el reflejo de obscuridad ajena, no contemplo en sus movimientos la expresión de pensamientos y sentimientos con raíz en el alma propia, sino la inercia que proviene de la enajenación, de la manipulación, de la vida inconziente, fuera de sí, de la vida alienada.

Creo y siento que la mayoría de las personas “vive” hoy sin libertad auténtica, que sus decisiones en realidad no son tales, sino reacciones, respuestas a la demanda, a la urgencia de esta forma de ser y estar en el mundo, donde la prioridad es tener-más, donde el éxito logrado se traduce, se mide en la cantidad de bienes materiales acumulados, en los títulos y reconocimientos obtenidos, en la fama y popularidad de una abundante vida social o en el grado con que se cumple a las expectativas del rol asignado.

Así que, antes de tratar, de acercarnos, de concientizar lo que es la libertad auténtica, inicio, decido iniciar analizando su origen, el lugar de donde proviene nuestra necesidad de ella, nuestro anhelo por encontrarla; esto es, inicio reflexionando sobre su ausencia, su falta, conflicto y carencia, que es, que consiste en: la vida alienada, la alienación e idolatría.

Recupero una de las primeras ideas esbozadas en este escrito, hemos olvidado la antigua verdad de que esta vida se trata de “ser más”, de eclosionar nuestra inteligencia, afectividad, capacidades corporales y artísticas, es decir, las facultades que nos distinguen, que constituyen nuestras notas definitorias, que nos hacen ser lo que somos, más que animales racionales, seres humanos y hermanos. Sí, lo hemos olvidado, nos hemos confundido y creemos, más aún, vivimos creyendo que lo importante es “tener más”. Nos hemos olvidado de Dios, del dios que hay en nosotros, en nuestro entendimiento y nuestra voluntad, que nos permiten crear, que nos facultan para decidir nuestro ser y hacer; y en lugar de ello, tenemos ídolos. En sustitución de nuestro ser divino, libre y creativo, cultivamos, adoramos cosas.

“Dijo Emerson en el siglo XIX: <Las cosas ocupan la montura y cabalgan al hombre>. Hoy podemos decir: <Las cosas son los ídolos del hombre, y su adoración puede aniquilar al hombre>.”¹⁴⁴ Nuestros ídolos, explica E. Fromm ya no se llaman Baal ni Astarté, sino Posesión, Poderío, Producción material, Consumo, Honor, Gloria y muchas otras cosas por el estilo, a las que el hombre adora y a las que se esclaviza.

¹⁴⁴ Ibíd. Pág. 230

“Los Profetas saben que la adoración de los ídolos significa la esclavización del hombre.”¹⁴⁵ Los utópicos como P. Freire saben que en la sociedad actual la mayoría de los hombres viven en la opresión, pertenece al grupo de “los oprimidos”. ¿Por qué la idolatría esclaviza?, ¿por qué la sociedad del “tener más” oprime al hombre?

Respondo: este fenómeno que para los Profetas es la idolatría, en el lenguaje filosófico se denomina “alienación”. Alienación, en el sentido en que empleó la palabra K. Marx, como el someterse a las cosas, la pérdida del yo íntimo, de la libertad, el ponerse en relación consigo mismo a través de la sumisión.

Tal respuesta es insuficiente, continúo: hemos señalado como características exclusivas del hombre el entendimiento y la voluntad, facultades de que se desprenden el poder de decisión y la libertad, igualmente de ello deriva la capacidad que tiene el hombre para “fabricar”, para “crear” los medios de su subsistencia, en otras palabras, del entendimiento y la voluntad surge la capacidad humana de trabajar.

Trabajar, el trabajo, constituye en la perspectiva de K. Marx, la actividad esencial del ser humano porque:

- deriva de los rasgos esenciales del hombre, entendimiento y voluntad
- a través de él produce el hombre los medios que satisfacen sus necesidades vitales
- le pone en contacto directo con la naturaleza, debido a que es en ella que encuentra el arsenal para producir los medios de su subsistencia (de hecho afirma nuestro autor que entre hombre y naturaleza se da una estrecha relación, necesaria y vital)
- a través de él establece relaciones sociales e incluso personales, puesto que no produce solo los medios para subsistir, antes bien en la modificación de la naturaleza requiere de la ayuda, de la intervención de otros hombres

Por todo lo anterior, el trabajo humaniza, dignifica; porque es trabajando que el hombre se realiza como humano. En el trabajo, mediante este, el hombre adquiere conciencia de la realidad, de lo en párrafos anteriores llamé dimensiones o niveles de la realidad, a saber, conciencia de yo, de los “otros” (naturaleza y creaciones del hombre) y nosotros. En palabras de K. Marx, a través del trabajo el hombre contacta con su yo íntimo, entra en relación consigo, y esto en el marco de la libertad.

Hasta aquí, digamos coloquialmente, todo es felicidad. ¿Cómo fue entonces que el trabajo comenzó a vivirse con pesadumbre? En la Biblia está escrito, arguyen algunos, la maldición lanzada contra el hombre al ser desterrado del Paraíso, incluía el conflicto entre el hombre y la naturaleza en la necesidad de trabajo, en la idea

¹⁴⁵ Ibíd. Pág. 216

de que el hombre debe ganarse el pan con el sudor de su frente, de que el trabajo no es motivo de alegría, sino un castigo.

No acepto tal explicación. Creo más que los hombres confundieron lo verdaderamente importante, lo trascendente, olvidaron que la finalidad o sentido del trabajo no es “su producto”, no son los objetos que resultan de la actividad, sino la actividad misma, la acción de trabajar, porque en ella, trabajando, desarrollamos nuestro entendimiento y voluntad, impulsamos nuestra creatividad, obtenemos los medios que necesitamos para vivir, nos relacionamos con la naturaleza, con lo que llaman “materia prima”, conocemos a otras personas, incluso formamos vínculos afectivos con ellas, en todo lo cual o durante todo lo cual nos descubrimos, logramos el conocimiento de nosotros mismos, nos hacemos personas. Tengo la impresión de que perdimos la visión amplia, la vista panorámica respecto al trabajo, y estamos enfocando solo una parte, hemos depositado nuestra mirada solo en un punto, que es el producto del trabajo, el sueldo que recibimos, el dinero.

¿Y si dijera a los otros que estemos felices porque estamos trabajando, porque con el dinero que nos pagan tenemos lo suficiente para vivir con dignidad, que nos sintamos afortunados porque trabajando hemos hecho amigos, hemos conocido otros lugares y cosas, hemos aprendido sobre los demás y nosotros mismos, porque trabajando hemos ayudado a otras personas y nada ha sido más grato que haberles servido? ¿Y si les dijera esto? Yo misma me contesto: se reirían. Me imaginé en un escenario donde yo soy la comediente y al terminar mi “mal chiste” lo único que recibo son “jitomatazos”... Peor aún, si dijera esto a quienes el sueldo no les alcanza ni para pagar la renta, qué digo, ni siquiera para comer hoy tres veces... entonces no recibiría jitomates, sino golpes, y lo peor es que lo tendría ganado, porque decir algo así, un argumento como ese agrade, insulta, porque justifica el maltrato, la ofensa, la humillación de quien es explotado, manipulado, oprimido, esclavizado, enajenado, alienado.

No, no acepto que el trabajo sea maldición bíblica, tampoco justifico la explotación bajo el argumento de que en el trabajo lo importante es tenerlo y a través de él conocer cosas, lugares y personas, además de ayudar a otros. No, en el trabajo todo es igualmente importante: la expresión de nuestro entendimiento y voluntad, el desarrollo de nuestra creatividad, la relación que entablamos con la naturaleza y las otras personas, así como el producto de nuestro trabajo, el dinero, no en exceso, sino en la medida necesaria para vivir, para satisfacer con justicia todas nuestras necesidades vitales, para conservar tanto la salud física como la mental y espiritual.

De modo que a la pregunta sobre cómo fue que el trabajo comenzó a vivirse con pesadumbre, me resulta más convincente responder que en el olvido de aquella antigua verdad, en la confusión de tal desmemoria, en la

idolatría de las cosas, en la ambición y codicia por tener más, en la urgencia por acumular más bienes materiales y en menos tiempo, probablemente a un hombre o a un grupo de hombres se les ocurrió “explotar” a otros, organizar a otros hombres para que trabajaran en lugar de ellos, o para ellos, es decir, que trabajarán y a cambio de un pago entregarán los productos de su trabajo, esto es, la alienación.

Escucho a K. Marx, si en el trabajo tiene lugar la realización del hombre, su humanización, entonces en la alienación del trabajo surge la desrealización del hombre, su deshumanización. ¿Qué significa entonces alineación? Deshacerse de lo propio para entregarlo a otro; significa que quien produce la riqueza, quien fabrica las cosas, el transformador de la naturaleza, el que proporciona los medios de subsistencia, en una palabra, el trabajador, entrega a otro el producto de su trabajo. ¿A qué otro, quién es ese otro? El dueño de los medios de producción, el patrón, el capitalista, “el jefe”.

Pero esto va más allá, la alienación no solo se da sobre el trabajo, por lo contrario constituye todo un sistema que abarca prácticamente todas las áreas en la vida humana; donde los marxistas señalan cuatro tipos de alineación: económica, cuando el trabajador es desposeído de lo que produce, es despojado de su trabajo objetivado; social, en la que los hombres son clasificados según los bienes materiales que consumen y poseen, esto es, la división de la sociedad en clases; política, cuando el objetivo primordial del Estado es mantener el régimen de explotación, favorecer a las clases privilegiadas, y; religiosa, que adormece con ilusiones y esperanzas a los desposeídos para que acepten la realidad, para que no se opongan a la esclavitud.

Ahora bien, si el trabajo constituye la actividad esencial del hombre, su alineación entonces se traduce en la aniquilación absoluta de la vida humana. Trabajando el hombre se humaniza, en el trabajo alienado se cosifica. En ello radica la gravedad de la alienación, en la pérdida de sí, en la esclavitud, en la ausencia de la libertad auténtica.

¿Cómo? -alguien pregunta-, ¿qué tendría “de malo” la enajenación? Que es una doble esclavitud; por un lado, respecto a las cosas, ya que en la alienación del trabajo todo lo natural, todas las relaciones naturales que lo componen, se reducen a relaciones basadas en dinero, en acumulación de cosas, de bienes materiales, y; por otro, respecto a otras personas, a los que son más poderosos, es decir, los dueños de los medios de producción, quienes, cabe decirlo, tampoco son felices porque en su abundancia se sienten pobres. Además, toda esta actividad no es tal, no en el sentido clásico ya antes descrito, no incita al desarrollo de las facultades intelectuales, afectivas, corporales y artísticas, antes bien lo obstaculiza, generando así hastío, aburrimiento y depresión, malestares generalizados en la humanidad contemporánea. Todo ello aunado a problemas sociales.

Aún no entiendo, pregunta de nuevo el mismo dialogante, ¿por qué es esto tan grave, en qué radica la gravedad del asunto?, ¿por qué el malestar en torno a la idolatría de las cosas y la alienación del trabajo?

Contesto: si creemos que la vida es, como lo creo yo y todos los que hemos hablado, todas las voces que aquí hemos escuchado, si se cree como nosotros afirmamos que la vida es lo que yo soy y lo que hago con las cosas, y al decir “lo que yo soy” me refiero a mi capacidad de pensar, de la que deriva mi capacidad por decidir y crear los medios para la propia subsistencia, si eso es mi vida, mi razón, mi libertad, mi capacidad creativa y lo que hago con las cosas, entonces cuando me impiden desarrollar mi trabajo y gozar de su fruto, cuando obstaculizan mi pensamiento y mi decisión, cuando no me dejan disfrutar del beneficio de lo que hago, ¡me roban la vida! ¿Se entiende ahora por qué el trabajo es concebido como condena, como deber molesto y hasta denigrante? ¡Porque a través de él me aniquilan!

Al robarme mi trabajo, al obligarme a hacer, a trabajar, me esclavizan, porque me objetivizan, me utilizan, me cosifican, me convierto para ellos en un medio, por eso pierdo la dignidad si les obedezco, porque dejo de ser persona para convertirme en uno de sus medios de producción, dejo de ser individuo para convertirme en sujeto. (Hago aquí ya una distinción o incluyo en este momento una segunda acepción de la palabra “sujeto”, primero fue empleada para referirme al ser pensante, ahora con el término sujeto señalo al individuo que ha sido alienado.) No puede ser, no puedo aceptarlo, soy libre, no puedo permitir que decidan lo que soy o dejo de ser; soy persona, no soy cosa.

Entonces, esa persona que ha dejado de ser tal para los otros porque la explotan, la utilizan y con ello la maltratan, incluso la humillan... esa persona deja de ser persona también para sí misma, empieza a comportarse como si fuera una cosa, como si fuera indigno, su autoestima se enferma, ahora se deposita en los bienes materiales que posee, lo único que parece interesarle es si viste bien, si se ve bien, si tiene o no auto, si su casa es grande, bonita y se ubica en una zona residencial... de eso depende ahora su autoestima, depende del deseo, de la necesidad que los otros tengan de él para sentirse valioso, si no es popular, si no tiene una agitada vida social, entonces es nadie... Y alguien que está también aquí, pero que tiene menos, que igualmente ha renunciado a su condición de persona, sentado en cuclillas recargado en la pared, mira a su alrededor, observa a los otros llegar en sus coches lujosos, con su ropa tan fina y cara, con sus mentes tan confundidas, con sus corazones tan vacíos, que no, no son felices. Tienen algo común, alienado y alienante, el que tiene más y el que tiene menos, son miserables.

Y el problema está, la raíz del problema es, a veces pienso, que esta miseria se reproduce, educan, forman a otros, con esta mentalidad, con esta actitud frente a la vida, en el rencor, porque el que es cosificado, la persona que deja de ser tal, finalmente, en el fondo, en la realidad, no es una cosa, y su libertad sigue ahí, está ahí, gritando para salir, y lo logra, lo logra, sale, pero transformada en rencor, y entonces, ese que ha sido despojado de lo suyo ya no busca recuperarlo, ahora lo que siente es envidia, es coraje, es resentimiento contra el que le quitó lo suyo, y ese rencor, todos esos sentimientos negativos que emanan de la libertad oprimida, se manifestarán como agresión, destrucción. Así explico que haya personas que asalten para obtener cien pesos, los zapatos, un reloj... eso no los sacará de la pobreza, un acto así no mejorará su situación, eso no les devolverá su condición de personas, por lo contrario les alejará todavía más de ella, ¿por qué lo hacen?, por odio...

En relación con esto, escribe E. Fromm que “Siempre los estratos que ocupan el escalafón más bajo y forman el piso de la pirámide social, que obtienen pocas gratificaciones de la vida, con una instrucción muy precaria, son los que perciben que lentamente se los va marginando de todo el proceso social, los que nos tienen ningún estímulo, ningún interés, y en los que se va acumulando una extraordinaria cólera, un sadismo, que no se forman en los hombres que crean algo, que ocupan una posición media o por lo menos no se sienten marginados del proceso social. Estos tienen intereses, experimentan la sensación de que marchan junto con el resto de la sociedad. Es por ello que en estos estratos no se observa el mismo monto de sadismo y agresividad que notamos, por ejemplo, en la pequeña burguesía...”¹⁴⁶

La sociedad actual no está en armonía, ¿cómo podría estarlo si en ella imperan la desigualdad y la injusticia?

La gravedad de la actual vida alienada es que en ella nadie es feliz. Situación histórica, que parecer formar parte de la dinámica humana, ya que, de acuerdo con K. Marx, la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases; en cada época ha existido una clase dominante, solo ha cambiado de nombre: en la Edad Antigua se trataba de hombres libres y esclavos, en el Medievo se enfrentaban feudales y siervos, hoy se pelean patrones y obreros; al parecer a través de toda su historia los hombres se han relacionado entre sí dentro un correlato en constante conflicto. Donde aparentemente “los que tienen más” son felices y dichosos, mientras que “los que tienen menos” viven infelices y desgraciados. Pero no es así, subrayo en la vida alienada, en nuestra sociedad industrial, empleando términos de la Escuela de Frankfurt, nadie es feliz, nadie vive con dicha y gracia.

¹⁴⁶ Ibíd. Pág. 88

Los pobres no son felices porque son cosificados, porque al ser considerados como parte de los medios de producción pierden su condición de personas y con ello su dignidad, además son desposeídos del fruto de su trabajo sin recibir a cambio lo justo, en el sentido de que el pago que se les entrega no es suficiente siquiera para satisfacer correctamente sus necesidades básicas, viviendo así tanto en la miseria material como en la más triste carencia espiritual. Simultáneamente los ricos también viven o sobreviven en la infelicidad, porque aun cuando han logrado acumular gran cantidad de bienes materiales y no solo satisfacer más que correctamente sus necesidades básicas, sino gozar de lujos superfluos, vacuos, sienten que no es suficiente, dirigen sus acciones hacia una acumulación mayor a la vez que temen continuamente perder lo que han concentrado; así es que tal vez posean riqueza material, pero su vida espiritual es tan triste y carente como la de quien carece de todo.

Distintos motivos, incluso contradictorios, pero unos y otros, pobres y ricos, sumidos en la tristeza. Coinciden en la miseria espiritual y en lo que párrafos arriba mencioné como los malestares generalizados en la humanidad contemporánea: hastío, aburrimiento y depresión. Siento que la mayoría, o tal vez todos, en mayor o menor grado padecemos tales malestares; la mayoría o todos, ricos y pobres. Pero en este momento hablo teniendo en mente no a quienes viven en los extremos, sino a quienes se encuentran en medio, quienes suelen decir, -y más aún, se viven así-, son los más oprimidos, los que acaban “pagando los platos rotos”, es decir, la clase media. El estrato de la sociedad que en su abundancia superflua y relativa cae en el fastidio, el asco y el odio. El hombre de clase media, que en frase trillada y del dominio popular, los domingos por la tarde y frente a la televisión, se cuestiona por el sentido de su vida, se pregunta por qué no está feliz si vive en casa propia muy bien amueblada y con gran tecnología, si está casado y “por las dos leyes”, si tiene hijos sanos y fuertes, en el garaje dispone de un coche y una camioneta, por lo menos una vez al año sale de vacaciones y en más de una ocasión ha estado en el extranjero; no entiende por qué no es feliz si tiene un buen empleo, un buen sueldo, una cuenta de ahorros..., no logra entender por qué siente esta angustia, si en el closet cuenta con ropa y calzado acorde a cada estación del año, no comprende por qué se siente tan infeliz, por qué está deprimido si tiene tantos amigos, si acude al menos una vez por quincena a fiestas, alguien podrá explicarle por qué algunas noches no puede dormir y en periodos intermitentes se sume en profunda irascibilidad si está cumpliendo con todas las expectativas... ¿Por qué este hombre que “lo tiene todo” no es feliz aun cuando “ha logrado el éxito”?

Imagino el rostro de Fromm, al terminar de escucharme, asiente con la cabeza, suspira y me dice: “El hombre deprimido siente dentro de sí una especie de vacío, como si estuviera tullido, como si le faltara algo para la actividad, como si no pudiera moverse correctamente por carencia de algo que lo mueva. Entonces, cuando incorpora algo, puede evitar por un rato el sentimiento de vacío, de invalidez, de debilidad, y siente: pero soy alguien, tengo algo, no soy una nada. Uno se llena de cosas para desplazar el vacío interno. Eso es el hombre

pasivo, que sospecha que él es poco, y que borra esa sospecha mientras consume y se vuelve *homo consumens*.”¹⁴⁷

De esta forma, ya no solo idolatramos las cosas porque vemos en su posesión, en el tener más, el objetivo primordial de la existencia, ahora creamos una dependencia respecto a ellas porque al tenerlas, al consumirlas, borramos al menos por un instante nuestra miseria espiritual. Pero en todas las cosas que tengamos, en todo esto que poseemos, por mucho o poco que sea, seamos ricos o pobres, no hemos desplegado nuestra verdadera actividad, aquella que fue descrita como algo que da expresión a las fuerzas ínsitas en el hombre, como aquello da vida, que ayuda a la eclosión tanto de las capacidades corporales como de las afectivas, tanto de las intelectuales como de las artísticas. Y este hombre aparentemente activo, en realidad es pasivo, su vida es rutina y ante ella, ante su trabajo que solo le aliena, muestra una actitud total de desinterés. Pasividad que desde el punto de vista psicológico es patógena porque conduce al fastidio, al hastío, aburrimiento y depresión, en casos extremos, advierte E. Fromm, incluso a la demencia.

Sintetizando lo dicho en las últimas páginas, actualmente no vivimos auténticamente libres, por lo contrario, vivimos alienados. Entendiendo por alienación, la esclavitud resultado de la adoración por las cosas, el vivir mirando hacia el “tener más” en lugar de dirigir la propia vida hacia el “ser más”. Nuestra forma actual de vida antes que humanizarnos, hacer de nosotros seres humanos, personas, antes que comportarnos de tal manera, nos deshumaniza, hace de nosotros cosas, nos cosifica. Alejándonos de nuestra autorrealización, de nuestra felicidad.

Esquema 36

Vida humana: alienación o libertad	
Generalizada vida humana actual / LO DADO	Proyecto de vida humana / LO POSIBLE
ALIENACIÓN	LIBERTAD AUTÉNTICA
<ul style="list-style-type: none"> - El hombre en adoración, en idolatría por las cosas - Vivir con objetivo en el “tener más” - Pasividad del hombre que le conduce a su cosificación - Vida en depresión, triste 	<ul style="list-style-type: none"> - El hombre en el reconocimiento de sí como ser creativo, constructor - Vivir con la finalidad de “ser más” - Actividad del hombre que le dirige hacia su humanización - Vida en la felicidad

¿Cómo disolver esta situación? ¿Cómo resolver el conflicto que representa la vida alienada en la existencia de los hombres? ¿Cómo transformar esta realidad? ¿Cómo transitar de lo dado a lo posible? ¿De qué manera pueden liberarse las personas?

¹⁴⁷ Ibíd. Pág. 21

K. Marx propugna por una transformación económica; propone ante la alienación económica, abolir la propiedad privada de los medios de producción; en la alienación social, eliminar las clases sociales; en torno a la enajenación política, eliminar toda clase de Estado dando lugar a una sola patria y para terminar con la manipulación religiosa, rechazar toda religión. Todo con el objetivo de que el hombre se libere del dominio de las cosas, se reencuentre con su yo íntimo al entrar en relación consigo mismo a través de la libertad, en suma, todo esto con la prioridad de que el hombre recupere su dignidad, su humanidad.

“¿Y usted qué propone, maestra?”, con esta pregunta, durante la sesión dedicada al socialismo científico, en más de una ocasión, me confrontaron mis alumnos, pero no con otra persona, sino conmigo misma. Algunas veces por distraerme, por perder tiempo de clase, otras con verdadero interés, pero en toda ocasión logrando que el resto del día mi mente girará en torno a tal cuestionamiento: *¿Y yo qué propongo?*

Cuando estudiaba la preparatoria viajaba en metro, no era algo a lo que estuviera acostumbrada, no sabía cuál era ahí la dinámica, no sabía que en cierto horario los vagones estaban divididos, algunos eran para mujeres y otros para hombres; yo, sin saberlo, siempre me subía más o menos en la misma zona, me subía en alguno de los vagones para hombres, me llamaba la atención, obviamente notaba que había casi puros hombres, solo éramos dos o tres mujeres las que se encontraban ahí... Por el horario, por la zona que atravesaba la línea del metro, por los sueldos... quienes subían al metro a esas horas, por no decir que en todas, eran obreros, de rostros cansados y de mal color, algunos tristes, otros enojados, ninguno sonriente, sus ropas en tonos grises, colores tristes, zapatos viejos, botas la mayor parte de las veces, sucias, desgastadas, igual que sus manos de dedos gruesos, piel áspera, acartonada, curtida, cabello opaco, grueso... una imagen que para mí reflejaba ante todo falta de vitalidad, falta de alegría...

Yo estudiante de preparatoria en una escuela solo para mujeres, estudié en la hoy extinta Universidad Femenina de México... yo con mi uniforme, yo... becada, consciente de que tenía esa beca, sí por mi esfuerzo, pero más por el de ellos, sentía que con su trabajo, con sus impuestos era que me pagan la beca... sentía... no tenía palabras en ese momento... ahora lo identifico como un “deber moral”, sentía la necesidad de retribuir su esfuerzo, imaginaba que ellos habían dejado de ir a la escuela, habían dejado de estudiar, para que yo lo hiciera... sentía que algo les debía, que *algo debía hacer*... Pero, ¿qué?...

Fue como cuando de niña me enteré, viendo las noticias en la tele, que la gente en África moría de hambre, que vivían en la esclavitud... Ahora sé a qué se refería mi papá cuando me explicó eso, se refería a Sudáfrica, a

Mandela, al “*Apartheid*”, todo lo cual era tal vez demasiado complejo para que lo entendiera una niña de primaria y así lo resumió él en dos palabras: hambre y esclavitud.

Al leer esto probablemente parezca exagerado y algunos lo dudarán, pero la verdad es que cuando mi papá me dijo eso *realmente me preocupe*, esa noche no dormí, pensaba sobre qué podía hacer para ayudar a los africanos, tuve una idea: “voy a trabajar, cuando sea grande tendré mucho dinero, compraré África y les daré la libertad”.

Sí, era la misma sensación: algo tengo que hacer, algo debo hacer, pero ¿qué?

Alguna vez, durante cierta época de mi vida coincidí con el marxismo, especialmente durante esos tres años en que diariamente durante el trayecto a la prepa observaba aquellos rostros inertes a la vez que escuchaba el singular grito de los “vendedores vagoneros”. Sí, durante algún tiempo sentí que esa era “La solución”, y que su aplicación, su concreción en la vida de las personas, tenía como única vía: la política, hacer política.

De manera que analizaba la posibilidad de “ser política”, lo escribo entrecorillado porque sinceramente no sabía exactamente a qué me refería cuando decía eso... lo único que me parecía “claro”, era que tenía que entrar a la política de nuestro país, convertirme en diputada, senadora o algo así, obtener algún cargo político desde el cual “generar el cambio”... La verdad es que no me convencía del todo tal opción, tal alternativa o giro de vida, dicho en palabras cotidianas, “no me latía”. Así que no profundicé en ello y en realidad nunca lo consideré seriamente como una verdadera opción de vida, creo que fue porque “ni yo me la creía”. Cuántas veces los políticos proponen, ofrecen y hasta prometen cambios, soluciones, mejoras, progreso... y ya en concreto, ya a la hora de la hora, todo queda en palabras...

Además, el cambio, la transformación de la realidad, no depende, no está en manos de las decenas o cientos de personas que integren la clase política de nuestra nación, por muchos que sean, aún con todo y su poder, por buenas intenciones que tengan e incluso por buenas acciones que realicen, no lograrán “la salvación” si no se lo proponen todos y cada uno de los ciudadanos, de las personas. Es decir, un ejemplo: puede aprobarse una ley que prohíbe tirar basura en la calle, lo cual es en beneficio de la ciudadanía claro está, incluidas las respectivas sanciones en caso de contradecir tal ley, pero sí la gente no tiene la convicción, no cree firmemente que *así debe ser*, que nadie debe tirar basura en la calle por ningún motivo, bajo ninguna circunstancia... ¿de qué sirve dicha ley?, no aplica, la gente continúa tirando basura...

La cuestión no es gobernar y controlar a los hombres a través de la política y sus leyes, de esta forma no se les libera, así no logramos nuestra liberación. No se trata de leyes y sanciones, no se trata de que alguien o un grupo venga y nos diga qué hacer y qué no, bajo amenazas y castigos, aun cuando sea por el bienestar de la comunidad, por el bien de la humanidad. *Se trata de decisión y libertad, y ahora agrego, unidas a la ética universal...*

“¿Mmm?”, algo como esto, una expresión similar a esta emitían mis alumnos, después de escuchar lo anterior, aunque con otras palabras. No faltaba quién decía: “¿Entonces qué, armamos la guerra, nos rebelamos, hacemos huelga?” A lo que obviamente yo respondía: No, no estoy diciendo que ya no trabajemos, no digo que rompamos con el sistema económico en que vivimos, podemos continuar aquí, lo que digo es que lo hagamos, que vivamos conzientes, en una actitud crítica y reflexiva respecto a todo esto, que nos permita identificar clara y concisamente cuáles son nuestros límites, los límites propios, hasta qué punto puedo participar en esta dinámica sin sentir que me pierdo, sin sentir que se daña mi dignidad y con ello mi persona.

El objetivo es transformar al mundo, no como acto de magia, no como una especie de metamorfosis, no en el sentido de convertirlo “otro”, sino en el sentido de conducirlo con mis decisiones, asumiendo mis consecuencias; el objetivo es transformarlo en algo propio, vivir, estar aquí no como extranjero, no alienado, manipulado, no como títere, el objetivo es vivir, estar aquí con las raíces enterradas, clavadas, involucrada, porque todo lo que aquí suceda o no suceda lo decido yo, sí condicionada por mis circunstancias, pero determinada por mi razón, por mi libertad y mis sentimientos. No como “sujeto”, no como “individuo”, sí como “persona”.

Escribo, me leo y descubro en qué vivencias he sentido la necesidad por intervenir, por participar, por hacer algo en el mundo, con y para él, por mí, por nosotros. La primera de ellas, en relación con “los esclavos” del continente africano; la segunda, en el contacto con los obreros que pagaron mis estudios, y; la tercera, al percibir incertidumbre, angustia, dolor e incluso coraje, en la imagen que mis alumnos tienen del mundo, de lo que significa ser y estar en él, vivir en el mundo, donde a la mayoría de ellos les parece que todo está perdido, que la gente es mala y no cambia, que si bien hay algunas excepciones, lo mejor es estar alerta y no confiar, que al respecto nada se puede hacer... resumiendo, la mayoría de nuestros jóvenes cree que ser adulto significa entrar a una etapa nefasta de la vida y que el mundo es porquería.

¿Y hoy, qué propongo? ¿Cómo transformar mi actual realidad? ¿Cómo hacer que mis alumnos se liberen de tan triste imagen sobre lo que es ser adulto y vivir en este mundo?

Ahora, hoy, podríamos decir que ya soy grande, trabajo, he trabajado, pero no tengo mucho dinero, además me doy cuenta de que *no puedo hacer algo por el mundo, puedo hacer por mí y al hacer por mí, al luchar por mi libertad, de una u otra forma me he de mostrar, me he de enseñar como ejemplo, para ellos, para mis alumnos... Y al ver el ejemplo, quizás alguien más se concientiza, alguien más se libera...* En verdad creo que es lo único que puedo hacer, aprender y crecer, crecer y compartir lo aprendido, mostrar lo que soy, entregarme a los demás, no desde una postura de superioridad en la que todos deban ser como yo, sino en una postura de apertura y comprensión, de armonía y amor.

Hoy pienso que el camino a la libertad es la filosofía. Siento y afirmo rotundamente que un camino cierto a nuestra liberación es la praxis filosófica, entendida como conocimiento, comprensión, concientización, para decidir, para ser y estar, vivir y existir libre, esto es, la filosofía como reflexión para la acción.

Reflexión, concientización, sobre mí, sobre lo otro y sobre nosotros. Donde el primer paso consiste en la autoconciencia, en el autoconocimiento, porque la libertad no se regala, no se da ni se recibe, sino que cada quien la construye desde sí, porque *la liberación del hombre radica en el perfeccionamiento de sí mismo.*

Estamos hablando entonces de la visión del tiempo mesiánico, me responde E. Fromm, que en sentido profético es la supresión de la maldición lanzada contra el hombre en el Paraíso; maldición que incluye la dispersión de sí por la concupiscencia, por el deseo de tener cada vez más, así como la lucha entre los sexos y que incluye finalmente el conflicto entre el hombre y la naturaleza en la necesidad del trabajo. Donde la idea mesiánica de los Profetas consiste en “La instauración de una nueva paz, que es algo más que la mera ausencia de guerra; una situación de solidaridad y armonía entre los individuos, entre los pueblos, entre los sexos, entre los hombres y la Naturaleza, una situación en la que, como dicen los Profetas, no se le enseñe al hombre a temer.”¹⁴⁸

En realidad no estamos proponiendo algo nuevo, ya desde antes de Cristo, el hombre anhela y busca salvarse. Con distintas palabras tal vez, pero el mismo objetivo: salvación, liberación; entendida esta en términos diferentes aunque equivalentes como: la época en que los hombres vivirán en paz, sin conflicto consigo mismos, tampoco con los otros hombres ni con la naturaleza, en que la vida humana se desarrollará en plena armonía, consigo, con las otras personas y con todo lo que le rodea, en que las personas dirigirán todas sus acciones hacia un nuevo fin, “... el pleno conocimiento de Dios, o, para decirlo de una manera no teológica, el fin de que el

¹⁴⁸ Ibíd. Pág. 218

hombre desarrolle totalmente sus fuerzas anímicas, su vida y su razón, tenga su centro en sí mismo y sea libre de llegar a ser del todo lo que puede ser como hombre.”¹⁴⁹

De este modo, explica E. Fromm, el tiempo mesiánico y la culminación del socialismo en el comunismo, significan lo mismo: el retorno a la unicidad primaria y prehistórica en que los hombres se vivenciaban como uno solo. Vale decir, continúa el psicólogo alemán, que el socialismo humanista de K. Marx es la versión secular de la idea mesiánica. Aún más, “... Se puede incluso decir que la historia contemporánea es difícilmente concebible sin el enorme influjo de la idea mesiánica...”¹⁵⁰

Ahora, si la salvación, si la liberación del hombre radica en el perfeccionamiento de sí, y un camino a ello es la praxis filosófica, esta no debiera ser considerada como un “lujo”, como algo que tiene lugar, que se desarrolla, a que se le da cabida únicamente después de obtener lo necesario para la vida física, solo después de satisfacer las necesidades biológicas básicas.

De acuerdo con Aristóteles, en la vida del hombre se distinguen tres esferas:

- urgencias, esto es, las necesidades apremiantes e inaplazables
- “*negotium*”, en que una vez calmadas y hasta solventadas las urgencias, queda abierta la esfera del placer, de las satisfacciones del deleite sensual, confort y vida fácil
- “*otium*”, donde satisfechas las necesidades apremiantes y descubiertos los procedimientos del “*negotium*”, entra el hombre a un tercer círculo en el que, libre de las indigencias y del tener que buscar las técnicas que proporcionen placeres y comodidades, se dedica al ocio, a la holganza del ver por ver, saber por saber, y sobre todo, del inspeccionar por inspeccionar, lo que las cosas son

Es la tercer esfera, el “*otium*”, la que constituye el estado supremo del ser humano, debido a que en este espacio existencial se realiza plenamente, posee verdadera libertad, -“*eleuthería*”-, porque ya no está sujeto a urgencias ni placeres sensoriales. De esta forma, el hombre libre es aquel que vive para lo superior y excelso.

No es esta la idea de praxis filosófica propuesta, porque en ella la filosofía surge después de cumplir con las dos primeras esferas de la vida, resultando accesible solo para unos cuantos, solo para pocos el logro de la propia libertad. *La filosofía es tan necesaria al alma, a la mente, al espíritu, a lo que en nosotros hay de inmaterial, como el alimento al cuerpo; la filosofía es vital porque es un camino a la libertad.*

¹⁴⁹ Ibíd. Pág. 218

¹⁵⁰ Ibíd. Pág. 220

En suma, nuestro objetivo es uno y el mismo, vivimos una y la misma realidad: anhelamos la libertad.

¿Qué es la libertad?

Al hombre corresponden dos rasgos esenciales, que en voz de distintos autores han recibido diversos nombres, pero que en síntesis son: entendimiento y voluntad.

Generalmente, en la búsqueda de una definición sobre la esencia humana se menciona principalmente su capacidad racional. De hecho es esta la respuesta que casi siempre recibí al preguntar a mis alumnos qué es el hombre, respondían: es el único animal racional.

Indudablemente el hombre es un ser que piensa, que conoce, sin embargo, si pretendiéramos ver en este rasgo esencial, como escribe E. Coreth, lo más específico y la totalidad del ser humano, caeríamos en un racionalismo o intelectualismo unilateral que limita nuestra autocomprensión, que pierde vista nuestra autoexperiencia humana total. El conocimiento, nuestra capacidad racional constituye solo una parte de lo que somos, ciertamente esencial y básica, pero parcial, de la autorrealización humana completa.

“Más aún: el conocimiento no es, por su propia esencia, una realidad última que descansa en sí y se dé sentido a sí misma. En el conjunto del ser humano tiene más bien una función esencialmente mediadora y está ordenada a algo distinto: el querer y la acción.”¹⁵¹

Entendimiento y voluntad, conocer y querer, constituyen entonces las dos herramientas, armas o instrumentos de que el hombre dispone para autoconfigurarse, autodeterminarse, dada su condición de inacabamiento, dada su perfectibilidad.

Quedó dicho que el hombre no es, sino que se está haciendo, que vive en un proceso de cambio, evolución y desarrollo, a través del cual su propio ser se revela, realiza y completa cada vez más hasta lograr su autorrealización, hasta llegar a ser el que es: ser humano. Aceptamos también que este proceso inicia con el surgimiento de la conciencia, a partir de la cual generamos conocimiento y comprensión, es decir, asumimos actitudes básicas y una cierta actitud general frente al mundo. En este punto advertimos que solo una parte de los hombres llega a adoptar una actitud crítica, que solo algunos de ellos tornan su conciencia en reflexiva, fenómeno al que llamamos concientización de la realidad. Igualmente afirmamos que en ella distinguimos el

¹⁵¹ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 136

correlato ser / no ser, así como nuestra capacidad para transformar la realidad; momento en que se plantea una serie de posibilidades o alternativas en la consecución de tal objetivo.

Expresado de otro modo, la vida no es, la vida se vive, se hace día a día, la construimos con las decisiones sencillas o complejas, de corto o largo alcance, de pequeño o gran impacto, que tomamos a cada instante, en todo momento. *El hombre es el único ser que puede y debe decidir su vida, su existencia; es el único ser que construye su presencia en el mundo, que se autoconfigura y autodetermina para intervenir libremente en el mundo. Y no podemos escapar de esto. Pero, ¿cómo lograrlo?, ¿cómo ejercer la libre disposición, decisión y determinación de nosotros mismos?, ¿cómo llevar a cabo mi autoconfiguración?*

Por el entendimiento conozco y por la voluntad quiero, me inclino hacia una u otra alternativa. Ahora bien, el fin último radica en mi autorrealización, en mi ser humano; no se trata de hacer lo quiero y ya, la cuestión no es elegir una alternativa solo por elegir, debo optar por aquello que conduzca al pleno desarrollo de mi ser, es decir, a la eclosión de todas mis fuerzas esenciales -intelectuales, corporales, afectivas y artísticas-, simultáneamente, en consideración de que mis decisiones se dan frente a lo otro, esto es, que todo lo que yo decida para mí de una u otra manera afecta, se refleja en las otras personas y en el mundo, debo optar también por la alternativa que favorezca la armonía conmigo, con las otras personas y todo lo que me rodea, debo elegir mi humanización.

A su vez, lograr esto requiere de dos elementos, conocimiento y libertad. Donde “El conocimiento nos muestra las posibilidades de decidarnos y desarrollarnos de acuerdo con nuestro propio ser o de renegar de esa empresa. El conocimiento nos brinda la orientación en medio de nuestro mundo y el conjunto del ser. Nos señala valores y desvalores, las posibilidades auténticas e inadecuadas, verdaderas y falsas de nuestro ser personal.”¹⁵² En tanto que la libertad mueve a la voluntad, al querer, para que decida, para que elija una de las posibilidades.

Esquema 37

Esencia del hombre	Entendimiento	Conocimiento	Presenta las posibilidades	Acción que conduce a la autodeterminación
	Voluntad	Libertad	Decide, elije	

En relación con esto surgen distintas cuestiones, como el debate sobre qué es superior, si el entendimiento o la voluntad, en el sentido de que en cuál de estas dos esferas se cumple, alcanza su plena realidad y valoración, la autorrealización humana. Al respecto, explica E. Coreth, el acto de conocer como tal carece de valor propiamente ético-humano, “Incluso el más alto conocimiento metafísico, ético y religioso, mientras sigue

¹⁵² Ibíd. Pág. 136

siendo un mero conocimiento teórico, carece por completo de valor, es indiferente, si no le sigue la libre afirmación y toma de posición.”¹⁵³

De manera que, reforzando lo escrito párrafos arriba, constituye un error afirmar al entendimiento como el rasgo esencial más específico y la totalidad del ser humano. Ambas realidades, conocer y querer, ontológicamente forman parte por igual esencial y original de la existencia espiritual-personal del hombre; una y otra están en el mismo plano del ser espiritual-personal, son dos funciones correlativas y complementarias del mismo hombre, que esencialmente se relacionan y coordinan una con otra, pero que solo en su unidad constituyen la totalidad de la autorrealización humana, de acuerdo con el citado autor.

Hasta aquí entonces, *libertad es lo que mueve a la voluntad en el acto de decisión, en la elección entre posibilidades o alternativas.*

Toca ya responder a la última pregunta de las planteadas en la página cinco de este apartado: ¿libertad en qué sentido, respecto a qué o de qué?

Con base en la afirmación de que el sentido de la filosofía es concientizar para vivir con libertad auténtica, la cual aunada al conocimiento constituyen la acción que conduce a la autodeterminación, traduciéndose esta en función de la alternativa elegida, en autorrealización. Con base en esto, hablo de *libertad en el sentido de que al elegir, al decidir qué hacer y qué no hacer, no estamos sujetos a límites ni fronteras, externas ni internas, nos hemos despojado de todo lo que impide ser uno mismo.*

Me apoyo en este momento en la filosofía de Tomás de Aquino, quien distingue dos formas o dimensiones de la libertad: *libertas a coactione* (libertad de toda violencia exterior) y *libertas a necessitate* (libertad frente a la necesidad interna). “La primera estriba en verse libre de la tiranía de los que nos oprimen políticamente por la fuerza; la segunda consiste en resguardarse contra la tiranía de las necesidades...”¹⁵⁴ Es decir que el hombre libre, en ejercicio de su libertad auténtica, elige entre posibilidades o alternativas, decide qué hacer y qué no, sin presión o influencia de otros hombres, esto es, sin límite o frontera externa, a la vez que con independencia de sus necesidades, sin presión ni influencia de su interior, entendido en este caso como los impulsos y deseos.

Esquema 38

Libertad, decidir sin presión ni influencia:	Externa	Opiniones, pensamientos... discursos ajenos, de otras personas
	Interna	Impulsos y deseos que viven en el propio interior

¹⁵³ Ibíd. Pág. 137

¹⁵⁴ Savater, Fernando. “El valor de educar”. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004. Pág. 173

Ahora bien, en la vivencia de la libertad auténtica, la libertad externa o exógena corresponde al entendimiento, es decir, a través del conocimiento, comprensión y concientización, en la asunción de una actitud crítica y reflexiva frente a lo que los otros piensan, dicen y hacen, o sea, frente al discurso ajeno; y la libertad interna o endógena corresponde a la voluntad que desarrolla virtudes morales para enfrentar, para modular y controlar los impulsos y deseos.

Esquema 39

Vivencia de la libertad auténtica	Libertad externa o exógena	Entendimiento	Actitud crítica y reflexiva
	Libertad interna o endógena	Voluntad	Virtudes morales

En consecuencia, desde esta perspectiva libertad significa actuar sin coerción alguna, siempre por decisión propia. Lo que permite distinguir en el hombre tres estados o situaciones: “ser sujeto”, cuando está alineado, enajenado, manipulado por un discurso ajeno, externo; “ser individuo”, momento en que no padece tal sujeción, tal alienación, aunque tampoco ejerce su libertad auténtica, es decir, que en su condición de libertad, no es conziente de ella y por lo tanto no la vive con autenticidad, y; “ser persona”, cima de la autodeterminación en que conziente de su libertad, la ejerce auténticamente porque actúa con motivación interna, siguiendo el propio discurso, escuchando y atendiendo a los propios pensamientos y sentires.

Esquema 40

Tres estados o situaciones del hombre	Sujeto	Individuo	Persona
	Alienado	“Neutro”	Libre

Por otra parte, siguiendo a E. Coreth, la libertad de elección se expone a menudo por un lado, como una libertad de especificación (*libertas specificationis*), como la facultad de actuar de esta o de la otra forma, de elegir esta o aquella posibilidad y de determinar por sí mismo el acto, y; por otro, también se denomina libertad de ejecución (*libertas exercitii*), o sea, la facultad de poner o no poner un acto determinado. Lo cual no significa que existan diversas maneras de actuación de la libertad, sino únicamente diversas formas de explicar el mismo proceso libre. Donde “Lo propio, sin embargo, de toda libertad de elección en cuanto libertad de especificación o de ejecución, es el orientarse hacia cualquier posibilidad concreta, decidir entre todas ellas.”¹⁵⁵

Bien, menciono esto último con la intención de recalcar tres ideas en torno a la libertad: la primera, es cierto que la libertad consiste en la decisión, en la especificación, elección de una u otra opción sin presencia de coerción alguna, sea externa o interna, e igualmente cierto es que implica su ejecución, es decir, concretar la opción elegida, con base en esta realizar un acto determinado; dicho brevemente, la libertad implica decisión y acción;

¹⁵⁵ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 139

segunda, dicha acción se traduce en la autodeterminación, constituye lo que he llamado ejercicio de la libertad auténtica, situando así al hombre en su condición o situación de persona, y; tercera, la autodeterminación, el ejercicio de la libertad auténtica conduce a la autorrealización, -escribí en párrafos superiores que la autodeterminación se traduce en autorrealización en función de la alternativa, de la posibilidad elegida-, solo en tanto que implica desarrollo íntegro y armonía.

Visto así, la única decisión verdaderamente libre, la única decisión en rigor auténtica, es aquella que desde el entendimiento surge en actitud crítica y reflexiva frente al mundo y con la guía de la voluntad se fundamenta en la virtud moral, porque esto abarca el desarrollo íntegro del hombre y solo ello otorga armonía total en la vida. La verdadera vivencia de la libertad auténtica responde a la ética universal. Consecuentemente el ejercicio de la libertad auténtica implica siempre autorrealización, esto es, humanización.

Concluyo con la siguiente afirmación en tres partes, la libertad humana es:

* Inevitable

Constantemente nos experimentamos como enfrentados a nuevas decisiones que reclaman nuestro juicio y ante las cuales tenemos que tomar posición por esta o aquella posibilidad de actuación, por este o aquel valor, y que reclama una respuesta adecuada. “A menudo nos hallamos inmersos en el tormento de la elección, en la necesidad ineludible de tener que decidimos eligiendo entre varias posibilidades, tal vez de gran importancia y de consecuencias graves. Reflexionamos, sopesamos los motivos, procuramos conocer la conducta más sensata, y en todo ello sabemos de manera incontrovertible que tenemos que decidimos nosotros mismos. Se me impone esta decisión, totalmente personal e intransferible; nadie puede sustituirme en la dignidad y carga de tener que tomar libremente una postura, de la que yo personalmente he de responsabilizarme. Soy yo quien tengo que decidirme, pero decidirme de un modo libre. Estoy enfrentado a la necesidad de la libertad, pero al propio tiempo -y necesariamente- estoy librado a mi propia libertad y responsabilidad.”¹⁵⁶

De esta forma, la libertad constituye la experiencia fundamental de nuestra existencia; nunca en la actuación práctica prescindimos de ella, antes bien la suponemos cuando reflexionamos, cuando sopesamos los motivos de nuestra acción y cuando nos decidimos en uno u otro sentido. “Siempre y necesariamente damos por supuesta tanto la libertad propia como la ajena. En todo tiempo, aunque pretendiéramos negar explícitamente la libertad, sabemos de la libertad y ese conocimiento nos guía en toda nuestra conducta. Se trata de un saber

¹⁵⁶ Ibíd. Pág. 153

originario inevitable que, si bien está presente de modo implícito y asistemático, condiciona y acompaña la realización de nuestros deseos y actuaciones.”¹⁵⁷

* Condicionada

Reconozco junto a nuestros filósofos, que libertad no significa ausencia de condicionamientos. La libertad no es absoluta, “... sino relativa y condicionada de múltiples maneras; condicionada por el mismo ser finito del hombre, y ante todo por la situación concreta e histórica en la que nos encontramos, con unas posibilidades siempre limitadas en virtud de las cuales hemos de decidimos.”¹⁵⁸ Además, en todo momento está ligada a determinados valores y normas morales, en el sentido de que estos preexisten a la libre decisión.

* Responsable

“Cada elección libre determina decisivamente la orientación de nuestras elecciones futuras y ello no es un argumento contra la libertad sino el motivo para tomarla en serio y ser responsable.”¹⁵⁹ Asimismo, cada decisión, todos nuestros actos tienen consecuencias, que debemos asumir, enfrentar y aceptar. Vivir con libertad conlleva responsabilidad.

Y ante todo esto, sabiendo ya que nuestra libertad es inevitable, condicionada y responsable, parece inminente ejercerla óptimamente. Pero sobre todo, conscientes de que nuestra autorrealización, nuestro logro por ser humanos, radica en el ejercicio de la libertad auténtica y que está conlleva la actitud crítica y reflexiva del entendimiento, así como la orientación de la voluntad por las virtudes morales, resulta indispensable encontrar los medios que permitan generar y fomentar tanto el pensamiento crítico y reflexivo, como la virtud moral.

En otras palabras, si el sentido de la filosofía es concientizar para la libertad, donde la vivencia de la libertad auténtica deriva en la autorrealización del hombre, en su llegar a ser humano, lo cual implica en el entendimiento una actitud crítica y reflexiva, y en la voluntad el desarrollo de la virtud moral, *es urgente encontrar la vía por la que la filosofía incide en la realidad, concreta su finalidad, encontrar el medio por el que se educan el entendimiento y la voluntad. ¡Esa es la vía, ese es el medio! ¡Educación!*

¹⁵⁷ *Ibíd.* Pág. 154

¹⁵⁸ *Ibíd.* Pág. 142

¹⁵⁹ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 84

2.2.- Dos perspectivas en la educación



Fuente: El periódico de México. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de:
<http://www.elperiodicodemexico.com/nota.php?id=252102>

“*Ser hombre es un indesmayable querer serlo. No nacemos hombres; queremos ser hombres. Tomás de Aquino lo propuso brevemente así: *Ego sum homo mea voluntate*, “soy hombre gracias a la voluntad de serlo.”*”

Octavi Fullat i Genis.
“Filosofía de la educación”. Ed. Síntesis. España. 2000. Pág. 125.

“Como se ha dicho, la tarea consiste en comprenderse racionalmente, comprendido que ser racional es querer ser racional; lo cual da a la vida, y al esfuerzo vuelto hacia la razón, una dimensión infinita; que la razón señala aquello hacia lo cual el hombre en tanto que hombre tiende en su ser más íntimo, lo único que puede satisfacerle, hacerle <feliz>; que la razón no padece por ser distinguida en <teórica>, <práctica> y <estética>, o lo que se quiera; que ser hombre es serlo en un sentido teleológico -es deber serlo- y que esta teleología reina a través de todas sus acciones, de todos los designios del yo; que este telos apodíctico puede ser reconocido siempre por medio de la comprensión de sí y que reconocer este telos, comprendiéndose a sí mismo radicalmente, es exactamente comprenderse según principios a priori: es comprenderse a sí mismo según el estilo de la filosofía.”

Edmund Husserl.
“Invitación a la fenomenología”. Trad. Antonio Ziri6n, Peter Baader y Elsa Tabernic. Ed. Paid6s Ib6rica. Col. Pensamiento contempor6neo No. 21. Espa6a. 1992. P6g. 141 y 142.

“La libertad es algo que no se regala. Es algo muy dif6cil, porque nadie da la libertad a nadie, nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres s6lo se liberan en comuni6n, mediatizados por la realidad que ellos deben transformar.”

Paulo Freire.
“Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientizaci6n.”, en antolog6a “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. M6xico. 1983. P6g. 119.

2.2.1.- Experiencia y conocimiento, los fragmentos

Caminan hacia mí, ya estamos en el estacionamiento, a punto de subirnos al coche de Marisol -mi amiga, mi colega, el hemisferio derecho de mi cerebro en el ámbito laboral, tan opuesta a mí, yo soy su hemisferio izquierdo, que nos complementamos perfectamente en proyectos académicos-; sinceramente, lo primero que pienso es que me “pedirán” algo, una respuesta a alguna pregunta, una solución para algún conflicto, una prórroga sobre alguna fecha de entrega, una opinión sobre algún suceso... me equivoco, no quieren algo de mí, como suele ser cuando se me acercan los alumnos, por lo contrario, esta vez, ellos, se han acercado para “darme” algo: “Tome, maestra”, me dice él a la vez que extiende su brazo hacia mí para entregarme un CD, aclarando que se trata de la película sobre la que me hablaron unos días antes... “Ah, gracias, la veo y se las regreso...”, respondo. “No, es para usted”, me contestan los tres, cada quien a su manera, con palabras, miradas y una sonrisa, respectivamente.

Soy la protagonista, no sé exactamente qué busco, no tengo claro hacia dónde me dirijo, y no importa, ya no me angustia, porque sé, porque siento, que cuando lo encuentre, que cuando llegue, algo en mí me lo dirá, me indicará de una u otra forma que esto es... Entre tanto, yo soy como el personaje principal de esta película, “*Waking life*”¹⁶⁰, yo como él, perdida en el anonimato, -no recuerdo que en momento alguno se mencione siquiera su nombre-, pero siempre en la apertura por conocer otras formas de vida, de pensar y sentir, de ser, estar y actuar en el mundo, camino... y en mi encuentro con los otros, converso con ellos, dialogo, aunque en la mayor parte de los casos mi intervención consista en observar y escuchar, siempre con el objetivo de aprender...

En este camino, tengo la impresión de que todos nos preguntamos, también cada quien a su manera, por el sentido de la vida, el significado de la libertad y la relación con los otros; conforme avanzo se intensifica la sensación de que la felicidad del hombre cuerdo radica en el grado de comprensión que logra sobre sí y el mundo, la totalidad, porque con base en tal comprensión es que decide consciente y conzientemente, es que vive en libertad, en la plenitud de su ser...

Plenitud, libertad, que una vez más reconozco, no está determinada, aunque sí condicionada. Sé que estoy sujeta a mis circunstancias, que poco o mucho, estas me han moldeado, formado... Y entre ellas, entre mis circunstancias, resalto que fui educada en los parámetros de la escuela tradicional, que toda mi educación académica ha tenido lugar dentro de los esquemas de la educación y la filosofía dualistas, fragmentarias... Sé

¹⁶⁰ “*Waking life*”. Dir. Richard Linklater. Carolco Films. EUA. 2001.

también, aunque paradójicamente sin entender exactamente cómo, conservo “algo” que me hace ver, que me dice que “las cosas no son así”, que la vida, la existencia no se compone de dualismos dialécticos sin posibilidad de síntesis o cuya síntesis estriba en la imposición de una de las partes... *Algo me dice que la filosofía y la educación con fundamento en un paradigma fragmentario no describen, no explican, no comprenden profunda y verdaderamente la realidad.*

Condicionada, pero no determinada... Y es a partir de tal indeterminación, atendiendo a esa voz interna, que trasciendo mis circunstancias, que cuestiono e indago mi praxis educativa, que me convierto en docente-investigador. Con lo cual no señalo a una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar, es decir, no me refiero al “doble papel” que desempeñan muchos de nuestros académicos, quienes “por un lado” funcionan como docentes, dan clases, y “por otro lado” funcionan como investigadores, llevan a cabo investigaciones que nula, difícil o forzosamente vinculan con su labor docente.

Cuando hablo sobre ser “docente-investigador”, dialogo con P. Freire, en el sentido de que al igual que él estoy convencida de que no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza, esto es, que la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente porque “Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”¹⁶¹ No somos seres terminados, concluidos, hechos de una vez y para siempre, antes bien nos renovamos continuamente.

De esta manera, afirma P. Freire, “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.”¹⁶² Por lo tanto, se requiere que el profesor, en su formación permanente, se perciba, se asuma, precisamente por ser profesor, como investigador.

Investigador en principio, desde mi perspectiva, de su praxis educativa. Me parece vital a la práctica educativa, que el docente se pregunte qué está haciendo, qué es la educación, en qué consiste su labor, cuál es su sentido, que el maestro sea consciente y conziente de su intervención, de su presencia en el mundo, del modo y grado en que condiciona y hasta influye en la configuración de sus alumnos. Me atrevo a afirmar que quien no se plantea

¹⁶¹ Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”. Trad. Guillermo Palacios. Ed. S. XXI. México. 2012. Pág. 30

¹⁶² *Ibíd.* Pág. 24

estas preguntas, quien no critica y reflexiona sobre la propia actividad educativa, no es realmente un educador, será un funcionario de la educación, no más.

Al igual que el ser humano es tal, y no solo un animal racional, en la medida en que cuestiona e intenta conocer y comprender la realidad, el mundo, su vida y la sociedad de qué forma parte, en que se da cuenta, tiene conciencia de su yo, de los otros, y del nosotros que juntos integran, en la medida en que logra su concientización, asume una actitud crítica y reflexiva, tomando como guía de su voluntad a la virtud moral, a la ética universal.

Conciencia y concientización que según quedó dicho, dan origen a la filosofía y las ciencias, como actitud general y actitudes básicas del hombre en y frente al mundo. Es la filosofía así, una forma de ser y estar en el mundo, una actitud de vida, una forma de existir cuya cualidad primordial radica en darse-cuenta-de, en ser consciente y analizar críticamente, conzientemente, todo aquello que se ha percibido, todo aquello de lo que se tiene conciencia para autoconfigurarse, para decidir, proyectar, dirigir la propia vida hacia el “ser más”, ser libre, ser verdadera y profundamente humano. En otros términos, la filosofía es el camino, es el proceso o trayecto por el adquirimos conciencia y conziencia para ser libres, para vivir nuestra autorrealización como humanos en el desarrollo del entendimiento y la voluntad, en la adquisición y ejercicio de la actitud crítica reflexiva y la virtud moral.

Pero, ¿cómo?, ¿cómo lograr esto?, preguntaba al final del subtema anterior, *¿de qué modo logra la filosofía concretar su sentido, su finalidad?, ¿a través de qué medio habrá de incidir en la realidad? El medio y el fin, es la educación.*

Recuerdo a J. Ortega y Gasset, “yo soy yo y mi circunstancia”: cuando hablo de educación abordo específicamente la educación académica, aquella que se imparte en la escuela, dentro del salón de clases; cuando analizo y reflexiono sobre mi praxis educativa, me concentro en mi labor como docente, como profesora de filosofía a nivel medio superior. Sé que la educación existe sin la escuela, incluso la educación académica puede darse sin ella, admito también que en múltiples ocasiones la escuela existe, subsiste, en ausencia de verdadera educación¹⁶³. Sin embargo, son la educación académica y la escuela -mi actividad y el lugar en que llevo a cabo esta- mis circunstancias, en las que vivo, existo y cuestiono mi existencia; constituyen la educación académica y la escuela las coordenadas que ubican mi ser y estar, mi hacer y deshacer en el mundo, en la

¹⁶³ Nota: de hecho, la escuela hoy más que educación ofrece domesticación, sometimiento a un control ideológico estatal, probablemente global, en el sentido de que funciona, de acuerdo con los críticos de la educación progresista, como “fábrica de ciudadanos” obedientes, consumistas y eficaces, con lo que antes de incitar, fomentar la autorrealización del hombre, le deshumaniza.

realidad. Consecuentemente solicito a quien me lee, que al hacerlo mantenga en mente que al hablar aquí de educación apunto directamente a la educación académica en la escuela, y especialmente a partir de las demandas personales que enfrento en la actualidad.

A su vez subrayo que cuando hablo de educación, concibo su naturaleza dentro de una doble manifestación: simultáneamente es medio y fin, fin y medio.

Inicialmente planeé este segundo tema del capítulo II dividido en dos subtemas -después de todo e innegablemente como resultado de mi educación fragmentaria, mi primer instinto al abordar un tema consiste en separar, dividir, partir, fragmentar-, en el primero hablaría sobre la definición de educación y a continuación determinaría cuál es su finalidad. Me parecía claro e indiscutible que una cosa es el “qué” y otra, el “para qué”, que son distintas y perfectamente escindibles entre sí la definición y la finalidad; ya en la marcha, ya en el proceso de escritura, descubrí o tomé consciencia de que en el análisis sobre la naturaleza de la verdadera educación, o sea la educación como formación, resulta imposible separar definición y finalidad, concepto y sentido, porque *la educación es un continuum, un proceso que abarca, que se desenvuelve desde el principio hasta el final de la vida del hombre*. Es más, podría tal vez afirmarse como única cualidad constante, permanente, perdurable de la vida humana, el ser en todo momento y lugar “educando”. Ya decía, todo es educación, en cuanto hago de ello instrumento o herramienta para mi transformación, para mi formación.

A esto me refiero con “verdadera educación”, a la que forma y transforma al hombre en ser humano, a la praxis educativa que sirve como medio para la autorrealización del hombre al tiempo que establece como su finalidad dicha autorrealización. Reitero, *en la naturaleza de la educación como formación medio y fin se identifican, proceso y objetivo, trayecto y meta coexisten*.

Me detengo en este momento, regreso sobre mis pasos, sobre mis palabras, porque algunas de ellas resuenan en mi mente al parecerme incomprensibles; he afirmado que “la filosofía y la educación fragmentarias no comprenden la realidad”, que “la educación es medio y fin por el que la filosofía incide en la realidad”, también he dicho que “la educación es un *continuum*” y que “la verdadera educación, la formación, identifica medio y fin”. Aseveraciones que requieren explicación, que deben ser fundamentadas, inicio:

En su impulso natural y necesidad vital por conocer, comprender todo lo que le rodea, la realidad total incluyéndose a sí mismo, el hombre “se separa” de aquello sobre lo cual pretende generar conocimiento y comprensión. Dando lugar -ideas ya expuestas detalladamente en el primer capítulo- a la concepción sobre el

fenómeno del conocimiento en general como resultado de la relación entre dos elementos, a saber, sujeto cognoscente y objeto por conocer.

De hecho, recordando la definición de la vida, basada en el pensamiento de J. Ortega y Gasset, como “el yo y lo que yo hago con las cosas”, siento que de esta concepción sobre el conocimiento se puede extraer una equivalente concepción de la realidad como la relación entre sujeto y objeto.

Esquema 41

Concepciones equivalentes	El conocimiento en general	Relación entre sujeto cognoscente y objeto por conocer
	La vida	Yo y lo que hago con las cosas
	La realidad	Relación entre el “yo” y “no-yo, lo otro”

Concepciones que se contemplan desde dos perspectivas opuestas entre sí: existencia y coexistencia; esto es, se afirma la existencia de sujeto y objeto en forma separada e independiente, donde el conocimiento y la comprensión emanan de una discontinua e incluso artificial relación entre ambos, otorgando primacía al sujeto, o; se reconoce la coexistencia de sujeto y objeto, lo que se traduce en la imposibilidad de que uno exista sin el otro, por lo que ambos son igualmente importantes y su existencia es vinculada e interdependiente.

Esquema 42

Perspectivas en la relación sujeto/objeto, yo/cosas, yo/lo otro	Existencia	Ambos existen separada e independientemente; la relación que entablan es discontinua y el sujeto, el yo, tiene prioridad.
	Coexistencia	Imposible que exista uno en ausencia del otro; su relación es de vínculo e interdependencia, por lo que poseen igual importancia.

Dos perspectivas que se manifiestan como dos formas de ser y estar en el mundo, de vivir y existir, de intervenir y participar en la satisfacción y solución de las diversas necesidades y problemas que conlleva la propia vida y existencia; dos perspectivas que explica J. Dewey, se formulan como dos actitudes generales frente al mundo, dos filosofías: la filosofía dualista y la filosofía en continuidad.

- Filosofía dualista.

Aquí sujeto y objeto existen separada e independientemente, por lo que el hombre se enfrenta a todo lo que le rodea y se relaciona con ello siempre dentro de un movimiento dialéctico, donde él, el “yo”, se coloca como la “tesis”, y lo otro, el “no-yo”, se le opone como “antítesis”, donde usualmente la “síntesis” consiste en el conocimiento y comprensión que el sujeto logra del objeto, y que habrá de servirle para controlar y usar al mismo en beneficio de sí.

Actitud general, filosofía, que por necesidad racional, esto es, para el óptimo análisis y comprensión intelectual, requiere de la separación, alejamiento o distanciamiento, ruptura o hasta divorcio, entre sujeto y objeto. De lo cual emana una serie de partes, divisiones, fragmentos, ya antes citados: hombre/naturaleza, individuo/sociedad, espíritu/materia, cuerpo/alma, experiencia/conocimiento, medio/fin, juego/trabajo, trabajo/ocio, interno/externo...

La cuestión es, siguiendo a J. Dewey, que la filosofía dualista olvida que esta disección de la totalidad, de la realidad, de la vida, en partes cada vez más minúsculas y específicas, es real únicamente a nivel mental. Es decir, que dichas dialécticas, tales dualismos o binomios, la distinción de todos estos fragmentos es solo racional. La filosofía dualista olvida que en realidad no se trata de fragmentos sino de correlatos, que la totalidad no consiste en existencias aisladas, separadas e independientes, que por casualidad o necesidad de pronto chocan entre sí entablando dialécticas que en ocasiones logran síntesis, donde una de las partes se impone y beneficia a sí misma.

En el olvido de la totalidad como red de coexistencias, de correlatos que se desenvuelven en forma circular y simultánea, que se necesitan mutuamente, que son interdependientes, la filosofía dual se convierte en fragmentaria, perdiendo el equilibrio y la visión global que le permiten aprehender, comprender, de qué manera se relacionan las partes, cómo se unen los fragmentos, de qué forma se vinculan, se comunican, se necesitan y complementan todos estos pares de opuestos... La filosofía dualista conoce y comprende muy bien las partes, sin embargo carece de la visión global, unitaria, que otorga sentido a la totalidad, a la realidad, a la vida.

De tal suerte que frente a todos estos fragmentos, estos pedazos de realidad, que no encuentra uno ya la manera de unir, en todo este conocimiento tan especializado que parece no estar relacionado con la vida, tan alejado ya de esta debido a su intelectualización extrema, al supremo grado de abstracción alcanzado, termina el estudiante, el sujeto cognoscente, por concluir que el saber filosófico es solo teórico porque explica con exactitud racional la realidad, la vida, aunque carece de aplicación, no es útil, no sirve para vivir, y en consecuencia la filosofía se reduce a una vida contemplativa.

- Filosofía en continuidad.

Con fundamento en la consideración de la totalidad como integrada de partes, sujetos y objetos, que coexisten, que interactúan continuamente, la filosofía en continuidad, si bien analiza la realidad de acuerdo con las partes, reconoce en todo momento que tal división responde únicamente a la necesidad de facilitar, de agilizar la

comprensión; dado que la inteligencia humana no logra asir la totalidad de una vez y para siempre, antes bien aborda la totalidad poco a poco, de área en área, parte por parte, fragmento a fragmento.

De modo que al igual que la filosofía dualista, identifica como elementos que componen la realidad, al sujeto y al objeto, asimismo en el ejercicio reflexivo distingue distintas dialécticas, diversos pares de opuestos, toda una serie, según se dijo, de divisiones y fragmentos, no obstante siempre en la asunción de que tales dialécticas se mueven, se desenvuelven en un equilibrio que manifiesta coexistencia, vínculo e interdependencia entre tesis y antítesis, por lo que la síntesis consistiría, para esta actitud general frente al mundo, para esta filosofía, no en la primacía o imposición de una de las partes sobre el resto, sino en la re-uniión, en la conexión de tales elementos.

La filosofía en continuidad, parte en su análisis para el conocimiento y comprensión de la realidad, de dos elementos, sujeto y objeto, sin olvidar que estos integran diversos correlatos que se desenvuelven en forma circular y simultánea, que se necesitan mutuamente, que son interdependientes. En otras palabras, esta filosofía al igual que la dualista, trabaja con fragmentos, partes, aunque siempre bajo la visión global, bajo una visión de continuidad que en todo momento recuerda de qué manera se relacionan las partes, cómo se unen los fragmentos, de qué forma se vinculan, se comunican, se necesitan y complementan todos estos pares de opuestos.

Cualidad que faculta a esta filosofía para otorgar sentido a la totalidad, a la realidad, a la vida, porque aun cuando ascienda al mayor de abstracción posible, tal intelectualización, esta reflexión filosófica habrá de transformar, mejorar la realidad, a partir del conocimiento y comprensión logrados, tendrá aplicación, será útil, servirá para vivir mejor, en la plenitud de nuestra humanización, y así, la filosofía trasciende su condición como saber teórico para convertirse en praxis, en filosofía de la acción.

Esquema 43

Dos actitudes generales frente al mundo, dos filosofías	
Filosofía dualista	Filosofía en continuidad
<ul style="list-style-type: none"> - Sujeto (tesis) y objeto (antítesis) integran una dialéctica en que la síntesis consiste en el conocimiento y comprensión del sujeto sobre el objeto para controlarlo y usarlo. - Conocimiento y comprensión que parte de la separación o división entre sujeto y objeto, resultando de ello una serie de fragmentos, partes discontinuas. - Filosofía que carece de una visión global, unitaria de la realidad, que dote a esta de sentido. - Filosofía sin aplicación, utilidad, que se reduce a saber teórico, a filosofía como vida contemplativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica como elementos que componen la realidad, al sujeto y al objeto; los cuales entablan diversas dialécticas, cuyas síntesis consisten siempre en la re-uniión, en la conexión de tales elementos. - Conocimiento y comprensión parte de de la separación o visión entre sujeto y objeto, aunque en la asunción de que estos se desenvuelven en un equilibrio de coexistencia, vínculo e interdependencia. - Filosofía que con base en una visión de continuidad, global y unitaria de la realidad, dota a esta de sentido. - Filosofía que tiene aplicación, que es útil porque sirve para transformar la realidad y vivir mejor;

Lo imagino así: un hombre tiene en sus manos un reloj, ya sea por curiosidad o asombro ante el perfecto y puntual funcionamiento de tal maquinaria o bien, frente a una necesidad, molestia o dificultad, como podría serlo el que deje de caminar, este hombre requiere conocer y comprender de qué y cómo está hecho el reloj, en qué forma trabaja, vive el impulso natural, la necesidad vital por llevar a cabo toda acción que sea necesaria para lograr tal conocimiento y comprensión de la realidad, en este caso, de este reloj. Así, probablemente como parte de dicho impulso, lo primero que hace el sujeto es partir, dividir su objeto de estudio en cuantos fragmentos sea posible, lo desarma, y de pronto tiene ante sí una serie de pedazos, piezas tan pequeñas, tan específicas, tan parciales, tan separadas y aisladas entre sí, que cada una parece existir con independencia respecto al resto.

Surgen entonces dos posibilidades, dos alternativas: la primera, nuestro investigador de la realidad, se reduce, se limita a la consideración de los fragmentos dando por hecho que cada uno existe separada e independientemente, por lo que su atención, conocimiento y comprensión habrán de especializarse en cada uno de ellos, habrán de profundizar en el estudio de la esencia y naturaleza de las manecillas, los números, tornillos y tuercas, la carátula... elevándose cada vez más hasta las nubes, hasta el punto en el que ya no recuerda que todo esto forma parte de un reloj, que todas estas piezas componen un todo, una unidad, y que es precisamente esta la que otorga sentido, la que da significado a cada piececita; porque separadas, aisladas, me parecen absolutamente inútiles, no logro identificar en qué habría de servir una manecilla, una carátula, un tornillo... si no es unidos, integrando, componiendo el reloj que funciona, que camina y me da la hora... ; la segunda, este hombre que indaga e investiga la realidad, que en ningún momento olvida que todo esto comenzó atendiendo a la curiosidad, al asombro o con intención de satisfacer alguna necesidad, solventar cierta molestia o dificultad, a la vez que perdura a lo largo de su investigación la consideración de todos estos fragmentos como partes que coexisten, que integran y componen una totalidad, un reloj, se encuentra en la posibilidad, tiene la facultad, ya con el conocimiento y la comprensión de esta área de la realidad, de re-armar su objeto de estudio, de re-unir sus partes, porque conoce los fragmentos, pero también re-conoce que el sentido y significado de estos radica en su participación dentro de una totalidad; de esta forma, su conocimiento y comprensión, aunque por momentos rocen las nubes, sean altamente abstractos, siempre tendrán aplicación, serán útiles, porque retornan a su punto de partida: satisfacen la curiosidad, el asombro o las necesidades, solucionan molestias o dificultades.

La primera alternativa ejemplifica la filosofía dualista, que separa la teoría de la práctica; y la segunda, la filosofía en continuidad, que vincula teoría y práctica, conocimiento/comprensión y vida/existencia.

Ahora bien, si la filosofía cobra incidencia en la realidad, logra una significación en la vida humana, a través de la educación, en palabras de J. Dewey, si toda filosofía vital es siempre necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, entonces se manifiestan la filosofía dualista y la filosofía en continuidad, como dos distintos, opuestos y hasta contradictorios sentidos de la praxis educativa: instrucción y formación.

Expresado de otra manera: a la filosofía dualista corresponde en el ámbito educativo, la concepción de la educación como instrucción, en tanto que la filosofía en continuidad equivale en educación al ejercicio de esta como formación. Por lo cual, y basándome en la filosofía de la educación expuesta en el documental “La educación prohibida”¹⁶⁴, identifico a la filosofía dualista y a la educación como instrucción como filosofía y educación con paradigma fragmentario y a su contraparte, a saber, la filosofía en continuidad y la educación como formación, como filosofía y educación con paradigma holístico.

Esquema 44

Paradigmas en filosofía y educación		
Filosofía	Educación	Paradigma
Dualista	Como instrucción	Fragmentario
En continuidad	Como formación	Holístico

Aun cuando se trata de dos formas opuestas entre sí de entender y vivir la filosofía y la educación, comparten algunos rasgos: siempre se educa para algo, toda actividad educativa parte de suposiciones, así como de la fragmentación. Tal que, antes de abordar los sentidos o motivos de la educación, requiero analizar, aunque de manera sintáctica, estos rasgos comunes a toda educación.

* Siempre se educa para algo

Son dos las dimensiones de la vida: yo y mi circunstancia, yo y mi mundo circundante, yo y las cosas mudas tanto en mi próximo como en mi lejano derredor, diría J. Ortega y Gasset. A su vez, dado que el yo es un ser ejecutivo, activo, la vida soy yo y lo que hago con las cosas, la vida consiste en el trayecto, en el proceso de mi actividad, de lo ejecuto con y en las cosas. De hecho, afirma O. Fullat i Genis, el hombre existe en la medida en que hay cosas y hace algo con ellas.

Dada la importancia entonces, de las cosas en nuestra vida, en nuestra existencia, conviene distinguir, continúa el citado autor, dos clases de cosas: naturales y cultas o históricas, esto es, las cosas que constituyen la materia físico-química-biológica, a las que corresponden los procesos genético-madurativos, y; las cosas que integran la materia social, desenvolviéndose en procesos educacionales, o; en otras palabras, son dos los tipos de cosas que

¹⁶⁴ “La educación prohibida”. Dir. German Doin. Copyleft. Argentina. 2012.

componen nuestro mundo circundante: naturaleza y cultura -que había mencionado ya en la primera parte de este capítulo como uno de los binomios que surgen a partir de la conciencia de nuestro ser y estar en el mundo, esto es, la división del mundo en externo e interno, mundo físico y mundo cultural.

Por lo tanto, el hombre no es desde sí, es con cosas y desde cosas. No obstante, advierte O. Fullat i Genis, el ser humano no queda necesariamente reducido a ellas, a materia natural y/o a materia histórica, pues al fin y al cabo de las cosas únicamente recibe estímulos y posibilidades, es decir, que las cosas, como ya reiteradamente ha quedado expuesto, de una u otra manera, en mayor o menor grado, nos condicionan, pero no nos determinan.

El hombre tiene que hacerse la vida, tiene que actuar, decidir, proyectar su existencia.

Esquema 45

Estructura dinámica de la naturaleza humana	
A partir de lo cual se descubre en la naturaleza humana una estructura dinámica en escisión:	
<ul style="list-style-type: none"> - Parcialmente definido por la naturaleza - Como dato, como seguridad - Lo fijo, seguro - Naturaleza física-psico-social - Determinación - Realidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Es tarea y autorrealización - Preocupación por lo que puede y debe ser - Apertura al devenir que conlleva incertidumbre - Quehacer, producirse a sí mismo, tener que hacerse - Libertad de elección - Posibilidad

Situación que remite, en continuidad con lo estudiado en el capítulo anterior, al reconocimiento de que nuestra vida es proyectiva, en el sentido de que en nuestra actividad, en nuestro diario quehacer con y desde cosas, en la vida cotidiana, cada instante se plantea como un problema a resolver porque obliga a elegir entre varias posibilidades, de manera que la vida consiste en un constante decidir lo que haremos, lo que vamos a ser, consiste en decidir el futuro.

Claro está que las posibilidades que se presentan en la vida de cada persona, son múltiples y circunstanciales, que unas son más importantes porque su alcance o repercusión es mayor, que varían además de una persona a otra y que las decisiones tomadas no lo son para siempre, es decir, que todo puede cambiar, que el ser humano en todo tiempo y lugar tiene facultad para re-decidir, decidir de nuevo, re-hacer su vida, re-inventarse. Sin embargo, toda posibilidad, opción o alternativa, en su concreción, conduce, se dirige, proyecta la existencia del individuo hacia una de estas dos finalidades: enajenación o liberación. Es decir, cada una de mis decisiones, todo lo que hago con, en y desde las cosas, me enajena o me libera.

Esquema 46

El individuo y sus posibilidades						
El individuo	Al no ser fijación, se halla	Las cosas y lo que tiene que hacer con	Situación a partir de la cual se abre una serie	Enajenación (ser manipulado por congéneres)	Sujeto	Educación como instrucción

	inseguro entre	ellas	de posibilidades, que conducen a:	* Liberación (ser uno mismo quien conduzca la propia vida)	Ser humano	Educación como formación
(*) Posibilidad en que la biología humana se transforma en biografía; en que el animal racional se transforma en ser humano, en que cumple su vocación ontológica: “ser más”.						

Ahora bien, entre todas las posibilidades que se plantean, agrupadas ya tomando como criterio la finalidad que plantean, indefectiblemente alguna de ellas se muestra como la mejor, como la opción o alternativa preferible, como la finalidad, meta, propósito u objetivo a que se dirigen cada una de nuestras acciones, a que se proyecta continua y decididamente nuestra vida, nuestra existencia.

De este modo, según sea nuestra posibilidad elegida, con base en la decisión que tomemos, de acuerdo con la finalidad proyectada, será la educación que vivamos, será la práctica educativa que ejerzamos, consciente o inconscientemente, tanto como educadores, como educandos.

En suma, y atendiendo a las premisas expuestas: la vida consiste en mi yo y mi circunstancia, yo y lo que hago con las cosas -naturales e históricas-, que me condicionan sin determinarme, por lo que tengo que decidir, actuar, proyectar mi existencia, hacer mi vida, eligiendo entre las posibilidades que se me presentan a partir de la finalidad que persiga -enajenación o liberación-; es posible concluir al respecto que siempre se educa para algo.

* Toda actividad educativa parte de supuestos

Al menos en mi experiencia, el hablar de “supuestos” conlleva un ámbito de duda, de algo que no está comprobado y que probablemente carezca de fundamento, de manera que la existencia de supuestos cobra un cierto matiz de menosprecio. Por lo que deseo aclarar con qué significado empleo dicho término: con ello me refiero a principios que aun cuando no son expresados, a pesar de su implícita presencia, de estos depende porque en ellos se funda, la actividad educativa.

Por otra parte y sin duda alguna, son múltiples los supuestos en la educación, mas no siendo este tema prioritario en nuestra investigación, me limito a describir brevemente -sin el que orden de la exposición responda a otra cuestión más que a la intención por lograr la mayor claridad posible-, los tres siguientes:

- Finalidad (supuesto teleológico).

La educación, de acuerdo con lo dicho en las últimas páginas, cumple distintos fines, sirve como medio a diversas finalidades, se dirige o es guiada en diferentes sentidos, o dicho de otro modo, la educación es medio para fines, finalidades, objetivos, sentidos, direcciones; todos los cuales, pueden ser englobados en dos grupos: enajenación o liberación.

En términos de O. Fullat i Genis, “Se educa inexorablemente a alguien para algo. Este <para> muestra la estructura teleológica del acto educante.”¹⁶⁵ Así que, en la perspectiva de T.W. Moore, toda teoría general de la educación tiene como supuesto más importante la finalidad que se pretende alcanzar, es decir, comienza con la noción sobre la finalidad que desea lograr. Incluso, continúa el citado autor, el fin o meta constituye un requisito lógico para formular una teoría práctica, es decir, es posible elaborar una teoría general de la educación solo en tanto que se considera como valiosa alguna finalidad, de lo contrario no se trataría de una práctica educativa sino de una conducta sin sentido.

Asimismo, formalmente, escribe T.W. Moore, toda teoría general de la educación tiene como fin o meta producir un cierto tipo de persona, un hombre educado. Sobre lo cual, en principio, habría que elaborar los criterios que permitan distinguir entre un hombre educado y uno que lo es, que no lo está. Elaboración que requiere determinar las formas en que se usa el término educación:

Esquema 47

Usos del término educación		
Uso descriptivo	Uso restringido	Uso normativo
Entendiendo por educación la suma total de experiencia que posee una persona.	La educación como lo ocurrido a un individuo en su paso por instituciones educativas específicas, por ejemplo escuela o universidades.	Hace referencia a uno o varios valores, lo que implica de una u otra forma la mejoría en el individuo. Por ende, desde esta perspectiva un hombre educado es aquel que ha mejorado y como tal, es un producto deseable, algo que se debe producir.

De tal suerte que, el qué o cómo sea un hombre educado, variará con base al uso que se dé al término educación, lo cual a su vez dependerá de las circunstancias, del tiempo y lugar, del contexto social, político y religioso, en que se pretende alcanzar dicha meta; por lo tanto, ninguna teoría general de la educación tendrá aplicabilidad ni aceptación universal, advierte T.W. Moore.

¹⁶⁵ Fullat I Genis, Octavi. *Op. Cit.* Pág. 98

Al respecto, debo aclarar que al hablar aquí de educación, de la finalidad de la educación -sea enajenación o liberación-, reconozco como tal el producir un cierto tipo de persona, un hombre educado, tomando como criterio el uso normativo del término educación, esto es, un tipo deseable de individuo. “Tipo” que consiste en el hombre que tiene consciencia en los tres niveles expuestos con anterioridad, “yo”, “lo otro” y “nosotros”, que asume una actitud crítica y reflexiva, logrando el desarrollo de su entendimiento y con la orientación de su voluntad en la virtud moral, todo lo cual le permite autoconfigurarse, decidir su vida, actuar auténticamente, con libertad, logrando así su autorrealización, su humanización, dejar de ser hombre para convertirse en ser humano.

- Valores (supuesto axiológico).

Si la educación persigue un fin, lo cual habla de una teleología educativa, en tanto que plantea un cierto objetivo o finalidad, a saber, la configuración de un cierto tipo de persona, entonces la educación conlleva, supone también determinados valores, determinada axiología.

“La educación como contenido es vertebralmente axiológica -de “*axios*”, valor-, es teleológica -de “telos” que en griego significa fin-. Educamos para encarnar en las sociedades históricas un concreto modelo de hombre; para lograrlo escogemos previamente uno entre múltiples, ofrecidos históricamente.”¹⁶⁶ Aún en el caso, sostiene O. Fullat i Genis, de que no se haya elegido, decidido, el modelo de hombre que sirve de fundamento a la educación impartida, se educaría objetivamente para obtener determinado tipo de educandos; lo lamentable residiría en que la teleología educacional no sería fruto con conciencia y libertad, sino resultado fatídico de mecanismos colectivos.

Expresado en otras palabras, al establecer la finalidad de la actividad educativa, es decir, al plantear cierto fin, propósito, objetivo, sentido... en nuestro quehacer educativo, consciente o inconscientemente estamos elegido entre distintos modos de ser y estar en el mundo, entre diferentes modelos de persona, de ser humano, lo cual supone que el tipo de hombre educado elegido, es aquel que resulta, nos parece o consideramos como el más valioso y en consecuencia preferible, deseable. De modo que la teleología educativa lleva implícita una axiología educativa.

- Naturaleza humana (supuesto antropológico filosófico).

Igualmente, “Toda praxis educadora -familiar, escolar u otra- está inserta en una antropología filosófica desde la cual se vuelve coherente e inteligible, lo cual, sin embargo, no quiere decir que quede justificada.”¹⁶⁷ O sea que

¹⁶⁶ *Ibíd.* Pág. 115

¹⁶⁷ *Ibíd.* Pág. 116

toda actividad educativa supone una concepción específica sobre la naturaleza del hombre, un cómo es el hombre por naturaleza.

Ahora, bajo la advertencia también, de que la presente exposición es sintáctica y no profundiza en estos supuestos de la educación, salvo lo necesario para la óptima comprensión del tema que corresponde a este proyecto académico y personal, abordo tres supuestos que existen sobre la naturaleza humana, que difieren radicalmente y se manifiestan en las dos grandes finalidades educativas ya citadas -enajenación o liberación-.

El primero de ellos, presente en ambas finalidades educativas, se refiere a la consideración del ser humano como estructura educanda, es decir, que el ser humano es educación; entendiendo por ello la asunción de una cierta “maleabilidad” en el hombre, esto es, se supone o se parte del supuesto de que lo adquirido por el educando, por el alumno, mediante la experiencia, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene efectos perdurables en su comportamiento subsecuente, que dicha enseñanza produce una diferencia en los educandos, explica T.W. Moore.

Formando parte ya solo de una u otra de las finalidades mencionadas, dada su oposición y hasta contradicción, se encuentran los supuestos o modelos “organicista” y “mecanicista” en la naturaleza humana:

a) Modelo organicista en teoría educativa.- Enfatiza en los principios internos del desarrollo y del crecimiento. “El supuesto organicista señala que el alumno es esencialmente una criatura “en crecimiento”, lo cual significa que la educación no sería una modificación o moldeamiento proveniente del exterior, sino un intento por estimular el desarrollo individual desde dentro, involucrando un crecimiento orgánico más que la adaptación mecánica a presiones ambientales.”¹⁶⁸ Algunos representantes de este modelo son J.J. Rousseau, K.O. Froebel y J. Dewey.

b) Modelo mecanicista en teoría educativa.- Sostiene que el hombre es una especie de máquina, y como en cualquiera de ellas, el trabajo efectivo se muestra por la ejecución, que en el hombre sería su conducta externa. De manera que la educación es uno de los medios para hacer que esas respuestas externas sean lo más efectivas posible. “Un alumno sería visto como un aparato cuyo trabajo podría regularse deliberadamente desde el exterior. Él no “crecería” o se “desarrollaría” de acuerdo con alguna dinámica interna, más bien su conducta sería modificada o “moldeada” para aproximarla a algún fin deseable, por ejemplo, vivir en armonía y felicidad en una sociedad compuesta por individuos semejantes a él. La enseñanza consistiría en organizar los insumos

¹⁶⁸ Moore, T.W. *Op. Cit.* Pág. 37

adecuados -conocimientos, destrezas y actitudes. El hombre educado sería aquel cuya conducta estaría basada en los criterios de valía adoptados por su sociedad.”¹⁶⁹ Algunos representantes de este modelo son C.A. Helvétius, J. Mill y B.F. Skinner.

Esquema 48

Supuestos sobre la naturaleza humana	
Organicista	Mecanicista
<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de la sociedad y el Estado como entidades naturales. - Las partes forman un todo que funciona como una entidad cuya importancia es mayor que la de la suma de sus partes. - El todo es anterior a las partes, en el sentido de que estas solo existen, cobran significado, como integrantes del todo. - El hombre es capaz de crecer y desarrollarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de la sociedad y el Estado como algo hecho por el hombre, algo artificial. - Las partes se subordinan a la totalidad. - La totalidad, siendo un agregado de partes, no es más que la suma organizada de estas. - El hombre está imposibilitado para crecer y tampoco puede desarrollarse.
* Concepción del hombre como ser humano, como persona	* Concepción del hombre como máquina, como sistema de insumos y productos que puede trabajar eficiente o ineficientemente
* Concepción de la naturaleza humana que corresponde a la consideración de la educación como facultad o guía en la comprensión y transformación de la realidad, lo que conlleva libertad	* Concepción de la naturaleza humana que corresponde a la educación como herramienta o instrumento para la adaptación, que suele traducirse en enajenación
Filosofía en continuidad Educación como formación Paradigma holístico	Filosofía dualista Educación como instrucción Paradigma fragmentario

Modelos educativos, organicista y mecanicista, aclara T.W. Moore, que aun cuando son útiles puesto que tienen alguna justificación empírica, por sí solo ninguno aporta una visión completa o comprehensiva, antes bien ofrecen una visión simplificada de la realidad humana, atrayendo la atención hacia algún aspecto de la naturaleza humana que el otro pudiera negar o ignorar, por lo que en cierto sentido se complementan, dando lugar a una visión más amplia e integral de la naturaleza y práctica educativa del hombre.

Por otro lado, la utopía también constituye un supuesto antropológico en la práctica educativa. Innegablemente toda labor educante supone una actitud utópica. Entendida en este caso la utopía, explican A. Frabboni y A. Pinto, en una doble instancia: como tarea crítica y transformativa. Donde por una parte, la filosofía de la educación analiza e interpreta críticamente la realidad de la pedagogía para individuar las contradicciones, los condicionamientos e ideologías incorporadas a ella, y; por otra, reconstruye el engranaje, revisa los lenguajes y lógicas del discurso pedagógico a fin de reproponer la especificidad de su finalidad. Así, “La dimensión utópica

¹⁶⁹ Ibíd. Pág. 37

cumple, en ese sentido, una función deconstructivo-reconstructiva, radicalmente crítica respecto de las condiciones de lo existente y creativamente proyectada hacia el futuro.»¹⁷⁰

Sea entonces enajenación o liberación del individuo, su condición como sujeto o como ser humano, la finalidad de la práctica educativa, de uno u otro modo está supuesta la posibilidad de cambio, la deconstrucción y reconstrucción, la transformación de la realidad de acuerdo con un cierto fin, y con ello la utopía, como plan, proyecto, doctrina o sistema que aun cuando aparece como irrealizable en el momento de su formulación, dirige nuestra actividad educadora.¹⁷¹

* Toda actividad educativa conlleva fragmentación

Previo al recuento de los fragmentos presentes en nuestra concepción occidental sobre la realidad a partir de la distinción efectuada por nuestra conciencia -el darnos cuenta de- y conciencia -adoptar una actitud crítica y reflexiva-, entre el propio ser y el resto de los seres, sean cuales sean los términos con que nos refiramos a tal escisión -yo/no yo, yo/lo otro, yo/mundo, yo/circunstancia, sujeto/objeto, etc.-, abro un espacio para reconocer, tanto en el sentido de manifestar como en el de confesar cierta subordinación o dependencia, pero más todavía con el sentido de mostrar agradecimiento por haber recibido un beneficio suyo, a John Dewey, a su experiencia y conocimiento, reflejados en la totalidad de su obra y en este caso específico en “Democracia y educación”, como inspiración y fundamento de lo expuesto a continuación, y especialmente como fuente de luz que otorga la claridad necesaria para organizar las propias ideas y así expresarlas lo mejor posible para su comprensión.

Asimismo, y como una de las aportaciones de J. Dewey a la filosofía de la educación, analizo la presencia de esta fragmentación en tres áreas que coexisten, que de forma permanente e inevitable se correlacionan, dado que comparten, coinciden en su origen -me refiero a la distinción yo/mundo-, a saber: filosofía, educación y sociedad. Pienso en esta analogía: tres áreas en nuestra vivencia y reflexión sobre la realidad que coexisten, se correlacionan; tres figuras geométricas, tres polígonos concéntricos, que comparten el mismo centro, eje u origen.

- Sobre el centro, eje u origen de la fragmentación: Yo/Mundo.

El fenómeno fundamental en la autoconciencia, en la autoexperiencia humana, afirmo con E. Coreth, “... es que nos hallamos de antemano en medio de la realidad, en medio de las cosas y los hombres con los que tratamos, que influyen en nosotros y con los que estamos en múltiples relaciones.”¹⁷² Nuestra existencia está referida al

¹⁷⁰ Frabboni, Anco y Anca Pinto Minerva. “Introducción a la pedagogía general”. Ed. S. XXI. México. 2006. Pág. 58

¹⁷¹ Nota: véase “Labor educativa, ¿una utopía?”, en <https://sites.google.com/site/karlaportelafilosofia1/r/laboreducativaunaautopia>

¹⁷² Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 83

mundo, el yo se distingue, se separa, tanto del mundo de las cosas como del mundo humano. Aunque, habría que agregar, se separa igualmente de sí, el yo distingue en sí dos dimensiones, una material, tangible, y otra, inmaterial, intangible, descubre como partes integrantes de él mismo: cuerpo y espíritu.

De modo que en el binomio Yo/Mundo confluyen tres pares más: yo-cuerpo/yo espíritu, yo/mundo de las cosas y yo/mundo humano, sobre los que detallo en los párrafos a continuación como parte de la Filosofía.

Esquema 49

La fragmentación en la filosofía	Yo-cuerpo/Yo-espíritu:	Esencia dual del hombre: cuerpo y espíritu
	Yo/Mundo de las cosas:	Cosas que rodean al hombre: naturaleza y cultura
	Yo/ Mundo humano:	Conciencia de: lo humano-singular y lo humano-universal

- Yo-cuerpo/Yo-espíritu.

Entendido como la esencia dual del individuo, del hombre, del ser humano integrado por dos sustancias opuestas, contradictorias, al tiempo que se complementan e influyen mutuamente: cuerpo y espíritu. Consabido es que la constitución esencial del hombre entraña una cuestión filosófica y que en torno a ello siguen en pie discusiones sobre lo que se entiende por cuerpo y espíritu, cómo se comportan entre sí, cómo es que en su dualidad constituyen la unidad del hombre, entre otras. Sobre lo cual, únicamente requiero la aclaración conceptual respecto a qué se entiende con las palabras “alma” y “espíritu”, y con base ello explicar por qué en este trabajo hablo de espíritu y no de alma.

Entiendo por alma, retomando el antiguo punto de vista griego, el principio vital de todos los seres vivos. Por lo que se habla también del alma vegetal y del alma animal, en cuanto son organismos animados que, como tales, suponen una fuerza, un principio vital. Alma significaría entonces “principio interno de la vida corporal”. En tanto que con el término espíritu, continuando con la concepción de los griegos, se indica un principio de ser y de obrar superior e inmaterial, por encima de lo corporal y material. Es decir, que el alma consiste en el principio o fuerza que da vida al cuerpo, que lo anima, y; el espíritu constituye el principio o fuerza por el que obramos, actuamos de una u otra manera, siendo este en consecuencia exclusivo del hombre, dado que supone ya intervención, participación de la inteligencia y la libertad, del entendimiento y la voluntad; motivo este por el que recorro en mi exposición al término espíritu, porque al reflexionar sobre mi vida, mi existencia, no pienso en mi vida corporal, mi vida biológica, sino antes bien, indago mi vida espiritual, analizo mi presencia en el mundo, lo que hago en él, cuestiono mi vida biográfica; más aún, por al hablar sobre el significado de la filosofía y la educación en la vida humana, me refiero a la vida espiritual del hombre.

Ahora bien, la esencia dual del hombre, cuerpo y espíritu, se vincula al par Yo/Mundo de las cosas, en tanto que el yo-cuerpo forma parte de las cosas naturales, de la naturaleza y el yo-espíritu genera las cosas cultas o históricas, integra la cultura, esto es, que el cuerpo entra en la esfera natural y el espíritu, en la esfera social, que corresponderían a lo que antes he mencionado como mundo físico o externo y mundo cultural o interno.

Esquema 50

Esencial dual del ser humano	
Cuerpo	Espíritu
Naturaleza	Cultura
Yo / Mundo de las cosas	

- Yo/Mundo de las cosas.

Las cosas, habíamos dicho ya también, pueden clasificarse en dos grupos: naturales y cultas o históricas, naturaleza y cultura. Donde la primera remite al conjunto, orden o disposición de cosas orgánicas e inorgánicas que integran el medio, el ambiente en que se desenvuelve el quehacer humano y que no ha sido creado ni producido -aunque sí alterado- por el hombre, mientras que la cultura refiere al conjunto orden o disposición de cosas materiales y no materiales que en determinadas circunstancias espacio-temporales ha fabricado o producido el hombre y que constituyen su quehacer a través de la historia.

Ciertamente existen áreas educativas en torno a las cosas naturales, a la naturaleza, como lo es la educación física, que se ocupa del propio cuerpo, la educación ambiental, en relación con la ecología, etc., de la misma manera que hemos desarrollado estudios o saberes sobre la naturaleza como tal, pienso en la física, química y biología... Sin embargo, me concentro aquí en las cosas cultas o históricas, porque la educación, porque la praxis educativa forma parte de estas.

Es así que en cuanto a la cultura, de acuerdo con Amado E. Osorio, cabe señalar, sin que se correspondan entre sí, dos rasgos característicos; el primero, que esta abarca un plano material y otro no material o espiritual, y; el segundo, que la cultura se manifiesta simultáneamente en la vida del ser humano como hecho de determinación y como hecho de libertad.

Esquema 51

Rasgos característicos de la cultura	Plano material	Plano espiritual
	Productos materiales; lo hecho por el hombre de acuerdo con distintas formas de representación.	Formas de representación; distintas formas de pensar, de pensamiento, y en respuesta a las necesidades e intereses de los hombres.
	Hecho de determinación	Hecho de libertad

	<ul style="list-style-type: none"> - Como horizonte en el que se forma el individuo; indicándole lo que debe ser y hacer. - Como conciencia que tiene el individuo de formar parte de la especie humana, a la vez que de los distintos grupos humanos específicos a que se pertenece; conciencia de lo humano-universal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como flexibilidad del horizonte formativo, presentando ante el individuo diversas posibilidades o alternativas y sobre todo como el reconocimiento de la capacidad que tiene para elegir por sí mismo que ser y hacer. - Como conciencia del yo, de la propia individualidad; conciencia de lo humano-singular.
--	--	--

De manera que, coincide E. Coreth, el yo se enfrenta a ciertas limitaciones que le imponen tanto el mundo natural como el mundo cultural en que se encuentra, en que vive y existe; sin embargo, a la vez, a partir de la distinción que hace de sí, con base en su separación respecto a todo lo que le rodea, esto es, con fundamento en su conciencia y conziencia, le son dadas también distintas posibilidades entre las que habrá de elegir, decidir. Condicionado, pero no determinado, reiteraría P. Freire.

Por último, acerca del par yo/mundo de las cosas, concretamente en cuanto a la cultura como hecho determinación y de libertad, resalto el atributo de la cultura como conciencia de lo humano-universal al mismo tiempo que como conciencia de lo humano-singular, porque este es el punto de toque entre yo/mundo de las cosas y yo/mundo humano:

Esquema 52

Yo/Mundo de las cosas		
Naturaleza	Cultura	
	Hecho de determinación	Hecho de libertad
	Conciencia de lo humano-universal	Conciencia de lo humano-singular
	Yo/Mundo humano	

- Yo/Mundo humano.

Sin restar importancia a la relación que entablamos con las cosas naturales, con la naturaleza, “siento más” el vínculo que tengo con las otras personas. Vínculo que me habla de una separación, porque la posibilidad de unir, vincular, tiene implícita la presencia dividida, la separación o desunión de dos o más elementos, en este caso, yo y las otras personas.

En esta dicotomía, yo/mundo, encuentro la escisión entre la conciencia que tengo de mí como humano-singular y la conciencia que tengo a su vez de formar parte de algo mayor, lo humano-universal.

Vivo consciente y conziente de tres niveles o dimensiones de la realidad: yo, los otros y nosotros. Aceptando que es posible hablar de la relación consigo mismo, entendida esta como el autoconocimiento, como el

desdoblamiento del sujeto en objeto de su propio conocer; no obstante es en la relación con los demás que estrictamente tiene lugar el correlato yo/mundo humano, el que a su vez se desenvuelve en una relación personal y social.

¿Qué significa lo anterior? Indudablemente vivimos en relación continua, permanente e insoslayable con otros individuos humanos; estamos y existimos e incluso en múltiples sentidos somos resultado de la relación yo-tú, esto es, vivimos siempre en una relación personal. Relación que a la vez es social, porque la relación tú supone la relación nosotros, de hecho es el tú el que proporciona el nosotros; proceso que también es cierto a la inversa, porque a través de la comunidad del nosotros se crean las relaciones personales, en cuanto que el nosotros posibilita el tú. Existiendo entonces un condicionamiento y mediación mutuos, entre el tú y el nosotros, ambos aspectos forman una unidad necesaria, deduce E. Coreth.

Unidad necesaria donde a la convivencia y colaboración de la pluralidad del nosotros la llamamos, continúa E. Coreth, comunidad o sociedad, según se constituya la agrupación humana por el amor o por el derecho. Esto es, que en la pluralidad del nosotros, en la relación yo-tú, cada individuo busca su realización, el desarrollo de sus facultades esenciales -entendimiento y voluntad- para ser libre, para vivir con libertad; lo cual requiere por un lado, la autoafirmación, que cada persona se reconozca a sí misma, y; por otro, la afirmación de uno por los otros, que cada persona sea reconocida como tal por los otros. Ahora, cuando la autoafirmación y la afirmación mediada por los otros se da por amor, la convivencia del nosotros, la agrupación humana se constituye por el amor y entonces la denominamos “comunidad”; es posible también que autoafirmación y afirmación se logren por elementos jurídicos, de tal suerte que la convivencia, la agrupación humana sea constituida por el derecho, caso en que se le nombra “sociedad”. Asimismo, en el caso de la comunidad los seres humanos viven con libertad ética, y en la sociedad, con libertad moral.¹⁷³

De modo que “Una comunidad descansa en las relaciones personales de la mutua afirmación y respeto, amistad y amor, de la vinculación espiritual personal en una comunidad de vida y de sentimientos, sin que esta vinculación se establezca necesariamente de un modo jurídico.”¹⁷⁴ Sin negar que en toda comunidad existe una esfera jurídica, en cuanto que cada individuo posee derechos personales y tiene que reconocer los derechos de los otros, pero ello no implica que algún elemento jurídico específico sea propio de la comunidad y que como tal condicione su unidad. Mientras que la colaboración de la pluralidad de individuos que constituye la sociedad se da con vistas a un fin común; lo que “...requiere una vinculación y dirección jurídica, a la cual está subordinada la actuación de los individuos que persiguen el fin común. Así como en la comunidad no se

¹⁷³ Nota: lo cual arroja cierta luz sobre la diferencia entre ética y moral, sobre el significado con que empleo dichos términos en el presente escrito.

¹⁷⁴ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 227

excluye el elemento jurídico aunque no constituye su esencia, así tampoco en la sociedad se excluye una comunión personal de vida y de amor; mas no pertenece a su esencia, y por ende puede faltar, como en el caso de una sociedad utilitaria.”¹⁷⁵ Con base en lo cual afirma E. Coreth, la comunidad constituye en cierta forma el aspecto interno de la agrupación humana y la sociedad representa el aspecto externo.

Asimismo la distinción yo/mundo humano, tiene como consecuencia inmediata la tensión entre lo particular y lo general, lo individual y lo colectivo, o retomando los términos ya empleados, la tensión entre lo humano-singular y lo humano-universal. Tensión porque plantea el debate sobre quién tiene la primacía, que si es concedida unilateralmente a lo general, a lo humano-universal, se trata entonces de un colectivismo, y en caso contrario, de ser asignado el primado a lo particular, a lo humano-singular, se encuentra el individualismo. Extremos que, coincido con E. Coreth, yerran, porque “Una comunidad no es nunca una realidad subsistente en sí misma que elimine al individuo en su autonomía personal, sino que se realiza en una pluralidad de individuos. Así, tampoco el ente comunitario es una realidad subsistente y absoluta a la que pueda ser sacrificada la persona particular.”¹⁷⁶

Antes bien, toda agrupación humana, cada comunidad y cada sociedad, consta de personas concretas, se reduce a los individuos que la forman; tiene una función de servicio y ayuda, no únicamente por lo que hace a las condiciones materiales de vida, sino también en lo referente al despliegue ético espiritual plenamente humano. Y paralelamente, cada individuo está referido a la comunidad y a la sociedad, solo en ellas logra su plena realización, su humanización.

Esquema 53

Yo/Mundo humano	
Humano-singular	Humano-universal
Yo	Los otros individuos humanos
Yo	Tú
Nosotros - Relación personal y social - Convivencia y colaboración que dan lugar a la agrupación humana, que puede ser:	
Comunidad	Sociedad
- Constituida por el amor - En ejercicio de la libertad ética - Con fundamento en sentimientos - Representa el aspecto interno de la agrupación humana	- Constituida por el derecho - En ejercicio de la libertad moral - En seguimiento a un fin común - Representa el aspecto externo de la agrupación humana

¹⁷⁵ Ibíd. Pág. 227 y 228

¹⁷⁶ Ibíd. Pág. 229

En suma y en torno a la fragmentación en la filosofía, los tres correlatos anteriormente analizados, a saber yo-cuerpo/yo-espíritu, yo/mundo de las cosas y yo/mundo humano, se engloban en dos grupos más: “lo material” y “lo inmaterial”, “mundo físico” y “mundo espiritual”, sobre los cuales reitero, el ser humano en su impulso vital y necesidad natural por conocer la realidad y comprender la totalidad, ha generado distintos saberes, estudios, conocimientos que integran el contenido de la actividad educativa, o sea, la materia de estudio educativa; la cual se compone entonces de las diversas ciencias y disciplinas desarrolladas por el hombre en su investigación sobre el mundo físico y el mundo espiritual.

Probablemente es este el primer binomio en la fragmentación dentro de la educación, los distintos saberes o conocimientos que abarca la materia de estudio educativa; del que se desprende directa o indirectamente toda una serie de pares, parcelas de realidad: estudios físicos y estudios sociales, saberes intelectuales y empíricos, materia de estudio y método, praxis y *poíesis*, educación “nominal” y educación “real”, educación formal, no formal e informal, agentes y ambiente, trabajo y juego, trabajo y ocio... Pares que pueden dividirse, fragmentarse en partes aún menores, aún más específicas, especializadas.

Esquema 54

La fragmentación en la educación	División de:	Los estudios	Estudios físicos y estudios sociales
		Los saberes	Intelectuales y empíricos
		Los temas escolares	Materia de estudio y método
		La actuación educativa	Praxis y <i>poíesis</i>
		La comunidad educativa	Agentes y ambiente
		El quehacer educativo	Informal, formal y no formal
		La educación	Para el ocio y para la utilidad

- División de los estudios: estudios físicos y estudios sociales.

Las materias de estudio escolar, las asignaturas, o simple y llanamente como las llaman los alumnos: “las materias”, se dividen en la educación, de acuerdo con J. Dewey en dos grandes grupos: ciencias naturales y ciencias sociales o, en palabras de E. Husserl, ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Aunque dado el conflicto que existe sobre qué es ciencia y qué no, “... el campo se ha dividido entre los estudios que tienen como objeto la naturaleza y los estudios que se refieren al hombre.”¹⁷⁷ Lo que equivale a decir naturalismo y humanismo, estudios físicos y estudios sociales.

División en la educación reflejo de la filosofía dualista, continúa J. Dewey, que considera al mundo físico y al espíritu como dos reinos de la existencia independientes teniendo entre sí ciertos puntos de contacto.

¹⁷⁷ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 235

Consideración que remite a la perspectiva en la relación sujeto-objeto donde se afirma la existencia separada e independiente de ambos.

Con el objetivo de señalar exactamente a qué me refiero con “las materias”, presento enseguida la clasificación de los estudios que se imparten a nivel medio superior dentro del bachillerato general. Esto bajo la aclaración de que existen otras clasificaciones y que he de hecho, la propia clasificación de los saberes del hombre constituye un debate vigente.

Esquema 55

Estudios a nivel medio superior dentro del bachillerato general					
Tipo o clase de saber	Tipo o clase de ciencia	Objeto de estudio	Criterio de verdad	Características	Ciencias
Científico	Formales, puras, exactas, eidéticas o de las ideas	- Entes ideales - Relaciones abstractas entre signos	- No contradicción	- Son las más exactas y objetivas - De mayor generalidad y universalidad - No dependen de la experiencia para conocer su objeto de estudio ni para confirmar sus fórmulas - Se les utiliza instrumentalmente en otras disciplinas	- Matemáticas - Lógica
	Fácticas, factuales, experimentales, empíricas, de los hechos, de la naturaleza o naturales	- Entes reales - Fenómenos y procesos que acontecen en la naturaleza - Distintos niveles de la realidad natural	- Verificación	- Son menos exactas y objetivas - Son particulares aunque con posibilidad de generalización - Requieren de los sentidos para percibir sus objetos de estudio - Dependen de la experiencia para establecer comprobaciones	- Física - Química - Biología
¿No científico?	Ciencias sociales, culturales o del espíritu	- Fenómenos y procesos que acontecen en la sociedad humana - Distintos niveles de la realidad humana	¿?	- No son exactas ni objetivas - Son subjetivas y particulares	- Derecho - Economía - Historia - Psicología - Sociología, etc.
	Artes y humanidades	- Expresiones humanas estéticas y espirituales	¿?	¿?	- Artes - Filosofía

Ahora bien, tales estudios físicos y sociales que integran el contenido de la actividad educativa, esta división en la educación, explica J. Dewey, adopta una “actitud escolástica”, es decir, adopta el método de las Escuelas o de los Hombres de Escuelas, que “En su esencia no es más que una sistematización sumamente eficaz de los métodos de enseñar y aprender que son apropiados para transmitir un cuerpo autorizado de verdades.”¹⁷⁸

Sistematización de los métodos de enseñar y aprender, donde el primero consiste en proporcionar al educando de la literatura que contienen las verdades, los conocimientos adquiridos, ya comprobados, sobre el mundo natural y el mundo humano; y el segundo, el método de aprender, en que a través de la lectura, interpretación y comentario de tales obras, los estudiantes reciben un material ya hecho.

¹⁷⁸ Ibíd. Pág. 237

Situación en que el estudiante más que investigar y descubrir el conocimiento por sí mismos, lo reciben, lo adquieren, mediante los libros de texto y la intervención de los profesores. En palabras de J. Dewey, “En tanto que las escuelas sigan enseñando por libros de texto y se apoyen en el principio de autoridad y adquisición más que en el de descubrimiento e investigación, sus métodos serán escolásticos, sin poseer la precisión lógica y el sistema de escolasticismo en su mejor época.”¹⁷⁹

Esquema 56

División de los estudios	
- Físicos	- sociales
- Ciencias naturales - Ciencias de la naturaleza - Naturalismo - Saberes científicos	- Ciencias sociales - Ciencias del espíritu - Humanismo - Saberes no científicos
- Mundo físico	- Mundo espiritual
“Lo material”	“Lo inmaterial”
Yo-cuerpo/Yo-espíritu, Yo/Mundo de las cosas, Yo/Mundo humano	

- División de los saberes: intelectuales y empíricos.

Ciertamente uno de los pilares sobre los que se construye el contenido de la educación académica es la división de los estudios en físicos y sociales, según se avoquen al mundo físico, natural, o al mundo cultural, espiritual; estudios o disciplinas que se unifican bajo el título de “conocimiento verdadero”, es decir bajo la afirmación de que únicamente este tipo de conocimiento, fundado en la razón y cuyo cuerpo de verdades ya establecidas, ya comprobadas, se transmite por conducto de los libros de texto y se adquiere por la lectura, interpretación y comentario, es verdadero.

De modo que si el saber intelectual es el conocimiento verdadero, habrá otro que no lo es, habrá un tipo o clase de saber en oposición a él: la experiencia, el saber empírico o práctico, comparto con J. Dewey. Esta es la segunda fragmentación en la educación, el segundo par, binomio o correlato presente en la actividad educativa: saberes intelectuales y saberes empíricos, la escisión entre conocimiento y experiencia.

Esquema 57

Mundo	
Físico, natural	Cultural, espiritual
Estudios físicos	Estudios sociales
Saberes intelectuales = verdadero conocimiento	
En oposición a:	
Saberes empíricos = la experiencia	

¹⁷⁹ Ibíd. Pág. 237 y 238

División de los saberes	
Intelectuales	Empíricos
Oposición entre:	
Conocimiento	Experiencia
<ul style="list-style-type: none"> - Teoría - Inteligencia - Conocimiento /conocer - Lo espiritual; de carácter espiritual - Lo abstracto - Intereses espirituales o ideales - Completo y comprensivo - Se dirige a la verdad eterna - A la verdad relacionada con la inteligencia - Asegura unidad, orden y ley - Por su uniformidad y coherencia conduce a la armonía 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica - Ejecución - Actividad / hacer - Lo corporal; de carácter material - Lo concreto - Intereses prácticos o materiales - Nunca autosuficiente - En condición de perpetuo flujo - Asociada con hábitos, apetitos, impulsos y emociones - Se traduce en fluctuaciones irracionales - Al ser múltiple conlleva discordia, conflicto - Sentidos de memoria e imaginación - Conocimiento no basado en discernimiento de principios - Procede por “método de ensayo y error” y sobre la base de experiencias pasadas - No se apoya en la realidad de las cosas, sino en la relación de estas con nuestras necesidades

Ahora bien, la concepción sobre la experiencia expuesta en el cuadro anterior, como opositora al conocimiento pertenece a la doctrina clásica, se remonta a la antigüedad griega y en respuesta a una vivencia, a la necesidad por resolver un problema, disolver una molestia... Así lo explica John Dewey: “Esta profunda antítesis se conexiona con el hecho de que la filosofía ateniense comenzó como una crítica de la costumbre y la tradición en cuanto normas de conocimiento y de conducta. En su indagación por algo que los reemplazase, aquella dio con la razón como la única guía adecuada de la creencia y la actividad. Puesta que la costumbre y la tradición se identificaron con la experiencia, se siguió inmediatamente que la razón era superior que esta. Además, no contenta la experiencia con su debida situación de subordinación, fue la gran enemiga del reconocimiento de la autoridad de la razón. Como la costumbre y las creencias tradicionales mantenían encadenados a los hombres, la lucha de la razón por su legítima supremacía solo podía ganarse mostrando la naturaleza inherente, inestable e inadecuada, de la experiencia.”¹⁸⁰

Concepción de la experiencia que en los siglos XVII y XVIII con el surgimiento del empirismo moderno, dio una inversión casi completa de la doctrina clásica, continúa J. Dewey, en un doble cambio: por un lado, la experiencia perdió su sentido práctico, ya no significaba modos de hacer; llegó a significar algo intelectual y cognoscitivo, donde la captación de lo material debía comprobar el ejercicio del razonamiento, y; por otro,

¹⁸⁰ Ibíd. Pág. 223 y 224

siendo la experiencia la base de la verdad sobre los objetos, el espíritu era algo meramente receptivo y el conocimiento era identificado con la recepción y asociación de las impresiones sensoriales, cayendo en el descuido y aislamiento de la teoría, del ejercicio del pensamiento; reduciéndose el pensar en combinar y separar unidades sensoriales recibidas sin participación alguna del juicio. Dicho brevemente, el empirismo moderno afirmó a la experiencia como modo de conocer e incluso como única fuente del conocimiento verdadero.

Es así que la historia de nuestra filosofía occidental presenta dos ideas de la experiencia, dos concepciones sobre la experiencia en relación al conocimiento intelectual; la idea clásica o antigua, que otorga mayor valía al saber intelectual, llegando al menosprecio por la experiencia; y la idea moderna, que contrariamente reconoce al saber empírico, a la experiencia, como exclusivo origen del conocimiento.

Actualmente se vive el retorno a la idea antigua, el saber intelectual goza de prioridad, posee mayor valía, a grado tal que decir saber intelectual, conocimiento intelectual, resulta equivalente a conocimiento verdadero, son sinónimos; y dado que a la experiencia no se le reconoce como conocimiento, o sea, no es conocimiento, sino simple experiencia, solo hay un conocimiento, el intelectual, por lo que no hace falta ya especificar, basta decir conocimiento, y no conocimiento intelectual.

Idea actual sobre la experiencia que reitera la oposición de esta respecto al conocimiento a la vez que reafirma la sobrevaloración, superioridad del trabajo espiritual, intelectual, y la desestimación, inferioridad del trabajo físico, corporal; hablo sobre el enfrentamiento del trabajo “con el cerebro” y el trabajo “con las manos”, el trabajo de reflexión y el trabajo de ejecución.

Con relación a lo anterior, escribe E. Coreth, “De la antigüedad griega no solo deriva la pareja de conceptos θεωρία y πράξις, sino también la valoración del elemento teórico frente al práctico: a aquel le corresponde una radical primacía de valor en relación con el actuar práctico.”¹⁸¹ Valoración que Platón fundamenta metafísicamente, continúa nuestro autor, en cuanto que toda actuación humana se mueve en el mundo irreal y aparente de la experiencia sensible, mientras que el conocimiento espiritual penetra en la verdad eterna y divina. Primacía del conocimiento que defiende también Aristóteles, porque la razón es la facultad suprema del hombre, y el conocimiento intelectual la actividad suprema que el hombre puede llevar a cabo. “Una <vida teórica> -más tarde se dirá <vida contemplativa> - es la forma perfecta de la vida por ordenarse lo más posible al conocimiento en exclusiva y aspirar a la verdad eterna.”¹⁸²

¹⁸¹ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 167

¹⁸² *Ibíd.* Pág. 168

- División de los temas escolares: materia de estudio y método.

Tal vez “a estas alturas” de la lectura no haga falta recordar que en su intento por comprenderlo todo, el hombre analiza cuidadosamente cada fragmento que resulta en su disección de la realidad. Así, en su reflexión sobre la experiencia, distingue entre “lo que experimentamos” y “el experimentar”, separa “lo experimentado” respecto a “el cómo”. Lo que se traduce, ya en el ámbito educativo, en la división de los temas de escolares en materia de estudio y método.

Esquema 59

División en la experiencia	
- Lo que experimentamos, lo experimentado	- El experimentar, el cómo
- Materia de estudio	- Método
División de los temas escolares	

Explica J. Dewey: “Cuando reflexionamos sobre una experiencia en vez de tenerla simplemente, distinguimos, de modo inevitable, entre nuestra actitud y los objetos que la sostienen. Cuando un hombre está comiendo, come alimentos. No divide su acto entre el comer y el alimento. Pero si realiza una investigación científica sobre el acto tal separación es lo primero que debe efectuar. Examinará, de una parte, las propiedades del material nutritivo y, de otra, los actos del organismo para digerir y asimilar. Tal reflexión sobre la experiencia da lugar a una distinción entre lo que experimentemos (lo experimentado) y el experimentar, el cómo. Cuando asignamos nombres a esta distinción, tenemos los términos de materia de estudio y de método. Hay la cosa vista, oída, amada, odiada, imaginada y hay el acto de ver, oír, amar, odiar, imaginar, etcétera.”¹⁸³

Es decir, que al reflexionar sobre un acto “tan simple” y en este caso vital, como lo es el comer, el acto queda dividido racionalmente en dos, de un lado queda lo que experimentamos, lo experimentado, los alimentos y sus propiedades nutritivas; y de otro, el experimentar, el cómo, los actos del organismo para digerir y asimilar.

Análogamente, el alumno “come”; el alimento que ingiere es la materia de estudio, esto es lo que experimenta, lo experimentado por él, o sea la literatura, los libros de texto y las propiedades nutritivas que contienen, a saber, las verdades, los conocimientos sobre los mundos físico y espiritual, natural y humano; donde los actos de su organismo para digerir y asimilar tales conocimientos serán la lectura, interpretación y comentario, todo ello con intervención del profesor, actos que constituyen el método, el experimentar, el cómo.

Esquema 60

Experiencia del alumno			
Come		“Se educa”	
- Lo que experimenta,	- El experimentar,	- Lo que experimenta,	- El experimentar,

¹⁸³ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 147

lo experienciado:	el cómo	lo experienciado:	el cómo
Alimentos y sus propiedades nutritivas	Actos del organismo para digerir y asimilar	Libros de texto y su contenido cognoscitivo	Actos de leer, interpretar y comentar
		* Materia de estudio	* Método
División de los temas escolares			

División que al igual que las anteriores, proviene de la escisión entre mundo físico y mundo espiritual, lo material y lo inmaterial, yo-cuerpo/yo-espíritu, yo/mundo de las cosas, yo/mundo humano...

Esquema 61

Cuerpo	Espíritu
División de los temas escolares (1)	
Materia de estudio	Método
Estudios físicos y estudios sociales; conocimientos sobre el mundo de las cosas naturales y el mundo humano	Organización de la materia de estudio; sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje
* El qué	* El cómo

En conclusión al respecto, de acuerdo con J. Dewey, al reflexionar sobre la experiencia trazamos una distinción mental entre el qué y el cómo, entre lo que experimentamos y el experimentar, -entre lo que enseñamos y aprendemos, y cómo lo enseñamos, cómo lo aprendemos-; distinción en el pensamiento, no en la realidad, que tiene centro, eje u origen en la fragmentación yo/mundo; en que el yo es vivido como espíritu aislado, con capacidades de sentir, imaginar, conocer, querer, etc., y el mundo, como cosas separadas del yo, con propias leyes de operación, independientemente de los modos de energía del yo, del sujeto. Una vez más la consideración de sujeto y objeto como existencias separadas e independientes.

Esquema 62

División de los temas escolares (2)	
Yo	Mundo
Espíritu aislado	Cosas separadas del yo
Sujeto	Objeto
“Yo” que experimenta: el yo que enseña y el yo que aprende	“Cosas” naturales y cultas o históricas: lo que se enseña y lo que se aprende
El cómo - método	El qué - materia de estudio

Frente a lo anterior cabe cuestionar: ¿para qué?, ¿para qué enseñar y aprender?, ¿para qué digerir, asimilar, recibir, adquirir el conocimiento sobre el mundo natural y el mundo humano?, ¿para qué enseñar y aprender los estudios físicos y sociales?

Y no solo “cabe la pregunta”, “se da”, se vive en la realidad cotidiana, en el día a día dentro del salón de clases. El alumno pregunta y se pregunta, -aún no encuentra respuesta satisfactoria-, ¿para qué?, ¿para qué tiene que

aprender todo esto?, ¿de qué le va a servir? En la vida real, ¿qué utilidad tiene todo esto que hoy se le presenta tan organizada y especializadamente, pero sin vínculo entre sí y menos aún con la realidad? *Y al hablar de realidad tiene en mente, se refiere, a sus necesidades, lo que él quiere, lo que le gusta, lo que le interesa...* ¿O es que el conocimiento que aprendemos en la escuela no tiene que servir y entonces lo adquirimos por amor al conocimiento, por el gusto de tener y poder presumir una gran cultural general?

El alumno se plantea estas preguntas, “debe hacerlo”, en el sentido de que tales interrogantes surgen como consecuencia natural de que la principal actividad en su vida consiste en “ir a la escuela”; mis alumnos de preparatoria tienen en promedio dieciséis años de edad, de los cuales trece “han pasado en la escuela”, prácticamente, como dirían ellos, en toda su vida no han hecho otra cosa que “estudiar”. Lo triste, al menos para mí, es cómo lo dicen, sus palabras expresan coraje, enojo, tristeza, decepción, incompreensión, confusión, impotencia... pocos son los casos en que en estas circunstancias -reflexionando sobre para qué está en la escuela y tiene que aprender tantas materias-, un alumno manifiesta orgullo y alegría por ser estudiante.

Ante lo cual, yo como la maestra, como profesora, también debo preguntar para qué, para qué les enseño todo esto, para qué han aprenderlo, cuál es el objetivo de mi labor docente; el profesor también debe plantearse estas preguntas, “debe hacerlo”, e igualmente como consecuencia natural de que es ser humano y como tal necesita saber, comprender, qué hace y para qué, vivir consciente y conziente.

Alumnos y maestros, más allá de lo que hacemos, necesitamos comprender para qué lo hacemos; si esta es nuestra principal actividad, si en torno a ella gira nuestra existencia, exigimos entonces una explicación: ¿cuál es el sentido de que estemos en la escuela?, ¿para qué enseñamos y aprendemos?

En una frase: *el verdadero educador pregunta: ¿cuál es la finalidad del quehacer educativo o es que constituye en sí mismo un fin?* Interrogante que surge, que tiene lugar a partir de la división del quehacer educativo en praxis y *poíesis*.

- División de la actuación educativa: praxis y *poíesis*.

La educación, escriben F. Altarejos y C. Naval, no es un ser, es un hacer, es acción y actividad. De tal forma que al hablar de educación no nos referimos a lo que el hombre es, sino a lo que el hombre hace; y reflexionamos sobre ella como parte de la actuación humana.

Dado que la actuación humana se presenta en múltiple y compleja diversidad, previo al análisis de la actuación educativa habrá que distinguirse entre actuaciones, para lo cual tomo como criterio, junto a los autores citados, la consideración teleológica, esto es, el fin, la finalidad, el para qué, porque este es el elemento que confiere racionalidad, que dota de sentido al quehacer humano.

A su vez, en torno al fin, cabe aclarar que existe un fin objetivo (*finis operis*), que es del acto, y; un fin subjetivo (*finis operantis*), que es del agente. Continuando con el ejemplo antes empleado, el fin objetivo de comer es nutrirse, un fin subjetivo podría ser comer por el placer del gusto, -finalidad que de prevalecer podría desnaturalizar la alimentación, advierten F. Altarejos y C. Naval-

Donde la investigación actual atiende al primero de los fines de la actuación, es decir, el fin objetivo. El cual contiene dos órdenes o finalidades objetivas: praxis y *poíesis*.

Esquema 63

Educación =	Actuación humana	
	Fin objetivo corresponde al acto	Fin subjetivo corresponde al agente
	Praxis	<i>Poíesis</i>

¿En qué consisten praxis y *poíesis*?

Esquema 64

Fines o finalidades objetivas de la actuación humana	
Praxis	<i>Poíesis</i>
Griego: <i>πρᾶξις</i> / Latín: <i>agere</i> / Español: obrar	Griego: <i>ποίησις</i> / Latín: <i>facere</i> / Español: hacer
- Acción / obrar	- Actividad / hacer
Asociada con: - teoría - saberes intelectuales - conocimiento - lo abstracto - el espíritu - trabajo espiritual o intelectual	Asociada con: - práctica - saberes empíricos - experiencia - lo concreto - el cuerpo - trabajo físico o corporal
Fin intrínseco o fin: - surge de la potencia y su efecto permanece en ella - tiene finalidad inmanente - cesa por voluntad del agente	Fin extrínseco o medio: - tiene efecto y cumple su fin en algo extrínseco a la potencia, en un producto - su finalidad es transeúnte porque es proceso o sucesión de movimiento que desemboca en un resultado final - cesa al terminar el producto externo de la actividad

Desde esta perspectiva, el conocimiento ejercido por la razón, el conocimiento o saber intelectual, -lo que me lleva a pensar en la filosofía como vida teórica o contemplativa-, es praxis- acción-obrar-fin en sí, y se presenta como el más natural impulso humano, -el intento, la búsqueda por conocer la realidad, comprender la totalidad-, como pura acción considerada en sí, esto es, como “*eupraxia*”, la mejor praxis, cuya realización es lo que llamamos teoría, entendida como especulación abstracta y genérica desligada de la vida práctica.

Al respecto, cito textualmente a F. Altarejos y C. Naval: “Es el principal y más natural impulso humano: el ejercicio de la razón. Es la pura acción considerada en sí misma: la *eupraxia*, la mejor *praxis*, según la definía Aristóteles. Su realización era la *theoría*, término que muy imprecisamente puede equipararse al nuestro de “teoría”, esto es, especulación abstracta y genérica, desligada de la vida práctica. El conflicto entre teoría y práctica -en el sentido actual de los términos- ha sido denunciado a menudo como el mal radical de la cultura moderna.”¹⁸⁴

Perspectiva y afirmación que colocan a la *poíesis*, a la actividad, al hacer, en un reduccionismo pragmático, donde el conocimiento queda justificado solo en la medida en que es válido para hacer algo, es decir, útil, solo en tanto que tiene aplicación en la vida cotidiana, sirve para algo, genera o produce algo material, tangible.

En palabras de los autores mencionados: “El reduccionismo de todo conocimiento a mera actividad olvidando su dimensión prioritaria de acción, es uno de los más graves y radicales problemas de la educación y la cultura contemporáneas. La consideración de la finalidad cognoscitiva en términos de productividad -por ejemplo, la justificación del conocimiento científico por sus resultados pragmáticos en la actividad técnica- perturba el mismo conocer humano, sofocando su auténtico sentido y valor. Si solo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y de las humanidades en la educación son consecuencias lógicas e inevitables.”¹⁸⁵

Enfrentamiento y oposición, ruptura entre praxis y *poíesis* cuya manifestación en la actuación educativa sintetizo en los siguientes puntos:

1. Con base en la afirmación de que toda actuación humana posee el sentido eminente “dar y recibir”, donde “dar” se refiere a la praxis, a la acción u obrar, como fin en sí, y “recibir” connota la *poíesis*, la actividad o hacer, con fin extrínseco, que consiste en recibir el resultado o producto de tal actividad, entonces, ya en la actuación educativa, sus dos actuaciones especiales, enseñar y aprender, podría decirse que estas corresponden a “dar” y “recibir”, respectivamente.

¹⁸⁴ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. “Filosofía de la educación”. Ediciones Universidad de Navarra. España. 2004. Pág. 35

¹⁸⁵ *Ibíd.* Pág. 85

Actuación educativa, una interpretación	Enseñar	Dar	Praxis-acción-obrar	Fin intrínseco o fin
	Aprender	Recibir	Poíesis-actividad-hacer	Fin extrínseco o medio

Comparación, analogía o vínculo entre “enseñar/aprender” y “dar/recibir” que me parece evidente y hasta incuestionable, como conclusión de un análisis frío, impersonal, de una reflexión ajena al hecho que estudia; tal conclusión es aceptable únicamente si nos limitamos al análisis estático de la educación en general. Pero si la actuación educativa constituye una experiencia personal, si la educación, más allá de un tipo de actuación humana, significa para quien reflexiona sobre ella, su vivencia cotidiana, su vida día a día, resulta insulso y quizás hasta ofensivo, concluir al respecto que el maestro enseña, da, y el alumno aprende, recibe; que la enseñanza del maestro es una acción con fin en sí misma, -el simple enseñar le satisface, da clases “por amor al arte”- y que el aprendizaje del alumno es una actividad que funge como medio para algo, algo más, algo ajeno, externo, a la educación, a la escuela -como podría serlo el obtener un certificado o asegurar un empleo-.

No, no es así, la educación, la actividad educativa, “dar clases”, ser profesor, maestro, “recibir clases”, ser alumno, estudiante, no es un objeto abstracto, no es un concepto sobre el que podamos concluir unilateral y unívocamente. La educación, el acto educante es algo vivo e inquieto, es un movimiento constante aunque falto de uniformidad, siempre distinto y peculiar, siempre único y por tanto irrepetible... ¿Y de qué otra forma podría ser mi labor docente, de qué otra manera podría ser nuestra convivencia como maestros y alumnos, sino compleja y simple, diversa y común, frustrante y satisfactoria, absurda y plena de sentido, cuando la educación, el educar se trata de una forma de relación entre personas, entre seres humanos que anhelan, que buscan ser libres y paralelamente vivir en armonía con los demás?

Por ende, tal fenómeno, la actuación educativa, puede contemplarse desde distintos ángulos; por ejemplo, podría afirmarse lo contrario a lo anterior, podría aseverar que desde mi lugar, en el rol que yo juego como profesora, mi intervención consiste en *poíesis-actividad-hacer* y la actuación de los alumnos es *praxis-acción-obrar*.

Actuación educativa, otra interpretación	Enseñar	Dar	<i>Poíesis-actividad-hacer</i>	Fin intrínseco o fin
	Aprender	Recibir	Praxis-acción-obrar	Fin extrínseco o medio

De este modo, siguiendo a F. Altarejos y C. Naval, enseñar consistiría en *poíesis*, sería una actividad o hacer porque “la enseñanza es una actividad transitiva o transeúnte y culmina en su producto, que es la lección... La enseñanza cumple las condiciones requeridas para que una actuación puede considerarse en actividad: su finalidad es exterior a la misma actividad, se realiza procesualmente, desemboca en algo hecho -la lección-,

concluye en un determinado momento y construye o modifica una realidad extrínseca a la potencia, que en este caso es el lenguaje.”¹⁸⁶

Al tiempo que aprender sería praxis, acción u obrar, porque tiene fin en sí, explican dichos autores, tiene una finalidad inmanente: la formación. Podemos aprender muchas y diversas cosas, además de distintas maneras, pero la más evidente diferencia entre todas ellas, es su intencionalidad, cuál es mi intención al aprender. Donde cabe suponer que así como la inmediata intencionalidad del docente es formativa, lo es también en los alumnos. “Formación significa perfeccionamiento del discente, y por ello el aprender debe ser predominantemente acción, y no actividad.”¹⁸⁷

Esquema 67

La “lección”	Proviene del educador	El educador enseña, desarrolla una actividad, tiene un fin fuera de sí, su finalidad es transeúnte o transitiva porque mediante un proceso culmina en algo hecho, cumple su fin en algo extrínseco a la potencia.	<i>Poíesis</i>
	Se dirige al educando	El educando aprende, realiza una acción, le corresponde un fin en sí, no en sus consecuencias, resultados o producto.	Praxis

Sobre este punto, en que se discute si la enseñanza es praxis y el aprendizaje, *poíesis*, o a la inversa, lo cierto es que la actuación educativa, como todo quehacer humano, implica dinamismo, e integrando parte de la vida de las personas, la reflexión sobre ella, su análisis, puede efectuarse desde la perspectiva de cada uno de los participantes; consecuentemente tanto el acto de enseñar como el de aprender son irreductibles a una u otra cosa, a praxis o a *poíesis*.

De hecho, ninguna actuación humana es pura, no es solo acción, ni únicamente actividad, contiene ambas dimensiones, aunque generalmente predomina una de las dos. Además el sujeto puede transformar la finalidad de sus actuaciones.

2. En cuanto al aprendizaje, surge la pregunta por la prioridad: al aprender, ¿qué es más importante, praxis o *poíesis*, acción o actividad, obrar o hacer, el acto de aprender en sí o lo que se aprende en función del beneficio que reporte, en función de su utilidad? Escriben los autores mencionados, “De nuevo reaparece la cuestión de la prioridad: si la actividad se rige por la acción o la acción por la actividad; si -dicho rotunda, pero verazmente- el sentido propio y definitivo de la actuación humana es el hacer lo que se quiere, o querer lo que se hace. Esto

¹⁸⁶ Ibíd. Pág. 38

¹⁸⁷ Ibíd. Pág. 41

último, sujetar la acción a la actividad en el continuum de la actuación humana, supone la negación práctica de la libertad.”¹⁸⁸ ¿Por qué supone esto? Porque al sujetar mis acciones a mis actividades, al hacer que mis acciones dependan de los productos de mi actividad, precisamente me estoy “sujetando”, “atando” a esos productos, al beneficio que reporten mis actividades, sujeto mi capacidad intelectual y volitiva a efectos útiles, resultados perceptibles, palpables, materiales.

Sobre lo cual pregunto, ¿hacer algo por el beneficio que reporta, por su utilidad, por sus resultados materiales, verdadera y necesariamente coarta mi libertad? No es ahora momento de contestar, lo haré en el siguiente apartado. En este momento me detengo a observar, para analizar, que al fragmentar el quehacer educativo en praxis y *poíesis*, hablamos ya de maestros y alumnos, que en parte componen la comunidad educativa, dividida también en dos elementos: personajes y escenario, agentes educativos y ambiente social.

- División de la comunidad educativa: agentes y ambiente.

Todos integramos la comunidad educativa, todos somos agentes educativos y todo espacio constituye un ambiente educativo; es más, agrego, todo instante en nuestra vida es ocasión para aprender y enseñar, es educación; *si así lo decidimos, todo nuestro tiempo de vida y los lugares en que esta transcurre, son educantes.*

¿Por qué? Porque en este mundo humano, del que nadie se atreverá a negar que formamos parte, yo y tú integramos un nosotros, entablamos en nuestra convivencia y colaboración, una relación personal y social, dentro de la cual enseñamos a los otros y aprendemos de ellos; yo te enseño y tú me enseñas, yo aprendo de ti y tú de mí, nos necesitamos, juntos nos educamos, nos humanizamos.

Hablo de mí y de ti, porque todos somos “maestros”, todos “enseñamos” algo a los otros, cada una de nuestras acciones y reacciones, en todas nuestras actividades, en la completitud de nuestra actuación, manifestamos el propio ser personal a la vez que nuestro compartido ser social; a través de cada palabra, mirada, gesto, movimiento, incluso en cada silencio o inacción, expresamos una manera de ser y estar en el mundo, una forma de participar, de intervenir en él, un hacer con las cosas del mundo, un vincularse con las otras personas. Y a la inversa, simultáneamente, en nuestra comunidad y/o sociedad, todos somos “alumnos”, todos “aprendemos” algo de los otros.

Todo en cada uno de nosotros constituye una forma de vida, interior y exterior, personal y social, por lo que al presentarnos frente a los demás, o aun cuando nos aisláramos, mostramos, enseñamos, emanamos, a la vez que

¹⁸⁸ Ibíd. Pág. 38

observamos, aprendemos, absorbemos, una actitud de vida; damos y recibimos ejemplo. Así, todo momento y en todos los ámbitos en que nos desenvolvemos, consciente o inconscientemente, todos educamos y nos educamos, todo es educación.

Mas en nuestro análisis racional, atendiendo nuevamente a nuestra necesidad por comprender, por asir las partes, esperando de este modo conocer cómo es que funciona y a partir de ello obtener el control, poder dirigirlo, conducirlo hacia donde nos parezca mejor, comenzamos por separar cada pétalo de esta flor que es la comunidad, la sociedad educativa.

En principio distinguimos dos grandes conjuntos: agentes educativos y ambientes educativos, personajes y escenario. A continuación, encontramos en el primer conjunto al agente real y los agentes coadyuvantes o ministeriales; en el segundo grupo, existe tal diversidad, no exenta de complejidad, que los autores hablan de principales, secundarios y otros, ambientes o ámbitos educativos, entre los que se mencionan: familia, instituciones escolares o escuela, sociedad, Estado, Iglesia, la empresa laboral, los medios masivos de comunicación, arte, deporte... y en general toda circunstancia, toda vivencia que se traduzca en aprendizaje significativo, esto es que de una u otra forma, en uno u otro grado, modifique la conducta del individuo.

Sin detallar, salvo lo necesario para la clarificación de esta división en la educación, describo en los siguientes cuadros los agentes y ambientes en que se descompone la comunidad educativa:

Esquema 68

Comunidad educativa	
Agentes educativos (los personajes)	Ambientes educativos (el escenario)
- Agente real - Agentes coadyuvantes o ministeriales	- Familia - Instituciones escolares o escuela - Sociedad - Estado - Iglesia - Medios masivos de comunicación

Esquema 69

Comunidad educativa - Agentes educativos	
- Agente real	- Agentes coadyuvantes o ministeriales
El educando en cuanto persona	Quienes sirven o ayudan a la educación de otro(s)

Esquema 70

Comunidad educativa - Ambientes educativos
- Familia

A partir de la consideración de la educación como prolongación natural de la generación y nutrición, se le puede afirmar como tendencia y obligación de los padres, explican F. Altarejos y C. Naval, por lo que se concibe a la familia como el primer y principal escenario de la educación¹⁸⁹. A que corresponden estos rasgos:

- en ella, además de los padres, intervienen otras influencias formativas, como la de los hermanos entre sí, e incluso la de los hijos respecto a los padres
- la enseñanza en la familia es individualizada, lo cual implica el reconocimiento, aun cuando sea tácito, de la condición personal de los hijos, de los educandos; de hecho puede afirmarse que descubrimos nuestro carácter de persona, en la familia
- las relaciones interpersonales que se desarrollan en su interior, se sustentan en las instancias afectivas, sentimientos y voluntad
- como las primeras relaciones interpersonales del individuo tienen lugar dentro de la familia, a esta corresponde la educación de la afectividad, aunque claro está que no es su único cometido, también puede enseñar conocimientos, e indudablemente incide en la educación moral

- Instituciones escolares o escuela

Generalmente se piensa a la escuela como el segundo ámbito educativo y en “auxilio” de los padres, de la familia, ya que debido a la extensión y diversificación del saber humano, los progenitores no están capacitados para subvenir todas las necesidades que conlleva la educación intelectual y cultural; de esta forma recurren a la ayuda específica de la escuela, delegando a los maestros el aspecto intelectual de la educación de sus hijos. Los docentes entonces, se desenvuelven como “suplentes ocasionales”, explican nuestros autores, en el sentido de que el lugar que ocupan en la escuela equivale al lugar que tienen los padres en la familia. Ahora bien, en la consecución de la tarea que les ha sido delegada, le compete al docente no solo el conocimiento de la ciencia y el arte de enseñarla, sino también la disciplina requerida para tal efecto.

- Sociedad

Ciertamente en la convivencia social se reciben influencias educativas, pero su dispersión e irregularidad, junto con su inconsistencia racional, fragmentación práctica y referencia individual, pero impersonal, explican F. Altarejos y C. Naval, la hacen intratable desde la investigación pedagógica. Sin embargo, “La sociedad debe ser vista como el espacio de desarrollar con creatividad y justicia las posibilidades a favor de la educación de todos los individuos, independientemente de sus capacidades económicas.”¹⁹⁰

- Estado

Probablemente, continúan los anteriores autores, solo la tematización clásica que se ha hecho de los gobernantes y las leyes -en tanto que tienen como finalidad proporcionar las condiciones para que el bien común se realice en la sociedad civil-, constituya a estos como agentes de la educación humana, aunque

¹⁸⁹ Nota: derecho y obligación que en el presente la familia, los padres, no cubren plenamente debido a distintas causas, como la incorporación de la mujer al mercado laboral, su igualdad con los varones en muchos planos, la posibilidad de recurrir al divorcio, la variabilidad que este introduce en las relaciones de pareja, la problemática en la convivencia doméstica entre varias generaciones de parientes, y sinfín de cuestiones que corresponde analizar a la sociología de la familia. No obstante, entre tal multiplicidad de causas, existe una que a mi parecer y en comunión con F. Savater, más de corte psicológico y moral que sociológico, influye sobremanera en la falta de asunción por parte de los padres respecto a su labor educativa y la responsabilidad que ello implica; me refiero al “fanatismo por lo juvenil”. La juventud es uno de los ideales de nuestra época; su pérdida, envejecer, es la primera de las enfermedades, la más grave, la más culpable de todas. “Ser viejo y parecerlo, ser un viejo que sume el tiempo pasado, es algo casi obscuro que condena al pánico de la soledad y del abandono. A los viejos nadie les desea ya -ni erótica ni laboralmente- y la primera norma de supervivencia social es mantenerse deseable.” (Savater, Fernando. “El valor de educar”. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004. Pág. 61) Donde uno de los primeros síntomas peligrosos que denuncian la ancianidad es la madurez; de manera que, dentro de la familia, los padres, quienes por cronología debieran reconocerse y comportarse como los maduros, los adultos, los mayores, “los viejos”, como los indicados para asumir el rol de autoridad, entendida como dirección, en este caso, del proceso educativo, antes bien rechazan todo esto y en su lucha por conservar su bella y valiosa juventud, en cierto sentido se colocan al mismo nivel que los hijos, que los jóvenes. Fenómeno psicológico y moral que puede referirse con el término biológico “neotenia”, que significa persistencia de caracteres larvarios o juveniles después de haberse alcanzado el estado adulto. “Atacados” los padres por la vejez e “invadidos” por la neotenia, carece entonces la familia de autoridad, de la presencia de adultos, que siendo indispensable para el acto educante, difícilmente funcionará el primer núcleo social óptimamente en su derecho y obligación de educar; incluso algunos padres delegarán a la escuela, a los maestros, su tarea educativa. (Incluyo esta nota porque lo que en ella explico, en un principio me pareció que constituía uno de los motivos de la crisis actual en la filosofía y la educación académicas.)

¹⁹⁰ Conferencia del Episcopado Mexicano. “Educar para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México”. México. 2012. Pág. 111 y 112

indirectos y parciales.

Con todo, “El Estado desde su altísima responsabilidad de promover el bien común, debe garantizar el acceso y la participación adecuada de todos los ciudadanos a la educación y a la cultura, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, religión o condición social de tal forma que le corresponde proteger y defender las libertades civiles, y atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar que las ayudas públicas se distribuyan de tal manera que los pares puedan elegir, según su propia conciencia y con verdadera libertad, la educación para sus hijos.”¹⁹¹

- Iglesia

Por conducto de medios como la parroquia, la catequesis y la escuela, entre otros, las iglesias cumplen cierta misión -principalmente de carácter moral- en el proceso educativo, respetando las dinámicas propias de la realidad familiar y cultural, al destacar “... el valor de cada ser humano y el camino que le orienta hacia el bien, la verdad, la belleza, el amor y la justicia hasta su realización definitiva y trascendente.”¹⁹²

- Medios masivos de comunicación

Actualmente, en general en las sociedades y en particular respecto a los jóvenes, los medios masivos constituyen probablemente la influencia más fuerte en las tendencias culturales y en la construcción de pautas de comportamiento. Sobresaliendo los medios digitales y las llamadas redes sociales en el acrecentamiento de la globalización cultural.

Es el mundo de la comunicación lo “... que está unificando a la humanidad y transformándola -como suele decirse- en una aldea <global>. Los medios de comunicación social han alcanzado tal importancia que para muchos son el principal instrumento informativo y formativo, de orientación e inspiración para los comportamientos individuales, familiares y sociales.”¹⁹³ Los medios masivos de comunicación constituyen ahora el primer areópago, no por nada la sociedad contemporánea es conocida como “la sociedad de la información”.¹⁹⁴

¹⁹¹ Ibíd. Pág. 115 y 116

¹⁹² Ibíd. Pág. 114

¹⁹³ Ibíd. Pág. 113

¹⁹⁴ Nota: tal importancia e influjo han cobrado en nuestras vidas, en todo sentido, nivel y aspecto, los medios digitales, que ha surgido, empleando términos marxistas, una nueva dialéctica en la alienación social: nativos digitales vs. Inmigrantes digitales, tomando como criterio en esta división la década en que se nació, esto es que son nativos digitales aquellas personas nacidas durante o con posterioridad a las décadas de los 80's y 90's cuando ya existía una tecnología digital bastante desarrollada y relativamente al alcance de muchos, en tanto que son inmigrantes digitales los nacidos entre los años 1940 y 1980, ya que han sido espectadores y actores generalmente privilegiados en el proceso de cambio tecnológico. De tal suerte que los nativos digitales han crecido con la tecnología y al parecer poseen una habilidad innata en el lenguaje y en el entorno digital, por lo que las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas, incluso dependen de ellas en cuestiones cotidianas como informarse, estudiar, comprar, divertirse y relacionarse con otros. A diferencia de los inmigrantes digitales, quienes se han adaptado a la tecnología como proceso de una migración digital que supone el acercamiento a un entorno altamente tecnificado. Por supuesto que esta “nueva alienación” abre también nuevas interrogantes y críticas, por ejemplo, ¿qué sucede con las personas que carecen de acceso a tal tecnología, o a qué clase pertenecerían quienes nacieron antes de los 80's y no obstante manejan el lenguaje digital igual o mejor que los nacidos después de tal década? Además, ¿los medios masivos de comunicación, especialmente los digitales, no tendrían que “comunicar”, unir, establecer vínculos, en lugar de “dividir”?

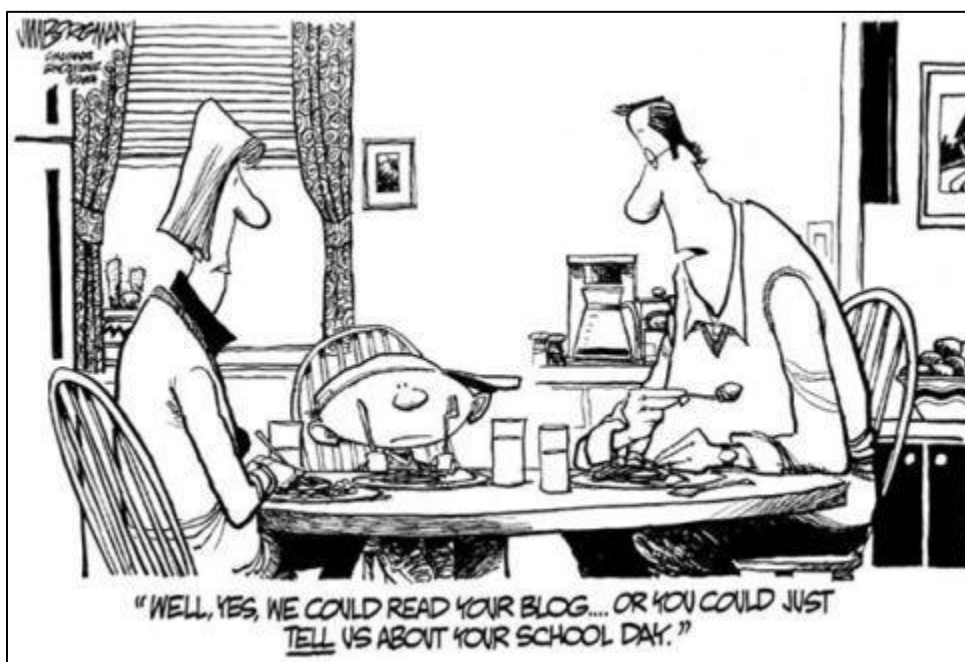
Desarrollándose entonces la educación en distintos escenarios, cabrá la clasificación de la misma en tres grupos, tres tipos o clases: informal, formal y no formal.

- División del quehacer educativo: informal, formal y no formal.

Esquema 71

Tipo de quehacer educativo	Características o rasgos principales	Escenario, ambiente o ámbito educativo
Informal	Aprendizajes que se realizan a lo largo de la vida y que tienen lugar en ámbitos donde no se imparte una enseñanza organizada ni programada racionalmente, esto es, que no está sistematizada.	<ul style="list-style-type: none"> - Familia - Sociedad - Estado - Iglesia - Medios masivos de comunicación
Formal	Enseñanza institucionalizada, académica, sistematizada, organizada y programada racionalmente, con base en ciertos métodos.	- Instituciones escolares con reconocimiento oficial
No formal	Enseñanza que se imparte organizada, programada racionalmente, sistematizada y a partir de métodos específicos, para atender necesidades particulares, pero fuera del sistema académico.	-Instituciones escolares sin reconocimiento oficial

En opinión de F. Altarejos y C. Naval, no es del todo correcto dividir la educación en informal, formal y no formal, porque el criterio de esta división es el grado de organización, racionalidad y sistematización que posea, esto es, con base en el cientifismo pedagógico. Cuando todas estas instancias, educan al individuo, al ser



Fuente: Luis Maram. *Engagement Marketing*. Recuperado el 03 de diciembre de 2013 de: <http://www.luismaram.com/2010/09/07/que-son-los-nativos-digitales/>

humano, a la persona. Asimismo, continúan ellos, sin desconocer que a cada una corresponde cierta tarea, una tarea específica, inciden en todas las áreas de formación, en lo afectivo, en lo intelectual y cultural, de igual modo que en lo ético y moral.

Tampoco cabe pensar ya en la vida de las personas como dividida en etapas, de las cuales, unas se dedican a aprender y otras aplicar lo aprendido. La vida es aprendizaje continuo y todo ámbito, en todo lugar, nos educamos, a la vez que educamos, o al menos, aun cuando sea de manera inconsciente, ejercemos cierta influencia educativa en los demás. De manera que *en el quehacer educativo, como en toda actuación humana, lo esencial es la consideración y tratamiento de sí y de los otros, como personas*, porque “El saber siempre está encarnado una persona, transportado por una persona, aumentado o mejorado por una persona, aprendido y transmitido por una persona, empleado bien o mal por una persona. Por lo tanto el paso a la sociedad del saber convierte a la persona en lo esencial.”¹⁹⁵

En la educación, como en todo el mundo humano, lo fundamental es la relación personal y social que conlleva.

Lamentablemente, y sobre esto ahondaré en la tercera parte del presente capítulo, la educación, como en el caso de los medios masivos de comunicación, paradójicamente, más que unir a las personas, más que integrar al mundo humano correlacionando a las personas en comunidades, en sociedades, a su vez cohesionadas entre sí en una comunidad universal, en una sociedad global armónica, antes que concretar todo ello, sirve de instrumento para lo contrario, desune, desintegra, separa, divide a las personas, a las comunidades y sociedades entre sí.

Me atrevo a afirmar que la educación académica actual discrimina, enajena, aliena socialmente, aísla al humano-singular, recalca y profundiza la zanja que le separa del humano-universal; *la educación que hoy se imparte en nuestras instituciones, la organización y estructuración de las mismas aleja cada vez más a la persona de su humanidad, porque los educadores hemos olvidado que lo vital de nuestra labor radica en la relación personal y social; hemos olvidado que ante y sobre todo, somos personas, hemos perdido nuestro sentido al olvidar que el destino último de nuestra existencia consiste en nuestra humanización; el individuo ha olvidado su verdadera vocación: llegar a ser humano.*

Organización y estructura de las instituciones educativas que merece una reflexión exclusiva, pero que a grandes rasgos se fundan en la consideración sobre el destino a qué se dirige el proceso educativo, esto es, si se

¹⁹⁵ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 190

trata de educar para una vida de ocio o si la educación habrá de consistir en preparación para el trabajo útil. Lo que se traduce en la siguiente oposición:

- División de la educación: para el ocio y para la utilidad.

Todo se vincula, todo está relacionado con todo, directa o indirectamente, como las piezas de un rompecabezas; aún los fragmentos, aún las partes de cada división, por aisladas e independientes que parezcan, inevitablemente una conduce a otra, los hilos que les unen permanecen, se conservan.

Sí, es una red, se trata de un tejido que paulatinamente toma forma: el primer binomio que aborde, hablando de la fragmentación en filosofía, fue Yo-cuerpo/Yo-espíritu, íntimamente ligado, ya en la fragmentación de la educación, al par de los saberes intelectuales y los saberes empíricos, el cual a su vez remite a otras piezas más... Vínculos, correlatos que visualizo mejor en la tabla a continuación:

Esquema 72

Correlato entre la fragmentación en filosofía y en educación		
Fragmentación en filosofía	Espíritu	Cuerpo
Fragmentación en educación	Saber intelectual - Teoría - Trabajo intelectual	Saber empírico - Práctica - Trabajo físico
	Praxis - Acción mental interior - Educación como fin en sí	<i>Poíesis</i> - Actividad física exterior - Educación como medio
	Educación para el ocio (“ <i>otium</i> ”)	Educación para la utilidad (“ <i>negotium</i> ”)

El hombre sano, en el pleno sentido de la palabra, evidentemente se integra de dos elementos espíritu y cuerpo, en tanto que posee inteligencia para desarrollar saberes intelectuales, abstractos, asociados con la teoría y el trabajo intelectual o mental, al tiempo que tiene la capacidad también para generar saberes empíricos, concretos, relacionados con la práctica y el trabajo físico. Es decir que todo ser humano en su esencia dual, simultáneamente material e inmaterial, conoce y experimenta el mundo, la realidad.

Ahora, el saber intelectual, resultado del trabajo mental, por su cualidad abstracta, teórica, constituye una acción, es praxis, constituye en sí un fin; generamos, enseñamos y aprendemos saberes intelectuales porque valen por sí mismos, no porque retribuyan en algo exterior. Mientras que su opositor, el saber empírico, asociado con el trabajo físico, dada su concreción, su practicidad, es considerado una actividad, es *poíesis*, puesto que sirve como medio para la obtención de un bien externo, ajeno a él mismo, y es este el motivo por el que generamos, enseñamos y aprendemos saberes empíricos, por su utilidad.

En consecuencia, la educación en saberes intelectuales es una educación para el ocio, quienes se dedican a su aprendizaje, de una u otra forma tienen satisfechas sus necesidades materiales, no tienen la necesidad de trabajar para subsistir, gozan del privilegio de una vida que transcurre en el estudio por amor al mismo, donde se vive en la holganza del saber por saber. Estos hombres no apremiados por la urgencia de solventar las necesidades básicas de la vida cotidiana, estos hombres intelectuales y cultos son libres.

Pero la mayoría de las personas no disfrutan de tal libertad, la mayoría de los hombres se educan en saberes empíricos, reciben educación como preparación para el trabajo útil, porque la prioridad en su existencia es encontrar los medios que permitan satisfacer sus necesidades materiales, necesitan trabajar para sobrevivir, no pueden darse el lujo de estudiar por estudiar; la cuestión aquí es estudiar lo necesario para obtener el reconocimiento oficial, el certificado o título que nos acredite como seres “empleables”, como individuos que pueden desempeñar cierto rol laboral, y de esta forma ser contratados, “tener un trabajo” que nos provea del dinero requerido. Estos hombres sujetos a la urgencia por solventar las necesidades básicas de la vida cotidiana, estos hombres incultos son esclavos.

De modo que, de acuerdo con J. Dewey, aislar fines y valores conduce a la división de la educación, para una vida de ocio intelectual (educación liberal), o como preparación para el trabajo útil (educación profesional e industrial). Lo que repercute en la división de la vida social, en la alienación social de los que tienen que trabajar para vivir (clase servil) y los que están libres de tal necesidad (clase libre).

Situación descrita por nuestro autor que resumo en esta tabla:

Esquema 73

Educación liberal vs. Educación profesional e industrial		
Intereses	- Fin en sí (vida de ocio intelectual). - Vida de observación y meditación, reflexión y especulación; dominio racional de impulsos y apetitos.	- Medios (trabajo útil). - Razón débil dominada por las funciones vegetativas y animales, impulsos, pasiones y apetitos.
Hombres (clase social)	- En ellos la función de la razón opera como ley de vida; debido a su superioridad conducen y dirigen la sociedad sin tener que “hacer cosas”.	- Son medios para fines de otros, instrumentos físicos con suficiente inteligencia para trabajar y producir medios de subsistencia para ellos y para los otros.
Educación	- Liberal: cultivo de la inteligencia para su propio oficio, conocer.	- Profesional e industrial: preparación para prestar servicio personal y elaborar productos físicos.
	* Ocio: - vivir valioso - clase culta, ociosa - estado de excepción respecto al trabajo	* Utilidad: - mero vivir - clase inculta, trabajadora - labor desagradable para los pobres

Sí, ya párrafos atrás lo había dicho, hoy, como en la antigüedad griega, se cree que el trabajo físico es para esclavos y lo intelectual es superior. Además, ¿quién va a querer tener que trabajar para vivir? Como desearía la mayoría poder “vivir de sus rentas”, “sin mover un dedo”, “porque tan feo es trabajar, ¡que hasta pagan por hacerlo!” “Para muestra un botón”: etimológicamente trabajar significa sufrir.¹⁹⁶

Y así, en la idea de que “no hay de otra” -“porque no son de familia rica”-, de que no queda más que trabajar para vivir, y con la esperanza de no terminar como la mayoría, invirtiendo los términos: resignándose a vivir para trabajar, los alumnos cursan la preparatoria porque hacerlo les permitirá entrar a la universidad, “hacer una carrera”, obtener el título, conseguir un trabajo, tener dinero para vivir, formar una familia... y así “ser alguien en la vida”. Se educan, reciben educación académica, profesional o industrial, por la utilidad, por los bienes materiales que supuestamente ello les retribuirá.

Peor aún, desde mi perspectiva, la mayoría, por iniciativa propia o influencia y hasta presión externas, eligen su profesión, deciden a qué se dedicarán, en función de cuánto dinero habrá de remunerarles. Toman una de las decisiones más importantes en la vida, sin escucharse a sí mismos, sin sentir lo que realmente quieren y necesitan, pensando únicamente en que “al fin y al cabo todo es dinero” y “aunque no es la felicidad, qué bien la imita”...

El “fundamento” de tal decisión probablemente explica por qué tantos estudiantes disiden en la universidad, por qué una parte de los que concluyen los estudios universitarios nunca se titulan, por qué muchos de los que logran titularse jamás ejercen y por qué entre los que ejercen su profesión pocos lo hacen con gusto y alegría, con amor. Quizás esto explica también por qué tantos de los maestros acuden a la escuela con el mismo desánimo y fastidio que los alumnos.

¹⁹⁶ Nota: trabajar, “sufrir”, “esforzarse, procurar por”, 1220-50, de donde más tarde “laborar, obrar”, s. XIV. Del latín “*tripaliare*”, “torturar”, derivación de “*tripalium*”, “especie de cepo o instrumento de tortura”, s. VI. Este es cpt. de “tres y *palus*”, por los tres maderos cruzados que formaban dicho instrumento, al cual era sujetado el reo. De “trabajar” deriva el sustantivo “trabajo”, 1212, que conserva en la Edad Media y aún hoy en día el sentido etimológico de “sufrimiento, dolor”. (Coromines, Joan. “Breve diccionario etimológico de la lengua castellana”. Ed. Gredos. España. 2008. Pág. 547)



Fuente: Imágenes graciosas. Recuperado el 04 de diciembre de 2013 de:
<http://www.imagenesgraciosas8.com/por-favor-mama-no-quiero-volver-a-la-escuela/>

Decía, todo se vincula, una pieza conduce a otra, así la división en educación para una vida de ocio y educación como preparación para el trabajo útil, correlativa a la separación de los hombres en dos clases sociales, liberal y servil, remite a la fragmentación en la sociedad, cuyo análisis elaboro en torno a los siguientes puntos.

Aclarando antes que al decir “sociedad” pienso en toda agrupación humana, en la dimensión social de nuestra vida, tan diversa, plural, compleja y exquisita, que forma parte del conjunto de tópicos a los que habría que dedicar un estudio completo, pero que dadas mis circunstancias, mis límites espacio-temporales, decido acortar en la justa medida que requiero para el desarrollo de mi tema.

Esquema 74

La fragmentación en la sociedad	División de:	la actuación moral: carácter y conducta
		la moralidad: interna y externa
		El fundamento de la actuación moral: deber y querer

- División de la actuación moral: carácter y conducta.

El dualismo espíritu-cuerpo se refleja, escucho a J. Dewey, en las teorías de la moral como la división de la actuación moral en dos factores opuestos: lo interno y lo externo; factor espiritual y factor físico, el motivo de la actuación y sus consecuencias, en suma, carácter y conducta.

En palabras de J. Dewey: “Se considera al motivo y al carácter como algo puramente interno, existente exclusivamente en la conciencia, mientras que se considera a las consecuencias y a la conducta como exteriores al espíritu, refiriéndose simplemente la conducta a los movimientos que realiza o los motivos y las consecuencias a lo que ocurre como resultado.”¹⁹⁷

De manera que, se cree, en mi actuación, una cosa es por qué lo hago y otra, las consecuencias de lo que hago; punto de vista desde el cual pareciera que no hay vínculo entre mi carácter, mis motivos, las razones por las que

¹⁹⁷ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 289

actúo de una u otra manera, y mi conducta, las consecuencias de mis actos. Tan es así, que generalmente no decimos “mis consecuencias”, porque son algo ajeno, exterior “a mí”, por lo contrario decimos, “las consecuencias de mis actos”. Las consecuencias no son mías, son de mis actos; lo mío, lo que me corresponde, son los motivos de mis actos, porque estos sí están en mí, en mi interior. Y pensando así, frecuentemente al decidir, solo consideraré mi carácter, mis motivos, no tomaré en cuenta la conducta, las consecuencias... Grave error, porque las consecuencias también son mías, y además las comparto, en el sentido de que mis actos afectan tanto a mí como a los demás, de tal forma que la responsabilidad que esto conlleva no solo es respecto a mí, sino también respecto a los demás, soy responsable de mí y de los otros, aunque sea indirectamente.

Me explico, la vida soy yo y lo que hago con las cosas. Mi yo y mi hacer con las cosas se dan, son y están, tienen existencia, invariable y apodícticamente dentro de una agrupación humana, a la cual de uno u otro modo afecto, impacto e influyo con mi acciones y actividades, con la totalidad de mi actuación. De hecho, a partir de lo anterior se deduce que toda actuación humana es social, y en consecuencia moral; porque lo social implica a lo moral y viceversa, pero sobre esto hablaré en la última parte de este capítulo.

Por ahora subrayo que en esta perspectiva dualista, en la actuación se distinguen dos factores: el motivo de mis actos, que proviene de mi espíritu, de mi voluntad, de mi interior, a lo que aquí llamamos carácter; y las consecuencias de los mismos, que equivalen a la manifestación externa, a la expresión física de mi carácter, a lo que resulta tangible, perceptible, esto es, mi conducta.

Esquema 75

Actuación moral	
Carácter	Conducta
- Lo interno - Espiritual - Motivo	- Lo externo - Físico - Consecuencias

De tal separación de mi hacer, en carácter -motivo- y conducta -consecuencias-, derivan distintas concepciones sobre la actuación moral, por ejemplo, escribe J. Dewey “Diferentes escuelas identifican la moralidad bien con el estado interno del espíritu, bien con los actos y resultados externos, hallándose separados unos de otros.”¹⁹⁸

Dicho de otro modo, se afirma que la voluntad es independiente de las consecuencias efectuadas en el mundo, y en función de cuál sea la prioridad, a qué se otorgue mayor valía, a lo interno o a lo externo, al espíritu o a lo físico, se tratará de una moralidad interna o externa. Surgiendo así una división más:

¹⁹⁸ Ibíd. Pág. 289

- División de la moralidad: interna y externa.

En la moralidad interna, lo que importa son los motivos, el carácter, lo interno, el “bien pensar”, explica el citado autor, esto es, poseer una buena disposición, el interior de la conciencia. O como en la vida cotidiana llegamos a escuchar, “lo que cuenta es la intención”.

A su vez, esta moralidad puramente interna del “bien pensar”, de poseer una buena disposición independientemente de lo que viene de ella, es decir, de las consecuencias, de la conducta, “... produjo naturalmente una reacción. Esta se conoce en general como hedonismo o como utilitarismo. Se dijo, en efecto, que lo importante moralmente, no es lo que un hombre sea en el interior de su conciencia, sino lo que hace, o sea las consecuencias que resultan, los cargos que efectúa realmente.”¹⁹⁹ Nos referimos a la moralidad externa y la sobrevaloración que da a la conducta, en descuido de los motivos.

Esquema 76

Moralidad	
Interna	Externa
Lo importante es: - el “bien pensar”, una buena disposición - el interior de la conciencia (espíritu) - los motivos de la acción (el carácter)	Lo importante es: - lo que hago - el exterior de la conciencia (físico) - las consecuencias (la conducta)
Carácter	Conducta
Actuación moral	

Ahora bien, sea más importante o no lo interno o lo externo, el carácter o la conducta, toda actuación moral tiene un fundamento: deber o querer. Actuamos de cierta manera, hacemos, deshacemos y dejamos de hacer algo, porque debemos o porque queremos.

- División del fundamento de la actuación moral: deber y querer.

Deber e interés, probablemente, nos dice J. Dewey, la antítesis más frecuente en la discusión moral. Actuar “por principios” y por “interés”. Donde “Actuar por principios es actuar desinteresadamente, conforme a una ley general que está por encima de toda consideración personal. Actuar por interés es, según se dice, actuar egoístamente, teniendo a la vista el provecho personal.”²⁰⁰

Esquema 77

Fundamento de la actuación moral	
Deber	Interés
Actuar “por principios”: - actuar desinteresadamente	Actuar “por interés”: - actuar egoístamente

¹⁹⁹ Ibíd. Pág. 291

²⁰⁰ Ibíd. Pág. 292

- acción que vale por sí (fin en sí) - actuar conforme a una ley general que está por encima de la consideración personal - en atención de lo humano-universal - asociado con el intelecto (espíritu)	- actividad que vale por su resultado (medio) - actuar teniendo en vista el provecho personal, por encima del bienestar común - en atención de lo humano-singular - asociado con las emociones (físico)
--	--

Esta antítesis, explica J. Dewey, deriva de una falsa idea de la relación del interés con el yo. Falsa idea que afirma al yo como algo fijo anterior a la acción, es decir, como una identidad fija y aislada, que cuando actúa por interés, significa obtener más en la forma de las posesiones para el yo (fama, poder, placer, dinero, aprobación, etc.); de tal manera que quien actúa noblemente lo hace sin interés alguno.

Pero el yo no es algo ya hecho, corrige el autor estadounidense, sino algo en continua formación mediante la elección de la acción; además, yo e interés no están separados, son un mismo hecho; el hombre tiene que estar interesado por lo que hace, si no lo estuviera no lo haría.

No detallo más en este punto, hasta aquí con la fragmentación en filosofía, educación y sociedad. Mi intención al respecto ha sido únicamente describir, porque ya en el análisis de los motivos de la educación, en el siguiente apartado, con cierto sentido y medida, evaluaré tales divisiones, que por ahora resumo en la primera de las tablas debajo, siguiendo a J. Dewey en “Democracia y educación”; en tanto que ya en la segunda tabla, presento una especie de “reducción” sobre lo abordado en estas últimas páginas.

Al final, ya en el penúltimo capítulo, titulado “Teorías del conocimiento, J. Dewey concluye al respecto que este dualismo, que implica división, separación, antítesis básicas, tiene origen en la separación de la sociedad en grupos y clases, a saber, hombres/mujeres, ricos/pobres, gobernantes/gobernados... Lo cual se traduce en barreras que impiden el intercambio fluido y libre, lo que equivale a diferentes tipos de experiencia vital, cada una con materias, fines y normas de valores aislados; situación que es formulada en una filosofía dualista.

Tal filosofía, que expone la experiencia, deja señal, continúa J. Dewey, en el sistema de educación, en la teoría del conocer que implica varias concepciones antitéticas, es decir, la formulación de segmentos cortados y unilaterales de la experiencia²⁰¹:

Esquema 78

Fragmentación de la experiencia
--

²⁰¹ Nota: resulta notable que de acuerdo con esto, en el intento por descubrir un orden, una secuencia en la fragmentación, esta sería: sociedad-filosofía-educación. Y no ya el orden que seguí en mi exposición: filosofía-educación-sociedad. Aunque en realidad, me parece, son correlatos, “polígonos concéntricos” escribí en su momento, por lo que la reflexión sobre los mismos, sobre estas tres áreas en la vida humana, puede iniciar y concluir en cualquiera de ellos; en el rompecabezas una pieza conduce a otra y viceversa, cada quien está en libertad de elegir, atendiendo a sus intereses, con qué pieza inicia y concluye.

1	Conocer empírico	Conocer racional superior
	- Conexionado a los asuntos cotidianos - Sin fines intelectuales especializados - Contacta las necesidades con el ambiente inmediato - Por carecer de significación cultural, por ser puramente utilitario, es menospreciado	- Toca la realidad de un modo último e intelectual - Es perseguido por su propio valor - Al no rebajarse por su aplicación a la conducta, termina en una visión puramente intelectual
	* Socialmente	
	- Inteligencia usada por las clases trabajadoras	- Inteligencia empleada por la clase culta que no se preocupa por ganarse la vida
	* En la filosofía	
	- Lo particular - La experiencia como agregado particulares más o menos aislados, cuyo conocimiento debe hacerse por separado	- Lo universal - Tratamiento de los universales, de los principios generales, las leyes que se hallan por encima de los detalles concretos
	* En educación Por un lado el alumno ha de aprender una serie de temas de información concreta, existiendo cada uno por sí mismo y por otro, debe familiarizarse con cierto número de leyes y relaciones generales.	
2	Aprender interno	Aprender externo
	- Lo que el individuo hace cuando estudia - Asunto activo, personalmente dirigido - Llamado también subjetivo o psíquico	- Suma total de lo que se conoce por libros y personas cultas - Lo que se transmite - Acumulación de cogniciones - Llamado también objetivo
	* Socialmente	
	- Parte de la vida en que los individuos están en libertad para avanzar	- Parte de la vida que depende de la autoridad
	* En educación	
- Equivale al método	- Equivale a la materia	
3	Pasividad (en el conocer)	Actividad (en el conocer)
	- Conocer las cosas empíricas y físicas - Supone recibir sus impresiones; transportarlas a la conciencia por medio de los órganos sensoriales	- Conocer las cosas espirituales lo que supone actividad que inicia en el interior del espíritu - Se realiza mejor sin contacto con los sentidos y los objetos externos
	* Socialmente	
	- Quienes están sujetos por la preocupación directa por las cosas; clase servil	- Quienes están libres para cultivarse a sí mismos; clase libre
	* En educación	
- Educación profesional e industrial, como preparación para el trabajo útil	- Educación liberal, para una vida de ocio	
4	Emociones	Intelecto
	- Concebidas como privadas y personales - Sin relación con la labor de la inteligencia pura en la captación de hechos y verdades - Se dirigen internamente a la consideración de ventajas, pérdidas y desventajas	- Se dirige hacia la verdad
	* En educación Se manifiesta como depreciación del interés.	

Divisiones de la fragmentación en filosofía, educación y sociedad		
La fragmentación en:	Divisiones	
Filosofía	- Cuerpo - Naturaleza - Humano singular (individuo)	- Espíritu - Cultura - Humano universal (comunidad y sociedad)
Educación	- Estudios físicos - Saberes empíricos - Método - <i>Poiesis</i> - Agentes educativos - Educación informal - Educación para la utilidad	- Estudios sociales - Saberes intelectuales - Materia de estudio - Praxis - Ambientes educativos - Educación formal y no formal - Educación para el ocio
Sociedad	- Conducta - Moralidad externa - Querer (interés)	- Carácter - Moralidad interna - Deber (principios)

Cito a J. Dewey: “Todas estas separaciones culminan en una, entre el conocer y el hacer, la teoría y la práctica, entre la mente como el fin y el espíritu de acción y el cuerpo como sus órganos y medios.”²⁰²

Dicho de otro modo, fragmentos, divisiones, separaciones que se resumen en la escisión: cuerpo (como sus órganos y medios) / espíritu (como fin de acción), hacer/conocer, práctica/teoría, experiencia/conocimiento.

Al escuchar lo anterior, mis alumnos agregarían: “Sí, una cosa es la escuela y otra, <la vida real>”. Y ni cómo decir que no...

“Vida real” vs. Escuela	
<ul style="list-style-type: none"> ● Cuerpo ● Hacer ● Práctica ● EXPERIENCIA 	<ul style="list-style-type: none"> ● Espíritu ● Conocer ● Teoría ● CONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> ● “VIDA REAL” 	<ul style="list-style-type: none"> ● ESCUELA

Ahora, según sea “el trato”, “el manejo” que se dé a estos fragmentos, a este dualismo, según se acentúe o subsane tal escisión a través de la educación, estaremos hablando de instrucción o de formación. O sea que el primer caso mencionado, la acentuación o agravamiento del dualismo, tiene lugar en la educación como instrucción; en tanto que el ejercicio educativo que logra establecer un flujo circular y continuo entre los relatos, mejor dicho correlatos, constituye a la educación como formación.

²⁰² Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 281

Es así que a partir del dualismo Yo/Mundo tenemos dos grandes motivos de la educación: instrucción y formación.

Posdata.- Si estuviera en clase, al llegar a este punto, seguramente alguno de los alumnos intervendría: “Miss - palabra que delataba a quienes habían recibido la educación básica en escuelas particulares-, pero no nos ha explicado por qué dice que “la filosofía y la educación fragmentarias no comprenden la realidad”, que “la educación es medio y fin por el que la filosofía incide en la realidad”, que “la educación es un *continuum*” y que “la verdadera educación, la formación, identifica medio y fin”. A lo que yo respondería: “Espérenme, todavía no acabo...”

2.2.2.- Motivos de la educación: instrucción/formación

Continúo en una película²⁰³, esta vez al igual que Cara Harding (Julianne Moore) -psiquiatra forense especializada en desenmascarar casos de personalidad múltiple-, investigo: reúno información a través de distintos medios que sintetizo en una palabra “conversación”, diálogo con otros, muertos y vivos; en el caso de los primeros, leyendo sus palabras, consultando su obra escrita, en el segundo caso, escuchando sus palabras en persona, platicando. “Converso” indirecta y directamente con quienes me parece pueden ayudarme en la consecución de mi actual objetivo: comprender cuál es mi tarea y función como estudiante de filosofía y como educadora.

En esta investigación, en principio he descubierto, he adquirido conciencia sobre la existencia, la vivencia que tenemos de la filosofía, de la educación y nuestro ser social, “de la realidad como fragmentada”; en otras palabras, he analizado la fragmentación de la experiencia que se manifiesta en nuestra vivencia de la filosofía, la educación y la sociedad.

Conversando con otros, sintiendo y reflexionado lo que vivo, encontré estos fragmentos:

Esquema 79

Divisiones de la fragmentación en filosofía, educación y sociedad		
La fragmentación en:	Divisiones	
Filosofía	- Cuerpo - Naturaleza - Humano singular (individuo)	- Espíritu - Cultura - Humano universal (comunidad y sociedad)
Educación	- Estudios físicos - Saberes empíricos - Método - <i>Poíesis</i> - Agentes educativos - Educación informal - Educación para la utilidad	- Estudios sociales - Saberes intelectuales - Materia de estudio - Praxis - Ambientes educativos - Educación formal y no formal - Educación para el ocio
Sociedad	- Conducta - Moralidad externa - Querer (interés)	- Carácter - Moralidad interna - Deber (principios)

Todos los cuales se reducen, según quedó dicho en el apartado anterior, en esta dicotomía:

Esquema 80

“Vida real” vs. Escuela	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo • Hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Espíritu • Conocer

²⁰³ “Shelter”. Dir. Mans Marlind y Björn Stein. NALA Films. EUA. 2010.

<ul style="list-style-type: none"> • Práctica • EXPERIENCIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría • CONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> • “VIDA REAL” 	<ul style="list-style-type: none"> • ESCUELA

Fragmentación, dicotomía, “experiencia y conocimiento”, a partir de la cual se desenvuelven dos motivos de la educación: instrucción y formación, a los cuales corresponden distintas concepciones sobre la filosofía, la educación y la sociedad.

Esquema 81

Motivos de la educación		
	Instrucción	Formación
Filosofía (Paradigma o perspectiva)	<i>Fragmentaria.</i> Donde todas las partes se ordenan o “programan” de manera tal que el dualismo “experiencia y conocimiento”, así como sus divisiones derivantes, se acentúan. Creyendo que tal división es real.	<i>Holística.</i> Integración o enfoque integral que subsana la escisión al entablar mediante la educación, un flujo circular y continuo entre las partes, entre los fragmentos. Admitiendo que la división es mental y no real.
Educación (en torno al conocimiento)	<i>Conservadora.</i> Establece una actitud pasiva porque se trata únicamente de “transferir” conocimiento; el educador “deposita” y el educando “recibe” ²⁰⁴ . Se trata de la educación como dominación, como domesticación del propio del ser -imposición de lo que debo ser-.	<i>Progresiva.</i> Impulsa una actitud activa, de curiosidad y búsqueda por conocer, tanto en el educador como el educando; de hecho no existen roles fijos, todos educan y se educan. Se trata de la educación como liberación del propio ser -comunidad de lo que quiero y lo que debo ser-.
Sociedad (como individuo y como parte de la comunidad)	<i>Cerrada. (Separación)</i> Conservación y reproducción de la sociedad industrial, basada en la división de clases sociales, fabricación, consumo y acumulación de bienes materiales. Su objetivo radica en “tener más”. Enajenación y separación de la filosofía y la educación.	<i>Abierta. (Unión, continuidad)</i> Posibilita al hombre llegar a ser “lo que es”, un ser conziente, libre y social; generando una sociedad armónica, en equilibrio, en que cada individuo desarrolla sus fuerzas ínsitas, -intelectuales, afectivas, corporales y artísticas-. Su objetivo consiste en “ser más”. Libera y vincula filosofía y educación.

De modo que instrucción y formación constituyen dos motivos que impactan en nuestra vida en distintos aspectos y formas, de los cuales circunscribo mi análisis a las tres áreas consabidas: filosofía, educación y sociedad. Y así, en esta investigación, frente al gran número de pistas, datos, contando ya con tal cantidad de información resulta fácil perderme, corro el riesgo de dejarme atrapar por la multiplicidad, por la inmensa

²⁰⁴ Nota: se trata de la “educación bancaria”, en términos de P. Freire.

fragmentación de la experiencia y el conocimiento... Para evitar esto he recibido un consejo de mi maestro: “tener en mente todo el tiempo mi objetivo”.²⁰⁵ Mi objetivo: responder a la pregunta *por qué actualmente la filosofía y la educación académicas, en sí mismas y en su mutua relación, atraviesan un estado crítico, viven una crisis que radica en cierto estado de enajenación. Pregunta que a nivel personal se plantea en los cuestionamientos qué estoy haciendo y para qué.*

Esto es que al abordar los motivos de la educación, circunscribiéndome a la filosofía, la educación y lo social, me concentro en los datos, en la información suficiente y necesaria para el logro de mi objetivo. Libros se han escrito y se escribirán sobre la educación como instrucción y como formación, no es este mi interés fundamental, sino comprender el qué y el para qué de ambas, vislumbrando las causas de la crisis actual en la filosofía y la educación académicas.

Pensando en ello, “curioseando” en un librero ajeno, me encontré con Francisco Larroyo... no hemos platicado a fondo, no podría afirmar que le conozco, pero en breve intercambio, al hojear su libro “Los principios de la ética social”, hemos coincidido en el qué y el para qué: F. Larroyo, retomando la filosofía de E. Husserl, afirma que la conciencia humana siempre es conciencia “de algo”, lo que implica una relación entre distintos elementos, en primer instancia, sujeto y objeto. Situación de la cual desprende lo que él llama “ley fundamental de la conciencia”: el enlace, la síntesis; lo cual significa “... que todos los hechos captados suponen necesariamente un trabajo sintético de la conciencia; que, a pesar de ser incontables los objetos de nuestro mundo circundante, todos ellos tienen en común que son productos de una relación persistente de elementos.”

206

Ahora bien, continúa F. Larroyo, “Todo objeto que de suyo es ya el resultado de la unión de elementos (el escritorio que tengo frente a mí, v. gr.), puede ser sometido a una nueva relación, a un nuevo enlace. De él se puede decir que es más útil que otro, que fue construido por tal carpintero y en cierto año, etc. En suma, todo objeto se puede someter o considerar desde varios puntos de vista, se puede relacionar con otros incontables objetos”.²⁰⁷

²⁰⁵ Nota: escuchando este consejo, reitero aquí e imaginándolo como una brújula en este trayecto, tanto para la autora como para el lector, mi tema: relación entre filosofía y educación; mi problema: actualmente y en el contexto que enmarca esta investigación filosofía y educación en sí mismas -ninguna de las dos tiene sentido al ser inútiles, no sirven porque carecen de aplicación- y en su mutua relación -la filosofía no es práctica sino pura teoría pura; las ciencias y disciplinas curriculares de la educación media superior surgieron de ella, está presente transversalmente en las mismas, por lo tanto es eliminada como asignatura-, atraviesan un estado crítico, viven en crisis, en un estado de enajenación -como aparente ruptura total entre teoría y práctica, la filosofía enclaustrada en lo teórico y la educación, en lo académico-; mi hipótesis: tal situación crítica tiene solución en la unión de filosofía y educación. La educación como función social de la filosofía; la filosofía como práctica y la educación, el conocimiento, como experiencia, adquieren sentido, sirven para algo, tienen aplicación; unir teoría y práctica en la praxis, ética, antropología filosófica y epistemología praxiológica.

²⁰⁶ Larroyo, Francisco. “Los principios de la ética social”. Ed. Porrúa. México. 1971. Pág. 91

²⁰⁷ *Ibíd.* Pág. 91

Dicho de otra manera, y recordando a E. Husserl, el objeto existe en su relación con el sujeto y viceversa, objeto y sujeto coexisten; de esta forma la conciencia siempre es conciencia de algo, lo que supone una relación al menos entre dos distintos elementos; la cual a su vez puede ser enfocada en diversos aspectos, establecer múltiples conexiones o enlaces con otros elementos.

Pluralidad de relaciones, conexiones o enlaces de la conciencia, que puede ser clasificada, reducida a ciertas clases o tipos. Un objeto cualquiera, explica F. Larroyo, por ejemplo un mueble, puede ser considerado desde innúmeros puntos de vista: sus dimensiones, color, forma, belleza, utilidad, semejanzas con otros muebles, etc. Sin embargo, todas estas formas de considerar al objeto, de relacionarlo, suponen dos formas básicas: “Del objeto se puede decir *qué es* (rojo, ligero, redondo, etc.), o *para qué es* (para adornar, para descansar, etc.).”²⁰⁸

Caracterizar lo dado fuera de estas dos maneras básicas de relacionar es imposible. Circunstancia que permite hablar, de acuerdo con nuestro filósofo mexicano, de una *bidimensionalidad de la conciencia: qué y para qué*.

Sin saberlo, coincidía ya con F. Larroyo, al afirmar que necesito comprender qué estoy haciendo y para qué, para que mi hacer, mi vida, cobre sentido, que ser humano significa ser libre, que ser libre significa decidir, y que decidir implica poder responder con claridad y seguridad a estas dos preguntas *qué y para qué*. Sin saberlo, he depositado el sentido de la filosofía, -entendido como la conciencia y conziencia que permiten decidir y conducen a la vida en libertad, a la autorrealización del hombre-, en *las categorías del ser y del preferir*, empleando la terminología del citado autor.

El qué, categoría del ser, territorio en el que “...surgen las cosas como son: es el mundo del ser; aquí se trata de la estructura temporal física o ideal o de las cosas, de sus relaciones recíprocas o causales, de su número, de su forma, en fin de sus propiedades.”²⁰⁹ *El para qué*, categoría del preferir, donde “...aparecen las cosas dominadas por el sentido de preferibilidad, de finalidad (pues todo referir supone necesariamente dos o más fines); es el mundo de las preferencias, de los valores. En él caben las polaridades de lo útil e inútil, de lo bello y feo, de lo bueno y malo, etc.”²¹⁰

Nuevamente hago una pausa, pienso en ellos, los alumnos, seguramente alguno preguntaría: “¿y eso qué?”... Respondo: lo que sucede es que para no perdernos entre tanta información, al analizar los motivos de la educación, tomaremos como guía estas dos categorías del ser y del preferir, es decir, para comprender de qué se

²⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 91

²⁰⁹ *Ibíd.* Pág. 92

²¹⁰ *Ibíd.* Pág. 92

tratan instrucción y formación responderemos a las preguntas qué y para qué, agregando cómo. Esto último porque, coincidiendo otra vez con F. Larroyo, “La categoría del preferir enlaza a través del esquema medio-fin. Fin (*télos, oú eneka, finis*) es un concepto fundamental que designa algo por alcanzar; medio (*di oú, medium*) lo que se considera apropiado para aquel logro.”²¹¹ Aptitud del medio para la consecución del fin que englobo en la pregunta por *el cómo*.

Sintetizando al respecto, en los párrafos subsecuentes analizo y describo los motivos de la educación, instrucción y formación, en torno a la filosofía, la educación y lo social, con base en la respuesta a los cuestionamientos: qué, para qué y cómo.

Esquema 82

Instrucción. Filosofía - fragmentaria
<p>Qué - categoría del ser <i>Aquí la filosofía se muestra como vida teórica o contemplativa, -sobre lo cual hablamos ya en el apartado 2.1.1., y que en este momento resulta oportuno recordar-, donde el hombre, en su impulso natural, necesidad vital, por conocer y comprender la realidad, se embarca en el análisis racional que va más allá de la “verdad física”, esto es la verdad de la realidad física sujeta a las circunstancias espacio-temporales, para encontrar la “verdad absoluta”, la verdad última y completa que trasciende lo circunstancial y descubre lo eterno, el fin último, la esencia de las cosas, de la realidad; conocer la esencia y no los accidentes, lo que las cosas son en sí, por sí mismas, y no en relación con lo que son para mí, a la forma en que me pueden servir, en que puedo usarlas.</i> <i>La filosofía como saber teórico o contemplativo porque se desinteresa de las cosas, porque busca en ellas lo que tengan de absoluto, cortando todo otro interés parcial nuestro hacia ellas, buscando en ellas su ella misma. Perspectiva desde la cual, fue dicho en su momento, la filosofía es <i>conocimiento sin urgencia de aplicación, sin uso ni interés práctico de por medio; convirtiéndose en el más extremo grado de teoría.</i> <i>En este sentido también se afirma que la filosofía es contemplación, porque el filósofo anhela la comprensión de la totalidad en su interés por las cosas en sí mismas, y esta es una forma de vivir, en el amor al conocimiento de las cosas, en la comprensión total de la realidad, en el amor a la sabiduría.</i></i></p>
<p>Para qué - categoría del preferir <i>De una u otra manera ya ha sido dicho, tal reflexión filosófica es <i>para conocer la realidad, para comprender la totalidad en su esencia, en su verdad absoluta y eterna</i>, por el simple y llano amor a la sabiduría, y en respuesta al impulso natural, a la necesidad vital del hombre por conocer lo que le rodea, la realidad, por comprenderlo todo.</i> <i>Un excelso para qué, desde el punto de vista de algunos, porque se desprende de lo utilitario, lo pragmático, lo práctico, elevándose a lo que vale en sí y por sí, a lo “realmente valioso”, lo que es inmaterial e inmutable: el verdadero conocimiento, el conocimiento de lo absoluto, abstracto, universal y atemporal: la esencia de la realidad. En una frase, la filosofía para el conocimiento de las primeras causas o los últimos principios, en palabras aristotélicas.</i></p>
<p>Cómo <i>Adoptando un punto de vista dual, en que el sujeto cognoscente y el objeto por conocer existen, como fue dicho ya en el apartado anterior, <i>separada e independientemente, y la relación que entablan es discontinua</i>, teniendo prioridad el sujeto, el yo, por encima del objeto, de las cosas, de lo otro, el no-yo. Donde la síntesis de tal dialéctica consiste en la conocimiento y comprensión que el sujeto logra del objeto.</i></p>

²¹¹ *Ibíd.* Pág. 93

Actitud general frente al mundo, filosofía, que requiere para el mejor análisis, conocimiento y comprensión intelectual de la realidad, la separación, alejamiento o distanciamiento, ruptura o hasta divorcio, entre sujeto y objeto. De lo cual emana una serie de partes, divisiones, fragmentos, ya antes citados: cuerpo/espíritu, naturaleza/cultura, humano singular/humano universal, etc.

Partes o fragmentos que se ordenan o “programan” de manera tal que el dualismo “experiencia y conocimiento”, así como sus divisiones derivantes, se acentúan. Creyendo que tal división es real.

Error que radica en el olvido por parte de la filosofía dualista, de que esta disección de la totalidad, de la realidad, de la vida, en partes cada vez más minúsculas y específicas, es real únicamente a nivel mental. Es decir, que dichas dialécticas, tales dualismos o binomios, la distinción de todos estos fragmentos es solo racional. La filosofía dualista olvida que en realidad no se trata de fragmentos sino de correlatos, que la totalidad no consiste en existencias aisladas, separadas e independientes, que por casualidad o necesidad de pronto chocan entre sí entablando dialécticas que en ocasiones logran síntesis, donde una de las partes se impone y beneficia a sí misma.

Consecuencias

De esta forma no solo la realidad, las cosas que le integran, quedan aisladas entre sí, también la filosofía queda escindida, separada, alejada de la totalidad; en su búsqueda por la verdad absoluta, abstracta, universal y atemporal, en cierto sentido rompe con la vida cotidiana, relativa, concreta, particular y temporal.

En su anhelo por el conocimiento de la esencia de las cosas, en su menosprecio por los intereses y fines prácticos, ha perdido aplicación, utilidad, no parece servir para vivir, esto es, para satisfacer necesidades y solucionar problemas cotidianos, en el día a día de la existencia humana.

Esta filosofía dualista, fragmentaria, que disecciona la realidad, que la divide en tantas partes le parece posible y necesario para alcanzar el conocimiento y comprensión totales, al olvidar que tales fragmentos, parcelas de realidad integran correlatos y no antagonismos, pierde el camino de vuelta; aun cuando alcance el conocimiento y la comprensión de la realidad, de todo lo existente, no encuentra la manera de “re-armar el rompecabezas” que ha separado al buscar la verdad absoluta del mismo; es decir, que en caso de llegar a poseer dicho conocimiento y comprensión, de nada habrá de servirle porque ha quedado enclaustrada en el máximo grado de la teoría, se ha convertido en pura teoría pura. Ahora sé de qué y cómo está hecho el reloj, pero al no saber, no poder reconstruirlo, jamás dará la hora de nuevo, ¿de qué me sirve entonces el conocimiento adquirido y el reloj mismo?

En resumen, la concepción de la filosofía que corresponde a la instrucción, consiste en *esta filosofía carente de sentido, inútil, que no sirve porque carece de aplicación; en esta filosofía que atraviesa una crisis, que se encuentra en un estado de enajenación, alienada, enclaustrada en lo teórico. Se trata de la filosofía que en su visión dualista y maniquea ha optado, ha otorgado prioridad a lo racional. Lo que deriva, según escribí en el primer apartado de este texto, en una comprensión, una interpretación del mundo que prioriza la razón en dos direcciones: por un lado, como la facultad que conduce al conocimiento, a la verdadera comprensión de la realidad, de la totalidad, -racionalismo gnoseológico-; y por otro, en consecuencia de lo anterior, como la cualidad superior del hombre, esto es, por encima de la emoción y la voluntad -racionalismo psicológico-. Y todo este conocimiento racional y teórico, y toda esta filosofía teórica y contemplativa, ¿para qué?... Pero la pregunta correcta no es para qué, dado que desde esta perspectiva no perseguimos fines prácticos, sino por qué, a lo que habría que contestar desde la etimología: “por amor a la sabiduría”.*

Antes de escribir sobre la educación como instrucción, requiero explicitar como punto de partida en la misma, la filosofía implícita, su fundamento filosófico, que de acuerdo con lo expuesto en la tabla anterior, obviamente se trata de un pensamiento filosófico dualista, fragmentario.

Percibo entonces como dicho punto de partida, apoyándome en la palabras de A.E. Osorio, el siguiente: “A la procreación le acompaña, pues, un instinto protector y una búsqueda de supervivencia de los seres engendrados,

lo cual implica la transmisión del caudal experiencial adquirido por el grupo y el necesario aprendizaje de él por parte del individuo.²¹²

Ahora bien, la transmisión de tal caudal experiencial, su enseñanza y aprendizaje, abarca distintas áreas de la vida humana, distintos conocimientos que suelen agruparse en dos ámbitos: lo afectivo y lo intelectual, lo subjetivo y lo objetivo. Donde la transmisión de estos conocimientos constituye la actuación del hombre que generalmente llamamos “educación”.

Así, en el primer caso, cuando se trata de la educación afectiva, asociada con la moral y la ética, el trabajo educativo corresponde a los progenitores, a la familia. Dando lugar a lo que antes he mencionado como educación informal y que en la filosofía de J. Dewey equivale a la “educación práctica o por convivencia”, que es incidental, natural, en cierto sentido espontánea y que no expresa la razón de los conocimientos. En tanto que en el segundo caso, en la educación intelectual, vinculada con las ciencias, el quehacer educativo pertenece a instituciones creadas para tal efecto conformadas por especialistas en las distintas áreas científicas, así como personal administrativo necesario en el óptimo funcionamiento de tales instituciones. Esto es lo que ya igualmente fue tratado bajo el término educación formal y que J. Dewey refiere como “educación teórica o deliberada”, caracterizada por su sistematización y previo adiestramiento del educando para participar con eficacia en actividades adultas propias del grupo social en que vive.

Simplemente dicho, la familia se encarga de la educación afectiva y la escuela, de la educación intelectual. Asignación de funciones tan tajante que en mis oídos se escucha así: “en la casa se quedan los afectos, deseos y emociones; aquí en la escuela solo enseñamos y hablamos de conocimientos científicos, racionales”. Situación fragmentada, vivencia de la educación en la ruptura, en el intento por “desmembrar” al individuo...

Expresado de otro modo, el fundamento filosófico de la educación como instrucción reitero, radica en una visión dualista, fragmentaria, que en última instancia remite al par experiencia/conocimiento, en voz de los estudiantes vida real/escuela.

Esquema 83

Punto de partida o fundamento filosófico de la educación como instrucción	
Educación afectiva	Educación intelectual
<ul style="list-style-type: none"> - Asociada con la moral y la ética - Subjetiva porque aborda los afectos, deseos y emociones - Es práctica y se da por convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculada con las ciencias - Objetiva porque trata el conocimiento científico, racional - Es teórica y deliberada

²¹² Osorio, Amado E. “Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía”. Ed. Universidad de Caldas. Colombia. 2006. Pág. 207

- Llamada informal - Corresponde a la familia	- Llamada formal - Pertenece a instituciones especializadas
Experiencia (vida real)	Conocimiento (escuela)

Con base en lo anterior, cabe preguntar ¿en qué consiste, cuáles son los rasgos, qué es esa educación como instrucción en el ámbito escolar?

Esquema 84

Instrucción. Educación - conservadora
<p>Qué - categoría del ser</p> <p>Es transmisión de información. Como instrucción, “La educación es la implantación y reproducción de la cultura del grupo.”²¹³ Es decir, que la actuación humana de la educación como instrucción, de manera consciente o implícita, consiste en que cada singular, cada individuo, asimile y reproduzca la cultura en que nació.</p> <p>Momento en que es oportuno clarificar qué se entiende por “instrucción” y por “cultura”. La palabra instrucción deriva del latín “<i>instruere</i>” que significa hacer hábil, preparar para; ya en la educación académica hace referencia al ámbito de lo cognitivo, de los procesos de adquisición del conocimiento, saberes y competencias intelectuales, racionales, teniendo lugar predominantemente en instituciones formales y principalmente en la escuela, escriben A. Frabboni y A. Pinto, lugar especializado de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la transmisión de la cultural. De esta forma, la actuación educativa como instrucción se traduce en la incorporación de ideas, acopio de conceptos, acumulación ordenada de información, de cultura. Ahora, se entiende por cultura la experiencia acumulada comunitariamente, el medio histórico a través del cual el individuo mira el mundo, o sea, los conocimientos, competencias, saberes, valores, creencias e ideales elaborados por la humanidad a lo largo de la historia. Donde la instrucción podría entonces considerarse como teoría objetiva que da continuidad, afirma y repite lo que exhibe la historia. Cabe señalar al respecto que la cultura transmitida por la instrucción no es neutra, por lo contrario es la cultura del grupo dominante oficial, en consecuencia no se enseña toda la cultura sino la que es “deseable”, “preferible”. En este sentido autores de la pedagogía crítica afirman que la instrucción es reproducción de la ideología oficial, que la cultura que transmite consiste en contenidos, reglas de jerarquía (quién manda), ritmos (cuándo hay que hacer las cosas) y criterios (cómo y por qué hay que hacerlas).</p> <p>Simultáneamente la cultura objeto de tal instrucción es seleccionada bajo el criterio de lo que se considera “verdadero conocimiento, realmente valioso”, a saber, el conocimiento científico, intelectual, racional. Por lo que en este ámbito enseñanza y aprendizaje son procesos exclusivamente racionales, intelectuales. Aunque la intención no es habilitar al educando para que por sí mismo genere conocimiento científico, no se le prepara para ello; antes bien es adiestrado en lo que F. Savater nombra “capacidades cerradas” -término que, según indica él mismo, retoma de John Passmore-; capacidades como andar, vestirse, lavarse, leer, escribir, calcular matemáticamente, manejar una computadora, etc., que se puede llegar a dominarlas por completo, en tanto que se conoce cuanto hay que saber respecto a ellas sin posibilidad de mayor progreso, y cuyo ejercicio repetido y rutinario las hace cada vez más fáciles, llegando incluso a perder la conciencia de su realización. A lo cual cabe agregar que toda cultura posee defectos, presenta calamidades, puesto que no todo lo que brota de ella es puro y benigno, contiene también un lado oscuro, negativo...</p> <p>En resumen, <i>la educación como instrucción, impartida en las escuelas, es medio de transmisión y reproducción de la vida, de los hábitos de hacer, pensar y sentir, de ideas y de prácticas, o sea de la cultura del grupo social a que pertenecen los educandos.</i> Es el desenvolvimiento de poderes latentes, el adiestramiento de facultades como proceso de preparación por el que el educando llegará a estar dispuesto - haciendo del futuro la fuente principal del esfuerzo presente, advierte J. Dewey- para su inserción en la</p>

²¹³ Ibíd. Pág. 208

sociedad mediante su colocación en el mercado laboral. Donde la escuela desempeña la función de institución, mecanismo social oficial que permite a los adultos instruidos entregar sus conocimientos y habilidades a los niños, es decir, funge como espacio de transmisión de la cultura.

Para qué - categoría del preferir

¿Para qué transmitir y reproducir la cultura de un grupo social? El “qué” y el “para qué”, las categorías del ser y del preferir se encuentran de tal forma enlazadas, que en el análisis de la primera se inicia la respuesta a tal pregunta: el propósito de la educación como instrucción es dar continuidad al grupo social, -agrega A. E. Osorio, también se tiende a que dicha cultura mejore y progrese-; “normalizando” al individuo para “su inserción” en la sociedad.

Parafraseando a J. Dewey, todos los seres vivos se conservan por renovación, convierten las energías que actúan sobre ellos en medios para su existencia ulterior, esto es, para su conservación; tal que dominan y controlan para su propia actividad continuada las energías que de otra forma se perderían. Así, la vida humana es proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el ambiente; donde continuidad de la vida significa readaptación continua al medio, a las necesidades de los seres vivos. Ahora, se habla aquí de continuidad de la vida no solo como existencia física sino como experiencia, como vida social (conjunto de creencias, ideales, etc.); donde el medio para la continuidad de la experiencia, de la cultura, para la reproducción de la vida del grupo social es la educación.

Hasta este punto, probablemente sea el principal objetivo de la educación como instrucción: *dar continuidad y reproducir la cultura del grupo social, a la vez mejorarla*; en otras palabras, conservar el rumbo del proyecto colectivo, transmitir masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, que son base de las competencias del futuro.

Paralelamente la instrucción tiene como fin normalizar al educando para que una vez hecho esto, logre su inserción en la sociedad, sea ya “elemento productivo” en su grupo social. ¿A qué me refiero con “normalizar”? La mente del niño al nacer está “en blanco”, en carencia total de los conocimientos -de toda índole, prácticos y teóricos- indispensables para subsistir. En algún momento lo había mencionado ya, el menor, en su ignorancia, necesita de la conducción del adulto, requiere de sus enseñanzas para ser apto en la vida, en el sentido de que en un momento dado pueda subsistir por sí mismo.

De este modo, en la instrucción, en la educación impartida por la escuela, normalizar al menor significaría dotarlo de conocimientos científicos, desarrollar sus facultades latentes, esto es actualizar sus capacidades y destrezas, a la vez que inculcarle cierto grupo de valores y actitudes, todo lo cual supuestamente permitirán su inserción, inclusión en la sociedad, como individuo independiente -su subsistencia dependerá ya de él-, productivo -puesto que dicha inserción a la sociedad se da obteniendo un empleo, un lugar en el mundo laboral- y facultado para su reproducción -es ya lo suficiente “maduro”, cuenta ya con los medios, para reproducirse, formar una familia, y reproducir la cultura a que pertenece, transmitirla a sus crías-.

En suma, desmenuzando lo que he *señalado como principal objetivo de la educación como instrucción, a saber, dar continuidad y reproducir la cultura del grupo social, a la vez mejorarla, podemos hablar de tres fines en la educación académica:*

- *descubrimiento del entorno de la realidad (transmisión de información)*
- *reproducción del entorno de la realidad (implantación de hábitos de hacer, pensar y sentir)*
- *inserción en el entorno de la realidad (ocupación de un puesto laboral)*²¹⁴

²¹⁴ Nota: al respecto escriben Ana Ayuste, Ramón Flecha y otros autores de la pedagogía crítica, que en España, desde el nacimiento de la obligatoriedad escolar hasta mediados del siglo pasado, “...los fines de la educación se habían fundamentado prioritariamente sobre la base de un determinante religioso, el objetivo primordial era formar individuos en la fe.” (Ayuste, Ana, Ramón Flecha, *et. al.* “Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar”. Ed. Graó. Col. Biblioteca de Aula. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica No. 129. España. 1999. Pág. 87). Pero que fue a partir de la consolidación de la industrialización, momento en que me parece se une nuestro país a esta vivencia de la educación, que se abrió paso un sentido de la escolarización fundamentado en el espíritu meritocrático de la promoción social y económica. De esta forma, el énfasis de los objetivos de la escuela giró hacia la importancia de la preparación para el trabajo; llegando incluso en algunos casos, continúan los autores citados, a presentarse cierta obsesión por adaptar la educación al trabajo, donde “...la ilusión última de la teoría del capital humano era conseguir una relación perfecta entre las profesiones demandadas en el mercado de trabajo y los profesionales formados en el sistema educativo.” (Ayuste, Ana, Ramón Flecha, *et. al.* “Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar”. Ed. Graó. Col. Biblioteca de Aula. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica No. 129. España. 1999. Pág. 88)

Horizonte de comprensión desde el que la escuela tiene como misión transmisión de información para insertar en la sociedad, para continuar los acuerdos establecidos... Perspectiva en que la escuela es estructura social que prepara para la vida, cuyos procesos de enseñanza se traducen en preparación para el trabajo... Vivencia de la educación en que la actuación educativa consiste en imponer los intereses del grupo, fabricar adultos según modelo previo...

Cómo

Ya en la división dentro de la educación hablamos sobre ciertos agentes dentro de la comunidad educativa: educador y educando; quienes en la institución educativa, en la escuela, son conocidos como maestros y alumnos, correspondiendo a cada uno cierto rol o función en el proceso de transmisión referido. Es decir, que la transmisión y reproducción de la cultura del grupo social se da como parte de una relación social, de la relación que se entabla entre adultos y menores, en este caso, maestros y alumnos.

Relación entre individuos que contiene diversos puntos, que presenta distintos rasgos por analizar, pero que demarco en tres características:

- a cada agente corresponde determinada función
- como toda relación humana, se desarrolla a través del lenguaje, del discurso o comunicación
- a partir de las funciones asignadas y el tipo de comunicación establecido, cada participante asume cierta actitud o conducta

Sobre los roles o funciones de educadores y educandos, reiteramos que a los primeros toca “dar”, enseñar; y a los segundos, “recibir”, aprender. De esta forma, el quehacer educativo consiste en el simple instruir y formar desde el exterior en el despliegue de potencias interiores, dando por hecho que el educando simula un receptáculo vacío y pasivo. Situación en que el maestro requiere dominar determinadas técnicas docentes y el alumno, presentar ciertas disposiciones discentes.

Pero, ¿qué es enseñar? Responden F. Altarejos y C. Naval, “Enseñar es mostrar algo mediante signos; en la educación, mediante signos lingüísticos preferentemente. Etimológicamente, <enseñar> deriva de *insignire* – *insignare* en el latín vulgar-: marcar, delimitar, señalar.”²¹⁵

Es decir que el maestro muestra algo a los alumnos a través de signos de las cosas, -que por cierto resultan indispensables para pensar la realidad-, y así enseñar es mostrar la realidad mediante conceptos. (De aquí deriva la principal función de la didáctica en la actualidad, explican los autores anteriores: estudiar los métodos de disposición de los conceptos que deben aprenderse -programación didáctica- y los métodos aplicados en la organización docente de los aprendizajes -diseño curricular-.)

La educación como instrucción entonces, tiene fundamento en el discurso que enuncia, presenta una verdad, informa, instruye, transmitiendo conceptos. Se trata del discurso como divulgación sapiencial, como divulgación de información, de conceptos que en la mayoría de los casos sin importar que los alumnos los asimilen, los comprendan, se prioriza su memorización. Sintetizando al respecto, el “cómo” de la instrucción radica en la exposición de un contenido conceptual, donde la comprensión intelectual de esta verdad no es causa próxima ni directa de la actuación humana, es decir, del saber qué y cómo son las cosas no surge espontáneamente la disposición para obrar ni para hacer.

Tal que, abordando ya la segunda característica mencionada, la educación, como muchas, si no es que todas las actuaciones humanas, tiene lugar a través de signo, del uso de un lenguaje. Por lo que, en cierto sentido, afirmo junto a F. Altarejos y C. Naval, la educación es comunicación, la enseñanza es una forma de comunicación.

¿Cómo logra entonces la instrucción su finalidad por transmitir y reproducir la cultura? Con la comunicación, con el lenguaje, herramienta indispensable. No obstante, no se trata de cualquier tipo de lenguaje o discurso, dado que la escuela se especializa en la educación intelectual, en la transmisión de conocimientos racionales, científicos, teóricos, su discurso es objetivo, entendiendo por este el discurso que únicamente pretende informar, presentar información racional y rigurosamente comprobada.

Para comprender óptimamente la anterior afirmación, me parece conveniente contrastar dos tipos de comunicación de acuerdo con los autores citados: comunicación subjetiva, existencial, personal o

²¹⁵ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 38

interpersonal, considera al otro como persona, participando en la comunicación de afectos, sentimientos, valoraciones respecto a la realidad y de sí, necesidades e intereses personales, y; comunicación objetiva, basada en la concepción del otro como objeto para la acción, sin merma de su dignidad, esto es que sin negar la condición de persona del individuo, el trato que se le da es objetivo, o sea que sin participar los contenidos de sus subjetividades -afectos, sentimientos, valores, necesidades e intereses- se desenvuelve una relación en que una de las partes considera a la otra como objeto para la acción, en el caso que analizamos el maestro hace del alumno un objeto por educar, por instruir, por normalizar.

De tal suerte que el lenguaje, el discurso que corresponde a la educación como instrucción por un lado es objetivo, porque no involucra la subjetividad de los participantes, y por otro, intelectual, puesto que la información que transmite consiste en conocimientos científicos. O expresado de otro modo, la comunicación objetiva de la instrucción consiste en la exposición de un contenido conceptual -saber qué y cómo con las cosas- con el fin de obtener la asimilación lógica del mismo por parte del escucha o receptor.

Ahora bien, aun cuando en la relación educativa entre maestros y alumnos queden a un lado sus subjetividades, con base en el rol que cada uno desempeña asumen cierta actitud o conducta: el caso de los maestros, estos se asumen como “autoridad” y los alumnos son entonces algo así como “sus seguidores”. Me explico: en principio la relación educativa se fundamenta en el hecho de que “alguien sabe algo y lo enseña a otro que no lo sabe”, el maestro comunica su saber objetivo haciendo partícipe al alumno de tal conocimiento. En este hecho, dentro del contexto de la educación como instrucción se fundamenta la “autoridad” del maestro, él sabe, él tiene los conocimientos, él transmite la información, él instruye, lo que le autoriza para reclamar al alumno, al oyente, su asentimiento sobre la verdad teórica declarada, es decir, que el alumno debe asentir, seguir las instrucciones recibidas, recibir y asimilar el conocimiento, la información proporcionada; esto, obviamente sin cuestionamiento ni crítica alguna por parte del alumno puesto que él no sabe, él no tiene los conocimientos, él recibe la información, él sigue, él asiente las verdades teóricas que se le dan.

Dice P. Freire al respecto, la educación como instrucción es una “educación bancaria” en la que el educador “deposita” y el educando “recibe”. Donde tanto el maestro como el alumno, asumen una actitud, una conducta pasiva porque se trata únicamente de “transferir” conocimiento; aparentemente la actitud del maestro sería activa puesto que él es quién transmite la información y dirige los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en realidad su actitud también es pasiva porque no decide el qué, para qué y cómo de su actuación docente, por lo contrario él también recibe y sigue instrucciones de autoridades superiores a la suya, su función tan solo es la de intermediario en el proceso de transmisión y reproducción de cultura del grupo social a que pertenecen tanto él como sus alumnos. Todo lo cual deja ya entrever que se trata de la educación como dominación, como domesticación del propio del ser, como imposición de lo que debemos ser.

Antes de abordar las consecuencias de la educación como instrucción, quiero acotar algunas ideas:

En la instrucción, el proceso de enseñanza desarrollado por el maestro se compone, entre otras, de estas actividades: impone la disciplina, el orden, el silencio requerido para la transmisión de los conceptos, desaparece posibles interferencias, ruidos, que impidieran la comunicación, o dicho en términos empleados en la escuela “tiene control de grupo”, “el profesor está a cargo”²¹⁶; desarrolla a través de la exposición los contenidos académicos, transmite, enseña información o conocimiento intelectual, racional -donde información refiere al hecho de memorizar y repetir los conceptos presentados y conocimiento, al ser capaz de asimilar, entender, organizar y jerarquizar dichos contenidos-; en su exposición magisterial, como es nombrada tal actividad en el ámbito escolar, el maestro codifica la cultura para transmitirla, para además de proporcionar información, inculcar conocimientos, normas y valores; a su vez y como autoridad, el maestro se vale del par “aprobación-desaprobación”, “verdad-error”, para imponer un determinado discurso, contenido cognitivo, forzando al alumno a una conducta concreta, es decir que quien aprende debe adaptarse al

²¹⁶ Nota: en su libro “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”, Vidal Schmill describe lo que él llama roles típicos de los profesores en diversos planes disciplinarios: “profesor o profesora a cargo”, “ambos, estudiantes y profesor o profesora a cargo” y “estudiantes a cargo”. En cuanto al primero, que en mi opinión se manifiesta en la educación como instrucción, señala las siguientes características: la clase está centrada en el profesor, el profesor interviene en todo, no se le ofrecen opciones a los estudiantes, el profesor establece los castigos, el profesor utiliza la intervención y el aislamiento, el profesor imparte indicaciones sobre lo que debe hacerse, el ambiente del salón puede ser tenso y el salón tiene límites sin libertad.

contenido transmitido, lo cual no logra de una sola vez, explica J. Dewey, sino en la experiencia como “ensayo y error”, convirtiéndose su buen desempeño escolar, su nítida reproducción de la información recibida, en garantía de su óptima inserción en la sociedad, de su futuro éxito en la vida.

Escuetamente hablando, *el cómo de la instrucción es: en la relación maestro-alumno, a través de la comunicación objetiva, donde cada uno cumple determinada función, el maestro “conduce” y el alumno “reproduce”, -estos son los roles de los agentes en la comunidad educativa: conducción y reproducción, respectivamente-, a la vez que asumen cierta actitud o conducta, el maestro funge como “autoridad” y el alumno como “seguidor”, el maestro “está a cargo” y el alumno sigue, por no decir obedece.*

Consecuencias

A partir de lo expuesto, especialmente de los tres rasgos descritos en el análisis de la relación entre maestros y alumnos, enlisto algunas de las posibles consecuencias del quehacer educativo como instrucción:

- dado que la porción de cultura transmitida en la escuela se limita al conocimiento científico, intelectual, racional, teórico, la educación impartida en la misma es abstracta, a grado tal, que al menos en apariencia, en la percepción de los alumnos, carece de aplicación, no sirve, es inútil, no tiene sentido en la vida, para la vida; de este modo la educación atraviesa un estado crítico de enajenación por su aparente falta de significado
- como esta transmisión de información, de cultura, se da exclusivamente a través de la comunicación objetiva, los afectos, deseos, emociones, intereses y necesidades individuales, personales, en una palabra la subjetividad del educando como la del educador caen en un total desatención
- siendo el fin de la educación-instrucción de los alumnos la transmisión y reproducción de la cultura, aquella se convierte en instrumento de enculturación, en instrumento ideológico y de control
- los alumnos que logren un “buen desempeño escolar”, que obtengan la “aprobación” en el proceso de enseñanza, quedó dicho, aseguran su éxito futuro, en tanto que los “desaprobados”, de una u otra manera ven “amenazada” su inclusión, inserción en la sociedad; deviniendo la educación en “factor de discriminación”, en “mecanismo de selección social” que clasifica a los alumnos en “listos” y “tontos”, cuestionando su capacidad intelectual y legitimando las diferencias, escriben autores de la pedagogía crítica, quienes identifican este fenómeno con el término “darwinismo cultural”²¹⁷
- como el cuestionamiento y la crítica de lo transmitido no están contemplados, no forman parte de la educación como instrucción, antes bien, como el educando debe sujetarse a lo dado, la cultura es vivida como hecho de determinación, sin libertad
- aunado a lo anterior, la actuación educativa se transmuta en conjunto de mecanismos neuro-psico-sociológicos que “anestesia”, “insensibiliza” al individuo al hacerle “olvidar” su subjetividad, su ser interior, personal, que le distingue de los demás, que le hace único e irrepetible; esto porque al obligarle a asentir, a aceptar, a reproducir lo transmitido, -con tal de que sea “aprobado”-, se le impone la “igualdad”: todos en el salón de clases aprenden lo mismo, en el mismo grado y de la misma manera, a través de los mismos métodos y con idéntico fin: ganar un lugar en el mundo laboral que asegure su inclusión en el grupo social, en la sociedad, es decir, “llegar a ser alguien”, ser un adulto exitoso, independiente, productivo y reproductivo -de lo ya existente, de lo ya acordado y establecido-
- la educación como instrucción es en cierto sentido imposición de igualdad que se plasma como homogeneidad negativa puesto que anula la actitud crítica y reflexiva de que surge el poder creativo, minimizando la capacidad de adaptación a nuevos entornos
- el propósito de la educación escolar por preparar al educando para que trabaje, para que obtenga un puesto laboral asalariado, conlleva la concepción mecanicista de la naturaleza humana que compara a la sociedad humana con una máquina, que reduce al ser humano a sujeto que una vez “normalizado”, “capacitado” “hecho apto”, “dispuesto” para producir, pasará a ocupar un lugar dentro de la gran máquina de la producción, convirtiéndose, funcionando como un engrane más de la sociedad industrial
- en la consideración mecanicista de la naturaleza y sociedad humanas, la educación estriba en capacitación y adaptación que sitúan a la misma dentro del grupo de actuaciones humanas identificadas como póiesis, o sea

²¹⁷ Nota: sobre el “darwinismo cultural” léase “Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar”. Ayuste, Ana, Ramón Flecha, et. al. Ed. Graó. Col. Biblioteca de Aula. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica No. 129. España. 1999. Pág. 99.

como actividad que es medio y no fin en sí puesto que tiene efecto y cumple su propósito en algo extrínseco - transmitir y reproducir la cultura-, que sirve para algo -dar continuidad a la experiencia social del grupo-, que desemboca en un resultado final, que cesa al concluir la fabricación de su producto -normalización e inserción del individuo en la sociedad-; expresado en otros términos, la educación como instrucción implica la separación entre medio y fin, es actuación poética que sirve para otra cosa, para obtener algo, y regida por la autoridad social es también actividad heterónoma

- en esta ideología que compara a la sociedad con una máquina, que concibe a la educación como herramienta o instrumento para la normalización, adaptación de los individuos a la cultura dominante, consecuentemente la educación cae en estado de enajenación, es decir, queda despojada de sentido, de un “significado real” para los alumnos; para ellos, la instrucción que reciben en la escuela es inútil, “solo es un montón de teorías, conceptos, fórmulas, que no sirven para vivir”, o tal vez su aprendizaje, cuando no su memorización, únicamente sirva para “pasar el examen”, para “acreditar la materia, pasar de año y que tarde o temprano recibir el certificado”, la evidencia de que se es apto, de que se ha alcanzado cierto nivel de capacitación que permite, que faculta para ser contratado, para ocupar un puesto laboral del mismo calibre que la capacitación acreditada

- pero esto ya no es verdad, alguna vez obtener un título académico fue garantía de inserción en el mundo laboral, en la sociedad, del éxito multicitado, ya no²¹⁸; en el presente, y considerando que se quiere trabajar para tener dinero, para vivir con dignidad en la satisfacción de las necesidades básicas o al menos subsistir, la educación académica no asegura conseguir un trabajo, un buen trabajo, no es garantía del éxito futuro; situación que deriva en rebeldía por parte de los educandos

- ¿de qué rebeldía hablo?, los alumnos asisten a la escuela para recibir educación, instrucción, que les capacite para trabajar en un futuro próximo -obviamente no les decimos que los estamos “normalizando”, “adaptando, sujetando a lo dado”, que a través de ellos daremos continuidad a la cultura del grupo social dominante, es más, probablemente muchos maestros tampoco sean conscientes de ello-; educación-instrucción que en el momento actual les parece inútil puesto que no atiende a sus afectos, deseos, emociones, necesidades e intereses, parece que aceptan tal educación con mira entonces en el futuro, en su próxima etapa de vida como adultos, como trabajadores, seres independientes, productivos y reproductivos, según dijimos, pero resulta que tampoco para esto sirve la educación que se les da; de manera que la instrucción recibida carece de sentido, de utilidad presente y futura, no tiene aplicación y muy probablemente tampoco la tendrá, no atiende ni satisface los intereses y necesidades actuales como tampoco es garantía de atención y satisfacción de los intereses y necesidades futuros, frente a lo cual reaccionan algunos alumnos con rebeldía que se manifiesta en ocasiones como antipatía, como abierta y clara desobediencia, en otras como indiferencia, falta de participación, apatía - en uno y otro caso, antipatía o apatía, el maestro impone su autoridad, o al menos intenta tener el necesario control de grupo que le permita cumplir su función de transmisor de información, a la vez que busca por todos los medios obligar a los alumnos para que también cumplan con su función de receptores y reproductores de información... por todos los medios... siendo el más recurrente el miedo, el aprendizaje basado en el miedo a la desaprobación, a la no acreditación

- la autoridad degenera así en coacción, en tiranía, en lucha de poder, “Y es que la enseñanza -escribe F. Savater- siempre implica una cierta forma de coacción, de pugna entre voluntades. Ningún niño quiere aprender o por lo menos ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos.”²¹⁹; en la educación, la tiranía es real en el sentido de que el maestro tiene el poder de forzar a los alumnos para que hagan o dejen de hacer algo en contra de su voluntad, pero los tiranos, muchos de los maestros protestarán argumentando que imponen su dictadura no por su

²¹⁸ Nota: refiriéndose al alto índice de desempleo actual, a la fuerza laboral excedente que no logra acceder al mundo del “trabajo formal”, escriben Ana Ayuste y coautores que “Las consecuencias de estos hechos sociolaborales provocan que la escuela deje de verse como el instrumento meritocrático por excelencia. A pesar de que poseer un título sigue siendo una de las condiciones más necesarias para la obtención de un empleo, no se convierte en la condición suficiente, como de hecho ocurrió en períodos anteriores. De una forma u otra, la obsesión por adaptar la escuela al mercado de trabajo deja de tener relevancia.” (Ayuste, Ana, Ramón Flecha, et. al. “Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar”. Ed. Graó. Col. Biblioteca de Aula. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica No. 129. España. 1999. Pág. 89)

²¹⁹ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 90

propio bien, sino por el de sus víctimas, por el de sus alumnos, explica F. Savater

- autoridad tirana en que los alumnos rebeldes, antipáticos o apáticos, para sobrevivir, para lograr la aprobación-acreditación, suelen asumir la actitud de un espectador indiferente que se limita a contemplar, a procesar información en una actitud de aceptación pasiva
- punto de vista tradicional, conservador de la educación, en que autores como T.W. Moore afirman que esta llega a convertirse en transacción entre una autoridad y un subordinado, enfatizando la rigidez estructural de la enseñanza y el aprendizaje, pretendiendo que los niños estén quietos, atentos, que se dejen dirigir por el maestro y cuando se les permita, tener iniciativas que realicen dentro del contexto permitido por el maestro; donde en relación con la libertad, la autoridad propicia la disciplina hasta reducir al mínimo la libertad del alumno, bajo el supuesto de que cualquier debilitamiento de la disciplina conduciría al caos e incluso al fin del proceso educativo

Consecuencias, todas las anteriores, que por un lado ubican a la educación en un estado de enajenación al perder sentido y significado, aplicación y utilidad, debido a su enclaustramiento en lo académico, y que por otro, cuestionan la calidad de la instrucción como educación; donde estrictamente, la instrucción, la transmisión y reproducción de la cultura no es educación, es adiestramiento, sujeción a lo dado, lo establecido e impuesto. La instrucción no es educación, es domesticación del individuo.

Hace poco, tan solo unas semanas, conversando con tres exalumnas, -inconscientemente en todo momento y circunstancia uno continúa investigando, indagando por aquello que es objeto del propio interés-, descubrí que no todos están de acuerdo con esta última afirmación que en mis ojos resulta natural y evidente, no todos los alumnos se muestran rebeldes ante la educación como instrucción, puesto que en su opinión, en su vivencia, tal quehacer educativo, aun cuando estuviese enclaustrado en lo académico, no padece un estado crítico, no se encuentra enajenado, por lo contrario, de acuerdo con ellos sí es útil, sí sirve, claro que tiene sentido y significado en la vida cotidiana presente y futura.

Sin profundizar en ello, en la aplicación que atribuyen a su educación escolar, en la forma en que les sirve para vivir, tal vez por mi sorpresa ante tal consideración y seguramente por la falta de tiempo, lo que me interesa al respecto y en este momento, es que independientemente del debate que pueda surgir a raíz de la afirmación de la instrucción como domesticación, de la educación-instrucción como enajenación, *lo cierto e indudable es que toda vida humana es social, que toda vida social implica, es comunicación y toda comunicación es educativa porque “enseña”, muestra hábitos de hacer, pensar y sentir, por lo tanto convivir educa, todo en la vida social educa, en ella todo es educación.*

Lo cual da pie al análisis de la sociedad que se vive en la educación como instrucción:

Esquema 85

Instrucción. Sociedad - cerrada
Qué - categoría del ser Sin duda la educación como instrucción supone como absolutamente todo en la vida humana, la relación con otro, el intercambio yo-tú. En el mundo humano, recordando parte de lo escrito en el apartado anterior sobre

la fragmentación en la filosofía, vivimos la división Yo/Mundo humano, Yo-humano singular/Yo-humano universal, Yo/Los otros individuos humanos, Yo/Tú; división, dualidad de que surge siempre la relación personal y social, entendida como convivencia y colaboración que dan lugar a la agrupación humana; la cual puede ser, igualmente fue dicho en su momento, comunidad o sociedad, siendo la diferencia entre ambas que la primera se constituye en el amor, con fundamento en los sentimientos y en el ejercicio de la libertad ética, en tanto que la sociedad es constituida por el derecho, fundada en el seguimiento de un fin común y en el ejercicio de la libertad moral.

Ahora, considerando esto y con base en la anterior sección de “cómo” donde asentamos que la educación tiene fundamento en la relación social “maestros-alumnos”; aún más, ampliando la visión, considerando también el lugar, el espacio en que tiene lugar la educación, es decir, incluyendo a toda la escuela, pienso en el personal administrativo y los directivos, en todas las personas involucradas directa e indirectamente en el funcionamiento de tal institución, categóricamente es posible afirmar que la escuela constituye una sociedad. ¿Por qué una sociedad y no una comunidad? Porque la relación maestros-alumnos fluye en la comunicación objetiva, en el discurso intelectual, sin involucramiento de sus subjetividades, de sus sentimientos; además, conviven en la escuela no por amor, sino por derecho -recordemos que en nuestro país la educación básica y media superior no solo es derecho de todos los ciudadanos sino hasta obligación-; lo que reúne a maestros y alumnos, personal administrativo y directivos en la institución educativa, en la escuela, es el seguimiento de un fin común: la instrucción de los menores, de los educandos. En cuanto a la libertad que allí se vive, esto es la libertad moral, en este momento -puesto que ahondaré en ello durante la siguiente apartado, 2.3.- me limito a decir que en lo general abarca los derechos reconocidos a toda persona por la ley jurídica del país, los derechos humanos, y en lo particular contempla las pautas estipuladas tanto en el reglamento interno, en el reglamento de la escuela, como en el reglamento de la institución educativa a que está incorporada la escuela. De modo que *la agrupación social desarrollada en la educación-instrucción, es una sociedad: se constituye por el derecho, se funda en el seguimiento de un objetivo común y ejerce la libertad moral.*

Para qué - categoría del preferir

Para la consecución de un objetivo, en el seguimiento de un fin común: transmitir y reproducir la cultura del grupo social, transferir el conocimiento intelectual considerado necesario para la inserción en la sociedad, para conseguir un trabajo que permita vivir como adulto, como individuo independiente, productivo y reproductivo.

Cómo

Conservando, manteniendo “todo aislado”. No hay que perder de vista de que la educación-instrucción tiene como fundamento filosófico el paradigma fragmentario; todo en la escuela está escindido: por un lado se encuentran los estudios físicos y por otro los estudios sociales, existe una clara división entre los saberes intelectuales y los empíricos, en torno a los temas escolares queda claro que una cosa es la materia de estudio y otra, el método, sobre la actuación educativa ya se dijo que simultáneamente es praxis y poíesis, pero sin considerarlas a la vez, de igual modo se distinguen tres tipos o clases de quehacer educativo, informal, formal y no formal -correspondiendo a la escuela lo formal- y en último término se reconoce también que cierta educación es para el ocio y otra para la utilidad.

¿Por qué mencionar nuevamente todo esto? Porque esta es la vivencia que tienen maestros y alumnos de su actuación en la escuela, una vivencia fragmentada de lo que se hace, de lo que hacen. Y si la vida, mi vida, soy yo y lo que hago con las cosas, soy yo y las relaciones que tengo, que vivo con las cosas -materiales e inmateriales- y con las personas, mi vida entonces está fragmentada.

Es decir, en esta vivencia escindida dentro de la escuela, tal división se da en tres niveles -relacionado esto con las tres dimensiones o niveles de realidad de que tenemos conciencia, yo, los “otros”, nosotros-:

- separado de sí, del propio yo, porque en este espacio, la escuela, desatendemos nuestra subjetividad, no se trata de hablar, de escuchar, de analizar, de reflexionar sobre lo que sentimos, sobre nuestros afectos, deseos, emociones, intereses y necesidades personales; en la escuela no nos educan ni educamos para identificar nuestros sentimientos, sentimos, pero no sabemos qué es lo que sentimos, tampoco nos instruyen para dirigir, para vivir de la mejor manera todo esto que integra nuestra subjetividad, nuestro ser interior, individual y personal; aquí “estudiamos” exclusivamente lo que todos tenemos en común, lo que nos identifica no como

personas, sino como especie, nuestra capacidad racional, nuestro conocimiento intelectual, científico; de manera que “trabajamos” únicamente con nuestra objetividad, con la parte objetiva del yo, la razón; y por si fuera poco, en ningún momento se menciona siquiera la existencia o no de un vínculo entre razón y sentimientos, entre lo objetivo y lo subjetivo

- *en la ruptura entre yo y los “otros”*, ya que por un lado, en relación con los otros, entendido como las cosas naturales y las cosas creadas por el hombre, se nos enseñan, nos son transmitidos los conocimientos logrados por las ciencias sobre la naturaleza -estudios físicos-, de igual forma nos muestran conocimientos sobre las creaciones humanas -estudios sociales-, pero nunca se vislumbra ante nosotros qué tiene que ver todo esto conmigo, con mi vida, con nosotros, con nuestra existencia; tomamos clases de física, biología y química, aprendemos información sobre la naturaleza, sin conciencia, sin la vivencia de nuestra unión con ella, tal pareciera que la naturaleza es un objeto lejano, separado e independiente de nosotros, al que nos acercamos para conocerlo con objetivo en nuestro dominio y control de ella que permitan utilizarla, explotarla, sacar de ella lo que necesitamos para subsistir; en cuanto a los otros como las cosas creadas por el hombre, también nos transmiten conocimientos de historia, derecho, sociología, literatura, filosofía, entre otras disciplinas, sin comprender qué motivó a estas personas para actuar de una u otra manera, qué pensaban, qué sentían, qué les impulsó para que fuera esta y no otra su presencia en el mundo, de qué modo ha trascendido su libertad, sus decisiones, tanto en el tiempo como en el espacio, para llegar hasta mí, cómo es que todo ello impacta en mi presente, en el momento actual de la humanidad; es así que, como tampoco tengo conciencia de la vivencia unificada entre mi yo y los actos de los seres humanos que vivieron antes de mí, todos estos “estudios sociales” no son más que sucesos ya pasados, también lejanos, separados e independientes de mí, de nosotros - *en un superficial “nosotros”*; ciertamente en la escuela integramos una sociedad, una agrupación social, aunque débil y superficial por diversas razones, entre ellas: el vínculo que hay entre nosotros consiste en la persecución de un fin que nos ha sido impuesto, esto es, que ha sido establecido por el grupo social a que pertenecemos y no por nosotros mismos, por lo que generalmente no hay una verdadera, sincera apropiación del cometido; la comunicación que entablamos descarta nuestra subjetividad; a partir de los señalamientos “aprobación-desaprobación”, “verdad-error”, surge cierta discriminación que conlleva sentimientos de menosprecio y soberbia, baja autoestima y rencor, entre algunos alumnos; muchas veces con la “buena intención” de estimular, motivar a los alumnos con bajo rendimiento, los maestros promueven la competencia entre los educandos -recuerdo el prestigiado “cuadro de honor” en la primaria-; las relaciones de poder establecidas entre maestros y alumnos, directivos y maestros; entre otros motivos, todo esto golpea y debilita a la agrupación, probablemente nazca cierta simpatía entre pequeños grupos de alumnos, de maestros, o incluso lo que podría llamarse grupos mixtos al formarse de alumnos y maestros, pero rara vez se siente, se vive la empatía; de hecho, no es un sentimiento lo que nos une, nuestra sociedad se funda en un objetivo extrínseco y ajeno, de ahí que nuestra “unión”, o mejor dicho nuestra relación la mayor parte de las veces sea superficial, circunstancial y concluya con el ciclo escolar

Concluyendo al respecto, *el cómo de la sociedad en la educación-instrucción, coincide, como lógicamente debiera ser, con el cómo de tal educación, ambas se fundan en el paradigma, en el pensamiento filosófico fragmentario, donde todo se concibe dividido, separado, escindido; de igual modo que en la educación-instrucción los contenidos y la forma de abordarlos son fragmentarios, la vivencia que de ello y de sí mismos tienen, como individuos y como agrupación, maestros y alumnos, es fragmentaria, no existe un vínculo real, no hay unión verdadera entre ellos; se trata nuevamente de una vivencia educativa en la ruptura.*

Consecuencias

Enajenación del individuo. Individuo alienado, en olvido de su humanidad, de su cualidad como ser humano. Consecuentemente su agrupación consiste en una sociedad enajenada y de enajenación, alienada y de alienación, esto es, todo en ella está fragmentado y otorga prioridad a lo que conserva tal situación, todo en ella olvida la verdadera vocación ontológica del hombre -“llegar a ser más”, “llegar a ser humano”- y trabaja por dar continuidad, por reproducir tal cultura, tales hábitos de hacer, pensar y sentir -creer que la

vida se trata de “tener más” y no de “ser más”-.

La educación como instrucción fomenta una vida banal y mecánica, una existencia inauténtica; al tiempo que configura una sociedad consumista.²²⁰

Se entrevé el hilo que conduce a estos resultados, pero es mejor explicitarlos, “enseñarlos”. Pero antes, una observación: analizar un fenómeno es difícil porque la razón tiene que comenzar por “desmenuzarlo”; es necesidad racional, había dicho, fragmentar, dividir en partes el objeto a estudiar anhelando comprender su totalidad. De ahí que en este análisis sobre la educación he separado “qué”, “para qué”, “cómo” y “consecuencias”, pero en realidad podría decirse que son lo mismo; lo imagino como un círculo que para lograr su comprensión he tenido que fragmentar en segmentos, donde cada uno contiene el todo y el todo los contiene a cada uno; es decir que al abordar cualquiera de ellos, por ejemplo el cómo, de una u otra manera, en uno u otro grado, ya estoy hablando, siguiendo el ejemplo, de las consecuencias.

Así, cuando afirmo que en el cómo de la sociedad dentro de la educación-instrucción, todo está fragmentado, aislado, las consecuencias que de ello derivan son las mismas -remito nuevamente a la conciencia de los tres niveles o dimensiones de la realidad-: en dicha sociedad, el individuo está solo (desconoce su “yo”), es ajeno a su actuación, a su obrar y hacer (vive en la ruptura respecto a la Naturaleza y las creaciones humanas), no logra una comunicación verdadera, una asociación auténtica con los demás (el nosotros, nunca es empático). Estos son los hilos que conducen a dichas consecuencias:

- *está solo, sin él mismo; vive en soledad porque no conoce su yo, no se conoce a sí mismo; difícil o casi nualmente identifica lo que siente, sus afectos, deseos y emociones, no distingue con claridad qué quiere, qué necesita, cuáles son sus verdaderos intereses y necesidades, “verdaderos” en el sentido de que nacen en él, en lo profundo de su ser, a partir de sus vivencias, y no en otros, no en las vivencias ajenas; se siente solo porque al desconocerse no cuenta consigo, por lo contrario cae en lucha contra sí cuando en distintas ocasiones su verdadero ser, es decir, sus verdaderos intereses y necesidades pugnan por salir a luz, por ser reconocidos, satisfechos, vividos en plenitud, y al hacerlo, dado que se vive en el desconocimiento del propio yo, generan una cierta confusión que algunos casos deviene en depresión; quizás sea esto a lo que se refieren quienes dicen que sienten vivir “dentro de una piel ajena”, a la confusión, angustia y hasta desesperación que padecen, sin comprender su origen, al confrontarse por un lado su cumplimiento con las expectativas, con lo que deben ser, con aquello para lo que han sido educa-programados: adultos padres de familia, con un trabajo que compra y paga casa, vestido, sustento, coche, vacaciones y lujos; y por otro, el grito interno de su humanidad, de su llegar a ser más, ser lo que necesitan ser: humanos, personas en armonía consigo, con los otros y con todo lo que les rodea, les acompaña²²¹*

- a este individuo solitario, desposeído de sí por su autodesconocimiento, le quedara tal vez la compañía de la Naturaleza y la posesión sobre las cosas que fabrica, no es así, siendo ajeno a sí mismo, *también se siente ajeno respecto a las cosas naturales y los propios actos, ajeno a su actuación, obrar y hacer, así como a los resultados de ello; vive o quizás mejor dicho, está en el mundo como extranjero* -escucho a A. Camus-; ¿por qué?, ¿cómo es que sucede esto?, si me desconozco, resulta imposible que conozca aquello de lo que formo parte; desconozco a la Naturaleza, no la siento, no la reconozco como parte de mí, no me identifico con ella, y no poseo realmente las cosas que hago, no soy dueño real de mis actos y sus efectos, porque tampoco conozco a fondo mi hacer y deshacer, vivo en la inconsciencia de mis motivos, de las razones y sentires que me impulsan a que sea esta mi presencia, mi forma de ser, vivir, existir en el mundo.

Ahora, si la vida es mi yo y lo que hago con las cosas, que mi vida sea plena, tenga verdadero sentido, significado, depende en cierta medida de que sea consciente y conziente de ello, de que conozca los intereses y necesidades que me conducen, comprender qué estoy haciendo y para qué; esto, mi autoconocimiento, permitiría hacerlos míos, vivirlos como parte mí, sentir que la naturaleza está en mí y yo en ella, que soy parte

²²⁰ Nota: vitalidad frustrada, confundida en su vocación, en la creencia de que la prioridad es tener, que da origen a tendencias destructivas; de hecho, las tendencias del impulso de muerte, la autodestrucción, así como la necrofilia, afirma E. Fromm son resultado de una negación del arte de la vida, nacen de la vida inauténtica.

²²¹ Nota: cuántos intentos hay ahora, como parte de la cultura del “New Age” por acercarnos a nosotros mismos, la mayoría de ellos tomando como principal recurso la filosofía hindú, los libros de los “Vedas”, la ideología “Upanishad”; pienso como ejemplo en la decena de variaciones sobre el yoga que se han creado en occidente, que por lo general solo la “ha contaminado” haciendo de ella una moda, algo “in”, algo “chic”...

integral de ella y viceversa, sentir que las cosas que hago y que hacen los otros seres humanos son extensiones nuestras, manifestaciones, expresiones de nuestro ser; solo entonces el mundo sería nuestro, nosotros parte de él y él de nosotros, solo entonces viviríamos en compañía de la Naturaleza y en posesión responsable de nuestras creaciones, no sería ya un extranjero, sino componente, parte integrante necesaria e indispensable de este mundo, donde las piezas del rompecabezas -únicas e irrepetibles entre sí- ocupando cada una su lugar se armonizan, cobrando sentido en la unidad y la pluralidad, en la individualidad y la asociación, donde todo es uno y uno es todo. Pero no es así.

La vida no es un mero hacer, una actividad indiferenciada, nos dice F. Larroyo; hacer en su rigurosa significación de hacer humano, es siempre “mi hacer”, o si se prefiere con mayor precisión, “hacer yo”. La vida “es mía” y soy quien “la hago” o en otros términos “la vivo”, cuando el “qué hacer” lo decido yo, cuando no es tarea impuesta desde el exterior, cuando no es deber impuesto por otro, cuando no es función asignada por el grupo. Me siento ajeno a las cosas naturales y a mi actuación incluyendo las cosas materiales y espirituales que de ella resultan, me siento solo, sin la compañía de la Naturaleza y sin la posesión de las cosas que fabrico, estoy como extranjero en este mundo porque “...envuelto por multitud de cosas y circunstancias. De ordinario el hombre decide sus actos sin crítica de ningún género: acepta lo que todo mundo hace. Tal manera de ser es la existencia cotidiana, o banal. En ella el hombre se despersonaliza, no obra conforme a las auténticas posibilidades de su ser, sino a tenor de los dictados de todo el mundo; camina por su existencia impulsado por los estímulos de un querer y obrar impersonales. No sabe a dónde va ni de dónde viene; se halla extraviado; se halla perdido en el mundo.”²²²

No contando conmigo, en mi soledad que enraíza en mi autodesconocimiento, qué me queda de guía en este camino que es la vida más que la obediencia a los usos y costumbres del grupo, qué otra opción tengo más que hacer lo que todos hacen, amar y odiar lo que todos aman y odian, y hacerlo cómo todos lo hacen. Este “ser impersonal” que prescribe en la forma de la existencia cotidiana actual, continúa F. Larroyo, es lo M. Heidegger llama el “*man*” (todo el mundo), S. Kierkegaard, “la masa”, K. Jaspers, “la multitud anónima”, J.P. Sartre, el “*on*”; distintos términos para referir la existencia banal que convierte al hombre en un ser gregario que sucumbe a los dictados de una multitud perdida en los hábitos sociales exentos de crítica. “La existencia banal es una existencia agitada, pero superficial, una forma de vida inauténtica en la cual cada hombre es igual a otro, -hablé ya de una cierta imposición de igualdad que se plasma como homogeneidad negativa- y ninguno es en sí mismo.”²²³ En suma al respecto, este individuo no cuenta consigo, desposeído de sí, sin él mismo, tampoco cuenta con la compañía de la Naturaleza ni posee su propia actuación, menos aún las cosas que fabrica. *Es un individuo que no al hacer lo que él quiere y necesita, al acallar sus intereses y necesidades para seguir los hábitos de hacer, pensar y sentir del grupo, no vive su vida, sino la de la sociedad en que se encuentra.*

- ¿puede este hombre desposeído de sí, alienado, enajenado, integrar un auténtico nosotros?, ¿vivir realmente vinculado, en la empatía, con los otros?, ¿nuestra asociación constituye un verdadero “nosotros”?; no, lo que nos une a los demás son las circunstancias, y conservamos tal “unión” interesado cada quien solamente en su autoconservación y su bienestar material; en la sociedad contemporánea priva el individualismo, los hombres no adquieren mayor sociabilidad que la necesaria para mantener y preservar la propia persona y sus propiedades, lo que en un momento dado les mueve para mantener ese vínculo obligado con los otros, es el deseo de supervivencia y de tener, de poseer; ningún interés público y común une ya a los individuos, salvo los intereses comerciales o profesionales, o relaciones estrictamente privadas como son las familiares o las de amistad -y aún en estos casos no existe comunión verdadera, se ausenta la empatía-; el hombre no es ya el animal político descrito por Aristóteles, profunda e intensamente interesado en su comunidad, unido a los otros en la búsqueda por el bienestar colectivo, nuestra sociedad política es una creación contractual y nos doblegamos ante la ley jurídica porque supone ser garantía de respeto y protección de nuestra supervivencia y propiedades; nuestra sociedad actual es, en términos de la filosofía posmoderna, una “asociación de egoístas”; este sería entonces el fundamento de nuestra “unión”, este sería el objetivo “común” que funda nuestra

²²² Larroyo, Francisco. *Op. Cit.* Pág. 197

²²³ *Ibíd.* Pág. 197

sociedad: egoísmo asociativo, asociación orientada hacia el tener, siempre tener más, acumular; individualismo, egoísmo al que le es propio cerrarse en el yo, “vivir” en la ausencia de relación, de vínculos verdaderos, reales, empáticos, basados en el amor; el individuo de la sociedad que se desarrolla paralelamente a la educación-instrucción se encuentra en la incomunicación, en el desencuentro; rodeado de cientos, de miles “igual” a él, no obstante solo, solitario, porque en su autodesconocimiento, en la inercia por dar continuidad, reproducir la cultura en que fue educado, en el deber por cubrir expectativas ajenas, en su funcionamiento como engrane de la maquinaria de la sociedad industrial, la sociedad de consumo, se ha alejado de sí y con ello de todos los otros seres humanos²²⁴... el yo, que en esencia es social, naturalmente nos lanza fuera de nosotros²²⁵, explica J.P. Sartre, pero en la alienación de sí no logra romper su propio círculo, antes bien choca continua y repetidamente con los otros, al grado tal de llegar a considerarlos como “dificultades” o hasta “obstáculos”

La nuestra es una sociedad de egoístas, de individuos encerrados en sí mismos, es una sociedad cerrada; donde el individuo está alienado, enajenado en las tres dimensiones o niveles de la realidad de que puede tener conciencia: desposeído de sí, de su yo; desposeído de la Naturaleza, así como de su actuación, su obrar y hacer, su trabajo, y de las cosas que crea, que fabrica; desposeído de los otros, sin un verdadero “nosotros”. El individuo de la sociedad en la educación-instrucción vive en el mundo escindido, en desconocimiento de sí, en yuxtaposición a la naturaleza, en la explotación y destrucción de la misma, en el enfrentamiento con los otros, bajo la relación amo-esclavo, e incluso manipulado. Y así, en la desvalorización del ser humano y en el crecimiento de la sociedad de consumo, se siente, se vive a sí mismo solo y extranjero, perdido en el mundo, sin verdadero compromiso con la propia existencia, ¿por miedo, por pereza?, ¿requiere mayor valor, mayor esfuerzo “llegar a ser más” que “cada vez tener más”?...

Al igual que Cara Harding -recuerden que continuamos en una película- escucho a mi “intuición reflexiva” diciéndome que *“las cosas no son así... que la filosofía y la educación con fundamento en un paradigma fragmentario no describen, no explican, no comprenden profunda y verdaderamente la realidad... que en consecuencia la sociedad cerrada en que vivimos no es la mejor posible...”* Como ella, frente a las primeras evidencias, frente a los primeros encuentros, decido continuar mi investigación y descubro también que no es este un caso de personalidad múltiple, que no son múltiples los fragmentos, los pedazos en que se nos presenta la vida, que tal división es solo aparente y que surge en respuesta a la necesidad por asir parcial y gradualmente la realidad para conocerla y comprenderla, que en realidad, todo es uno y uno es todo, que entre las partes, aparentemente aisladas y desvinculadas, se da, se vive, la continuidad.

²²⁴ Nota: sin vínculos basados en el amor, sino en el egoísmo, en el deseo por la supervivencia y la posesión, en el cúmulo de bienes que de la asociación se obtienen, no hay comunicación empática, profunda, humana, no tiene lugar una verdadera intimidad; carencia, falta, que la sociedad consumista enmascara con la sexualidad, donde la cercanía de los cuerpos intenta sustituir la intimidad anímica, espiritual. En palabras de E. Fromm: “Con la orientación consumista la sexualidad se transforma cada vez más en la máscara de la falta de intimidad. Se sustituye la enajenación del hombre por la cercanía de los cuerpos. Pero la intimidad corporal está lejos de procurar una intimidad anímica. La intimidad anímica, la real coincidencia de dos seres humanos, puede relacionarse con la intimidad corporal, puede que esta la preceda y la vaya consolidando, pero de ninguna manera ambas son idénticas. Justamente cuanto a uno le falta la intimidad anímica, es natural reemplazarla con la intimidad corporal que, si está construida y estructurada normalmente, resulta muy fácil de lograr.” (Fromm, Erich. “El amor a la vida.” Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 66) Sea esto también una probable explicación sobre por qué algunos de nuestros “niños” inician su vida sexual aún antes de concluir la educación básica.

²²⁵ Nota: lo que me hace recordar tres necesidades emocionales básicas que buscamos satisfacer en la pertenencia a un grupo: valoración, que los otros reconozcan en mí cualidades, características valiosas; inclusión, que debido a mis cualidades, a mi valía, me incluyan en el grupo y; seguridad, sentir que el grupo me protege, que coadyuva en mi supervivencia. Todos necesitamos sentir que formamos parte, que pertenecemos a un grupo, y es precisa y probablemente esta necesidad, que en la obscuridad de la enajenación, de la inseguridad y baja autoestima que devienen del autodesconocimiento, lo que mueve a los adolescentes para llevar a cabo prácticas, juegos, para aceptar retos, ritos de iniciación, que no solo arriesgan su vida corporal, sino que además agreden su dignidad, su ser humano. Como ejemplo remito a esta dirección electrónica: <http://salud.univision.com/es/%C3%A1lbum-de-fotos/ocho-juegos-peligrosos-que-juegan-los-adolescentes>

Descubro que el conocimiento de la realidad, la comprensión de la totalidad, nuestro llegar a ser más, nuestra humanización, aunque parten de una visión dualista, fragmentaria, en su concreción han de fundamentarse en el pensamiento filosófico con paradigma holístico, en la filosofía en continuidad.

Esquema 86

**Formación.
Filosofía - holística**

Qué - categoría del ser

Se trata de la filosofía, que si bien realiza una división, separación, fragmentación de la realidad, que si bien en primer instancia adopta un punto de vista dualista, en ningún momento olvida que esta es tan solo una operación mental, una fragmentación mental necesaria a nuestra asimilación, conocimiento, comprensión intelectual, racional de lo que nos rodea y de nosotros mismos, de la realidad, de la totalidad.

Se trata de la filosofía que conoce “el camino de vuelta”, que además de saber “descomponer”, “desarmar” el reloj, una vez conocidas sus partes y las funciones de cada una, una vez comprendida la relación entre ellas y su funcionamiento, su trabajo como unidad, recuerda cómo “recomponerlo”, “rearmarlo”.

Es la filosofía que siempre está consciente de que las partes, las piezas de este gran rompecabezas, son eso, un todo; consciente en todo momento de que los relatos son correlatos, que las partes cobran sentido en su “reunión”, en la totalidad; es la filosofía consciente de que el individuo es siempre comunidad.

Filosofía con paradigma holístico, con visión global, integral, que reconoce la existencia -reitero, por necesidad racional para el análisis intelectual- de fragmentos, separaciones, divisiones de la realidad, pero a los que la misma razón, reflexión, estudio intelectual, debe dar continuidad para lograr la mayor aproximación posible al conocimiento de la realidad, a la comprensión de la totalidad, a la mejor vivencia de nuestra humanidad. . .

Es la filosofía que se opone a la consideración de sujeto y objeto como existencias separadas e independientes, afirmando entonces su coexistencia; que en torno a la verdad, no acepta lo absoluto ni el relativismo, sino que propone la “verdad perspectivística”; es el pensamiento filosófico que rechaza tanto el racionalismo gnoseológico como el psicológico, porque ha descubierto que el ser humano conoce no solo con la razón, sino también mediante sus afectos, sentimientos, emociones, y que por tanto, no ha de priorizarse al entendimiento, sino lograr su equilibrio con la voluntad.

En una frase, es la filosofía que piensa, analiza, que siente, vive la realidad, el mundo, con la imagen de correlatos, círculos concéntricos, siempre en la continuidad; en el motivo de la educación como formación se trata de la filosofía en continuidad.

Para qué - categoría del preferir

Para transformar la realidad, para que sea, seamos mejor. La filosofía holística, que sustenta a la educación como formación, es o se identifica con lo que he referido antes con el término “filosofía como praxis o filosofía de la acción”; donde conocer la realidad, comprender la totalidad, tienen motivo y significado, cobran sentido en la medida en que dicho conocimiento y comprensión sirven para vivir mejor, para transformar la realidad en algo mejor. Porque el ser humano no solamente tiene la facultad de analizar racionalmente la realidad, no solo es capaz de conocer y comprender, posee también el poder de hacer y obrar, de transformar las circunstancias, el mundo circundante, la realidad, incluido él mismo.

En la educación-formación no se trata de sustentarse, de sujetarse a lo dado, sino por lo contrario trascenderlo en su mejora, en su progreso. De este modo, la filosofía, escribí en la sección 2.1.1, no es instrumento solamente teórico, de conservación o justificación de la realidad, sino propiciatorio de su transformación, esto es que, sin abandonar la teoría, la transformación de la realidad es prioritaria.

Aquí, teoría -conocer y comprender- y práctica -hacer y obrar- integran unidad indisoluble, se desenvuelven en la continuidad, para, con la finalidad de solventar la mayor necesidad del hombre: vivir su vocación ontológica, llegar a ser el que es, llegar a ser humano, ser persona, esto es, vivir con libertad auténtica, en el desarrollo, en la educación del entendimiento y la voluntad, que permiten ser, estar, existir, vivir en el mundo con plenitud, armonía total: con el propio yo, con los otros y nosotros.

Cómo

¿Cómo logra esto la filosofía?, ¿cómo incide el pensamiento filosófico en la realidad?, ¿cómo hace efectiva la transformación de la realidad? A través de la educación; en su relación, unión, vínculo con la educación: la filosofía como praxis, la educación como formación, ambas en dirección a la liberación del individuo.

Tres puntos por detallar: ¿a qué me refiero aquí con “filosofía como praxis”? ¿de qué manera estoy entendiendo “educación como formación”? y ¿qué significado doy a “liberación del individuo”?

Sobre el primero, con riesgo de ser repetitiva, aunque considerándolo necesario, subrayo que la filosofía como praxis “une los fragmentos”, “da continuidad al binomio experiencia/conocimiento, práctica/teoría”, el cual, en coincidencia con J. Dewey, afirmamos que engloba todos los otros dualismos originados en el análisis intelectual de las distintas áreas de la vida humana, -enfocándose el presente texto en filosofía, educación y sociedad y analizados ya tales fragmentos en la sección anterior-. Es decir que la filosofía como praxis adopta como punto de partida la consideración de tales divisiones como correlatos, o sea siempre en conexión, continuidad, correlación, coexistencia, por lo que el conocimiento siempre impacta en la experiencia y viceversa; en realidad aquí no hay “inicio, medio y fin”, se trata de un desarrollo o desenvolvimiento circular, no es un proceso lineal, sino circular.

En cuanto a la educación como formación, ya en la tabla a continuación profundizaré sobre ella, no obstante conviene en este momento aclarar que entiendo tal educación como aquella que humaniza al individuo.

Fenómeno referido por varios autores con distintas palabras: en Píndaro, “llegar a ser el que se es”; para P. Freire, “cumplir con la vocación ontológica de ser más”; de acuerdo con E. Fromm, lograr la eclosión de las fuerzas ínsitas, las capacidades corporales, afectivas, intelectuales y artísticas”; en voz de J. Dewey, “dirigir las actividades de la vida significativas a la persona, con la vocación dominante de todos los seres humanos en todos los tiempos: vivir, desarrollarse intelectual y moralmente”.

Humanización del individuo, autorrealización, llegar a ser humano, ser persona, todo lo cual sintetizo como el concientizar para la libertad auténtica, lo que requiere e implica, conlleva la educación del entendimiento -vivir con actitud crítica y reflexiva sobre sí y el entorno- y de la voluntad -desarrollar la virtud moral-.

Todo lo cual incide en la realidad, en la vida, en la sociedad, donde vivir libre, auténticamente dirigido, significa tomar como guía la inteligencia común -la “ética universal”, diría P. Freire-, es decir, socialmente dirigida, explica J. Dewey, no en dependencia ni independencia de los individuos entre sí, sino en “interdependencia”, en armonía consigo, con la Naturaleza y todas las personas, con todo lo que hay.

Es esta *la liberación del individuo, el punto de toque entre filosofía y educación; la educación-formación es “el cómo” de la finalidad, del sentido de la filosofía como praxis, y la concreción de ambas, la transformación que hacen de la realidad, es la sociedad abierta, la comunidad entre personas.*

Pero este “cómo” no se encuentra separado, escindido, alejado del “para qué”; este “cómo”, la educación-formación, es medio de la filosofía de la acción y simultáneamente es fin, es medio y fin a la vez.

Aclaro lo anterior: hay dos formas de contemplar, de concebir la relación medio-fin, la que corresponde a la filosofía dualista, ligada a la educación-instrucción, y la que pertenece a la filosofía en continuidad, asociada con la educación-formación.

En la primera, en la perspectiva fragmentaria, el “para qué”, el fin, pareciera encontrarse al término de un cierto camino, cuyo recorrido es el “cómo”, el medio. Es decir que primero es el medio y después el fin, “recorro ese camino”, hago uso del medio, y tarde o temprano “llego al final”, alcanzo mi objetivo, arribo el fin deseado -algo así como que primero me preparan para vivir y después vivo, primero me enseñan a respirar y después respiro-. Así, en la educación-instrucción, primero recibo la educación y al concluir esta, llego a la meta, concreto el fin para el que fui educado, a saber, reproducir-conservar la cultura de mi grupo social, insertándome en su sociedad al ocupar un puesto laboral y asumiendo todo lo que ello supone.

Dicho de otro modo, en la educación-instrucción medio y fin se encuentran separados, son cosas diferentes, porque esta es un proceso o trayecto, funge como “medio”, que en un momento dado concluye -cuando el individuo ha sido suficientemente instruido, es ya apto para reproducir la información, la cultura recibida, en su inserción a la sociedad-, para arribar a un estado fijo y estable, estático, el objetivo o meta, la finalidad o fin -el educando es ya un sujeto adulto, independiente, productor y reproductor-.

Entre tanto, en la educación-formación, en la mirada holística, medio y fin son lo mismo; en el proceso o

trayecto que representa la educación el individuo ya está construyendo su finalidad, ya vive el fin de su actuación -vivo, respiro, desde el instante en que comencé a existir; puedo hacerlo cada vez mejor, con mayor conciencia y control, mayor libertad, y este aprendizaje se da en la marcha, durante toda mi existencia-. Esto es que en la educación-formación de su entendimiento y de su voluntad, el individuo ya se configura a sí mismo como persona porque ya está ejerciendo, ejercitando su libertad; en su educación está su autorrealización, su humanización, y en esta radica su educación.

En esta vivencia de la filosofía y la educación, como praxis y formación, ambas son círculos concéntricos, su eje común es la libertad auténtica, llegar a ser humano. La filosofía equivaldría al “fin” y la educación, al “medio, las cuales representando círculos concéntricos, teniendo como eje común, como “toque” la liberación, humanización del individuo, en realidad son lo mismo. Ya al abordar las distintas formas de entender, de vivir la filosofía, en acompañamiento de J. Dewey afirmamos que “si se concibe la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, respecto al mundo y la sociedad, la filosofía puede definirse como teoría de la educación”.

De esta forma, la filosofía holística tiene su “cómo”, su medio, en la educación; sin embargo, esta es medio y fin a la vez, porque en este motivo de la educación, en la formación, explica J. Dewey, los fines son medios por los que se controla la dirección de la acción; están subordinados a la situación y no al revés. No son fines en el sentido de finalidades respecto a las cuales debe inclinarse y subordinarse todo; son medios de guiar el desarrollo de la situación.

Lo cual además, continúa nuestro autor, permite distinguir entre “resultados” y “fines”, siendo los primeros manifestaciones de energía que tienen efecto, productos, aunque sin completar ni llenar lo que había antes, y los segundos, actividades que son verdaderas terminaciones o realizaciones de lo que ha precedido, constituyendo así un proceso de continuidad intrínseca, de transformación y realización.

En suma al respecto, *dentro de la educación-instrucción, el medio, el proceso educativo concluye con el acceso al fin establecido; medio y fin son diferentes, uno es el “cómo” y el otro es el “para qué”. Al tiempo que dicho “fin” -estrictamente hablando y en los términos de J. Dewey- en realidad es “resultado”, porque no transforma la realidad, antes bien la conserva. Esto a diferencia de la educación-formación, donde el medio, el trayecto educativo no concluye con el logro de un fin establecido, porque concibe que medio y fin son lo mismo; donde, cabe observar, el fin sí es fin, porque no conserva la realidad, la transforma.*

Consecuencias

En su relación con la educación como formación, en su desarrollo como filosofía de la acción, el pensamiento filosófico logra incidir en la realidad, es más, la transforma, hasta cierto punto la determina. Se despoja entonces la filosofía de esa imagen generalizada que le señala, llegando incluso a menospreciarla, como conjunto de conceptos, de teorías, discursos vacíos que no sirven, carentes de utilidad, sin aplicación en la vida, por lo que su estudio, su enseñanza-aprendizaje en la escuela, no tiene sentido, no tiene significado real en la vida del educando, es decir, no le ayuda a vivir, a ser, mejor.

De este velo se desprende la filosofía cuando es praxis, cuando se une a la educación que forma al individuo; esta es la principal consecuencia de la filosofía holística, se libera del enclaustramiento en lo teórico, deja de ser concepto, para convertirse en palabra viva; su unión con la educación-formación implica la fusión teoría-práctica, ya es algo que sirve, que tiene utilidad, ya se ve con claridad su aplicación en la vida: lograr la liberación del individuo, su humanización, en el desarrollo de su entendimiento y voluntad.

Vista la educación-formación como la función social de la filosofía, esta adquiere sentido, el conocimiento se ve aplicado en la vida, se transforma en experiencia. Así, filosofía y educación logran su liberación, superan la crisis, el estado de enajenación en que se encuentran: cobran sentido, son útiles, tienen aplicación, sirven para algo, para transformar la realidad, para vivir mejor.

Ahora, quedo dicho que a la educación-instrucción corresponde un cierto punto de partida o fundamento filosófico, que es la visión dualista o fragmentaria; en este caso, *en la vivencia de la educación-formación se tiene como punto de partida o fundamento filosófico la perspectiva holística o en continuidad.* De manera que

la filosofía y la educación en continuidad analizan, reflexionan sobre la realidad, sí distinguiendo partes o divisiones, fragmentos, pero al hacerlo entablan correlatos, relaciones entre dichos elementos; *filosofía y educación en continuidad conciben a los elementos que componen la realidad, la totalidad, como correlatos a los que deben dar continuidad*, afirma J. Dewey. Con base en lo cual establecer una actitud general, una actitud frente al mundo, decidir nuestra presencia e intervención en él.

Un paréntesis: ¿por qué es importante establecer esa actitud general, decidir la propia presencia e intervención en el mundo? Porque en la actitud que asumo, en esta decisión que tomo, radica el sentido de mi existencia. Porque entendida la vida humana como “el yo y lo que hago con las cosas”, el sentido de la existencia es la autorrealización, mi humanización, que llegue a ser humano. Lo cual significa vivir con libertad auténtica y para lograr esto se requiere desarrollar una actitud crítica y reflexiva en el entendimiento, a la vez que virtudes morales en la voluntad. Es este el sentido de la filosofía ya antes mencionado, punto de toque con la educación, -donde el fin es un medio de acción y el medio de acción es un fin-, ya que a través de ella incide el pensamiento filosófico en la realidad, concreta su sentido, transforma la realidad.

Así, *en la filosofía y la educación en continuidad, se disuelven los antagonismos*, En esta perspectiva la dualidad, la oposición no se convierten en contradicción que tiende a la reducción, a la “elección” de uno solo de los elementos, -recuerdo lo que antes hablamos sobre el maniqueísmo-, por lo contrario, *dualidad y oposición se comprenden, se viven como continuidad, en equilibrio*.

De este modo, continúa J. Dewey, *en la educación-formación práctica y teoría, experiencia y conocimiento, igual que todos los fragmentos implícitos en esta división, aunque racionalmente se pueden distinguir, son inseparables en esencia*. Filosofía y educación son el “cómo” darle continuidad a la dualidad, a la oposición.

La actuación educativa como formación da continuidad a los correlatos porque además de descubrir las relaciones entre ellos, los pone “en contacto”; de este modo aplica la teoría, la propuesta de la filosofía holística en la realidad, al educar el entendimiento y la voluntad, siempre “en contacto” con el mundo.

Esquema 87

La educación como formación da continuidad, contacta, une:	
Conocimiento (teoría)	Experiencia (práctica)
- Análisis racional de la realidad, <i>distinción entre correlatos</i> , para decidir la actitud general frente al mundo	- Enfrentamiento con el mundo en <i>contacto de esos correlatos</i> , ejercer tal actitud general
- Conocimiento de lo que es y descubrimiento de la autorrealización como el sentido de la vida - concientización de: en qué consiste la libertad	- Actuación, acción, actividad; hacer y vivir tal sentido de la filosofía y la educación, como aquello que faculta para la autorrealización

auténtica -autorrealización- y qué se necesita para lograrlo -educar entendimiento y voluntad-	
<p>Simultáneamente, como los órganos en el cuerpo físico que trabajan a la vez y complementándose; conocimiento y experiencia, reflexión y vivencia integrados.</p> <p>“...es un soñador y va solo; dialoga lo que es actualmente la vida contrastado con lo que podría llegar a ser... ¿soy teoría y nada de acción?... soñar no ha muerto, solo se ha olvidado, intento soñar todos los días con la mente y con las manos... Se puede vivir y entender la vida simultáneamente.</p> <p>De hecho, la vida entendida es la vida vivida.”²²⁶</p>	

Consecuentemente *no hay contradicción entre instrucción y formación*, ambas se complementan. Por lo general, escriben F. Altarejos y C. Naval, se contraponen instrucción a formación, para distinguir entre el aprendizaje que se realiza por acumulación ordenada de conceptos, y el aprendizaje que mejora la inteligencia del aprendiz, desarrollando capacidades y destrezas. Sin embargo, esta distinción no debe exasperarse hasta el punto de considerar contradictorios ambos términos, porque la inteligencia puede perfeccionarse gracias a las nociones aprendidas; siempre es imprescindible la incorporación de ideas, de conceptos, para la formación intelectual. “La frontera entre instrucción y formación no es abrupta; el paso de una a otra es fruto tanto de la técnica docente de quien enseña como de las disposiciones discentes de quien aprende. La integración de ambas, la inicial actividad docente y la consecutiva acción formativa, constituye la actuación educativa en su plenitud.”²²⁷

Se une F. Savater a esta conversación: “Esta contraposición educación *versus* instrucción resulta hoy ya notablemente obsoleta y muy engañosa. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía cívica y ética de un ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesionalmente; y la mejor preparación técnica, carente del básico desarrollo de las capacidades morales o de una mínima disposición de independencia política, nunca potenciará personas hechas y derechas sino simples robots asalariados. Pero sucede además que separar la educación de la instrucción no solo resulta indeseable sino también imposible, porque no se puede educar sin instruir ni viceversa.”²²⁸

Esto es que, sin especificar lo que se entiende por formación, coincido con los autores citados, aunque principalmente con J. Dewey en afirmar que instrucción y formación, como uno más de los binomios en nuestro análisis racional de la realidad, en esta ocasión el área educativa, constituyen un correlato, en esencia son inseparables; *en la “verdadera educación”, aquella que sirve para comprender la realidad y transformarla, para ser libre y vivir mejor, instrucción y formación se requieren mutuamente, coexisten, se complementan.*

²²⁶ Nota: cuando no tengo palabras “racionales”, vienen a mi mente palabras “emocionales”. Nuevamente de la película “*Waking life*”. Dir. Richard Linklater. Carolco Films. EUA. 2001.

²²⁷ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 37

²²⁸ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 47

Por ende, *todo es educación, todos educamos, y en todos los sentidos, esto es, intelectual y afectivamente, en lo moral como en lo ético. La educación afectiva no se limita a la familia, como tampoco la educación intelectual es tarea exclusiva de la escuela; la responsabilidad educativa se comparte, la actuación educativa es corresponsabilidad.* Aquel supuesto de que parte de la educación como instrucción, en el que se distinguen dos tipos de educación, afectiva e intelectual, atribuido cada uno a la familia y a la escuela, respectivamente; es erróneo porque precisamente no da continuidad al correlato razón/emoción, objetividad/subjetividad, por lo contrario radicaliza su separación, y de una u otra forma falsamente exime de una responsabilidad inherente a nuestro ser humano: educar y educarnos.

Coinciden en ello A. Frabboni y A. Pinto, al decir que “La educación (en la doble acepción que deriva de las dos palabras latinas: *educare*, que quiere decir criar, alimentar; *educere*, que quiere decir extraer) es la palabra madre sobre la cual el saber-hacer pedagógico se estructura y se ramifica. Esta palabra hace referencia sobre todo al ámbito de la reflexión valorativo, afectivo-relacional, ético-social, manifestándose y realizándose predominantemente, además de en la escuela, en las instituciones no formales, como la familia, las iglesias, las asociaciones libres.”²²⁹

Tal que, todos los ambientes educativos descritos en la sección anterior, -familia, instituciones escolares o escuela, sociedad, Estado, Iglesia y medios masivos de comunicación-, instruyen y forman, educan, intelectual y afectivamente, en uno u otro grado, espontánea o deliberadamente.

Sin duda, en la convivencia social que entraña nuestra condición humana, y en cualquier ambiente, se reciben influencias educativas; no obstante, dada su dispersión e irregularidad, junto con su inconsistencia racional, fragmentación práctica y referencia individual, aunque impersonal, explican F. Altarejos y C. Naval, en la mayoría de los casos tal convivencia social resulta intratable desde la investigación pedagógica. Quizás sea este el motivo por el que se ha optado por dividir la educación en formal, no formal e informal, correspondiendo a cada ambiente educativo cierta función o labor; frente a lo cual, siguiendo a los autores citados, se generan determinadas propuestas:

Esquema 88

Propuestas para cada ambiente educativo				
Ambiente educativo	Familia	Escuela	Estado	Empresa laboral
Agente educativo	Padres	Docentes	Gobernantes	Patrones
Concepción generalizada	Principalmente desarrollan la	Se les atribuye prioritariamente la	Promulgan leyes justas y necesarias	Usualmente se le considera como

²²⁹ Frabboni, Anco y Anca Pinto Minerva. *Op. Cit.* Pág. 60

	educación afectiva.	educación intelectual.	para el bien común, obligando a obrar justamente, esto es, a practicar la virtud de justicia.	ámbito en que se aplica lo aprendido, tanto en la escuela como en la familia.
Propuesta	Deben involucrarse directa y efectivamente en la educación intelectual.	Necesitan concientizar su contribución en la educación afectiva, para ejercerla de la mejor manera posible.	No basta con su participación indirecta en la educación moral del ciudadano, debe darse la transición a una participación directa al obrar con justicia.	No es únicamente espacio en que se aplica lo aprendido, exige capacitación continua, aprender de por vida, intelectual y afectivamente.

En suma a este punto y en palabras de F. Savater, “La función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquier puede enseñar...”²³⁰ Sin embargo, el hecho de que cualquiera sea capaz de enseñar algo -incluso que inevitablemente enseñe algo a alguien en su vida- no quiere decir que cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa. A su vez, “...nadie puede librarse de instruir ni de ser instruido, sean cuales fueren las circunstancias...”²³¹

Tomando entonces como punto de partida o fundamento filosófico de la educación-formación, estas afirmaciones:

- *los elementos que componen la realidad, la totalidad, son correlatos a los que deben dar continuidad; dualidad y oposición se comprenden, se viven como continuidad, en equilibrio*
- *práctica y teoría, experiencia y conocimiento, igual que todos los fragmentos implícitos en esta división, aunque racionalmente se pueden distinguir, son inseparables en esencia*
- *en la “verdadera educación”, aquella que sirve para comprender la realidad y transformarla, para ser libre y vivir mejor, instrucción y formación se requieren mutuamente, coexisten, se complementan*
- *todo es educación, todos educamos, y en todos los sentidos, esto es, intelectual y afectivamente, en lo moral como en lo ético; la actuación educativa es corresponsabilidad*

Conviene ya abordar las categorías del ser y del preferir en la educación como formación, aclarando que para ello me baso principalmente en la filosofía de J. Dewey.

Esquema 89

Formación. Educación - progresiva
Qué - categoría del ser

²³⁰ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 41

²³¹ *Ibíd.* Pág. 42

Desde esta perspectiva de continuidad, reitero, no de antagonismos, sino de correlatos, la educación como formación, en interacción con la educación como instrucción, es decir, con la transmisión de información, conservación y reproducción de la vida, de los hábitos de hacer, pensar y sentir, de ideas y de prácticas, o sea de la cultura del grupo social a que pertenecen los educandos, se despliega en dos dimensiones: la primera, el “formarse”, que abarcaría los procesos de construcción y desarrollo de disposiciones o capacidades intelectuales y emotivas, mentales y morales, que permiten al individuo “tomar las riendas” de su vida, decidir con libertad auténtica la propia presencia e intervención en el mundo, y; la segunda, “transformar” la realidad, transfigurar la cultura con el aporte de la propia individualidad; en dirección todo esto al ser más, llegar a ser humano, en lo singular y en lo plural, como persona y como grupo.

Expresado de otro modo, en principio el educando recibe determinada información, es instruido en ciertos hábitos, indispensables para su supervivencia e inserción en el grupo social a que pertenece. A partir de lo cual surgen dos posibilidades: se sujeta a lo dado, responde a las expectativas depositadas en él, a las exigencias de su sociedad, conformándose con la instrucción recibida, o bien trasciende dicha instrucción, va más allá de, complementando esta con la construcción y desarrollo de disposiciones que le facultan para decidir su vida, para ser libre, ser humano, para dirigir la propia vivencia, experiencia, llegando incluso a transformar la realidad en algo mejor para él y la comunidad.

Vista así, la educación-formación está ligada al perfeccionamiento, a la mejora personal suscitada por el acrecentamiento de potencias; de hecho, solo entonces cabe hablar rigurosamente de educación, afirman F. Altarejos y C. Naval, porque “La educación es la integración de la actividad de enseñar con la acción de aprender cuando esta tiene carácter formativo, esto es de crecimiento perfectivo para el que aprende. Cuando se habla de educación como formación de hábitos o virtudes se atiende a su culminación -el aprendizaje formativo- sin por ello olvidar la razón de su génesis -la enseñanza instructiva.”²³²

Perfeccionamiento, mejora personal, que conciben a la educación como crecimiento; de manera que *la educación como formación es crecimiento que consiste en la construcción y desarrollo de disposiciones mentales y morales, intelectuales y emotivas del espíritu*. Donde lo decisivo, además del contenido con que se ha de educar, estriba en la injerencia del ambiente en que tiene lugar el proceso educativo.

Ahora bien, si la educación es crecimiento, este implica inmadurez, es decir, que las disposiciones o facultades pueden desarrollarse, “*poder de crecimiento*”, en palabras de J. Dewey.

Inmadurez, cuyos rasgos fundamentales son la interdependencia -poder de provocar la atención cooperativa de los otros- y plasticidad -se aprende de la experiencia-. Rasgos que permiten comprender por qué la praxis educativa, como todo en la vida humana, implica lo social, la relación con otros, a la vez que señalan *la importancia de la experiencia en la educación; porque es a partir de esta que se desarrollan disposiciones que permitirán enfrentar dificultades en situaciones ulteriores* -satisfacer necesidades, solucionar problemas, atender a los propios intereses, con responsabilidad de la propia vida, del yo y de lo que hago con las cosas-. ¿Qué significa esto? Respondo, el hombre, afirmamos en distintos momentos del presente escrito, en su vida requiere continuamente tomar decisiones, se ve obligado a ejercer su libertad, a responsabilizarse de la propia existencia en el hacer o dejar de hacer, en el actuar de una u otra manera, en uno u otro sentido; anhelando siempre la felicidad, sentirse bien, vivir mejor. Y es aquí que interviene la educación como crecimiento que se expresa en los hábitos.

(Al respecto cabe señalar, se distinguen dos acepciones de “hábito”, en la educación conservadora, en la instrucción, “hábito” como modo rutinario de acción, y; en la educación progresiva, en la formación, como destreza ejecutiva, eficacia de acción, habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines; control activo sobre el ambiente, sobre los medios, para la consecución de fines, explica J. Dewey.)

Dicho de otro modo, para tomar las mejores decisiones en la vida, aquellas que conducen a la felicidad, a la consecución de mis fines, necesito crecer, educarme, construir y desarrollar en mí disposiciones mentales y morales, intelectuales y emotivas, formar hábitos que hagan eficaces mis acciones, que me ayuden a utilizar las condiciones que presenta el ambiente en que estoy como medios para mis fines; ejercer un control activo

²³² Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 197

sobre el ambiente, ser libre, porque no me sujeto a lo dado, no es el ambiente el que me controla, antes bien lo transformo de acuerdo con mis necesidades e intereses, a mis objetivos y fines.²³³

Me confirma, J. Dewey, al decir que hábito no es “habituarse”, “acostumbrarse”, que tampoco constituye un modo rutinario de acción y que el crecimiento nunca es final, no tiene fin, es un fin; por lo que en este sentido, el proceso educativo es su propio fin, *la educación entonces no sería un medio sino fin en sí, cuyo significado es proporcionar las condiciones que aseguren el crecimiento.*

Así, la educación como crecimiento es constante reorganización y reconstrucción de la experiencia; lo cual significa que en un cada estadio de la experiencia se aprende, se contribuye al enriquecimiento. En palabras exactas de J. Dewey, la educación “... es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”.²³⁴

La anterior, definición de educación que contiene dos puntos por aclarar: el primero, “da sentido”, significa que aumenta la percepción de las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados; se sabe mejor lo que se está haciendo o lo que ocurre cuando se hace; el segundo, “capacidad de dirigir”, entendida como control, donde a partir del conocimiento de lo que ocurre se pueden prever consecuencias, lo que permite prepararse para lograr consecuencias beneficiosas. Identificándose así el proceso (método) con el resultado (fin); lo que muestra cómo la actuación educativa da continuidad, una conocimiento y experiencia, teoría y práctica; por lo que se habla de *educación progresiva en el sentido de que encauza a los educandos para que se formen mejores hábitos y de este modo la sociedad adulta futura sea mejor, para que se eliminen los males sociales*, en tanto que la educación conservadora se limita a reproducir los hábitos corrientes.

La educación entonces, siguiendo a J. Dewey, no es un proceso de preparación o de llegar a esta dispuesto -no se debe hacer de la importancia del futuro la fuente principal del esfuerzo presente-; tampoco es desenvolvimiento de poderes latentes -no hay facultades que residan en el espíritu-; menos aún sería adiestramiento de facultades -no estamos “entrenando” animales, nos estamos construyendo, formando nuestra humanidad-.

Por último, sobre esta categoría del ser en la educación como formación, recordando lo que dentro de la educación-instrucción quedo referido como “capacidades cerradas”, aquí, en la formación, estas se complementan con las “capacidades abiertas”, que son de dominio gradual y en cierto modo infinito; algunas de ellas tan elementales y universales como hablar o razonar, y otras optativas, como escribir poesía o componer música, explica F. Savater, aunque todas con la característica de que nunca son dominadas de forma perfecta, que cada persona puede desarrollar interminablemente su conocimiento, sin llegar a decir que no puede ir de modo relevante más allá, por lo contrario, cuanto más se avanza en ellas, más opciones divergentes se ofrecen y surgen problemas de mayor alcance. Por lo que “... en las capacidades abiertas, implica ser cada vez más conscientes de lo que aún nos queda por saber. Pues bien, sin duda la propia habilidad de aprender es una muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana quizá de todas ellas.”²³⁵ Y así, la educación es un *continuum*.

Para qué - categoría del preferir

Sí, es difícil, cuesta mucho trabajo levantarse temprano, salir a la calle cuando aún no amanece... y más si el lugar al vas no te motiva del todo... bueno, el problema no es el lugar, porque solo es eso: un lugar, la escuela; lo que no motiva es lo que haces ahí. De hecho, la escuela nos gusta, el patio es grande, tiene canchas de fútbol... hay eventos, paseos, juegos, “misiones”, “retiros”, convivios, concursos... hasta preferimos estar aquí que quedarnos en la casa... Entonces... no entiendo, prefieren venir, pero les cuesta porque no les motiva... ¿cómo? Ah, lo que pasa es que nos gusta venir, estar aquí, porque estamos con nuestros amigos...

²³³ Nota: “control activo” y “consecución de fines”, dos conceptos en la filosofía de J. Dewey que asocio con lo que mencionado bajo el término “libertad auténtica”, porque es el “control” -en la medida posible- de la circunstancias, su “dirección” hacia los “fines” planteados, lo que da “posesión”, “pertenencia”, y con ello “responsabilidad”, respecto a lo hago, lo que decido, lo que soy. Libertad, ser y hacer, por decisión propia, con verdadera posesión, pertenencia, control, en miras de un fin deseado, anhelado. Sentir y saber qué quiero, qué necesito, para qué y cómo habré de lograrlo, consciente y dueño de las consecuencias, en esto consiste la madurez humana, el ser adulto. En ello estoy y en ello consiste lo que quiero “enseñar” a mis alumnos.

²³⁴ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 74

²³⁵ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 49

porque aquí nos encontramos con “la banda”... y vemos a nuestros novios...uuuuu... Pero la escuela, la escuela, las clases, las tareas, los trabajos... sí, ¿eso qué?... La verdad maestra, aquí entre “nos”, ¿para qué nos va a servir?, porque eso de que terminando la carrera entras a trabajar, es mentira... sí, sí es cierto, yo conozco gente que tiene título y trabaja de taxista... mi tío, hasta doctorado tiene y es el más pobre de la familia... jajajajaja... para tener dinero, mejor un negocio... o ser político... no, mejor narco... ¿se acuerdan de “El Cochi”, en la película “El infierno”²³⁶?, es mi héroe.. Así que la verdad, la escuela no sirve, ¿de qué nos va a servir todo esto?... venimos porque aquí tenemos amigos...

La convivencia entre ellos era tan “extraña” -al menos para mí-, imagino que al estar juntos ocho horas diarias desarrollan entre sí una especie de comunicación en la que ya no requiere palabras, se leen la mente o algo así, y cuando uno platica con ellos es como platicar con una sola persona... Lo que quiero decir es que cuando quieren, habla uno y los demás escuchan, sin necesidad de señal alguna, interviene otro sin “cortes” abruptos ni interrupciones, se alternan al hablar, y el nuevo interlocutor da continuidad a lo dicho por el anterior. En realidad no sé cómo explicarlo, recuerdo la sensación, pero me resulta difícil verbalizarla, así que sin asegurar que sea la palabra idónea para expresar lo que hay entre ellos, la escribo como lo primero que viene a mente y con el sentir de que es el término más exacto: empatía. Sí, “empatía”, “ponerse en los zapatos de otro”, así la definían varios de ellos. Aunque entendíamos mejor, nos quedaba más claro, con la definición del diccionario -recuerdo que hasta “décimas les daba” por traer el diccionario y leernos qué significaban palabras que de pronto salían y nadie acertaba a definir-. En este momento busco en “la página de la rae” y encuentro:

Empatía. Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.

La mayoría de ellos siente y cree que la educación escolar no sirve para vivir, que lo que aquí les enseñamos no les va a servir cuando sean “grandes”, cuando sean adultos, salvo para tener un certificado que de una u otra manera les ayude a conseguir trabajo. Pero para vivir, vivir... no, no es útil. Para decidir qué quiero hacer con mi vida, si continúo estudiando y qué, si mejor entro a trabajar, ahorro y pongo un negocio, si me caso con alguien dispuesto a “mantenerme”, si tengo hijos o no, y cuántos, si continúo en este trabajo aunque no me guste, si delato a quienes son corruptos, si nos casamos porque tendremos un hijo o..., si acepto lo que me proponen aunque no esté de acuerdo con tal de que sean mis amigos, con tal de no estar sola, si abiertamente vivo mi sexualidad o continúo “en el closet”, si me quedo a vivir con mi mamá o me voy con mi papá, si estudio lo que yo quiero o la carrera que tradicionalmente han estudiado en mi familia... ¿Y si no quiero algo de esto y yo tengo otras ideas?, ¿qué debo hacer? No, para decidir qué quiero hacer con mi vida, hacerlo y vivirlo en comunión con mis consecuencias, no me sirve la clase física, ni la de matemáticas, tampoco la de sociología... ni siquiera la de filosofía, bueno, pero el taller de teatro al menos sirve para desahogarse... La educación como instrucción, reducida a la transmisión de información, de conceptos y teorías científicas, la enseñanza escolar limitada a la exposición teórica, sin vínculo alguno con la práctica, con la experiencia, y no hablo de la experiencia en general, sino de la vida cotidiana, de la vivencia en el día a día del alumno, no sirve, no tiene sentido, es absurda porque carece de aplicación, no responde ni lejanamente “a lo que de verdad les interesa, a lo que realmente necesitan”. Ciertamente “servirá” para que se gradúen y a mediano o largo plazo ocupen un lugar en el mercado laboral, se inserten en la sociedad, pero ello “será”, la educación de hoy será útil en el futuro. Verdad es también que el ser humano es proyectivo, que piensa y planea su futuro; pero este depende de hoy, *hoy necesito tomar las mejores decisiones, necesito aprender a relacionarme con los otros de la mejor manera, de las decisiones que hoy tome, de la manera en que hoy me relaciono con los otros, depende mi futuro, mi vida, mi yo, nuestro futuro como humanidad, nuestra vida, nuestra comunidad.* Necesito una educación íntegra que además de esa información sobre conceptos y teorías científicas, que además de “intentar” potenciar mis capacidades y destrezas, de “tratar” de inculcarme ciertos valores y actitudes, sea efectiva, y sobre todo que me enseñe a identificar qué siento, qué pienso, qué quiero y necesito, que me enseñe a analizar los hechos, a ver las posibilidades que se me plantean y prever sus consecuencias, que me enseñe a convivir con los demás equilibradamente, es decir, de manera que yo no me sujete a ellos y ellos tampoco a mí. Necesitamos una educación que me enseñe a conocerme, a conocer lo que me rodea y a las demás personas; necesitamos una educación que nos haga conscientes de nosotros mismos, de los otros y

²³⁶ “El infierno”. Dir. Luis Estrada. Bandidos Films. México. 2010.

el nosotros que integramos -nuevamente los tres niveles de la realidad: yo, los otros (cosas naturales y creaciones humanas) y nosotros-. Necesitamos una educación que efectivamente nos haga mejores personas, que mejore nuestra vida, que realmente haga del mundo algo mejor. *Exigimos una educación que dé continuidad al conocimiento en vínculo indisoluble con la experiencia, con la propia vida; demandamos una educación que nos ayude en nuestra autorrealización, que sirva de guía en nuestra autoconfiguración como personas, como seres humanos; una educación que nos sirva para vivir libres.*

La educación como tal no tiene fines, son las personas quienes tienen fines, recuerdo palabras de J. Dewey. Así que, si nuestro fin como personas es nuestra autorrealización, nuestro llegar a ser humanos, a vivir con libertad auténtica, la educación-formación entonces funge en ello como medio y fin. Este es *el para qué de la educación como formación: que educador y educando, en su vivencia y convivencia, se autorrealicen, sean humanos, vivan con libertad auténtica, en armonía consigo, con los otros y todo lo que les rodean, que transformen la realidad presente en algo mejor, en algo más humano.*

Fin y medio, medio y fin, que desgloso en el siguiente cuadro:

Esquema 90

Esencia del hombre:	Entendimiento	Conocimiento	Identifica la vivencia interior, analiza los hechos exteriores; presenta posibilidades y prevé consecuencias.
	Voluntad	Libertad	Elige, decide y actúa.
LIBERTAD AUTÉNTICA Íntegro, pleno y armónico desarrollo de las facultades inherentes al hombre. Autorrealización / “Ser más”, ser humano.	Su vínculo, la continuidad entre ambas genera acción que conduce a la autodeterminación; a vida con libertad auténtica, es decir, sin límites ni fronteras, sin sujeciones:		
	Externas (libertad externa o exógena)		Internas (libertad interna o endógena)
	Opiniones, pensamientos, discursos ajenos, de otras personas. Hábitos de hacer, pensar y sentir, de ideas y de prácticas, o sea de la cultura del grupo social.		Afectos, deseos, impulsos, emociones y sentimientos que viven en el propio interior.
	¿Cómo se vive en autodeterminación? Con la construcción y desarrollo de disposiciones o capacidades intelectuales y emotivas, mentales y morales		
	Que en el entendimiento son la actitud crítica y reflexiva.		A la voluntad corresponde las virtudes morales.
	Fundamento para tomar las mejores decisiones, para relacionarme con las otras personas de la mejor manera, para decidir qué quiero hacer con mi vida, hacerlo y vivirlo en comunión con mis consecuencias, en armonía total.		

Lo explico de otro modo: la educación que sirve es la que ayuda a vivir mejor, como individuo y como grupo; vivir mejor depende de mis decisiones y acciones; de manera que requiero desarrollar las disposiciones necesarias para pensar y actuar mejor, necesito educar mi entendimiento y mi voluntad.

Incluso, autores como F. Altarejos y C. Naval, consideran que esta es la esencia de la educación: la formación de hábitos operativos buenos o virtudes; o en la terminología de J. Dewey: disposiciones o capacidades mentales y morales, cuya expresión son los hábitos como destreza ejecutiva o eficacia de acción; en mis palabras: desarrollo del entendimiento y la voluntad, en la asunción de una actitud crítica y reflexiva, así como en la vivencia de virtudes morales.²³⁷ Pero cuales sean los términos empleados, cualquiera que sea la manera

²³⁷ Nota: como paréntesis menciono que de lo anterior se desprende el hecho de que la educación como formación, como crecimiento o desarrollo, contenga cierta jerarquía o grados de realización, es decir, distintas referencias ordenadas progresivamente en función de la potencia a desarrollar,

de expresarlo, lo importante aquí es todo individuo tiene como vocación ontológica ser humano, ser persona; que para lograr esto cada uno busca su crecimiento, su perfeccionamiento, el cual consiste en la formación, actualización, construcción o desarrollo de ciertas potencias, disposiciones, capacidades, hábitos o virtudes; que este “logro” no es una meta dispuesta al final del camino, por lo contrario, son el trayecto, el proceso, el logro mismo, porque en la “vida real”, fines y medios no están divorciados, porque “El fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente. El objeto no es sino una fase del fin activo...”²³⁸ Y así, *la educación como formación es medio y fin de nuestra libertad, de nuestra humanización.*

Me imagino en clase, si estuviera ahí, en este momento haría una pausa, preguntaría, “¿quién quiere leer?”, y a los dos primeros en levantar la mano les pido que lean alternándose y en voz alta, para que los otros, en silencio, escuchen:

“Para distinguirse de los animales”²³⁹

Padre: ¡Mi pequeño Tulio! ¿Puedo hablar un rato contigo?

Niño: Por supuesto, papá. No puedo oír cosa más grata.

Padre: Tu perrito Ruscio, ¿es una bestia o un hombre?

Niño: Bestia, según creo.

Padre: ¿Qué tienes tú para ser hombre que no tenga él? Comes, bebes, duermes, caminas, corres, juegas. También él hace todas esas cosas.

Niño: Pero yo soy un hombre.

Padre: ¿Cómo lo sabes? ¿Qué más tienes tú que el perro? Pero fíjate en la diferencia: él no puede llegar a ser hombre. Tú sí puedes, si lo quieres.

Niño: ¡Por favor, papá! Haz que lo sea cuanto antes.

Padre: Así se hará si vas a donde van bestias y vuelven hombres.

Niño: Con todo gusto iré, papá; pero ¿dónde está ese lugar?

Padre: En el ejercicio de las letras: en la escuela.

Niño: Voy sin demora a una cosa de tanta importancia.

Padre: También yo. ¡Isabelita, escucha! Ponle el desayuno en la cesta.

Solo tres ideas quiero recordar en este momento y antes de proceder con el análisis de “el cómo” en la educación-formación:

- la primera, a diferencia de los otros seres vivos, que nacen siendo lo que definitivamente son, lo que irremediamente van a ser pase lo que pase, explica F. Savater, nosotros nacemos para llegar a ser humanos. En ese sentido, “La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo -sea humano bueno o humano malo- es siempre un arte.”²⁴⁰

- segunda idea que deriva de la anterior; somos libres como cualidad inherente a nuestra naturaleza, y aunque superficialmente, con poca consciencia de lo que esto significa, nos ufamamos de “ser libres”, pero la libertad auténtica de la que hablo aquí, es aquella que corresponde a mi autorrealización, a mi humanización.

Pienso en este cuadro -mi cerebro funciona con tablitras; “está bien, maestra, así entendemos mejor”, me animaban mis alumnos-:

Esquema 91

La diferencia entre individuo humano y persona	
Condición natural	Crecimiento-“logro de la educación”
Ejemplar de una cierta especie animal; individuo de la especie humana	Ser humano, ser persona
Poseer capacidad de entendimiento y voluntad	Construir y desarrollar disposiciones que me

explican F. Altarejos y C. Naval, donde el entendimiento y la voluntad son consideradas “potencias superiores o racionales”, en tanto que se concibe como “potencias inferiores o sensitivas” a los sentidos externos e internos -sobre lo que hablaré con mayor detalle en la siguiente sección-.

²³⁸ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 96

²³⁹ Vives, Juan Luis. “Diálogos sobre la educación”, 2, en “El valor de educar”. Savater, Fernando. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004. Pág. 197

²⁴⁰ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 22

	permiten dirigir conscientemente mi entendimiento y voluntad
Individuo humano con libertad	Persona con libertad auténtica

“Creo entenderte”, me diría F. Savater, “... la libertad de que estamos hablando no es un *a priori* ontológico de la condición humana sino un logro de nuestra integración social... Ser libre es liberarse: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar.”²⁴¹ Y esto me lleva a la tercera idea...

- “liberarse” de los acuerdos establecidos, no sujetarse a los hábitos del grupo social a que pertenecemos, adoptar una actitud crítica que cuestiona el espectáculo económico y de violencia que hoy parece tan “natural”, tan inherente a la vida humana, evaluar y decidir cómo nos incorporamos en el mundo, no significa vivir sin acuerdos, antes bien, significa que los acuerdos con los que vivimos, los construimos nosotros y asumimos la responsabilidad que ello entraña. “La libertad no es la ausencia original de condicionamientos... sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones solo posibles dentro de la comunidad.”²⁴²

Cómo

Dando continuidad a lo asentado en la sección “cómo” de la educación conservadora, la formación, igual que toda actuación humana, se desenvuelve dentro de un grupo social, como parte de la relación entre los individuos que integran dicho grupo.

Relación social que en el ámbito escolar se da entre maestros y alumnos, y que analizo también en seguimiento de las características:

- todo participante, maestro y alumno, juega determinado papel, aunque intercambian y comparten funciones, o desempeñan ambos roles a la vez
- como en toda relación humana, la interacción se desarrolla mediante el discurso o comunicación
- en su vínculo o relación, los participantes comparten cierta actitud o conducta

En torno a la primera característica: voy a la escuela para crecer, para llegar a ser humano, ser libre, con fundamento en el desarrollo, en la educación de mi entendimiento y de mi voluntad. Crecimiento, desarrollo o perfeccionamiento personal, que si bien depende de mí -en razón esto de que al ser libre también soy responsable-, necesito de otros para lograrlo. De igual manera que nací “de otros”, es por la ayuda de otras personas que vivo y tengo la posibilidad de crecer; es más, nada hay que pueda hacer sin la intervención, sin la presencia física o mental, directa o indirecta, de alguien más.

Así, en la escuela, la educación surge con la participación, con el involucramiento de maestros y alumnos; donde a unos y a otros se les atribuye determinada función, con base en el conocimiento y la experiencia que tienen; es decir, quienes poseen mayor conocimiento y experiencia, o sea los maestros, dirigen o guían el proceso educativo, en tanto que a los demás, los alumnos, asienten o rechazan, proponen y aportan, de acuerdo con sus necesidades e intereses, a sus vivencias. Situación que genera en cierto sentido un “intercambio” o “compartición” de roles, porque al escuchar el maestro la respuesta de los alumnos, sus propuestas y aportaciones, se coloca en el lugar de ellos y ahora toca a él asentir o rechazar, proponer y aportar, -se intercambian los lugares, el maestro aprende y el alumno enseña-. Lo cual significa que maestros y alumnos reconocen que el aprendizaje, la educación, es un *continuum*, un trayecto que no concluye y que *todos aprendemos de todos en la convivencia, en nuestra relación social*.

Sin embargo, aun cuando los papeles, funciones o roles se intercambian y comparten, decía que sí predomina una cierta función en cada agente: *al maestro corresponde generar las condiciones propicias para el crecimiento intelectual y moral del alumno, así como dirigir o guiar este proceso*. En otras palabras, la actuación educativa del maestro radica en ayudar a crecer, en asistir y acompañar el crecimiento de otros. Ahora, la generación de condiciones que propicien el desarrollo del entendimiento y la voluntad de los educandos, -siendo el propio maestro uno de ellos, puesto que en la generación de tales condiciones, como en

²⁴¹ Ibíd. Pág. 93

²⁴² Ibíd. Pág. 93 y 94

dirección o guía de tal proceso él ejercita su entendimiento y su voluntad-, constituye tema de estudio aparte debido a su amplitud y complejidad, no obstante y por considerarlo conveniente para la óptima comprensión de mi investigación, en los párrafos subsecuentes hago mención de algunas de estas condiciones, de acuerdo con la pedagogía crítica y el pragmatismo filosófico:

- el maestro encamina la reflexión sobre determinado hecho o vivencia tomando como guía las categorías del ser y del preferir, es decir, las preguntas “qué” y “para qué”, distinguiendo una serie de posibilidades que pueden clasificarse en dos grupos, “lo que puede ser” y “lo que debe ser”, en consideración permanente de las consecuencias o efectos que a cada posibilidad corresponden; práctica que en los alumnos se plasma como *asunción de una postura crítica que “descodifica”, cuestiona, analiza y pone en duda la cultura de su grupo social*

- de tal actitud reflexiva y crítica que cuestiona y analiza la cultura del grupo social a que se pertenece, surge en la vivencia del educando “un cierto caos”, “un cierto desequilibrio”; dicho de otra manera, en el cuestionamiento, al poner en duda los hábitos de hacer, pensar y sentir, de ideas y de prácticas, de mi familia, de mi sociedad, nada me resulta ya “natural” ni fijo, inamovible, no hay ya un camino seguro por el que solo falte transitar; en esta “deconstrucción”, en este caos o desequilibrio, usando como herramientas mi entendimiento y mi voluntad habré de generar nuevos acuerdos, no me limitaré a la obediencia de lo ya establecido, no me sujetaré a lo dado, “construiré” mi vida con base en mis decisiones, con fundamento en mi libertad; desde esta perspectiva afirmamos que *el aprendizaje surge de la pregunta en el caos constructivo* - a su vez, en esta reflexión el educando se enfrenta al mundo que le rodea, no como enemigos que tienen que vencer el uno al otro, sino como individuo que “se separa” del grupo, para ponerse frente a él y poder así observarlo mejor, analizarlo para mejorarlo; pero aún en esta “separación”, en este análisis racional de un hecho o vivencia, *la interacción con el entorno debe permanecer*, esto es que los alumnos se disponen, están dispuestos para llevar a cabo tal estudio, para participar en esta reflexión, porque se conservan los hilos que contactan por un lado, el hecho o vivencia que está siendo analizado, estudiado, y por otro, su propia experiencia así como los conocimientos que ya poseen; expresado en otros términos, *el verdadero proceso educativo genera la participación efectiva de los alumnos porque da continuidad, vincula constantemente teoría y práctica, conocimiento y experiencia, porque basa el aprendizaje en la interacción con el entorno, porque fundamenta el proceso de la educación en una fuerza interna: el interés del educando*; lo cual da lugar a un “intercambio vivo”, un “flujo continuo entre interior y exterior”, entre mis ideas y sentimientos, y la realidad, entre mis ideas y sentimientos que mis manos concretan en la transformación de la realidad. Es así que junto a autores como T.W. Moore, afirmo que la educación progresiva es una empresa que involucra crecimiento y desarrollo del individuo como resultado de su interacción con un ambiente educativo y de su participación en él.

Ahora bien, ¿cómo lograr esto?, ¿cómo obtener la participación efectiva del alumno?, ¿cómo hacer que se involucre y moverlo a la acción?, ¿cómo hacer que lo estudiado, lo aprendido, se traduzca en un cambio de conducta?, ¿cómo detonar la concreción del aprendizaje en la transformación de la realidad?

La respuesta está en lo que mencionado como la segunda característica en la relación maestros-alumnos: hablando; mediante el discurso o comunicación. Pero no se trata de cualquier discurso, de cualquier comunicación, sino de *la conversación entre personas, la plática, la charla entre iguales, entre amigos, que simultáneamente involucra nuestros conocimientos tanto como nuestras experiencias, nuestras vivencias*.

Al hablar de la comunicación como parte del “cómo” en la educación-instrucción, distinguimos entre comunicación objetiva y subjetiva, concluyendo al respecto que dicha actuación educativa recurre al discurso científico caracterizado por la comunicación objetiva, cuyo contenido es conceptual, limitándose a la presentación de información, sin involucrar la subjetividad de los participantes y reclamando el asentimiento del oyente a la verdad teórica declarada.

En el caso de la educación-formación, que no solo busca la asimilación lógica de unos conceptos, sino la incidencia de estos en la actuación personal, que la vida personal se vea afectada por la enseñanza, el aprendizaje, indudablemente *el educador emplea el discurso científico, la comunicación objetiva,*

complementándolo con el discurso retórico, que además de informar, pretende también persuadir, mover a la acción.²⁴³ Es decir, que el discurso en la educación progresiva, se complementan comunicación objetiva y subjetiva; se une lo conceptual, intelectual, con lo afectivo, emotivo, vinculando entendimiento y voluntad, conocimiento y experiencia.

Pero, ¿cómo logra el discurso retórico persuadir?, ¿de qué manera complementa lo objetivo con lo subjetivo, cómo une lo intelectual con lo afectivo, en qué forma vincula entendimiento y voluntad? Son dos los elementos por los que se da la persuasión:

- *mostrando la verdad como verosímil, como semejante y próxima a verdades ya conocidas*; en torno a ello, escriben F. Altarejos y C. Naval: “El conocimiento de la verdad, por sí solo, no mueve a la acción; se precisa que la verdad, además, sea enseñada como <verosímil>, como semejante y análoga a otras verdades de carácter práctico, poseídas ya por el sujeto: en esto consiste la persuasión.... Cuando alguien es persuadido de algo no solo entiende el sentido conceptual, sino que lo refiere a sí mismo, aprobándolo o rechazándolo; de este modo, la enseñanza suscita una acción. La enseñanza educativa informa, pero sobre todo persuade: puede llevar al asentimiento o al rechazo, pero nunca a la indiferencia ante la lección.”²⁴⁴

Asimismo, explican los autores citados, esta concepción pedagógica de mostrar las verdades como verosímiles, constituye lo que en el constructivismo se llama “principio de la experiencia”, entendido como la necesidad de aprender partiendo de lo ya conocido y con base en la experiencia sensible; lo cual no siempre es posible por lo que se recurre a la sensibilidad interna (imaginación y memoria) haciendo uso de ejemplos.

Donde, cabe señalar, continúan F. Altarejos y C. Naval, la experiencia llegó a formularse como principio de acción pedagógica hasta la modernidad, inicialmente con J.J. Rousseau y definitivamente con J. Dewey.

- *excitando la subjetividad, es decir, los afectos, sentimientos, valores, necesidades e intereses*, mediante la belleza del discurso poético; en relación con esto quiero compartir que en mi caso, educada en la tradición de la educación como instrucción, que prioriza lo objetivo, lo conceptual, intelectual, el conocimiento científico, que enaltece el discurso solemne de la autoridad, del maestro, donde al aprendiz, al alumno solo le corresponde recibir en silencio; educada desde la perspectiva conservadora que “deja en casa” la subjetividad y juzga de inadecuada e imprudente la expresión de la propia afectividad, aquí en la escuela; educada así, necesito explicar “científicamente”, con argumentos objetivos, universales, por qué el maestro, en su discurso educativo que busca incidir en la conducta del alumno y con ello transformar juntos la realidad, ha de dirigirse, ha de apelar a mis afectos, sentimientos...

Así, en esta urgencia por fundamentar racionalmente tal participación de la subjetividad y leyendo a Estanislao Bachrach, en su libro “Ágil mente”, encontré que ¡tenemos tres cerebros conviviendo dentro de nosotros!...

Existe un modelo para describir la organización jerárquica de las estructuras cerebrales, según el cual tenemos un cerebro lagartija-ardilla-mono, que da forma a nuestras reacciones; modelo conocido como “cerebro triunfo”, donde se afirma que la parte más antigua del cerebro, la lagartija o cerebro reptiliano, regula principalmente lo relacionado con los controles centrales -respiración, sueño, ritmo cardíaco, despertar, etc.-, la ardilla o cerebro límbico, segundo en antigüedad, se responsabiliza de lo que tiene que ver con la supervivencia animal -como correr o pelear en ciertas circunstancias extremas, alimentarse, reproducirse...-; cabe resaltar que en esta parte del cerebro se encuentra la amígdala, la cual crea nuestras emociones y los recuerdos que estas generan. Estos dos cerebros, reptiliano y límbico, que son los más antiguos, regulan nuestro comportamiento como personas; aunque por encima de ellos se encuentra el córtex, el cerebro mono, especializado en la visión, el habla, la memoria y todas las funciones ejecutivas, dividido a su vez en los hemisferios derecho e izquierdo. Lo importante aquí para nosotros, para el tema que estamos analizando, es

²⁴³ Nota: pienso en la “Retórica”, de Aristóteles, donde “... señala que hay tres géneros de discursos políticos: deliberativo, judicial y epidíctico. Lo propio de la deliberación es el consejo y la disuasión y en esta medida remite al futuro, pues solo se aconseja o disuade sobre <lo que puede suceder o no>.” (Mas, Torres Salvador. “*Ethos y Pólis*. Una historia de la filosofía práctica en la Grecia clásica”. Ed. Istmo. Col. Fundamentos No. 213. España. 2003. Pág. 247) Pienso en esto porque praxis y deliberación guardan entonces una estrecha relación, ya que la praxis no es cualquier acción, sino aquella precedida por un proceso de deliberación; y así, a la libertad auténtica y la transformación de la realidad de que hablamos, les precede la educación como formación, la filosofía como praxis.

²⁴⁴ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 340 y 341

que “Hoy, los científicos acuerdan que el interruptor central del cerebro es nuestra parte emocional. Somos seres emocionales que aprendimos a pensar, y no máquinas pensantes que sentimos.”²⁴⁵

Dicho de otro modo, lo que nos mueve a la acción, lo que detona en nosotros un cambio de conducta, una reacción, es la emoción. La emoción domina a la razón, en el sentido de que la subjetividad conduce, dirige la conducta de la persona, esto porque el cerebro límbico es más antiguo. “Por eso, muchísimas de las decisiones que tomamos en la vida son no conscientes; la gran mayoría de ellas está dominada por ráfagas de emociones... En definitiva, el botón cerebral para comportarnos frente a las variadas situaciones cotidianas está más influido por nuestras emociones que por la razón.”²⁴⁶

De manera que si domina la emoción, para generar la acción del alumno, la transformación de la realidad y no la adaptación a la misma, en el discurso educativo formativo -combinación de los discursos científico y retórico- se necesita conmover la emoción, dirigirse al cerebro ardilla (límbico). Aunque debemos cuidarnos de los excesos, no caer en el extremo de que el discurso se pierda en lo emocional, degenerando su objetivo en simple entretenimiento que se ajusta al mandamiento “no aburrirás”.

Ahora, esquematizando lo expuesto sobre el tipo de discurso en la educación-formación, presento este cuadro:

Esquema 92

El discurso o comunicación en la educación progresiva, complementa, une entre sí:	
- Discurso científico: presenta, transmite información - Comunicación objetiva - Lo conceptual, intelectual	- Discurso retórico: persuade, mueve a la acción - Comunicación subjetiva - Lo afectivo, emotivo
Entendimiento / Conocimiento	Voluntad / Experiencia
Logrando que enseñanza y aprendizaje incidan en la conducta de la persona, transformen la realidad.	

Prosiguiendo con esta segunda característica en la relación maestro-alumno, a saber el discurso o comunicación, quiero señalar que además de, o más allá de ser un discurso que combina o complementa lo científico con lo retórico, se trata de una “comunicación interpersonal”; me refiero al hecho de que *lo esencial en esta comunicación, no es tanto el involucrar la subjetividad, sino la forma en que se hace: en la participación, con apertura y entrega. ¿Qué significa esto? Que en la actuación comunicativa interpersonal cada dialogante se abre a los demás, al mundo, a todo lo que le rodea, en virtud de lo que dice a los otros, de lo que ha compartido con ellos, en virtud de su ser participado.* Esto es que cuando el contenido de la realidad comunicada o participada es la propia subjetividad, no solo compartimos con los otros nuestras ideas y emociones, sino que le entregamos nuestro ser, nuestro yo. Lo cual, claro está, no supone pérdida alguna ni empobrecimiento por parte del donante, antes bien se enriquece porque en la escucha y respuesta de los otros encuentra otras subjetividades, otros seres como él y que le reconocen, reafirmando así la propia existencia, el propio yo -descubro y afirmo mi yo en el contacto con otro yo-.

“La acción comunicativa es, desde esta perspectiva, plenamente humana; no es una actividad más entre otras de la cual quepa prescindir: es una dimensión irrenunciable de la misma existencia humana.”²⁴⁷

En síntesis al respecto, la relación educativa en la formación se funda en la comunicación objetiva porque el diálogo docente se establece desde unos objetivos instructivos concretos que determinan la comunicación de un saber objetivo, la presentación de información conceptual; de hecho, si no se logra la participación del discente en el saber objetivo, es decir, su aprendizaje, la enseñanza se frustra, y si no hay enseñanza, no hay educación. Ahora bien, para que la enseñanza sea realmente educativa, sea formativa, debe mover a la acción, debe generar un cambio conductual en el educando, lo cual necesariamente conlleva la incidencia en la

²⁴⁵ Bachrach, Estanislao. “Ágil mente. Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor”. Ed. Grijalbo. México. 2013. Pág. 153

²⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 153

²⁴⁷ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 48

subjetividad del mismo. “Así, la relación educativa que se funda en la comunicación objetiva de un saber, se autotrasciende en la comunicación subjetiva entre el maestro y el discípulo...”²⁴⁸

Esto es lo que sucede en el salón de clases, sin duda hay un intercambio de información, se sostiene cierta comunicación objetiva, aunque predomina la forma subjetiva: más que hablar de algo, se pretende hablar con alguien. A eso se refieren los alumnos cuando dicen que les gusta la escuela, que vienen a ella porque aquí encuentran a sus amigos, aquí conviven, construyen relaciones personales. El maestro habría de integrarse a esta conversación y dirigirla hacia el aprendizaje educativo, es decir, dirigir o guiar la participación de los alumnos hacia la apropiación de conocimientos, esto de manera tal que les sean útiles, que los apliquen en su vida cotidiana y amplíen su comprensión de la realidad, surgiendo con ello la posibilidad de transformarla.

De este modo la comunicación educativa se transforma en conversación entre personas, plática, o charla entre iguales, entre amigos, -como dije al principio de la p. 29-, que simultáneamente involucra nuestros conocimientos tanto como nuestras experiencias, nuestras vivencias. “La enseñanza no se realiza en una conversación, pero sí como una conversación, en cuanto que su finalidad propia no es la expresión objetiva de un saber, sino la participación subjetiva de dicho saber. Y esto no es solo la captación de unas determinadas ideas, por valiosas y verdaderas que sean, sino la reproducción de los actos intelectuales que generan dichas ideas.”²⁴⁹

Subrayo porque al leerlo descubro que eso es lo que quise hacer, llegué incluso a platicarlo con los alumnos, les decía: “lo que importa no es divulgar información, no es que ustedes entiendan y memoricen conceptos, si este fuera el objetivo, mejor sería que consultaran libros de texto, enciclopedias, páginas electrónicas o incluso que consultaran a especialistas, que vieran algún programa de televisión, todo lo cual seguramente sería mejor fuente de información que mi clase. Soy especialista en mi materia, estudié y estudio filosofía, pero lo que me interesa no es enseñarles lo que he aprendido como profesionista, como especialista en filosofía, lo que necesito es enseñarles lo que he aprendido como persona, es decir, no quiero que memoricen las doctrinas filosóficas, sino que comprendan de qué manera se relacionan una con otra y cómo todas se entrelazan con la historia, que vean cómo la filosofía, el pensamiento, surge a partir del cuestionamiento y análisis de la realidad, pero las ideas no se quedan en el aire, configuran la realidad, impactan en ella transformándola, - pensamiento y realidad, conocimiento y experiencia, se determinan mutuamente-... Tampoco quiero que piensen lo que yo pienso, no quiero que absorban mi manera de pensar, hablar y actuar, *lo que quiero es que piensen como yo pienso, con actitud crítica y reflexiva, que hablen y actúen como yo intento hacerlo, con base en valores éticos universales.* Y esto no podrán aprenderlo investigando conceptos en fuentes de información autorizadas, porque estas solo eso “enseñan”, información. Lo que necesitamos es aprender para hacernos humanos y lo aprendemos en el contacto con nosotros mismos, con nuestro interior, y especialmente, en el contacto, en la vivencia con los otros, con nuestro exterior; lo que necesitamos es comunicarnos como personas, aprender a expresarnos y a escuchar, aprender a convivir con los otros sin perder mi individualidad... Los conceptos, los temas, el programa, el mapa curricular, solo son “pretexto” para desarrollar nuestras potencias, para hacerlas acto, para convivir, para conocerlos y para conocerme en, a través de y por el otro, por ustedes...”

Y en esta conversación, comunicación educativa, en su vínculo o relación, los participantes comparten cierta actitud o conducta -tercer característica en la relación maestro-alumno-: autonomía. En la vivencia educativa como formación, más allá de la instrucción, que es determinación del individuo que ejerce sobre él el grupo a que pertenece, *somos nosotros mismos quienes nos educamos, nos formamos.* Nuestro grupo social y su cultura son nuestros “maestros”, pero “... el otro Maestro es uno mismo. Nosotros mismos nos formamos porque somos potencia autocreadora e insustituible experiencia... la vida no es una universalidad abstracta, sino concreta y que este carácter lo adquiere al desarrollarse a través de los individuos, quienes, por esta individualización, logran una relativa independencia.”²⁵⁰

Cada persona, desde el nacimiento es una autoexperiencia individual y autodescubrimiento; es una especie de

²⁴⁸ Ibíd. Pág. 52

²⁴⁹ Ibíd. Pág. 54

²⁵⁰ Osorio, Amado E. *Op. Cit.* P. 210

investigación y aprendizaje personales, autoejercicio múltiple, experiencia propia del descubrimiento del yo, autodiferenciación del mundo y del otro, explica A.E. Osorio. De manera que no se trata de que el educador, el maestro, llegue a la verdad y la transmita a los educandos, a los alumnos, sino que los invite, los haga partícipes, para que por su propio pie, por ellos mismos, inicien el ascenso hacia la luz -pienso en el “mito de la caverna”-.

Es la propia experiencia, entonces, el elemento formativo de la persona, del ser humano; lo cual es ya manifestación evidente de su libertad y autonomía; en el reconocimiento de que cada quien decide ser en determinada dirección, animado por una voluntad autoconstituyente y asumiendo la responsabilidad implícita en tal resolución.

Consecuentemente, *si hablamos de experiencia propia, autodescubrimiento, autoconocimiento, en este proceso educativo se vive con autodisciplina, que consiste en aprender a construir y manejar la propia conducta.* Tipo de disciplina, de acuerdo con Cristóbal Gutiérrez Navas, de la Fundación CAI, en España, que no se fundamenta en estructuras de poder, sino de organización, por lo que contrasta con la disciplina autoritaria -basada en la imposición de reglas que emanan de una autoridad externa que controla- y la funcional -donde las reglas resultan de la experiencia real y son establecidas en grupo, en comunidad y por elección de todos-.²⁵¹

En suma, respecto al “cómo” en la educación progresiva: *la actuación educativa es un proceso autónomo en que nos acompañamos, un trayecto de autodescubrimiento y autoconocimiento en el que aprendemos a identificar nuestras necesidades e intereses, a tomar decisiones y actuar para resolver situaciones, siempre responsablemente, pero sobre todo es un proceso en el que aprendemos a vivir juntos en armonía.*

Consecuencias

De acuerdo con lo estudiado hasta aquí, *resulta inminente modificar la idea que tenemos sobre el significado de la educación en nuestra vida.* Cambios, que en mi perspectiva, han de implementarse en seguimiento de estos rubros:

- trascender la visión puramente instrumental que se tiene de la educación, percibida como vía obligada para obtener determinados resultados, -transmisión, conservación y reproducción de la cultura; capacitación para el trabajo; adaptación o normalización para la inserción en la sociedad -, *considerando el poder de la educación en toda su amplitud, es decir, la autorrealización del individuo, llegar a ser humano, ser persona*

- lo anterior implica la concebir la educación no únicamente como actuación poética, esto es, como medio o proceso que cumple su fin en algo extrínseco, en un producto o resultado, cuya obtención da por terminada la actividad educativa; antes bien, reconocer que la educación simultáneamente es praxis, acción con fin intrínseco, con finalidad inmanente y que cesa por voluntad del agente; reitero, *la educación es medio y fin a la vez, en ella estos integran un correlato que se desenvuelve en forma circular: la educación es proceso por el que el individuo llega a ser humano (“medio para”) al tiempo que es durante este proceso que se construye, que se configura a sí mismo el individuo, en el acompañamiento, en la convivencia con otros, como ser humano, como persona (“fin en sí”);* no se trata de aprender a respirar y ya aprendido, comenzar a respirar, desde mi nacimiento soy persona, soy ser humano y en el proceso de serlo, en la vivencia, aprendo a ser mejor persona, mejor ser humano, en toda su amplitud, en forma integral, total, en la vivencia de sí dentro, con y para la vivencia en comunidad

- si la educación es medio y fin por el que el individuo se hace humano, desde sí -por autodescubrimiento y autoconocimiento- y en el acompañamiento-convivencia con otros “igual” a él, debe aclararse que tal “igualdad” consiste en su condición de personas, de seres humanos, y que paradójicamente esta igualdad conlleva la “diferencia”, porque cada uno los educandos tiene, siente y vive necesidades e intereses particulares, específicos; de modo que más que tratarlos con igualdad, en el sentido de querer “homogeneizarlos” -que hagan lo mismo y de la misma manera- habrá que *tratarles con justicia, lo cual*

²⁵¹ Nota: aseveración que remite a la anterior nota de pie número cinco, en lo que sería el segundo rol típico de los profesores en torno a la disciplina: “ambos, estudiantes y profesor o profesora a cargo”, es decir que el maestro y los estudiantes trabajan cooperativamente, todos intervienen; el profesor ofrece opciones estructuras a los estudiantes, pregunta, discute y resuelve problemas, a la vez que intercede para lograr acuerdos; así, profesor y estudiantes marcan juntos los límites, estableciendo un código de conducta para el salón, por lo que en este hay libertad dentro de límites.

*significa considerar sus distintas necesidades e intereses, integrar al proceso educativo la subjetividad de cada participante, sin que esto devengue en juicios de valor - "tú eres más tonto, él es más listo, a ti no se te da el estudio" - que den lugar al darwinismo cultural; al respecto escribe T.W. Moore que "...la justicia en educación involucra el tratamiento diferencial de los alumnos, para ajustarse a sus diferentes necesidades y la organización y el aprovisionamiento de la educación deben ser juzgados no por el grado en que generan igualdad de oportunidades, sino por el grado en que lo que ofrecen es justo para los niños."*²⁵²

- la cultura deja de ser un hecho de determinación para convertirse en hecho de libertad, como horizonte que presenta alternativas, posibilidades y capacidad para la elección del individuo sobre lo que quiere ser y hacer, sobre cómo ha intervenir, de integrarse y participar en el mundo, en la realidad

- a su vez, cuando la cultura es vivida como hecho de libertad, de elección antropológica, la cuestión ya no es "anestesiar" al individuo para "amarrarlo, sujetarlo" a lo dado, el punto es "sensibilizar" para "despertar, liberar" el pensamiento divergente del que nacen la inventiva, la creación, la innovación, dando lugar a la diversidad, la heterogeneidad, a la liberación del propio ser, que indefectiblemente exige generar, producir una realidad mejor, transformar la realidad personal y comunitaria, individual y colectiva, singular y plural, siempre en armonía total

- en esta perspectiva y parafraseando a A. Cerletti, la educación-formación es un doble movimiento: es autoformación, pensarse en el mundo ya sin tuteladas, para convertirse cada uno en protagonista de la propia formación; y transformación, pensar el mundo travesando lo que los demás (instituciones, profesores, Estado, Iglesia, etc.) han conformado en uno; o dicho de otra manera, la educación progresiva es un doble movimiento de autoformación y de transformación, asumir individual y colectivamente lo que se quiere ser, como persona y como comunidad.

- así, una vivencia es educativa, es formativa, cuando genera desarrollo, cambio, transformación; en ello estriba la propuesta de mi escrito: la vivencia de la educación como proceso que transforma, vivencia que entraña a la filosofía como praxis

*- todo lo anterior deja ver que así como la educación-instrucción supone un modelo mecanicista de la naturaleza humana, la educación-formación supone un modelo organicista que considera a la sociedad y al Estado como entidades naturales, donde las partes integran un todo que funciona como entidad cuya importancia es mayor que la suma de sus partes, en el sentido de que estas solo existen como integrantes del todo; modelo que concibe al hombre como "ser humano", como "persona", capaz de crecer y desarrollarse, en lo cual funge la educación como guía para la "comprensión y transformación" de la realidad; de manera que "El supuesto organicista señala que el alumno es esencialmente una criatura <en crecimiento>, lo cual significa que la educación no sería una modificación o moldeamiento proveniente del exterior, sino un intento por estimular el desarrollo individual desde dentro, involucrando un crecimiento orgánico más que la adaptación mecánica a presiones ambientales."*²⁵³

*- confirma tal aseveración que la praxis educativa cobra vida en la participación de los educandos -alumnos y maestros, recordemos que aquí todos enseñan y todos aprenden-; participación que no es obligada, que no resulta de coacción o tiranía alguna, sino que tiene raíz, origen e impulso en la fuerza interna, que antes referí con la palabra "interés"*²⁵⁴

²⁵² Moore, T.W. *Op. Cit.* Pág. 100

²⁵³ *Ibíd.* Pág. 37

²⁵⁴ Nota: al respecto cito a Amado E. Osorio, en "Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía". Ed. Universidad de Caldas. Colombia. 2006. Pág. 212 y 213: "El proceso educativo debe hacer consciente a cada uno de la autorresponsabilidad en la propia formación. El individuo debe reconocer que está implicado y que está comprometido no indirectamente, sino de una manera visceral, porque es una obligación con él mismo. Este es un necesario ejercicio de individuación responsable y reflexiva que puede traer benéficas consecuencias... El éxito educativo requiere de esa armonía de la voluntad de la especie, representada por el padre o el maestro, con la voluntad del individuo. Por eso este no puede ser un sujeto pasivo que se forma como si se tirara de él exteriormente o como si coactivamente se arrastrara su ánimo. Por lo contrario, tiene que ser compenetración y disposición positiva con el acto educativo, para asumir con entereza y placer su propia formación, como potencia comprometida. Lograr esta iluminación y apertura en los alumnos y fomentarles el deseo de cultivarse con propósitos indeclinables de una verdadera educación. Cuando el alumno aprende de mala gana produce un cierre interior para la comprensión, la retención del conocimiento y la creatividad... Los hijos y los alumnos deben orientarse en la dirección de su autonomía y de su autorresponsabilidad, no como apéndices nuestros resignados a nuestro poder y decisión."

- consecuentemente, entre maestros y alumnos *no existe lucha por el poder, hay “participación con” y no “rebeldía frente a” la autoridad, porque esta se asume y es reconocida por todos como ayuda, dirección o guía, basada en el conocimiento y la experiencia, pero sobre todo en la congruencia, hacia el propio crecimiento y desarrollo*

- en la educación-formación no se requiere motivación ni estímulo externo, porque aquí las cosas son y se hacen con y por la fuerza del propio interés en crecer, en desarrollarse; porque *crecer es innato, solo hay que procurar lo necesario para ello, fomentar un entorno propicio, que principalmente consiste en “respeto”*

- un entorno propicio... si, como fue dicho, domina la emoción, -aun cuando somos interacción entre emoción/razón, somos más emocionales que racionales-, entonces esta interviene en el aprendizaje, y así, para que la educación sea efectiva, para lograr eficiencia en el aprendizaje, que este realmente incida en el crecimiento y desarrollo de la persona, es indispensable un adecuado ambiente emocional, entendido como la buena relación personal entre maestros y alumnos, cuyo fundamento es la comunicación interpersonal; de hecho, podemos afirmar que *se aprende por la interacción con el entorno y no por el programa curricular, que “... nuestra habilidad para aprender está íntimamente ligada a la forma que tenemos para relacionarnos. La eficiencia para aprender algo está relacionada con el ambiente emocional en el cual se está aprendiendo.”*²⁵⁵; claro está que la buena relación del maestro con los alumnos debe cuidarse de caer en el extremo que hace de la clase “una fiesta”, educador y educandos, todos los participantes, necesitan recordar el rol que a cada quien corresponde en el proceso educativo para no dar lugar a “confiancitas” que suelen devenir en “faltas de respeto”...

Todos los anteriores, rubros que conllevan una *nueva concepción de la praxis educativa, cuyo rasgo fundamental consiste en la continuidad de los correlatos, en el equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, conocimiento y experiencia, teoría y práctica, aunque especialmente entre el “yo” y “los otros”, yo y los demás*; probablemente en esto consiste el perfeccionamiento, el crecimiento personal, materia y contenido de la educación, en el desarrollo paralelo de lo que me enseña e incluso exige de mí la cultura a que pertenezco y de lo que he aprendido por y en mi experiencia, en la armonía de lo que me determina -lo que debo ser- y mi libertad -lo que quiero ser-, en la interacción de mi existencia como parte de la sociedad -mi “yo grupal”- y mi existencia como individuo -mi “yo singular”-.

En esta perspectiva *la praxis educativa consiste en medio y fin, trayecto y meta, en y hacia la autorrealización, llegar a ser humano, vivir la propia vida con conocimiento y con libertad, como personas que deliberan -con el entendimiento-, eligen, deciden y actúan -con la voluntad-, para transformar la realidad, para hacer del mundo algo mejor,*

Vivencia del propio ser con libertad auténtica, en que filosofía y educación se encuentran, se unen y complementan. Es este un matrimonio indisoluble fuera del cual difícilmente las partes tendrán vida; al separarse, en su ruptura pierden sentido, carecen de significado, no sirven, no aplican... *Es en su relación que filosofía y educación logran su liberación. Sea esta la principal consecuencia de la educación progresiva: la praxis educativa como espacio de incidencia en la realidad para la filosofía; donde la educación se libra de su enclaustramiento en lo académico y la filosofía se libera de su encierro en lo teórico.* Filosofía y educación son segmentos del mismo círculo, la una es medio y fin para la otra, y viceversa, integran un correlato, que al romperse, la una y la otra, cada quien por su lado, “se siente morir”...

Solía comenzar mis clases con una especie de “resumen” sobre la sesión anterior... me visualizo frente a ellos, en este momento les diría: La clase pasada dijimos que la educación progresiva puede ser definida como proceso que ayuda al perfeccionamiento humano, entendido como crecimiento, como el llegar a ser humanos, personas, auténticamente libres; también quedó dicho que para lograr tal perfeccionamiento necesitamos desarrollar ciertas disposiciones intelectuales y emotivas, mentales y morales; en pocas palabras, para ser libres

²⁵⁵ Bachrach, Estanislao. *Op. Cit.* Pág. 57 y 58

necesitamos educar nuestro entendimiento y nuestra voluntad. Lo cual no se da “en un dos por tres” ni por arte de magia, no, nuestra educación, nuestro crecimiento, -y hasta aquí llega la palabra “perfeccionamiento”, en el sentido de que ya no la usaré más para evitar aquella réplica de que “nada es perfecto” como argumento que justifica el “darnos por vencidos” aún antes de comenzar; los conozco chavos, los conozco...-, decía, nuestro crecimiento constituye todo un proceso, del que podemos resaltar, de acuerdo con F. Altarejos y C. Naval, dos características: la primera, el ser humano, en cuanto persona, al ser origen y dueño de sus actos, es su propio agente formativo, es decir que su educación, crecimiento o formación -como quieran llamarle, en este punto resultan sinónimos- depende de él, por lo que, estrictamente hablando, no se trata de educar, sino de educarse; segunda característica, este proceso nunca termina porque siempre es posible ser mejor, además, si “acabáramos de crecer”, si por decirlo de algún modo, nuestro entendimiento y voluntad llegarán al tope de su crecimiento, entonces dejaríamos de ser, porque forma parte de nuestra condición como personas la libertad de ser más, cada vez más, es inherente al ser humano la posibilidad de trascendencia; ahora, yo agregaría aquí una tercer característica del proceso educativo: es social.

De eso trata la clase de hoy: lo social. *¿A qué me refiero cuando digo que el proceso educativo es social? La educación es un proceso que necesita de otros, que tiene lugar en la intersubjetividad. Cada uno se educa a sí mismo, desde sí, pero no por sí, necesita de los demás. O dicho de otro modo, la educación es un proceso interno autónomo en que nos acompañamos.*

Ya de una u otra manera lo habíamos mencionado párrafos atrás, y *resulta innegable, lo sabemos y sentimos, lo vivimos a cada instante: somos seres sociales, nuestro ambiente es social.* Es más, creo que antes que racionales somos sociales, que se aproxima más a nuestra esencia la definición “animal social”, que “animal racional”; ¿por qué?, porque muchas veces con tal de formar parte del grupo, con tal de que me acepten, me acompañen, con tal de no estar sola sino ser parte de la sociedad, hago cosas bastante “irracionales”, por no decir estúpidas... “Un ejemplo, miss...” “¿Qué tal gastarme el dinero de la colegiatura -que se bien “a duras penas” me lo dieron mis papás y ni idea tengo de cómo lo repondré...- en unos tenis que están moda, que “todo el mundo” tiene, para que mañana todos me los chuleen y como estoy “muy in”, pues eso, ya estoy “in”, ya estoy dentro del grupo, ya soy parte de la sociedad...! O vamos a casos extremos, ¿recuerdan el artículo en internet que les recomendé sobre “los juegos que juegan los adolescentes”?; no, mejor no lo chequen, no sea que se les ocurra...”

En fin, la cuestión es ¿qué significa exactamente desde el punto de vista filosófico “somos seres sociales” y “nuestro ambiente es social”? Al contestar, recurro nuevamente a J. Dewey, afirmamos que *el ser humano es*

social porque todas sus actividades están asociadas con las de otros, porque depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás, no puede realizar sus actividades, hacer su vida, sin tener en cuenta a los otros; y consecuentemente su ambiente es social porque piensa y siente lo que han de ser sus acciones en relación con los demás. ¿Cuál es la razón de esto? No lo sé, en realidad no la hay; no hay una “razón” de por medio, antes bien, somos sociales por una “emoción”, por una “necesidad emocional”. Pregunto, ¿recuerdan que hablamos sobre las necesidades emocionales básicas? Está bien, no se preocupen si no se acuerdan, lo explico de nuevo: de acuerdo con la psicología -y de esto me enteré en una conferencia, en un congreso de educación²⁵⁶- el hombre tiene tres necesidades emocionales básicas, valoración, inclusión y seguridad. Antes que racionales somos emocionales, y antes que emocionales somos animales, sin ofender, y como tales, buscamos sobrevivir; ahora bien, nadie sobrevive solito, no se puede andar solo por el mundo, así que para asegurar nuestra supervivencia, digamos que la naturaleza, nos dotó de la necesidad por pertenecer a un grupo, ya que solo dentro de este tengo posibilidad de sobrevivir; pero, ¿cómo asegurarse de que nos integraríamos a un grupo?, ah, pues para esto, la naturaleza nos dotó también de tres necesidades emocionales que puedo satisfacer únicamente en la pertenencia a un grupo, que son: valoración, que los otros reconozcan en mí cualidades, características valiosas; inclusión, que debido a mis cualidades, a mi valía, me incluyan en el grupo y; seguridad, sentir que el grupo me protege, que coadyuva en mi supervivencia.

Ahí les va otro cuadrado, ya ven que me encantan. Y encaja muy bien, con aquello que leímos sobre el “modelo triuno”, el de los tres cerebros, porque respalda la afirmación de que antes que racionales somos sociales...

Esquema 93

Ser humano			
Animal	Emocional	Social	Racional
Instinto por sobrevivir: supervivencia	Necesidades emocionales básicas: valoración inclusión pertenencia	Pertenencia a un grupo: ser y ambiente sociales, todas sus actividades están asociadas a otros, piensa y siente lo que han de ser sus acciones en relación con los demás	Facultades del entendimiento y la voluntad
Requiere de la pertenencia a un grupo	Se satisfacen únicamente en la pertenencia a un grupo	Necesita desarrollar su vida social óptimamente, vivir en grupos armónicos	Permiten, en su educación, vivir con libertad auténtica dentro de la sociedad en armonía

²⁵⁶ Nota: precisamente “buscando a mis semejantes”, en la necesidad por sentir “pertenencia a un grupo”, en noviembre pasado asistí al “XIII Congreso de Educación”, organizado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; deseando encontrarme con “otros iguales a mí”, “con el mismo interés” por hacer de la propia práctica educativa una vivencia conziente, basada en la claridad de qué se hace y para qué, me inscribí en un taller titulado “Encontrando sentido a nuestra labor”. Sin negar que de toda experiencia es posible extraer conocimiento, admito que en general el evento no fue lo que esperaba, antes bien, hasta un punto podría decir que fue frustrante, pero ilustrativo, decepcionante, aunque “iluminante”; lo que ahí observé y escuché otorgó cierta luz a mi entendimiento y con ello de una u otra forma esta experiencia afecta, influye en mi decisión sobre la dirección que quiero dar a mi praxis educativa en un futuro próximo. Ya lo explicaré en las conclusiones de este escrito.

La cuestión es que siendo el hombre social, la educación, el proceso educativo, implica necesariamente relacionarse con otros seres humanos. De este modo, escribe F. Savater, “El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas -el lenguaje la primera de todas- y a usos rituales y técnicos propios de su cultura.”²⁵⁷ En este punto me detengo, en lo que el autor español llama “matriz social”, *es en la sociedad, en la comunidad, en el grupo a que pertenezco donde me educo, en la vinculación intersubjetiva con los demás, con otras personas, vinculación que es posible y se desenvuelve por dos elementos, dos factores imprescindibles: comunicación y ejemplo.*

Sobre el primero de tales factores, la comunicación, suficiente he dicho hasta este momento; en cuanto al ejemplo, dada su importancia en la praxis educativa, detallaré en él como parte de la sección siguiente, por ahora solo quiero decir, en coincidencia con F. Savater, que la posibilidad de llegar a ser humano, de autorrealizarnos solo se concreta por medio de los demás, es decir, “... de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse. Esta disposición mimética, la voluntad de imitar a los congéneres, también existe en los antropoides pero está multiplicada enormemente en el mono humano: somos ante todo monos de imitación y es por medio de la imitación por lo que llegamos a ser algo más que monos.”²⁵⁸

Mímesis que en última instancia quizás responda a la necesidad de pertenecer al grupo asegurando así la propia supervivencia, pero que en el caso que nos ocupa, la praxis educativa, constituye al “ejemplo” como factor por el que se enseña y se aprende, se educa. Incluso afirmo sin dudar, que educa más el ejemplo que la palabra, que la impronta del ejemplo en el entendimiento, en la voluntad, es huella indeleble, en tanto que el impacto de la palabra suele diluirse con el tiempo, caer en el olvido; se educa más con el hacer que en el decir. Aunque *el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo, aquel que genera acción y tiene reflejo en la conducta de la persona, es aquel en que palabra y acto coinciden, en que hay congruencia entre decir y hacer.*

De esta forma, *comunicación y ejemplo, palabra y acto, elementos imprescindibles en la vinculación intersubjetiva, en lo social, aunadamente constituyen factores determinantes en la vivencia educativa.*

²⁵⁷ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 25

²⁵⁸ *Ibíd.* Pág. 25

En suma, para concluir esta clase, “La persona humana es un ser que no puede realizarse sin estar en relación con los demás, es social por naturaleza, por lo que está orientada a establecer vínculos comunitarios en todos los niveles”.²⁵⁹ Donde el nivel que a nosotros interesa, en este escrito, es el proceso educativo; y en este momento, con mayor exactitud, la educación como formación, por lo que cabe preguntar ¿cómo es, qué caracteriza a la sociedad que se construye en y a partir de la educación-formación?

Esquema 94

Formación. Sociedad / Comunidad - abierta
<p>Qué - categoría del ser</p> <p>El grupo, la asociación social que componen maestros, alumnos, personal administrativo, directivos, así como todas las personas involucradas directa o indirectamente con la vida de la escuela, de la institución educativa, dentro del marco de la educación como formación, no es una sociedad, es una comunidad.</p> <p>Integran una comunidad porque esta asociación se constituye por amor, amor a lo humano, a las personas, en la necesidad del otro para ser yo, en la mutua colaboración para sobrevivir y vivir, para crecer y desarrollarse, por amor a la compañía, a la convivencia con los demás, en la necesidad por dar y recibir, por compartir e intercambiar con el otro el propio pensar y sentir, por amor al contacto con otras personas, en la necesidad de palabras, gestos y caricias físicas como espirituales, por amor a la vida, en la alegría de servir, ayudar a los demás, en la necesidad de confirmar en y por el otro que existo, que estoy viva, que mi hacer tiene sentido, que la vida es efímera aunque tiene la posibilidad de trascender en el amor incondicional a sí mismo, a todos y a todo. Este amor constituye la comunidad educativa y si algo tuviera que transmitir, conservar y reproducir la educación, parafraseando a F. Savater, sería el amor intelectual a lo humano.</p> <p>A su vez la comunidad educativa es tal porque tiene fundamento no tanto en el seguimiento de un fin común, sino en sentimientos; la comunicación entre los participantes es objetiva y simultáneamente subjetiva, se desarrolla entre ellos un discurso retórico a la vez que una conversación, en la que todos intercambian ideas y opiniones, comparten sus afectos, emociones y deseos; precisamente en este dar-recibir-sin-perder, en esta participación de la subjetividad, radica lo que les vincula, les une. De este modo, su asociación es comunitaria porque se funda en sentimientos, especialmente en la empatía.</p> <p>No obstante, lo que en mi opinión, permite afirmar radical, categóricamente que la praxis educativa formativa genera y tiene lugar dentro de una comunidad y no en una sociedad, es el hecho de que en esta asociación se vive con libertad ética y no con libertad moral.</p> <p>Lo cual supone claramente la distinción entre ética y moral, idea sobre la que ahondaré en la siguiente sección, por lo que este momento me limito a señalar que en la libertad ética la persona es conziente, asume una actitud crítica y reflexiva frente a las normas y en la deliberación sobre ellas, elige, decide y actúa, se apropia, hace suyo el reglamento y lo aplica con sentido, con libertad, con plena conciencia de las consecuencias, así como del motivo que le mueve a actuar, dicho de otra manera, sabe qué hace, para qué, cómo habrá de hacerlo y cuáles serán las consecuencias. Todo ello en virtud de su entendimiento y voluntad, en el ejercicio de su libertad auténtica, su humanidad, de su llegar a ser humano.</p> <p>En cambio, en la libertad moral, el individuo recibe las normas y de uno u otro modo, generalmente por coacción, por temor a sanciones, a castigos, sigue las leyes, sin conciencia alguna sobre lo que hace. Así, el reglamento no es suyo, le ha sido impuesto, obedece sin sentido, mientras su entendimiento y voluntad parecen “encadenarse a...” no sabe ni a qué, el punto es evitar el dolor, el castigo, la represalia...</p> <p>Desde esta perspectiva, en la libertad ética, las normas, los reglamentos y leyes se asumen como “condiciones necesarias para la libertad auténtica”, en tanto que en la libertad moral, son concebidos como “restricciones que obstaculizan y coartan la libertad”. -¿Qué triste idea aquella de que ser libre es vivir como bestia, sin</p>

²⁵⁹ Conferencia del Episcopado Mexicano. “Educar para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México”. México. 2012. Pág. 89 y 90

límites, haciendo lo que se quiere, sin importar más que eso, el deseo, el impulso momentáneo y fugaz que en su imbecilidad ni siquiera imagina que efectos tendrá...!- Ética y moral, sutil diferencia que tiene raíz en una cualidad: la conciencia, y que es puerta a una inmensidad: la profunda libertad...

Baste por ahora decir que *en el caso de la educación-formación no se da una sociedad, sino una comunidad, donde no se trata de una suma, sino de un encuentro de individualidades, donde lo que une no es la transacción, sino la relación entre personas.*

Al respecto recuerdo una clase con usted, Dr. Fernando González V.; me permito esquematizar lo que ese día aprendí y apreheñdí:

Esquema 95

Diferencia entre sociedad y comunidad	
Sociedad	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> - Priva en ella la “sensibilidad individual”, que aísla, es puramente subjetiva y se refiere al yo, al contenido yóico. - Asociada con el egoísmo que atiende desmedidamente al propio interés sin cuidar el de los demás. - Donde la asociación resulta de la suma de individualidades, con motivo en la transacción que permite satisfacer las propias necesidades e intereses. - El otro es visto como “medio” para los propios fines; los individuos “se utilizan” entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con predominio de la “sensibilidad social”, que vincula, trasciende lo subjetivo y se refiere al no-yo, a los otros. - Asociada con la empatía que identifica el propio interés con el de los demás, que hace propio el bienestar del otro. - La asociación constituye relación genuina basada en el encuentro de individualidades, en el amor a lo humano. - Los otros son personas, “fines” en sí mismos; seres humanos que se “acompañan” entre sí.
	<p>* Asociación auténtica, genuino “nosotros”, verdadera comunidad</p>

Algunas veces la sociedad implica comunidad, esto es, que en la asociación, lo social se desarrolla con características tanto de la sociedad como de la comunidad; la mayor parte de las veces lo social no implica comunidad, paradójicamente en la asociación, en lo social se conserva y domina lo individual. Y a lo que aspiramos en esta praxis educativa progresiva, como parte tal vez de nuestra utopía, es que todos los seres humanos, todas las personas que existimos nos unamos en comunidad, que todos integremos una comunidad mundial.

Para qué - categoría del preferir

La asociación que se integra, como comunidad, dentro del quehacer educativo como formación cumple dos objetivos o finalidades -sin olvidar que en esta perspectiva medio y fin se identifican-: enriquecimiento personal y construcción de una mejor sociedad; donde, de acuerdo con J. Dewey, el primero consiste en el desarrollo de cualidades personales significativas en intercambio libre con los demás, en acompañamiento del proceso de experiencia y; el segundo, en el uso positivo de las capacidades individuales congénitas en ocupaciones con sentido social, en referencia con la comunicación de las experiencias.

Me alegra el confirmar que todos aquí, pensamos igual, con distintas palabras, pero la misma idea:

“enriquecimiento personal y construcción de una mejor sociedad” siendo la categoría del preferir en la comunidad abierta, constituyen otra manera de referir lo que antes mencioné como “doble movimiento de la educación progresiva en autoformación del individuo y transformación de la realidad”.

Ahora bien, en torno al crecimiento o enriquecimiento personal cabe reiterar que se desdobra en dos aspectos: asumir una actitud crítica y reflexiva sobre los tres niveles o dimensiones de la realidad, a la vez que construir y desarrollar ciertas capacidades o disposiciones intelectuales y emotivas, mentales y morales. Todo lo cual faculta al individuo para vivir con libertad auténtica, haciendo de sí un ser humano, una persona que vive y trabaja por y en su autorrealización.

Fenómeno humano, hablo de la autorrealización y parafraseando a J. Zapata en “Poiesis educativa”, cuya consecuencia natural es el impulso a la libertad y responsabilidad de crear condiciones de vida digna. Ser

humano, ser persona, ser libre, llegar a ser “lo que soy” implica transformar la realidad en que “no soy”, la realidad en que soy “desposeído de mi condición humana”, de mi libertad, para ser tratado como “esclavo”, “sujeto”, manipulado, enajenado, alienado.

Recuerdo a P. Freire, en su libro “Pedagogía del oprimido”, donde explica que la pedagogía en su dimensión más amplia es la “educación como práctica de la libertad”, que consiste no en la repetición mecánica, sino en el replanteamiento crítico que reelabora el mundo, para hacerlo “verdaderamente” suyo; pedagogía que a su vez contiene dos momentos: el primero, descubrimiento del mundo de la opresión y compromiso, en la praxis, con su transformación, y; el segundo, transformada la realidad opresora, entrar en un proceso de permanente liberación, totalizar la praxis en “práctica de la libertad”.

En otras palabras, la propia condición humana, reclama y exige la transformación de la realidad deshumanizante; la autorrealización conlleva una lucha intensa y constante por transformar la realidad que humilla a la libertad humana en la cosificación de las personas como simples “medios para fines”, en *una realidad humana y humanizante, donde cada uno es y vive con libertad responsable de sí y de todos, donde cada persona es “fin en sí” y reconoce en su asociación con los demás, en la convivencia armónica, el único medio de supervivencia, el único fin de la existencia, el único sentido verdadero de la vida, de nuestro ser y hacer, pensar y sentir, dar y recibir...* -Si esta es mi convicción, debo organizar mi praxis educativa de manera tal que faculte para ello, para transformar la realidad deshumanizante.-

Cómo

Educación, autoformación y transformación de la realidad, cuyo ámbito es siempre la asociación, que se construye en lo social, en la convivencia, y que se logra para lo social, para la comunidad.

Igual que nuestra supervivencia, nuestra autorrealización reclama la presencia e interacción con otros; nuestro llegar a ser humanos, seres libres y responsables, se concreta únicamente en la convivencia con iguales y semejantes, con dispares, diferentes y desiguales, -pienso en la “pluralidad diversa”, en que si bien encuentro a otras personas que “piensan como yo”, también encuentro, y son más, a otras personas que “piensan tan diferente a mí”...-. En última instancia, en la cima de nuestra educación, la cuestión es aprender a convivir, a vivir en armonía, en comunidad empática.

Dudo que alguien pensara, opinara diferente respecto a lo anterior, pero, *¿cómo transformar nuestra actual sociedad egoísta en comunidad empática?, ¿cómo lograr que nuestras asociaciones sean auténticas, basadas en el amor a lo humano?, ¿cómo integrar un verdadero “nosotros”?, ¿cómo fomentar tal encuentro entre individualidades?*

Pienso en dos vías para lograrlo; la primera, si en la “sociedad cerrada”, si en ella aun cuando los individuos viven “juntos” permanecen “aislados”, “desunidos”, y esto se debe a la vivencia fragmentaria de la realidad, entonces, aquí *en la educación-formación, construiremos “comunidades abiertas” con base en la “re-uniión”, en “la continuidad” de la conciencia sobre las tres dimensiones o niveles de la realidad;* reunión y continuidad, perspectiva holística que surge en principio a partir de la actitud crítica y reflexiva frente a lo dado -todo parece conducir a la educación del entendimiento y la voluntad:-

Esquema 96

Tres dimensiones o niveles de la realidad	
Conciencia de = darse cuenta de...	Conziente de = asumir una actitud crítica y reflexiva
Yo	Autoexperiencia y autoconocimiento que descubre al propio yo como un ser libre y responsable de sí, y de sus actos. (Libertad que implica responsabilidad)
Los “otros” yoes y mundo físico (naturaleza y creaciones del hombre)	Reconocimiento de la propia naturaleza social que se desenvuelve en un vínculo entrañable con los “otros”, personas y cosas - naturales y creadas por el hombre-. (Relación de interdependencia)
Nosotros	Relación con las otras personas, en la integración de una comunidad; asociación empática cuya cima estriba en su mundialización.

Ahora bien, la asunción de una actitud crítica y reflexiva frente a lo existente a partir de la cual “re-unir”, dar continuidad a la conciencia sobre las dimensiones o niveles de la realidad, es posible, se concreta, única y exclusivamente, en lo cito aquí como segunda vía, a saber, aquellos elementos de los que antes hablamos, con cualidad de indispensabilidad en la vinculación intersubjetiva: comunicación y ejemplo, palabra y acto, que simultáneamente son factores determinantes en la vivencia educativa.

Esto es que, más allá de la comunicación como discurso retórico que persuade al mostrar la verdad como verosímil y excitar la subjetividad con el uso poético de la palabra, *el encuentro entre personas se da en el diálogo que a su vez tiene respaldo en la acción*: no solo hablo, también hago lo que digo, y lo que digo es lo que pienso; mis pensamientos, palabras y actos son cuentas de un collar atravesadas y unidas por el hilo de la congruencia, y en ella legítimo mi autoridad; *el fundamento de mi autoridad es la congruencia con que vivo*. “Autoridad”, ¡qué palabra tan fuerte!, un tanto agresiva y un mucho polémica... “La autoridad”, presente en toda relación humana, resulta tópico ineludible en nuestro tema de investigación, por lo que me acercaré a ella en la siguiente sección; en este momento me concentro en lo que considero dos componentes vitales en la praxis educativa, más aún, dos componentes esenciales de la vida humana y humanizante: diálogo y acción. Componentes que fungen aquí, en esta praxis educativa, como dos formas o clases de comunicación: hablada y actuada, que unidas constituyen el “ejemplo congruente”, fundamento legítimo de la autoridad.

Esquema 97

Ejemplo congruente	
Comunicación y ejemplo / Palabra y acto	- Elementos en la vinculación intersubjetiva - Factores en la vivencia educativa
Diálogo y acción / comunicación hablada y comunicación actuada	- Componentes vitales en la praxis educativa
Unidos integran el “ejemplo congruente”	- Único fundamento legítimo de la autoridad

El diálogo, conversación por la que educadores y educandos, juntos y simultáneamente se liberan, continúa P. Freire, donde cada uno se autodescubre, autoconquista y autoconfigura, reflexiva y responsablemente como agente activo del propio destino y el de la humanidad; donde cada uno trasciende su vida como biología (reflejo, conservación y continuidad de lo establecido) transformándose en vida como biografía (creación y re-creación de lo existente).

Comunicación en diálogo²⁶⁰, re-encuentro con y en los otros, “reciprocidad de conciencias”, diría el educador brasileño, en que el mundo es un lugar de encuentro con uno mismo y con los demás, es una comunidad mundial; porque es en la palabra, es por ella que el individuo se hace persona, jugando dos personajes a la vez: como testigo que piensa y juzga al mundo en el repetir y pensar las palabras, y; como autor que expresa su espíritu en el replanteamiento crítico de las palabras, en el saber y poder decir la propia palabra. Roles que el individuo juega en la propia historia, en la historia de la comunidad humana, reflexivamente responsable, en la asunción consciente de la condición esencial humana: libertad.

Esquema 98

La palabra, donde el individuo “se hace persona”					
Como testigo			Como autor		
Representación del mundo	Piensa y juzga al mundo	Repetir y pensar palabras	Elaboración del mundo	Expresa el propio espíritu	Replanteamiento crítico de las palabras; saber y poder decir la propia palabra

²⁶⁰ Nota: hablar del diálogo me recuerda a León Olivé en su tratamiento sobre la “inconmensurabilidad”, y especialmente el tema que en su tesis para obtener el grado de maestría, abordó Alexandra Lobato -alumna también de esta facultad-, con el título: “El problema del diálogo multicultural: ruta teórica y plataformas hacia el entendimiento”.

Persona reflexivamente responsable de la propia historia, de la historia de la comunidad humana, en
asunción conziente de la condición esencial humana: libertad.

Son entonces, la “re-uni3n”, la continuidad de la conciencia sobre las tres dimensiones o niveles de la realidad y la comunicaci3n hablada, la palabra, el di3logo acompa1ado de la acci3n -ejemplo congruente-, el espacio en que las individualidades se encuentran, a s3 mismas y entre s3, para integrar el verdadero “nosotros”, la comunidad emp3tica, abierta, la asociaci3n aut3ntica.

Consecuencias

Dos grandes consecuencias, efectos:

- *Liberaci3n del individuo en su “llegar a ser lo que es, ser humano”, en su desarrollo íntegro -recuerdo las fuerzas ínsitas de habla E. Fromm, capacidades corporales, afectivas, intelectuales y art3sticas-. Vivencia en libertad aut3ntica con base en la cual las personas se asocian, integran comunidades abiertas, emp3ticas, donde cada uno participa, interviene, ocupa un lugar acorde a su subjetividad, a sus necesidades e intereses personales; “lugar” que siempre se relaciona con lo laboral, con el trabajo, porque es a trav3s de este, recordemos a K. Marx, que el individuo entra en contacto consigo, con las cosas, la Naturaleza, y con los otros individuos, es en el trabajo, en el obrar y hacer con las cosas, que tenemos la oportunidad de “re-unir”, de dar continuidad a los tres niveles de la realidad -yo, los “otros” y nosotros-. De este modo, aqu3, en esta comunidad abierta, cada uno ocupa un lugar en el mundo laboral, atendiendo s3 a la propia subjetividad, al yo, aunque simult3neamente y con la misma fuerza persiguiendo una finalidad pol3tica, en el sentido “sano” de esta palabra, es decir, con la finalidad de servir, de ayudar, de contribuir al beneficio, al bienestar colectivo, m3o y de todos, nuestro. Porque en esta asociaci3n comunitaria conocemos y vivimos nuestra verdadera vocaci3n ontol3gica: “llegar a ser m3s”, “llegar a ser humanos”, y por lo tanto no interactuamos, no convivimos ni trabajamos para “tener m3s”, no trabajamos para acumular bienes materiales, trabajamos para acrecentar bienes humanos.*

- *Cuando en este trayecto que es la vida, la libertad se gu3a por los valores 3ticos universales, cuando mi albedr3o toma de la mano y camina junto a la 3tica universal, todo lo que nos rodea, todo lo que encontramos se cubre de armon3a. La libertad aut3ntica, la liberaci3n de los individuos y su asociaci3n en comunidades abiertas son medio y son fin para la armon3a total:*

- *en relaci3n con s3 mismo, sabe, siente que es un ser individual, que en cierto sentido est3 y siempre estar3 solo, pero esto no le aflige, duele ni angustia, porque en el conocimiento de s3 mismo, sabe y siente que cuenta consigo y con todos en todo momento, porque todo est3 en 3l y 3l est3 en todo, porque todo es uno y uno es todos*

- *respecto a los “otros”, a las cosas naturales y las creaciones del hombre, nada le es ajeno, se apropia del mundo en su actuaci3n, en su obrar y hacer, porque al trabajar, al estar en contacto con las cosas naturales y humanas, se relaciona con ellas, establece v3nculos, incluso emocionales, subjetivos, a tal grado puede llegar nuestro “amor” con un objeto, con una cosa, a tal grado puede llegar nuestra identificaci3n con ella, que su sola presencia, su sola representaci3n gr3fica nos simboliza, -el “Ying-Yang” representa a los contadores, un conocido en su perfil de “facebook” tiene la foto de un avi3n en lugar de su rostro, s3, es piloto, y qu3 variedad de figuritas traemos en los llaveros representando las cosas que m3s nos gusta hacer, pienso en una zapatilla de ballet-. Sin embargo, est3 v3nculo con las cosas no degenera en alienaci3n, en posesi3n enajenante donde ya no se sabe “qu3en es de qu3en”, -si las cosas son m3s o yo soy de ellas debido a que ahora dependo de ellas, me esclavizan-, porque en todo momento somos conscientes de que las cosas no valen por s3 mismas, sino por el uso que les doy, por la necesidad que satisfacen o el problema que soluciona. Las cosas son m3s, yo me apropio el mundo en tanto que s3 claramente qu3 hago y para qu3; de igual forma tambi3n soy due1o de mi actuaci3n, de mis acciones y actividades porque los he decidido conziente, sin influencia, determinaci3n o imposici3n externa, son mis actos y sus efectos o resultados tambi3n, soy responsable de lo que hago y acepto todo lo que de ello derive. Vivo mi vida con libertad dentro de una comunidad en la que todos participamos, compartimos lo que somos y hacemos, lo que pensamos y sentimos, con mira siempre en la br3jula de la 3tica universal.*

- *“Nosotros”, aut3ntica asociaci3n, comunidad abierta, emp3tica, armon3a total; encuentro de*

individualidades, en la mayor cercanía y proximidad consigo y con los demás. *Vivencia de sí y de la humanidad en equilibrio, en la “re-uniión” y continuidad con todo lo que hay, con todo lo existente; vivencia circular del ser humano, él como parte de la Naturaleza y la Naturaleza como parte de él, la persona como parte de la comunidad y la comunidad como parte de la persona, donde uno cobra sentido en relación al otro, donde en la unión de todo lo que hay, yo, los “otros”, nosotros, se logra la liberación; literalmente, “la liberación” del amor a lo humano, el amor a la vida, que irradian armonía, paz.*

Comunidad empática que no se limita a la localidad, que aspira a su dimensión mundial, ¿utopía? Tal vez sí, tal vez no, porque es realizable, porque en tanto haya seres humanos, personas que aman la vida, la posibilidad por concretar este ideal, es real. -Platicando con mi amiga Yoli, por correo electrónico, me escribió al respecto: “nosotros somos la utopía de nuestros ancestros... quizás la versión bizarra, pero algo de su ideal esta aquí.”-

Concluyo en este punto mi análisis y descripción sobre los motivos de la educación, instrucción y formación; en ello, traté de ser “imparcial”, no dejar ver la alternativa que elijo. Aunque resulta evidente cuál es: el equilibrio entre extremos, re-unir los fragmentos, darles continuidad, complementar los binomios, sujeto-objeto, razón-emoción, individualidad-colectividad, experiencia-conocimiento...

Propuesta que desde el inicio del texto -en la sección 1.1.1.- se plantea y que en este momento afirma: *sí, educar para la transmisión, conservación y reproducción de nuestra cultura, para la inserción del individuo en la sociedad al ocupar un puesto laboral, pero no detenernos aquí, sino complementar esto con el tránsito crítico y reflexivo, que delibera, elige, decide y actúa, hacia la comunidad abierta, en que los seres humanos libres auténticamente, se encuentran a sí mismos y entre sí, interactúan y se relacionan empática y armoniosamente. La filosofía y la educación actuales deben dar paso de la sociedad cerrada a la comunidad abierta.*

Esquema 99

Filosofía y educación insertan críticamente en el tránsito:	
Sociedad cerrada	Comunidad abierta
<ul style="list-style-type: none"> - El individuo vive en el mundo “escindido” - En yuxtaposición a la naturaleza (relación de explotación y destrucción) - En el enfrentamiento y competencia con los otros (relación de esclavitud) - En desconocimiento de sí; solo “consciente” - Enajenado, alienado, manipulado - falta de compromiso con la propia existencia 	<ul style="list-style-type: none"> - La persona vive con el mundo “integrado” - En amor y armonía con la naturaleza (relación de obtención, extracción, sin destrucción) - En el encuentro y comunicación con los otros (relación de empatía) - En conocimiento de sí; consciente y “conziente” - Libre, dueño de sí - Comprometido totalmente con la propia existencia

Escucho a J. Dewey y me concentro en la última frase: “comprometido totalmente con la propia existencia”, que ante todo es SOCIAL. Por lo que la libertad auténtica está dirigida por una INTELIGENCIA COMÚN, desde la cual considero las consecuencias de mis actos sobre mí y sobre los demás; actúo en conocimiento de lo que los otros hacen y refiriendo lo que hago a ellos; vivo, actúo, existo, no con independencia ni en dependencia

respecto a los otros, sino en INTERDEPENDENCIA; y esta forma de vida, de ser y estar en el mundo, de intervenir en él, caracteriza y constituye la ASOCIACIÓN AUTÉNTICA.

Asociación auténtica, comunidad empática, que inicia, que se construye sobre la concientización, el conocimiento de sí y el ejercicio de la libertad, convirtiéndose estos en medio y fin del proceso educativo, de la de la educación-formación; la cual, en el espacio que otorga a la subjetividad como parte integral en el desarrollo de los tres pilares mencionados, encuentra diferencias entre individuos y entre grupos. Pienso por ejemplo, en la convivencia interracial, en los distintos credos religiosos, los contrastantes estratos sociales, y más cercanamente “la diferencia” que supone el ser indígena... *Diferencias que coexisten, personas que conviven, simultáneamente iguales y distintas, precisamente de esta paradoja surge la posibilidad de complementarnos, en ello radica la necesidad que tenemos unos de otros para vivir.*

Necesidad vital: aprender a coexistir, a convivir, en nuestra igualdad y diferencia. “Aprendizaje” que requiere un cambio de discurso, dejar atrás “la igualdad mayoritaria” que domina y margina a “la diferencia minoritaria”, generar apertura a la diversidad, a la pluralidad diversa; porque *todos somos iguales en el sentido de que somos personas, seres humanos, libres y con dignidad, con facultad para deliberar, elegir, decidir y actuar en la forma en que necesitamos, en que nos interesa estar e intervenir en la realidad, cada quien decide su presencia, su existencia, su vida. Y tantas formas hay de hacerlo como individuos respiran en el mundo, por ello hablo de “pluralidad diversa”.*

Sin embargo, en esta igualdad de condición como seres humanos, personas, no podemos ser tratados igual, sino con justicia, -ya lo había mencionado como una de las consecuencias de la educación progresiva-, es decir, considerando la subjetividad de cada uno, sus necesidades e intereses y sin emitir juicios de valor para no lesionar su dignidad, pero sobre todo, -agrego ahora-, analizando el impacto de su actuación en la vida de los demás, de la comunidad. Consideración y análisis con motivo de que *en la pluralidad diversa no todo es igual de valioso, hay cosas preferibles; existen modos, hábitos de hacer, pensar y sentir, de ideas y de prácticas, formas de vida que fomentan la humanización mundial, la comunidad empática mundial, y otras que la obstaculizan.*

Así, no todo es igual de válido, deseable o apetecible, si nos concebimos como grupo, como humanidad, más allá del ámbito individual, personal. En parte a esto me refiero cuando digo que la democracia está mal entendida porque si bien es cierto que somos distintos, que presentamos distintas características, que diferimos en nuestra forma de ser, pensar y actuar, que debemos tolerarnos si no es que aceptarnos, que todos somos

iguales en el sentido de que todos tenemos derecho a expresarnos y decidir, también debemos reconocer que no todas las formas de ser, pensar y actuar son constructivas, armónicas en la esfera de lo individual, con uno mismo, y en lo colectivo, como integrantes de un grupo y de una especie. *Incluso, aquellas decisiones que corrompen, que destruyen a la comunidad, pueden y deben ser reprimidas, disueltas; es más, estamos obligados a ello porque atentan contra el bienestar común. Por lo tanto, en la democracia todos tenemos derecho a decidir, pero no a decidir lo que sea, sino únicamente lo que permite conservar y fortalecer nuestra comunidad, transformar la realidad en algo mejor.*

Pero, ¿quién soy yo para juzgar?, como muchas veces decimos, ¿qué sé yo sobre qué es mejor para la comunidad?, ¿en qué me baso para decir qué formas de vida fomentan la comunidad empática y cuáles la obstaculizan?, ¿bajo qué criterio determino si la conducta de una persona transforma la realidad en algo mejor o no?, ¿en esta fiesta de la pluralidad diversa, en este trayecto de la comunidad empática, qué brújula nos guía?

Preguntas que indican que no puedo diferir más hablar sobre lo moral; es momento de hablar sobre ética.

(Sí, me extendí un poco... mis alumnos dirían: ¡casi se echa una película!, jajajajaja... Lo sé, solo espero no ser repetitiva... no se preocupe maestra, nos ayuda para recordar... Aunque bueno, si consideramos que analizamos tres polígonos concéntricos enoormees en la vida, en la historia humana: filosofía, educación y sociedad, y desde dos perspectivas: instrucción y formación... bueno, si pensamos en esto, pues creo que lo resumí bastante, ¿no?... La verdad sí, miss... Además ya contesté a la posdata del “2.2.1.”...

Y ahora sí que ¡oh, Dios!... ya hasta escribo diálogos imaginarios, -aunque basados en mi experiencia-... Creo que comienzo a percibir “señales” de que me urge trabajar, hablar con otros, verlos, tratarlos... conocerlos...)

2.3.- Vida social: donde la filosofía y la educación se encuentran

“He luchado contra la dominación de los blancos, y he luchado contra la dominación de los negros. He anhelado el ideal de una sociedad libre y democrática en la que todas las personas vivan juntas en armonía y con igualdad de oportunidades. Es un ideal por el que espero vivir y que espero lograr. Pero si es necesario, es un ideal por el que estoy dispuesto a morir.”

Nelson Mandela. Discurso del 20 de abril de 1964, ante el Tribunal Supremo de Pretoria.

Fuente: El País. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de:
http://internacional.elpais.com/internacional/2013/12/07/actualidad/1386435573_095445.html



Fuente: Filosofía Hoy. Recuperado el 6 de diciembre de 2013 de:

<https://www.facebook.com/filosofiahoy/photos/a.159907784056684.36284.157707460943383/609100882470703/?type=1>

2.3.1.- Acción con sentido → hacia la comunidad abierta

Al escribir, a veces siento que mis ideas y emociones, que mis pensamientos y sentimientos forman una maraña, que están enredados. Tengo muchas ideas y sentires, claros, diáfanos, en la mente todo “me cuadra”, pero cómo organizarlos para expresarlos con esa misma claridad, de pronto no resulta tan sencillo. Además, esto está vivo, se mueve, cambia; tendría que ser así, proviene de mí y yo estoy viva, cambio, lo que pienso y siento se modifica de acuerdo con mis vivencias, a lo que experimento en el pensar y lo que pienso en la experiencia.

Así, inicialmente planeaba, después de definir filosofía y educación e identificar cuál es su finalidad respectiva, analizar cómo se han vinculado filosofía y educación “en la historia”, es decir, llevaría a cabo una revisión histórica sobre la filosofía de la educación. Sin embargo, teniendo esta madeja de hilos en las manos, jugando con ellos, paciente y silenciosamente, intento sentir, seguir su curso natural, su continuidad; sé que sería más fácil cortarlos, fragmentarlos, automáticamente se desenredarían y yo determinaría dónde anudarlos, terminaría más rápido y sin dificultad. Pero así no tiene chiste, ¿qué caso tiene jugar haciendo trampa, si el juego acaba pronto y lo divertido es jugar, no tanto acabar el juego? Aprendo no tanto por las conclusiones, sino por el proceso que me conduce a ellas.

De este modo, dejándome llevar en el tacto de estos hilos, después creí que el punto en que filosofía y educación se unen era la “filosofía como teoría de la educación”; no es así. *Hoy comprendo que filosofía y educación no se unen “en la historia”, tampoco una “como teoría” de la otra; hoy descubro que la educación como formación constituye medio y fin de la filosofía, hoy afirmo que la educación-formación es lo mismo que el sentido de la filosofía, que la filosofía se une con la educación en la vida social y que esta lleva implícita, como todo lo humano, valoraciones éticas. En una frase, hoy realmente sé que filosofía, educación y ética son lo mismo.*

Escribo “realmente” porque ya lo sabía, ya me lo habían dicho y lo había escuchado, pero no lo sentía... tenía ya el conocimiento de ello, pero no la experiencia, la vivencia... Hoy lo sé y lo siento, lo vivo, “realmente lo sé”... ¿Qué quiero decir con esto? Que camino sobre los pasos de otros; sé que no estoy descubriendo algo nuevo, ya es un camino ni siquiera una vereda... No obstante, aun cuando todo lo que estoy descubriendo por mí ya ha sido descubierto antes por otros, *es valioso porque responde a una necesidad mía, a un interés personal*; no es lo mismo imaginar, tratar de comprender lo que alguien te cuenta sobre lo que siente y piensa, que acompañar sus pasos, caminar sobre ellos, sentir su presencia, compartir su vivencia -¿o soy yo quién comparto mi vivencia con ellos?-, en verdad comprender lo que te dice al caminar sobre sus pasos, en la

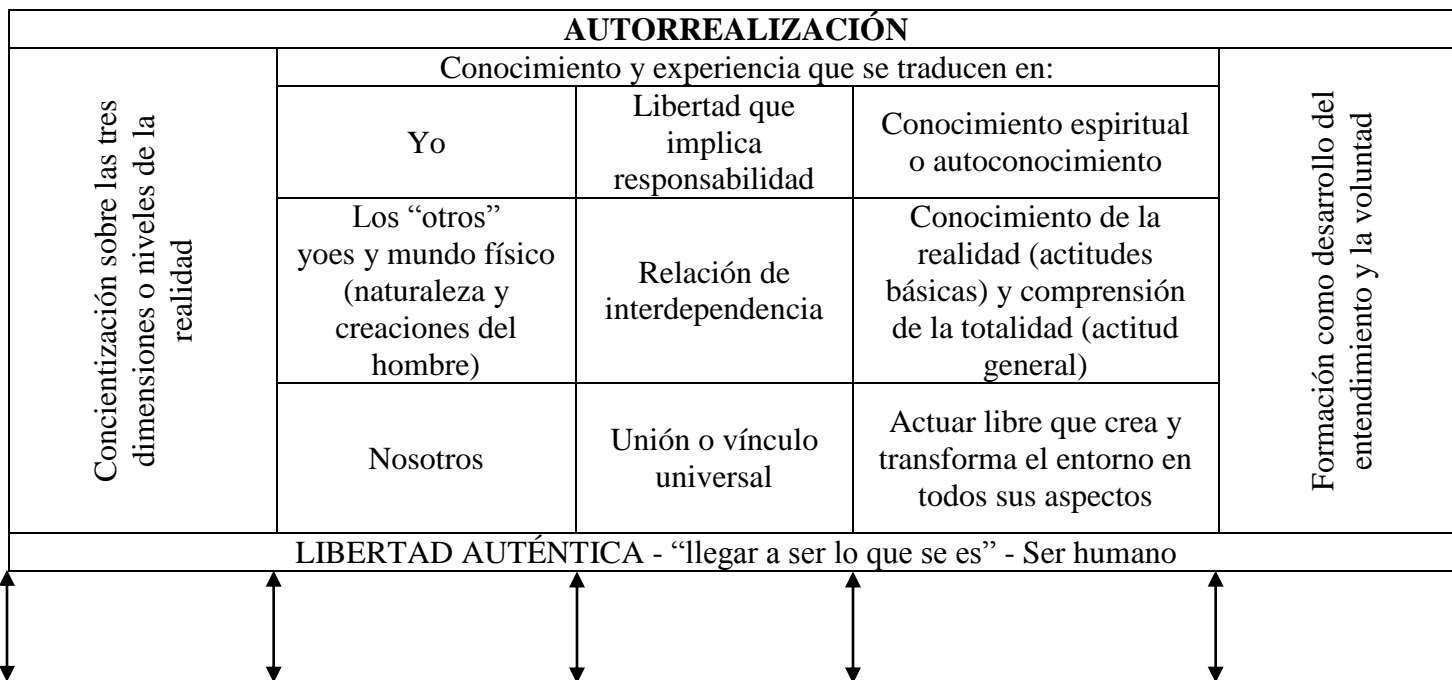
reconstrucción de los hechos descubrir que tenemos “cosas en común”, identificarnos, crear cierta simpatía, que bien podría transformarse en empatía... Me refiero a la relación que entablo con los autores que leo, y a la relación que de una u otra manera establezco también contigo que me estás leyendo...

Bueno, sin desviarme... -aunque en realidad no es un desvío, puesto que todo se vincula, todo se relaciona-, ¿y qué he descubierto hasta ahora en torno a la solución del problema que enfrento, a saber, la crisis que actualmente atraviesan la filosofía y la educación académicas en sí mismas y en su mutua relación?

En su unión, filosofía y educación se liberan mutuamente; la primera rompe con la esfera de lo teórico cuando busca concretar su sentido, la autorrealización del hombre, al incidir en la realidad a través de la educación, y esta se libra de su enclaustramiento en lo académico al construir y desarrollar las disposiciones o capacidades necesarias para dicha autorrealización. La cual, desde esta perspectiva, se erige simultáneamente como medio y fin de la filosofía y la educación.

Ahora bien, la autorrealización del individuo entraña un proceso continuado, que en su análisis y comprensión racionales puede ser visualizado en dos líneas, dos hilos entrelazados: concientización sobre la realidad y formación del entendimiento y la voluntad, que dan vida a la libertad auténtica. Proceso, que en consecuencia de la naturaleza social del hombre, se desenvuelve en la vida social y busca transformar la realidad en la configuración de la asociación auténticamente humana: la comunidad abierta, empática, armonía total que aspira a su dimensión mundial.

Esquema 100



Autorrealización - proceso en, por, dentro, para la intersubjetividad, VIDA SOCIAL		
Intersubjetividad monádica: desarrollo de la autodeterminación asumiendo las consecuencias de los propios actos.	Yo	Transformación de la realidad en la configuración de una asociación auténticamente humana: COMUNIDAD ABIERTA, EMPÁTICA
Intersubjetividad social: sensibilización frente a la realidad de los otros, especialmente en torno a la cuestión social; empatía.	Los “otros” yoes y mundo físico (naturaleza y creaciones del hombre)	
	Nosotros	
Plena autorrealización, como persona, como humanidad, en ARMONÍA TOTAL		

Muy, muy resumidamente, como decía a los alumnos, esto es lo que hasta aquí he descubierto, estos son los hilos con que juego entre mis dedos... Hilos cuyas fibras constituyen una antropología filosófica y una teleología; las cuales, a su vez, se acompañan de una cierta filosofía ética y axiología. De suerte que en esta última sección del capítulo II analizo cómo se relacionan, cómo se vinculan filosofía y educación, explicitando la ética y la axiología que fluyen en tal unión²⁶¹.

Y comenzando tal explicitación se me escapaban algunos puntos, sin darme cuenta mi tejido comenzaba a torcerse, me estaba perdiendo... -sin duda, esto ya no es un escrito, es un tejido, ha dejado de ser una tesis académica para convertirse en mi libro-... Lo bueno es que me di cuenta a tiempo, y como dice mi amiga Yvonne, “cuando ya te queda duda, mejor te regresas”, así que “desbaraté dos vueltas”.

Reinicio: todo lo que filosofía y educación son capaces de hacer o hacen, se refiere a la sociedad; todo lo que enseñamos y aprendemos, de una u otra manera, poco o mucho, consciente o inconscientemente impacta en la realidad social; consecuentemente, afirman algunos autores, filosofía y educación deben servir a ciertas metas sociales.

Aceptando tal adjudicación a la praxis filosófica y educativa, la función social de la filosofía con paradigma holístico, aunada a la educación como formación, sería: la transformación de la sociedad actual, el tránsito de la sociedad cerrada a la comunidad abierta, la superación de la alienación y el egoísmo, en la libertad y la empatía; en una frase: humanizar nuestra sociedad presente en su metamorfosis hacia la integración de una comunidad mundial.

²⁶¹ Nota: dos retos que aquí me planteo: abordar la ética sin recurrir al antagonismo maniqueista bien/mal y sin identificar la virtud ética con el deber, entendido como algo artificial, impuesto o ajeno a la naturaleza del hombre, a su conducta natural.

Función social que concretan la filosofía y la educación en la concientización del individuo, la autoformación del entendimiento y la voluntad, en la construcción y desarrollo de disposiciones o capacidades intelectuales y emotivas, mentales y afectivas, con base en lo cual surge la libertad auténtica... Pero, *¿de qué manera se traduce tal libertad en la integración de una asociación auténtica, una comunidad empática? Sí, es decir, ¿por qué un hombre conziente, dueño de sí, plenamente libre, querría “sujetar” su libertad a la convivencia social?, ¿por qué aceptaría un ser libre “obedecer” no ya a sus necesidades e intereses, sino a las de la comunidad?*

Porque sabe cuál es el sentido de esta “sujeción”, porque actúa en ello consciente de lo que hace y para qué, porque tal conducta no es resultado de una imposición, antes bien actúa con base en una decisión propia que a su vez se fundamenta en su conocimiento y experiencia, porque la autoridad que rige su conducta es él mismo, y principalmente porque se sabe humano, se vive como tal y reconoce en sí mismo a la humanidad.

Todo lo dicho hasta este momento, conduce aquí: nada humano hay fuera de lo social, llegar a ser humano significa en última instancia, o en la cima, aprender a convivir. Filosofía y educación respiran el oxígeno de lo social. Lo que les da vida, el punto en que se tocan y liberan mutuamente, es la ética. Por ende, la filosofía como praxis - la praxis educativa, se desdobra en pedagogía y ética.

El uso de la conjunción “y” supone dos cosas separadas, independientes, que pueden estar aisladas entre sí; no es el caso de la praxis educativa como praxis pedagógica y como praxis ética. Es decir, no es el caso de la praxis educativa porque en ella, pedagogía y ética integran un correlato, no están separadas, aisladas, independientes entre sí, antes bien coexisten. Voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente, al educar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, transmitimos, enseñamos, más que con palabras, con actos, con el ejemplo, una serie de valores, una axiología, una moral, una ética.

Inevitable, indefectible, insoslayablemente educamos en valores, de manera que lo mejor es hacerlo en una ética universal que nos permita vivir en armonía. Si voy a hacer algo, si de todos modos lo haré, pues qué mejor, hacerlo bien. Hacerlo conscientemente, conziente de qué valores estoy transmitiendo, ¡más que transmitiendo!, ¡estoy como en una especie de transfusión sanguínea!, ¡necesito saber qué valores les estoy injertando en la médula! Nuevamente me pregunto qué estoy haciendo y para qué...

Y al ser valores conscientes, concientizados, deliberados, electos, decididos, actuados, vividos, dejan de ser moral y se convierten en ética. Por aquí quiero empezar, quiero marcar la diferencia y la coincidencia que encuentro entre moral y ética, al menos en la perspectiva de este trabajo; claro está que se presta a discusión,

que hay especialistas en este punto, pero... una vez más me veo obligada a decir solo necesario para la óptima comprensión de mi escrito.

- Diferencia y coincidencia entre moral y ética.

El hombre es un ser consciente, se da cuenta de sí y del mundo, de todo lo que le rodea, -“yo soy yo y mis circunstancias”-; es un ser activo y ejecutivo, -“yo soy yo y lo que hago con las cosas”-; es un ser cuya conciencia siempre se refiere, se dirige a algún objeto, -“intencionalidad de la conciencia”-, a la vez que enlaza, relaciona unos objetos con otros y en distintas formas, -“enlace o síntesis, ley fundamental de la conciencia”-. Todo lo cual englobo en la palabra “conducta”, entendida como el conjunto de acciones y actividades, como la actuación humana en general, dirigida, conducida o guiada por determinados fines; y por tanto, vinculada a la bidimensionalidad de la conciencia, esto es, a las categorías del ser y del preferir: qué y para qué. Respecto a las cuales, observo que la primera de ellas es “objetiva”, en el sentido de que es invariable, podría decirse que universal; en tanto que la segunda, es “subjetiva”, varía en el tiempo y en el espacio, así como entre las personas y los grupos sociales, es particular o incluso individual. Por ejemplo: los alumnos de un grupo escolar, el qué de su conducta, la acción o actividad que realizan es la misma, asisten a clase; sin embargo, el para qué de su conducta, el fin que les guía, varía de uno a otro, hay quienes lo hacen para complacer a sus padres, otros, para obtener el certificado, etc. De hecho, la categoría del preferir es tan subjetiva, que aún tratándose de la misma persona y la misma actuación puede variar en el tiempo y en el espacio, en las circunstancias; antes daba clases para huir del “trabajo encerrado” en una oficina, hoy quiero dar clases para humanizarme y contribuir en la humanización de otros.

Hasta aquí, -falta agregar un “detalle”-, cuando el hombre es consciente de las categorías del ser y del preferir de su conducta, cuando conoce el qué y el para qué de lo que hace, y los hace suyos, se los apropia, tras deliberar, elegir y decidir, actuar de esa manera y no de otra, entonces su actuación es ética; por lo contrario, cuando carece de tal consciencia, cuando no acierta a responder qué hace y para qué lo hace, su actuación es moral; porque si bien, su conducta entraña un qué y un para qué, los desconoce, no son “suyos”, sino del grupo social en que se encuentra, y él no se los ha apropiado, muy probablemente hasta los desconoce, de manera que en su actuación se limita a seguir, obedecer o cumplir con lo que se espera o se exige que haga.

Claramente se ve que la conducta ética implica libertad y condición de persona, en tanto que la conducta moral señala cierto grado de alienación y condición de sujeto. En palabras de F. Larroyo: “De este modo, todo sujeto

de mero individuo se eleva al rango de persona, pues la idea de persona es inconcebible sin la noción de responsabilidad; tiene, por decirlo así, a modo de columna vertebral, la voluntad ética.”²⁶²

Recuerdo que esto lo explicaba a los alumnos tomando como ejemplo el reglamento interno del colegio - impreso y enmarcado, colocado en la pared y frente a todos-; les preguntaba: ¿ustedes hicieron este reglamento?, ¿por qué lo obedecen entonces?; si cumplen con él para evitar sanciones o simplemente porque se supone que así tienen que hacerlo, entonces actúan moralmente y son individuos “sujetos” a reglas; pero si aplican, si viven estas reglas porque han reflexionado sobre ellas y están convencidos de qué es conveniente para lograr el objetivo común que nos hemos planteado -tener clases sanas y productivas-, y especialmente para el bienestar de todos, entonces sin importar quién lo hizo, este reglamento ya es suyo, se lo han apropiado y de ninguna manera influye en su conducta la existencia o no de sanciones; si es así, su conducta es ética y son personas responsables que viven con orden. ¡Eso es lo que queremos, eso es lo que necesitamos, personas libres, conscientes, personas éticas!

En este punto me detengo, para “tomar partido”... Inmediatamente imaginé esto: estamos en una mesa rectangular, en la cabecera, yo, a mi derecha Vidal Schmill, y a mi izquierda Francisco Larroyo, ellos platican, dialogan... yo escucho: Schmill dice que la moral “Se refiere al conjunto de criterios grupales que determinan el comportamiento aceptable para cada individuo dentro de un ámbito específico, ya sea profesional o simplemente colectivo.”²⁶³ Y que la ética “Se refiere al conjunto de criterios individuales que determinan las propias decisiones y comportamientos en diferentes esferas de la vida.”²⁶⁴ Larroyo parece asentir al decir: “*Ubi societas, ibi moralitas* (donde hay sociedad hay vida moral).”²⁶⁵ Y es aquí que intervengo: si el decir “criterios individuales” remite al hecho de que la persona establece tales criterios como determinantes de su conducta, tras un proceso crítico y reflexivo propio, estoy de acuerdo; pero si dichas palabras significan que estos criterios aplican solo para este individuo y en el olvido del alcance que tienen en la vida de los otros, entonces me opongo totalmente, porque el ser humano es social, siempre social, y en consecuencia el acto ético se define solo en función de la universalidad de las personas; por eso la ética no puede ser sino “ética social”, con alcance social, colectivo, universal.

Moral y ética coinciden aquí, ambas son sociales; las pautas que establecen dirigen la conducta social del hombre; ambas quieren y obran en el sentido de la voluntad social, es decir, en la consecución del bienestar

²⁶² Larroyo, Francisco. *Op. Cit.* Pág. 105

²⁶³ Schmill, Vidal. “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 175

²⁶⁴ *Ibíd.* Pág. 175

²⁶⁵ *Ibíd.* Pág. 221

colectivo, en la coexistencia armónica de la pluralidad diversa. Este es el “detalle” que falta a nuestra definición de ética, además de que en la actuación ética media un proceso crítico y reflexivo -deliberación, elección, decisión y actuación-, tal conducta conlleva una vinculación social, desde la cual la persona reconoce su naturaleza social, la necesidad que tiene de los demás, y así, su conducta entraña y se dirige siempre a la comunidad abierta, a la armonía total, conmigo, con los otros y con todo lo que me rodea.

A su vez, dado que toda actuación humana es social, -sujeto y objeto coexisten, la vida es mi yo y lo que hago con las cosas, lo cual tiene consecuencias, repercute en mí y en los otros-, toda conducta es moral o ética, no moral o no ética.

Sobre esto escribe J. Dewey que la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás, en realidad todos nuestros actos, porque directa o indirectamente, perceptible o no, modifican las disposiciones en nuestras asociaciones con los demás. No obstante, algunas de nuestras actitudes poseen una conexión evidente con nuestras relaciones sociales y les llamamos “morales”, como: honradez, lealtad, amabilidad, etc. Lo que no se traduce en aislamiento, por lo contrario están “... íntimamente asociadas con millares de otras actitudes que no reconocemos explícitamente...”²⁶⁶ En suma, afirma J. Dewey al respecto, la moral concierne a todo el carácter y este es idéntico a todas las manifestaciones concretas del hombre, por lo tanto, toda conducta es moral.

Sin debatir ni entrar en discusión sobre la forma en que nuestro autor comprende el concepto “moral”, me parece que lo toma como sinónimo de social, sociabilidad. De manera que la afirmación toda conducta es moral equivale a toda conducta es social y en consecuencia puede ser ética, no ética, moral o no moral, según medie o no un proceso crítico y reflexivo en tal actuación, y según conlleve o no una vinculación social. Me explico:

Esquema 101

Criterios para determinar el tipo de conducta			
* Proceso crítico y reflexivo: - consciente de las categorías del ser y del preferir de su conducta - conoce el qué y el para qué de su conducta - delibera, elige, decide y actúa			
* Vinculación social: - consciente de su naturaleza social - quiere y obra en el sentido de la voluntad social, en la consecución del bienestar común - entraña y se dirige a la coexistencia armónica de la pluralidad diversa (comunidad abierta, armonía total)			
Tipo de conducta			
Ética	No ética	Moral	No moral
- Con proceso crítico y	- Con proceso crítico y	- Sin proceso crítico y	- Sin proceso crítico y

²⁶⁶ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 298

reflexivo - Con vinculación social	reflexivo - Sin vinculación social	reflexivo - Con vinculación social	reflexivo - Sin vinculación social
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Ahora bien, nuestra conducta no es un apéndice de nuestro ser, es la manifestación concreta de nuestra mente y espíritu, de nuestros pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, de nuestros recuerdos y anhelos, de nuestro amor y esperanza, de nuestro odio y frustración, nuestra conducta es la expresión de la totalidad de nuestro ser, del cúmulo de nuestras vivencias... Pienso en los psicólogos, quienes se embarcan y navegan en tal marejada... Aunque sin embarcarme con ellos y perderme en mares que no atañen, al menos directamente, a lo que hoy me ocupa... (jajajajaja... ahora me imaginé lavando ropa en la orilla de un río, pasa un psicólogo marino y me invita a adentrarme en la inmensidad de la subjetividad humana... oferta tentadora, y tal vez lo haga después, - estoy pensando en estudiar psicología del trabajo, la subjetividad de la persona en su vida laboral-, pero no ahora, en este momento estoy lavando ropa -estoy “limpiando mi quehacer educativo, aclarando qué hago y para qué”- y yo siempre termino lo que empiezo...)

Decía, sin ahondar en todo lo que entraña la conducta humana, es posible señalar que la actuación ética se asocia a la libertad auténtica y a la autorrealización de la persona, en tanto que la no ética, si bien se funda en el ejercicio de la libertad, no es auténtica porque no el individuo no está consciente de su vinculación social e incluso llega a atentar contra esta. Al tiempo que en la actuación moral, no hay libertad, sino alienación porque el individuo se limita a reproducir lo que le ha sido transmitido, y al no ejercer su libertad, no se puede hablar de autorrealización como persona, sino de condición de “sujeto”; en el caso de la conducta no moral, no acierto qué decir, ¿no hay consciencia y tampoco vinculación social?, ¿se trata de una “persona loca, fuera de sí”?... Ahora pienso en los autistas, en los indigentes, en los enfermos mentales... ¿? Lo que me parece un hecho es que en los tres primeros casos de la conducta humana, hay responsabilidad, y en el tercero creo que no...

Esquema 102

Conducta humana	
Conducta humana	Asociada con:
Ética	- Libertad auténtica, autorrealización de la persona en el otro, responsabilidad.
No ética	- Ejercicio crítico y reflexivo de la libertad que implica responsabilidad, aunque sin vinculación social por lo que reduce a condición de individuo.
Moral	- Alienación “responsable”, porque de una u otra manera se ha aceptado, decidido, vivir así, actuar así; condición de sujeto.
No moral	¿?
* En todos los casos, personas, individuos y sujetos, debemos tratarnos con dignidad, porque ya sea en potencia o acto somos personas. No obstante, no merecemos, no se nos debe dar “el mismo trato”, en tanto que unos contribuyen y otros no, a la integración de nuestra asociación auténtica, a la configuración de nuestra comunidad empática.	

“Ejemplos, miss, denos ejemplos...” Aquí mismo, en el salón, entre nosotros, en nuestra vivencia del día a día, regreso al reglamento: afortunadamente la mayoría de ustedes actúan respetando el orden, aplican las pautas de conducta que les hemos dado, desafortunadamente lo hacen “inconscientemente”, quiero decir, sin actitud crítica, no lo han reflexionado, y “obedecen” por miedo a los “castigos”, porque es lo que se espera de ustedes, porque se los exigimos... muy pocos de esa mayoría que respeta el orden, lo hace con ética, con actitud crítica y reflexiva y conscientes de su vinculación social, buscando el bienestar de todos, anhelando vivir en comunidad y empatía. ¿Por qué digo “desafortunadamente”, si al fin y al cabo “cumplen”? Porque como no están “convencidos”, como el reglamento no es “suyo”, como no actúan con libertad auténtica, tenemos que estar todo el tiempo “tras de ustedes”, “arriándolos”, presionándolos o incluso amenazándolos, tenemos que recordarles continuamente lo que tienen que hacer, cómo, cuándo y dónde... esa conducta “ordenada” y “respetuosa” del bienestar común no es auténtica, no es una verdadera acción porque no “nace” de ustedes, en realidad es una “reacción” frente nuestra insistencia, frente a nuestro agujoneo constante, que en caso de interrumpirse devine en ustedes como un cambio de conducta, dejan de “cumplir”...

Y generalmente, así seguimos cuando somos “adultos”; por ejemplo, el pago de impuestos, en códigos legales está estipulado que debemos pagar impuestos -como en nuestro reglamento interno dice que deben portar el uniforme-, asimismo el incumplimiento de tal pago acredita sanciones -si no traen el uniforme tendrán una “observación”-, como no “nace” del ciudadano pagar impuestos, las autoridades se lo recuerdan constantemente a través de campañas y lo amenazan con el pago de recargos o en caso extremo hasta la cárcel -como no nace de ustedes traer el uniforme, se los recordamos a través de circulares, en las juntas con los papás y hasta por el micrófono durante la formación, recordándoles por supuesto que si no lo hacen tendrán una “observación” y que tres de estas acreditan un “reporte”-. Así que de una u otra manera, cumplimos, pero no libremente, sino por imposición, por sujeción o hasta coerción. “Bueno, miss, eso es otra cosa, ¿por qué vamos a pagar impuestos, para qué, si los políticos son unos rateros?” Mmm, no, no es otra cosa, es lo mismo, solo que estaríamos hablando ya de la autoridad; tema que abordaremos después.

Por ahora regresemos al ejemplo del salón, donde pocos actúan con ética, muchos por moral y unos cuantos, - que esos son los que dan miedo porque llegar a destruir nuestra asociación-, son no éticos, deliberan, eligen, deciden y actúan, pensando solo en sí mismos, sin importarles el bienestar colectivo, aún en contra de él, sin considerar que sus acciones, que su conducta repercute en la vida de todos, conscientes del daño que hacen se reducen al propio bienestar; y en su egoísmo, no solo rompen con los acuerdos basados en la voluntad social, renuncian a su autorrealización y obstaculizan la de los otros, no solo se autodestruyen, también destruyen nuestra comunidad. Recuerdo los casos que nos ha tocado vivir, en que alguien se ha robado los celulares de

otros, en que la pérdida no ha sido únicamente respecto a un objeto material, sino que hemos perdido también la confianza entre nosotros... situaciones en que he presenciado el enojo verbalizado y expresado, del afectado contra el resto del salón, y este cuchicheando, todos señalando sospechosos, chismes en la escuela, y a través de las redes sociales, donde siempre hay un “presunto culpable”, quien en cierto sentido es marginado, “tachado”... y sin que nunca encontremos al “responsable”, entre nosotros habita ya la desconfianza, ¿en este ambiente podremos vivir con empatía?

El hombre es un ser libre... él decide ser ético o no ético... él decide actuar constructivamente, contribuyendo a la comunidad abierta, o bien, actuar destructivamente, en contra de la sociedad, de la comunidad abierta... Más ejemplos²⁶⁷:



Miles de estudiantes sin clases por huelga del magisterio mexicano.

La disidencia del principal sindicato mexicano de profesores denuncia que la llamada Reforma Educativa, aprobada meses atrás por el Parlamento, es una “reforma estructural” que avala “el despido masivo de los maestros”, privatiza la educación y tiene carácter elitista.

Una huelga de maestros en diferentes estados mexicanos dejó sin clases a cientos de miles de jóvenes estudiantes este lunes, fecha en la que estaba pautado el inicio del año escolar 2013-2014. Se trata de una medida de protesta contra la Reforma Educativa aprobada por el Parlamento nacional en diciembre pasado.

Aproximadamente 70 mil profesionales de la docencia acataron el llamado de huelga efectuado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), causando la suspensión de clases a más de un millón 300 mil estudiantes.

Fuente: teleSUR. Recuperado el 20 de agosto de 2013 de:
<http://www.telesurtv.net/articulos/2013/08/20/miles-de-estudiantes-sin-clases-por-paro-del-magisterio-mexicano-1341.html>

²⁶⁷ Nota: ¿cuál es mi intención al incluir aquí fotografías y fragmentos de noticias sobre la huelga magisterial ocurrida en nuestro país durante el año 2013? Exclusivamente ejemplificar el alcance que puede tener la aplicación del método fenomenológico en la vida concreta y cotidiana, en la vida propia y nuestra. Detallo: en la mirada de la fenomenología trascendental cada hecho, suceso analizado constituye una vivencia en tanto que conlleva en nosotros determinada afectación, es decir, engloba pensamientos y sentimientos, florecen con ella y en nuestro ser ideas y sentires, estados de ánimo. Donde el método fenomenológico permite, nos faculta para identificar tales estados intelectuales y emocionales, así como las condiciones concretas y abstractas en que tiene lugar tal suceso o hecho, abriendo camino a la conciencia sobre las posibilidades que se presentan, que el propio hecho platea, las cuales siempre se abrevian en dos alternativas: continuar, reproducir o innovar, transformar. Conciencia sobre la posibilidad de elección que da inicio al ejercicio de la propia libertad en el proceso: deliberar, elegir, decidir y actuar; haciendo con ello de la “simple” vivencia una experiencia reflexiva. Reitero y subrayo, mi intención no es juzgar la actuación de otros, sino proponer un método, un camino que trasciende la llana vivencia en y hacia nuestra autorrealización personal y comunitaria: la vida en libertad.



Paro magisterial en Tabasco deja sin clases a 540 mil alumnos.

VILLAHERMOSA, 19 de agosto - Más de 540 mil alumnos de nivel básico de Tabasco se quedaron sin clases este lunes, ante el paro general de los tres sindicatos más importantes del magisterio: el SNTE, SITET y SITEM, que se han aliado para exigir la renuncia del Secretario de Educación, Rodolfo Lara Lagunas. Esta actitud de los líderes magisteriales, que representan a unos **22 mil profesores**, ha originado el repudio de la sociedad, de los empresarios, de la Iglesia católica y, sobre todo, de los padres de familia, que ayer domingo tomaron las calles para demandar a los **maestros** que no se vayan a **huelga**, debido a que Tabasco es uno de los estados con el mayor **rezago educativo** del país.

Fuente: Excélsior. Recuperado el 19 de agosto de 2013 de:
<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/19/914338>

Maestros van a mega paro nacional en rechazo a la reforma.

MÉXICO, D.F. - Maestros de Quintana Roo, Veracruz y Baja California anunciaron, por separado, paros de labores en protesta por la aprobación por parte de los diputados de la tercera y última ley secundaria de la reforma educativa, el domingo pasado.

En Baja California Sur, profesores disidentes adscritos a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) también repudiaron la aprobada Ley General de Servicio Profesional Docente y anunciaron que se sumarán al paro nacional convocado para este miércoles 4.

En conferencia de prensa, el dirigente del Comité Ejecutivo Seccional Democrático de la III Sección del SNTE, Francisco Javier Salgado Agúndez, dijo que los profesores de la entidad se sumarán a las movilizaciones nacionales en rechazo a lo aprobado ayer en la Cámara de Diputados pues, dijo, el nuevo marco legal "lesiona los derechos laborales del magisterio".

Hasta el momento -señaló- se ha confirmado la participación de 25 estados en estas acciones, que incluyen el paro nacional de labores y la concentración en plazas públicas, gobiernos estatales y municipales.

En la entidad, anotó, los maestros se concentrarán en Palacio de Gobierno en La Paz y plazas públicas el resto de los municipios.

"Es ahora o nunca. Se está convocando a grupos y a todos los sectores de la población para que apoyen la manifestación de los maestros. La educación nos atañe a todos", subrayó.



Fuente: Proceso. Recuperado el 02 de septiembre de 2013 de:
<http://www.proceso.com.mx/?p=351783>

Padres de familia de Oaxaca dan clases extramuros y bloquean avenidas.

OAXACA (CNN México) - Padres de familia de Oaxaca iniciaron movilizaciones, bloqueos y clases extramuros, como medida de presión para que los profesores adherentes a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) vuelvan a las aulas luego de 11 días de protestas en la capital del país.

En Tlacolula de Matamoros -localidad ubicada en el Valle Central a 38 kilómetros de la capital- padres de familia de 21 escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria, cerraron la carretera internacional 190 Cristóbal Colón Oaxaca-Istmo, en inmediaciones de la población desde la noche del miércoles, para exigir el inicio del ciclo escolar 2013-2014. Cientos de vehículos están detenidos en la vialidad mientras los inconformes exigen a las autoridades una solución inmediata para que los maestros vuelvan a las aulas. "La población de Tlacolula ya se cansó de los maestros. Demandamos que los niños reciban educación y lanzamos un ultimátum para que los profesores se presenten en el menor tiempo posible a la comunidad, porque de lo contrario, dejaremos entrar a la Sección 59" (antagónica a la Sección 22, surgida a raíz del conflicto político de 2006), advirtió el representante de los manifestantes, Jaime Canseco.



Fuente: CNN México. Recuperado el 29 de agosto de 2013 de:
<http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/29/padres-de-familia-de-oaxaca-dan-clases-extramuros-y-bloquean-avenidas>



Fuente: Contralínea. Recuperado el 10 de septiembre de 2013 de:
<http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2013/09/10/movimiento-magisterial-rostros-razones-de-lucha/>

Maestros bloquean aeropuerto en Los Cabos; turistas pierden vuelos.

Las protestas de maestros en contra de la reforma educativa se extendieron a Baja California Sur como en otros estados del país, sin embargo esta movilización tomó relevancia debido a que unos 200 docentes del Movimiento Sindical Cabeño y adheridos a la CNTE bloquearon accesos el Aeropuerto Internacional de San José del Cabo. Con vehículos estacionados en la principal vía de acceso al aeropuerto, los maestros disidentes se suman a la megamarcha celebrada este miércoles en la Ciudad de México.

Decenas de automovilistas quedaron atrapados así como camiones, taxis, transportadoras y turistas que llegaron a Ciudad del Cabo en vuelos nacionales e internacionales. Los turistas no tuvieron más remedio que bajar sus equipajes y caminar más de un kilómetro para poder tomar algún transporte y llegar a sus hoteles. Otros más se quedaron afuera del aeropuerto y no pudieron llegar a tomar sus vuelos para regresar a su destino debido al embotellamiento y caos en la entrada principal del aeródromo. Los maestros portaban mantas y pancartas en contra de la evaluación y aplicación de exámenes aprobada hoy en el Senado de la República.



Fuente: 24 Horas. Recuperado el 04 de septiembre de 2013 de:
<http://www.24-horas.mx/maestros-bloquean-aeropuerto-en-los-cabos/>

"La Coordinadora hoy hace un llamado fraterno a todas las organizaciones, vamos compañeras y compañeros a demostrarle a Enrique Peña Nieto que la reforma educativa y las reformas estructurales no pasan ni en México ni en cada una de las entidades donde la Coordinadora tiene presencia", manifestó Rubén Núñez, secretario de la Sección 22 de Oaxaca.



Fuente: Terra. Recuperado el 08 de septiembre de 2013 de:
<http://noticias.terra.com.mx/mexico/df/maestros-de-la-cn-te-convocan-a-huelga-nacional,7caf8de18aff0410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

Movimiento magisterial: rostros y razones de lucha.

La realidad contrasta con el trazo delineado desde los consorcios mediáticos. Vistos de frente, los maestros de la CNTE distan de la imagen proyectada en el grueso de los noticieros y diarios de circulación nacional: violentos, irresponsables, flojos, privilegiados. En entrevista con *Contralínea*, integrantes de la sección 18 del magisterio -Lev, Juan, Mirna, Alejandra y Vladimír-, hablan de su organización, su lucha, sus movilizaciones, sus recursos, sus razones, sus proyectos alternativos... Desde un laberinto de telas y plásticos multicolor, campamento montado desde hace 4 meses sobre el Zócalo capitalino, dicen: “Dejamos las aulas por necesidad. Es imperante venir a exigirle al gobierno que contribuya a mejorar la educación pública. Y si es 1 mes, si son 2 meses, los beneficios van a ser para toda la vida”.



Fuente: Contralínea. Recuperado el 10 de septiembre de 2013 de: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2013/09/10/movimiento-magisterial-rostros-razones-de-lucha/>

Se unen maestros de Baja California a paro nacional contra la reforma educativa.

En Mexicali se manifestaron cientos de maestros en la explanada del centro cívico frente al edificio del Poder Legislativo en donde colocaron pancartas en rechazo de la Ley General del Servicio Profesional Docente inmersa en la Reforma presentada por el presidente, Enrique Peña Nieto. Dirigentes de más de una docena de secciones sindicales del SNTE y SETE firmaron un documento que entregarán a la mesa directiva del Congreso local y al Gobernador del Estado. “No estamos dispuestos a renunciar a ninguno de nuestros derechos: plaza base, seguridad y permanencia en el empleo, prestaciones y bonificaciones. Que han sido adquiridos con la dignidad de nuestro trabajo y de legítimas luchas magisteriales. Rechazamos plazas de inducción, interinas, o contratos, reivindicamos nuestro derecho al trabajo, este punto no es negociable”, refiere el escrito.



Fuente: Lindero Norte. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de: <http://linderonorte.wordpress.com/2013/09/11/se-unen-maestros-de-bc-a-paro-nacional-contrala-reforma-educativa-en-tj-cierran-casetas-de-cuota/>



La Policía Federal desalojó el Zócalo con tanquetas de agua.

Fuente: CNN México. Recuperado el 13 de septiembre de 2013 de:
<http://mexico.cnn.com/nacional/2013/09/13/gobernacion-emplaza-a-la-cnte-a-desalojar-el-dicen-lideres>



Protesta magisterial sube de tono: toman casetas de peaje.

ZACATECAS - La protesta de profesores disidentes en Zacatecas subió de tono. La mañana de este miércoles se dividieron por regiones educativas y tomaron las casetas de peaje en la entidad, en donde permitieron el paso de automovilistas sin pagar.

Fuente: NTR. Recuperado el 16 de octubre de 2013 de:
<http://ntrzacatecas.com/2013/10/16/protesta-magisterial-sube-de-tono-toman-casetas-de-peaje/>

Maestros disidentes toman plazas comerciales y transnacionales en Oaxaca.

Profesores de la sección 22 realizaron la toma de plazas comerciales y transnacionales después del horario de clases en la Ciudad de Oaxaca. Las manifestaciones iniciaron a las 14:00 horas y se espera que concluya a las 20:00 horas.



Fuente: Milenio. Recuperado el 18 de octubre de 2013 de:

http://www.milenio.com/estados/Maestros-disidentes-comerciales-transnacionales-Oaxaca_0_173982745.html



Protestas. Los enfrentamientos entre la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) con policías fueron constantes a causa de la reforma educativa.

Fuente: El Universal. Recuperado el 31 de diciembre de 2013 de:

<http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/impreso/tragedias-y-batallas-211974.html>

Seguramente, “en el ejemplo de los maestros” que el año pasado se levantaron en huelga, como actitudes, decisiones, conductas sobre las que cabe debatir su calidad ética, mis alumnos -como muchas veces ocurriría- querrían conocer mi opinión, saber qué pienso, y en la apertura lograda entre nosotros, yo contestaría: “no, no es ético, porque aun cuando tales acciones tengan origen en un proceso crítico y reflexivo, no procuran el bienestar colectivo, antes bien, lesionan a toda la sociedad, a toda la comunidad; además, dudo mucho que actúen por decisión propia, que realmente estén conscientes sobre qué hacen y para qué, por lo contrario, de acuerdo con lo que me han platicado familiares de algunos maestros, muchos de ellos se ven “obligados” a formar parte de tales movimientos porque de no hacerlo pierden “puntos” en el sindicato, sufren represalias; por lo tanto, para “pertener al grupo”, “no ser rechazados ni maltratados” en forma alguna, acceden a llevar a cabo cosas con las que “no están de acuerdo”. Así que, en mi perspectiva y con la única intención de comprender para transformar, *aplicando los criterios que párrafos atrás establecimos para determinar si una conducta es ética o no, definitivamente la huelga magisterial del 2013 en nuestro país no fue ética; no es el modo de proteger derechos laborales ni de alzar la voz para ser escuchados, no es el modo de hacer valer los propios intereses, tal manera de actuar no constituye una conducta ejemplar*”.

-Incluso, escribe sobre ello P. Freire, necesitamos repensar la eficacia de las huelgas como parte de la lucha del magisterio en defensa de sus derechos y dignidad; lo cual no significa parar la lucha, sino plantear la reinvención de la forma de luchar, reinventar la lucha.-

Pero más que mi opinión, más que lo que pienso al respecto, lo interesante aquí es *por qué preguntan, por qué los alumnos hacen ese tipo de preguntas...* Tengo la impresión de que lo hacen porque buscan orientarse, como quien al caminar mira hacia el cielo buscando alguna señal, como quien al caminar busca a su alrededor algo que le indique dónde está, hacia dónde va; así, nuestros educandos preguntan, nos plantean esa clase de cuestionamientos no porque les interese nuestra opinión específicamente en ese tema, antes bien *les motiva la curiosidad por conocer distintos modos de vida, distintas formas de ser y estar en el mundo, entre las cuales surgen ante ellos opciones, alternativas de vida, actitudes a las cuales deciden sumarse o no. Quieren, les interesa conocer, para elegir y decidir en qué forma actuarán, vivirán.* -Dicen que siempre hay un maestro(a) a quien nunca olvidas; siento que se trata del maestro que de una u otra forma, en uno u otro aspecto, llegó a representar lo que tú querías ser.-

A su vez cabe cuestionar por qué respondo, especialmente cuando se abordan temas álgidos como la política, - que junto a la religión, afirma la voz popular, resultan tierra fértil para la discusión y el disenso-; de hecho he escuchado a algunos maestros decir que “no es ético” expresar a los alumnos nuestra opinión sobre temas

políticos. Todo lo contrario, respondo, sí objetiva y cuidadosamente, porque *si la vida entera es social, y si la política busca el bienestar colectivo, si es esa su aspiración, si es ese su sentido y su lucha, entonces no se puede ser más que político, entonces, no se puede educar sin adoptar una cierta postura política, resulta imposible ser neutral.*

Parafraseo a P. Freire, no es posible “ser neutral”, no puedo ser maestro sin pararme frente a los alumnos, sin revelar mi manera de ser, de pensar políticamente. No puedo escapar a la apreciación que ellos hagan de mí y la manera en que me perciben tiene importancia capital para mi desempeño. De esta forma, querámoslo o no, sabiéndolo o no, somos una guía, somos orientación, somos una señal en el camino de ellos, nuestros alumnos. En cierto sentido nos transformamos en señales que les indican dónde están y hacia dónde quieren ir, a qué lugar se dirigen o qué lugar evitar, en dónde nunca quieren estar. Somos ejemplo de lo que quieren o no quieren ser; somos ejemplo de aquello a que aspiran o bien, somos contraejemplo de ello.

En todo momento e inevitablemente, somos ejemplo para los demás, como los demás lo son para nosotros; somos seres que coexisten y conviven, que imitan y aprenden. Por lo tanto, advierte P. Freire en torno a esto, es una preocupación central buscar una aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo, esto es, congruencia, parte de la ética.

Resulta evidente que *la praxis educativa propuesta en este escrito propugna por la formación de los individuos en personas éticas, por la transformación de la realidad con base en la comunidad abierta.* Por lo que reitero el significado que atribuyo a la conducta ética: actuación del individuo en que consciente (“se da cuenta” de sí y de todo lo que le rodea) y conziente (con actitud crítica y reflexiva), delibera (conoce las categorías del ser y del preferir de su actuar), elige (tiene un fin, lo que dota de sentido su actuación) y actúa (su acción es dirigida, es una actividad intencional) guiado por la “inteligencia común” (en la consideración de las consecuencias de sus actos sobre él mismo y sobre los demás), en conocimiento de lo que los otros hacen y refiriendo a ellos lo que hace. En todo momento en la vivencia de sí, no como independiente o dependiente respecto a los otros, sino en interdependencia (coexistencia, mutua necesidad) de que nace la asociación auténtica (comunidad empática).

O dicho de otro modo, *en la conducta ética, la libertad, vinculada a la naturaleza social del hombre, a la necesidad de pertenecer al grupo, delibera y está dispuesta a elegir, decidir y actuar conforme a lo que une y conserva al grupo, a la comunidad en armonía. Donde ya no se trata de “mí” (yo) ni de “ti” (los otros), sino de “nosotros”; donde corre el paralelismo individuo/colectividad, humano-singular/humano universal,*

persona/comunidad. En el reconocimiento de que mi autorrealización consiste en mi llegar a ser humano, y que esta solo se da en el otro, en la relación personal y social, en mi vida social.

Me escucho, me leo y pienso en “cadenas”, en “una equivocación o confusión”, en “algunas emociones sociales” y unas “tablitas”. Escrito así, obviamente no es claro, lo explico por partes:

* Sobre las “cadenas”: alguien podría objetar que la libertad de que hablo no es auténtica porque se “encadena” a la voluntad social; otros, más extremos, podría decir incluso que la libertad no existe, puesto que estamos condicionados por circunstancias que no dependen de nosotros, por ejemplo, es absurdo decir que alguien que no tiene piernas tiene la libertad de llegar a ser primer bailarín del Teatro Bolshoi. En cierto sentido, si partimos de la afirmación de que libertad es hacer lo que quieras, “literalmente-lo-que-quieras”, tales objeciones son certeras.

Como dice E. Coreth, el hombre es libre en su querer y actuar, pero no de forma absoluta, sin limitaciones ni ataduras; entendiendo por limitación de la libertad, contenidos objetivos que ponen fronteras a la libertad de nuestra decisión y actuación, más allá de las cuales la libertad se elimina o al menos queda disminuida.

“Cada cual vive en la situación determinada y única de su existencia. Cada cual trae consigo unas determinadas aptitudes corporales y espirituales como herencia, desde su infancia está marcado por su entorno, por influencias de la educación, por el ambiente espiritual, ético, religioso e ideológico en que se desenvuelve; vive en una época determinada, con su espíritu -o falta de espíritu- histórico, se mueve en unas determinadas circunstancias nacionales, sociales, políticas y culturales: en una palabra, vive en su <mundo>. Con lo cual la existencia de cada uno está configurada desde dentro y desde fuera, e incluso está en parte condicionada de modo inevitable. Las posibilidades de nuestro querer y actuación nos vienen señaladas de antemano, pero también se imponen unas limitaciones a la libertad en el terreno determinado de unas concretas posibilidades apetecibles y realizables. Otras posibilidades quedan excluidas de antemano. Algunas ni siquiera aparecen en nuestro campo visual; otras, que sí vemos, se nos antojan -con razón o sin ella- como inalcanzables. En modo alguno nos provocan a la libre elección, porque no se nos presentan como auténticas posibilidades de nuestra libertad. En todos estos casos nuestra libertad está limitada, con la limitación de nuestra existencia finita y singular, de nuestro conocimiento finito y siempre incompleto y de la voluntad finita reducida a un estrecho campo de acción.”²⁶⁸

²⁶⁸ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 153

Ya lo habíamos hablado, estamos condicionados, pero no determinados, porque aún en las limitaciones de nuestra libertad, frente a ellas, aún en esos momentos o circunstancias que avasallan mi poder de elección y decisión, tengo una última decisión: la actitud con que lo enfrento, la actitud con que lo asumo. La persona que en un accidente perdió una mano y ahora vive con obstáculos para ser contratado laboralmente, tiene la libertad asumir esta situación con rencor y odio, o con optimismo y apertura necesarios para encontrar alternativas laborales.

Innegablemente, nuestra libertad tiene límites; sin que este sea el caso de la adecuación de nuestra libertad a la voluntad social, porque tal adecuación no elimina la libertad ni la mengua, antes bien la supone y la incita a actuar, en la consecución del bienestar colectivo, en la coexistencia armónica de la pluralidad diversa, en vinculación con la voluntad social. “Vivimos la experiencia de que nos sale al paso un valor reclamando su afirmación y realización, que nos expresa un deber absoluto y que tal vez exige la renuncia a otra forma de comportamiento, agradable y habitual. Quizás apartamos la vista e intentamos arrinconarlo marginándolo de nuestro campo visual. Y, sin embargo, percibimos una llamada imperante...”²⁶⁹ Ese valor que reclama su afirmación y realización, consiste en nuestra vocación ontológica: llegar a ser más, ser humano; autorrealización que solo es posible en el otro, en nuestra vida social. Por lo que, *la vinculación de nuestra libertad a la voluntad social, no es una limitación, no es una “cadena”, sino una necesidad, un impulso vital, inherente a nuestra naturaleza humana.*

* En cuanto a la “equivocación o confusión”: chicos, por favor no limiten su idea de “vida social” a fiestas, paseos y reuniones de entretenimiento. Qué triste es escuchar cuando a alguien le preguntan si tiene vida social, y responde: “no, yo casi no voy a fiestas”. Y ese término de “*socialité*” que supuestamente es de origen francés y significa “socialidad”, y que según dicen en inglés sí existe y significaría “perteneciente a la sociedad”... la forma con que usan tal palabra para designar a personas que aparecen en medios de comunicación, que son perseguidos por los paparazzi, que asombran por su belleza física y más aún por las exorbitantes cantidades de dinero y bienes materiales que poseen y derrochan... con tal uso de esa palabra, pareciera que solo ese tipo de personas o solo personas con ese tipo de vida pertenecen a la sociedad. Analicen lo que esa idea entraña: si tengo fama, belleza física y dinero, entonces me aceptan en el grupo, entonces “soy parte”, solo entonces tengo vida social. ¿Y si no?, ¿si carezco de todo eso, o lo tengo aunque en parámetros “normales”, entonces no soy social, no tengo vida social, entonces me dejan “fuera”?

²⁶⁹ Ibíd. Pág. 154

Todos queremos “ser parte”, todos necesitamos asociarnos, nuestra vida entera fue, es y será social. Recuerden, no existe un “yo puro”, todo el tiempo hay alguien con nosotros, nuestra vida completita, en cada segundo, es social... nada hay que podamos hacer sin la intervención directa o indirecta, sin la participación cercana o lejana de alguien más, de muchos más... solos no podríamos sobrevivir, no existiríamos... Recuerden, la naturaleza se aseguró de que nos uniéramos, dotándonos de la necesidad emocional básica por pertenecer al grupo, y para lograrlo, para que nos acepten, buscamos el aprecio de los demás demostrando que somos valiosos; planteado en forma de silogismo: necesito pertenecer al grupo, aseguro mi pertenencia por el aprecio que me tienen, logro que me aprecien demostrando que soy valioso; soy valioso, me aprecian y me integran.

Perfecto, hasta aquí va bien, la equivocación o confusión viene cuando creemos que somos valiosos, que nuestro “valor” radica en las cosas que tenemos, en el cúmulo de bienes materiales que poseo y más si se trata de cosas que los demás quisieran tener; lo cual antes que integrar al grupo, desata una competencia absurda entre todos que lleva a la destrucción de uno mismo y del resto. ¿Cuál es el error? Vivirnos en relación con las cosas, como si estas estuvieran separadas de nosotros y valiesen por sí mismas, de tal forma que el simple hecho de poseerlas, me hace valioso.

Otro par de fragmentos, explica J. Dewey, con que percibimos la realidad: yo por un lado, como espíritu aislado con capacidades de sentir, imaginar, conocer, querer, etc., y por otro, el mundo o ambiente, como las cosas separadas del yo, con propias leyes de operación independientemente de los modos de energía activa del sujeto. *Esto es un error, las cosas no valen por sí mismas y ellas, mi posesión sobre ellas, no me dota de valor; lo cierto es lo contrario, yo doto de valor a las cosas, yo las hago valiosas por la necesidad o interés que satisfacen, por el problema que resuelven.*

Por ejemplo: en este tiempo que no estoy dando clases, que dedico a mi tesis, entre semana y temprano voy al gimnasio, de regreso a la casa camino; y aunque para muchos, desde su punto de vista, en lo general pierdo el tiempo, hago nada, y en lo específico, ¡qué horror caminar!, yo, en verdad, lo disfruté, en principio porque aun cuando todo parezca eterno, nada lo es, y en este caso concreto, esa caminata matutina es muy especial para mí porque despeja mi mente y se me ocurren muchas ideas... Para otros tal vez “no tenga sentido”, para mí sí, tanto que algunas veces me grabo. Les comparto una de mis grabaciones:

“Él caminando, vestido de negro, lleva puestas unas botas estilo industrial... con un metal, es rectangular, pareciera la barra de una antena, no lo sé, eso en la mano derecha, en la mano izquierda trae un libro de García Márquez. Él, un señor mayor, camina empujando una carretilla llena de leña, lo he visto ya pasar dos veces por

aquí, sí, leña... Ella corre, trae unos audífonos, usa tenis, trae los pants enrollados hasta las rodillas. Adelante pasea una niña con un perro. Más adelante caminan juntas dos personas a la vez que platican...Otros pasan en carro... Yo, con este celular, grabándome, pasé al súper y en la mano izquierda traigo una bolsa con servilletas y pan... En la entrada del condominio está el vigilante con su guitarra y cantando..."

Grabé esto, porque fue real, es una descripción de lo que ocurre a todos, todo el tiempo y en todos los lugares, y no solo a mí, esa mañana y en esa calle. ¿Qué ocurre? Que *todos somos iguales, todos estamos haciendo algo, todos nos dirigimos hacia algún lugar, de acuerdo con nuestros intereses; somos iguales, seres activos y ejecutivos, que en nuestro hacer nos vinculamos con objetos, con cosas, -en algún momento dijimos ya que tal vínculo llega a convertirse en identificación y hasta amor-; todo ello con dirección hacia algo que nos gusta, que necesitamos, hacia algo que nos interesa. Y simultáneamente, todos somos diferentes, precisamente porque no nos interesa lo mismo, los intereses varían de una persona a otra.*

Continuando con el ejemplo, sinceramente no me gusta cómo escribe García Márquez y no le veo sentido a cargar ese fierro, -ni siquiera sé qué es-, en verdad sería "una carga"... Leña, carretillas, audífonos, correr, pantalones enrollados, vivir con perros, caminar y platicar a la vez no es ejercicio, manejar un carro, grabarse a sí mismo con un celular, servilletas y pan, guitarra, cantar... *Cosas y acciones que aisladas carecen de sentido, de valor, de utilidad, repito somos las personas quienes damos sentido, valor y utilidad a las cosas. Y curiosamente, somos iguales a las cosas, aislados perdemos sentido, ni siquiera existimos; nuestro sentido y valor radica en lo que hacemos, lo que aportamos para la integración y enriquecimiento de nuestra comunidad. Lo que nos hace valiosos y apreciables, lo que asegura nuestra pertenencia al grupo es que contribuyamos al bienestar colectivo, a la armonía de nuestra vida humana, que ante todo es, vida social.*

Necesitamos repensar, reasumir la antigua verdad sobre el "ser más" y no el "tener más".



Fuente: Toda Mafalda. Recuperado el 24 de agosto de 2014 de:
<http://toda-mafalda.blogspot.mx/2010/11/tiras-de-manolito.html>

* “Algunas emociones sociales”: Sí, somos racionales, pero ante todo emotivos. Lamentablemente en la educación académica el factor emocional, el ambiente emocional en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje, no reciben la atención y cuidados necesarios e indispensables para el éxito de nuestra labor educativa.

De manera que, si nuestro sentido último como humanidad, radica en la integración de una comunidad empática, necesitamos entonces comenzar por construir y desarrollar entre nosotros, maestros y alumnos, en nuestra comunidad educativa, sentimientos de ese orden, a la vez que evitar, claro está, sus contrarios.

En torno a ello, y tomando como significado del término “emoción”, “interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”, -asentado por la RAE-, recupero esta imagen con base en el libro “Disciplina inteligente”, de V. Schmill:

Esquema 103

“pháteia” = sentimiento, sentir			
(dentro de, lo mismo)	em	patía (del griego “pháteia” que significa sentimiento, sentir)	Preferible
(similar, parecido)	sim		Deseable
(contrario, opuesto)	anti		Evitarlas
(ausencia, no)	a		

* Y “unas tablitas”:

Esquema 104

Conducta ética y moral: diferencias y coincidencia		
Punto de partida: el hombre es consciente, activo y ejecutivo; su actuación se dirige, conduce y/o guía por determinados fines, intereses; es decir, que estos dan sentido a la acción o actividad, a la conducta humana.		
Diferencias	Conducta	Coincidencia
<ul style="list-style-type: none"> - Consciente de las categorías del ser y del preferir - Sabe qué hace y para qué - Delibera, elige, decide y actúa 	Ética	En vinculación social; quieren y obran en el sentido de la voluntad social, en la consecución del bienestar colectivo.
<ul style="list-style-type: none"> - Inconsciente de las categorías del ser y del preferir - Desconoce qué hace y para qué - Sin proceso crítico y reflexivo 	Moral	Son sociales; apuntan a la coexistencia de la pluralidad diversa, a la comunidad abierta y armonía total.

Esquema 105

Filosofía y educación como:	
Formación	Instrucción
Ética	Moral
<ul style="list-style-type: none"> - Libertad auténtica y responsable - Autorrealización de la persona en el otro - Educación como relación personal y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Alienación “responsable” - Condición de “sujeto” - Educación como transmisión-conservación de cultura

- Desarrollo del entendimiento y la voluntad	- Prioritariamente adquisición de conocimiento intelectual
Asociación auténtica: comunidad	Asociación: sociedad
Con fundamento en sentimientos; principalmente la empatía.	En seguimiento de un fin común.

Muy bien, el mundo necesita personas éticas, nuestra autorrealización lo exige, lo implica, ¿pero tú crees que con decírselos basta, crees que con explicarles todo esto, lo harán? No, la verdad no me sumo al “intelectualismo moral” de Sócrates; de acuerdo con lo que he vivido, *no resulta suficiente dar a conocer la virtud ética para que las personas actúen conforme a ella, es imperante experimentarla.*

¿Cómo?, ¿cómo haremos que la libertad de cada uno se vincule a la voluntad social?, ¿cómo lograr, sin obligar ni coaccionar, que sus acciones y actividades se dirijan a la integración de la comunidad empática?, ¿cómo lograremos ser, estar, existir, vivir con ética, convivir éticamente?

¿Cómo? Con el interés de cada uno; con lo que nos hace iguales y en lo que nos distinguimos todos: estamos haciendo algo y nos dirigimos hacia algún lugar, de acuerdo con nuestros intereses. Ese es el punto y nuestro primer paso como educadores: necesitamos “capturar” el interés de cada uno, porque en él radica la fuente de energía que motiva, que mueve a la acción...

- Sobre el interés.

En cuanto vino a mi mente la palabra interés, recordé un texto que nos pidió el coordinador académico que leyéramos “para comentarlo en la siguiente reunión de maestros”. Por supuesto, no todos hicieron la lectura, casi nadie, por lo que nunca lo comentamos... Se titulaba “Un problema: ¿qué hacer para motivar a mis alumnos?”, fragmento del libro “Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias.”, escrito por Jesús Alonso Tapia. Allí se planteaba como problema el hecho que actualmente muchos de los alumnos no se interesan por los contenidos escolares ni se esfuerzan por adquirir conocimientos y capacidades, -lo cual, según el autor, constituye el objeto de la actividad docente-; situación frente a la cual los profesores atribuyen la responsabilidad a los alumnos, a sus actitudes, así como a factores externos y ajenos a la escuela, por lo que, continúa J. Alonso, dichos maestros dejan de esforzarse por motivar a sus alumnos, al tiempo que su autoestima profesional, la valoración que hacen de su profesión se vuelve cada vez más negativa. Autoestima y valoración que indudablemente obstaculizan el éxito del quehacer educativo.

De manera que tomando como punto de partida un doble reconocimiento: el contexto cultural y social influye en los alumnos, pero el contexto escolar también; el autor propone analizar qué características, como profesores, debemos adoptar para que se interesen y esfuercen los educandos.

Lectura, análisis, de que extraigo esta idea: el profesor crea contextos de aprendizajes, que por sí solos no motivan ni desmotiva; por lo contrario, la motivación o desmotivación surge en la interacción con los alumnos, en la interacción con sus características personales, y en consecuencia dichos contextos cobran distintos significados para cada alumno.

Expresado en otros términos, *“capturar” el interés del alumno se logra dentro del diálogo que combina comunicación objetiva y comunicación subjetiva, de que antes hablábamos, porque es en esta conversación que interactuamos como personas, en que establecemos relaciones personales y sociales; es en el toque de nuestra intersubjetividad monádica y social, que nos sentimos “motivados”, “movidos a actuar, a participar”.*

En tal texto también que se nos recomendaba observar lo que hacen y escuchar lo que dicen nuestros alumnos en situaciones concretas de aprendizaje, con la finalidad de conocer qué les interesa, qué les motiva, y por decirlo de alguna manera, “jalarlos por ahí”, “llamar su atención”.

Práctica, “observar y escuchar”, con base en la cual el autor concluía que no todos persiguen las mismas metas - lo que escribí renglones atrás, no todos tenemos los mismos intereses- y entre las cuales destacaba como las siete más recurrentes: dominio y experiencia de competencia, aprender algo útil, conseguir recompensas, obtener la seguridad que da el ser aprobado, preservar la autoestima, autonomía y control personal, aceptación incondicional. Precisamente en ello consistía el núcleo del texto, analizar cada una de estas “formas de motivación”, sobre todo en relación con las consecuencias de cada una.

Lo relevante de dicho análisis para nuestra investigación es que *aun cuando todos tienen metas diferentes, distintos intereses, presentan en común que:*

- *lo que cuenta es preservar la propia imagen ante uno mismo y ante los demás*
- *todos preferimos hacer lo que elegimos por nosotros mismos, no lo que se nos impone*
- *todos necesitamos saber para qué sirve lo que hacemos, de qué modo impacta en la realidad*

Rasgos en común que confirman nuestra naturaleza social, nuestra libertad, así como la necesidad de comprender lo que hacemos, de encontrar el sentido de nuestra actuación -o en palabras de mis alumnos, de qué

sirve, si es útil o no-. Lo cual enlaza el interés con la acción dirigida, la acción con sentido: me intereso solo por aquello que comprendo para qué lo hago; y sobre ello hablaré.

Antes, aclaro qué estoy entendiendo por “interés”: etimológicamente me remito al origen latino de la palabra, que es “*interesse*” - importar; a su vez, *retomo de la filosofía de J. Dewey el interés como actitud de la persona en que está dispuesta a actuar para lograr un resultado posible, en que es participante, agente, unido a lo que ocurre porque los resultados constituyen una diferencia para él, porque su fortuna está más o menos en juego en las consecuencias del suceso, de modo que interviene para influir en la dirección que toman los acontecimientos presentes. Actitud de interés que deriva, explica J. Dewey, en una doble actitud frente al curso de los sucesos, de solicitud y ansiedad por las consecuencias mejores y para evitar las peores.*

Actitud de interés, que motiva, que mueve a la acción, que es posible que nazca en el educando únicamente con base en el conocimiento, en la comprensión sobre lo que hace y para qué, esto es, en la acción dirigida; porque solo cuando la actividad tiene un fin, cuando posee una cierta “utilidad” que le da sentido, solo entonces, deja de ser rutina, capricho o imposición, generando interés y disciplina que mueven a actuar por placer, porque se encuentra sentido a lo que se hace, se disfruta y se esfuerza por hacerlo cada vez mejor.

- Acción dirigida, acción con sentido²⁷⁰.

De manera que queremos que nuestro alumno se interese para que quiera hacerlo (libertad de querer - asociada con la teoría) y lo haga (libertad de actuar u obrar - asociada con la práctica), para que sus actos volitivos, su libertad, se vinculen a la voluntad social, sean éticos.

Requerimos entonces analizar el acto volitivo, que de acuerdo con F. Larroy contiene cuatro elementos:

- pluralidad de fines
- elección de uno de ellos
- conciencia de poder realizar el fin elegido
- disposición inquebrantable para llevarlo a cabo

²⁷⁰ Nota: al analizar la fragmentación en la educación, en la división de la actuación educativa, claramente distinguimos entre praxis, -como acción o obrar, asociada con teoría, saber intelectual, conocimiento, lo abstracto, espíritu, trabajo espiritual, con fin intrínseco o inmanente, fin en sí-, y poíesis, -como actividad, hacer, asociada con práctica, saber empírico, experiencia, lo concreto, cuerpo, trabajo físico, con fin extrínseco o transeúnte, medio-. Distinción que a partir de este punto no aplica, es decir que en lo sucesivo trataré como sinónimos los términos actuación, acción, actividad, obrar, hacer, en tanto que dicha distinción es solo racional, porque en la vivencia praxis y poíesis integran un correlato, la vivencia que de ellas tenemos es continua y circular.

Donde, continúa F. Larroyo, si el individuo llega hasta el segundo momento, se queda en el deseo; si logra avanzar hasta el tercero, tiene ya un propósito; pero su acto será volitivo solo de contener los cuatro elementos, elevándose así a la plena conciencia de los fines. -Elementos, momentos, compatibles con lo que antes he mencionado como “deliberación, elección, decisión y acción”-.

Análisis del “acto volitivo” equivalente a la “acción deliberada”, en la filosofía de J. Dewey. Acción que, explica el autor:

- tiene un propósito, esto es, supone un fin conscientemente previsto y un cálculo mental de pros y contras
- supone un estado consciente de anhelo o deseo del fin

Acto volitivo, acción deliberada, como proceso que exige tiempo y en que se acentúa la consciencia porque se intensifica la reflexión sobre las actitudes, poderes y deseos propios. Esto significa que hay una conducta continua que va de un estado más incierto y vacilante (reflexión, desear y deliberar conscientes) a otro más determinado o completo (acción resuelta).

Esquema 106

ACCIÓN DELIBERADA, proceso que exige tiempo y que va:		
De un estado más incierto y vacilante	A	Otro estado más determinado o completo
REFLEXIÓN	→	ACCIÓN RESUELTA
REFLEXIÓN QUE ORTORGA SENTIDO AL ACTUAR		

Me pongo como ejemplo, lo que quiero decir es que mi tesis, mi libro, manifiesta una acción deliberada mía, consiste en la expresión escrita del proceso que he vivido a raíz del cuestionamiento sobre mi quehacer educativo a partir de las preguntas qué estoy haciendo y para qué. Proceso en cuya conclusión renuevo la dirección de lo que soy y hago, renuevo el sentido de mi vida con fundamento en un aprendizaje mayor, en los conocimientos que he adquirido durante este proceso sobre mí, sobre la praxis educativa, y especialmente en el re-conocimiento de la existencia humana como vida social. Acción deliberada que da paso, que da inicio a un nuevo proceso, porque la vida eso es, movimiento, proceso, renovación continua...

Pero, ¿exactamente en qué consiste la “acción dirigida”, la “acción con sentido”?

Digamos que es un proceso de dos partes con “un previo”:

Esquema 107

Acción dirigida, acción con sentido
Previo: el hombre es consciente y conziente, observa los hechos existentes, como ser activo, ejecutivo y

proyectivo, siempre en búsqueda de su felicidad y anhelando la transformación de la realidad en algo mejor:	
1. Reflexiona	2. Actúa
<ul style="list-style-type: none"> - Estudia la pluralidad de fines - Elige uno de ellos - Analiza de qué recursos dispone - Identifica las condiciones a su disposición - Distingue qué dificultades se presentan - Anticipa posibles consecuencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Acción resuelta - Consecución del resultado perseguido

Así, podemos afirmar, en compañía de J. Dewey, que la acción dirigida consiste en un plan de acción inteligentemente dirigido, en actividad inteligente, intencional; o dicho con otras palabras, *la acción dirigida es proceso que consiste en la conducta continua entre reflexión y acción resuelta; sinónimo de acción con sentido porque entraña la comprensión de lo que se hace y para qué, cómo habrá de hacerse y sus consecuencias.*

Sin embargo, debe advertirse también, que la consecución del resultado perseguido por lo general no se da en el primer intento, antes bien requiere del ejercicio, de la práctica en que se progresa por etapas, al vencer obstáculos, descubrir y readaptar medios de ejecución... hasta lograrlo.

De modo que la acción deliberada, dirigida o con sentido -tres formas de decir lo mismo-, además de tiempo, exige disciplina y persistencia. Me apoyo en J. Dewey para explicar esto: cuando una actividad requiere tiempo entre su iniciación y terminación, hay muchos obstáculos, lo cual exige de nosotros disciplina, entendida como claridad y orden en la deliberación, esto es, en el examen de los fines así como en las ideas respecto a los resultados de sus acciones, y; persistencia, como la fuerte voluntad que frente a la distracción, confusión y dificultades tiene la capacidad, poder o facultad de persistir en el plan de acción inteligentemente escogido.

Por lo tanto, en la praxis educativa como formación, la disciplina consiste en disponer de poder, o sea, en el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida, conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente con los medios requeridos. De tal suerte que, “Una persona preparada para considerar sus acciones, para emprenderlas deliberadamente, está por ello muy disciplinada.”²⁷¹

Y cuando el individuo carece de esta disposición disciplinada, no lleva orden en su deliberación, en su reflexión, pierde claridad y no cuenta con los medios para realizar sus deseos, no sabe cómo hacerlo, -solo llega hasta el segundo momento del acto volitivo, diría F. Larroyo-. Situación en que la imaginación se desarrolla a causa de la satisfacción emotiva inmediata que proporciona y el individuo se refugia en sus deseos, explica J.

²⁷¹ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 115

Dewey, creyendo que su voluntad (sus deseos e intenciones) es independiente de su acción (hechos y consecuencias efectuados en el mundo).

Falsa creencia que deriva en la moralidad interna, asociada con la voluntad, deseos e intenciones (hombre teórico) y la moralidad externa, asociada con la acción, hechos y consecuencias (hombre práctico). Al “fallar” en la concreción de nuestros deseos, y como explicación o con el objetivo de justificarnos, ¿cuántas veces hemos escuchado decir, o hasta hemos dicho: “lo que cuenta es la intención”? Cuando lo acertado sería “aceptar que quiero, pero no sé cómo hacerlo porque no lo he pensando”, reconocer que no hemos reflexionado sobre lo que queremos ser y hacer, que nos falta disciplina, orden, que no comprendemos qué hacemos y para qué... En estos casos, por duro que sea, necesitamos reconocer que nuestras acciones no son dirigidas, que nuestra acción no tiene sentido, es absurda. (Que mi vida sea todo, menos absurda.)

- Individuo/colectividad, humano-singular/humano-universal, persona/comunidad.

Y como ejemplo de acción dirigida ofrezco de nuevo mi texto: donde el sentido que doy a la praxis educativa como formación, el fin que elijo a mi quehacer educativo consiste en la formación de los educandos como personas éticas. Reflexionando en ello, en mi deliberación encuentro como recursos disponibles para la consecución de tal resultado: capturar su interés haciendo de sus actividades, actividades dirigidas, acciones con sentido; en ello consistiría el primer paso.

Debemos tener en cuenta, interviene F. Larroyo, que el fenómeno ético se mueve por modo necesario en la relación que existe entre individuo y colectividad, puesto que es impensable sin una conciencia, sin un “yo”, que toma alguna actitud frente a su mundo circundante, frente a los “otros”. Actitud que en rasgos generales se plantea en dos alternativas: armonizar los fines concretos, los intereses personales, la libertad personal, con los de la comunidad, con la voluntad social, o romper esta concordancia haciendo prevalecer lo propio sobre lo colectivo.

Es decir que cada individuo es libre de asumir la actitud que decida y actuar conforme a ello; cada uno elige y decide hacia dónde quiere orientar su libertad, hacia dónde dirige sus acciones, qué sentido quiere darles, ético o no ético.

Cabe entonces preguntarnos, ¿qué argumentar para que decidan dirigir sus acciones hacia la comunidad abierta?, ¿cómo persuadirlos para que vinculen su libertad con la voluntad social?, ¿qué “enseñarles” para que su libertad de querer y de actuar se traduzca en conducta ética?

Este es el segundo paso en la consecución de nuestro fin: reconocer nuestra naturaleza social, desarrollar una vivencia consciente sobre la necesidad que tenemos unos de otros. -Escribe F. Larroyo, “Sobre esta base se levanta el imperativo categórico (mandato incondicionado) de la moralidad, el imperativo válido en absoluto: obra y quiere en el sentido de la voluntad social pura.”-²⁷²

A la vez que aprendemos a vivir dando sentido a nuestras acciones, reflexionando y actuando para lograr nuestros fines, les haremos ver que su autorrealización siempre tiene lugar en el otro, que todas sus acciones explícita o implícitamente siempre se dirigen a los demás, teniendo como fin inmanente y trascendente su asociación con las otras personas. Así, en la comprensión de que la propia vida siempre es compartida, siempre es vida social, aprenderemos a convivir.

Coincide con nosotros E. Coreth: “El hombre vive en el mundo; su autorrealización está referida a su mundo. Solo se realiza <a sí mismo> cuando lo hace en <su otro>. Ahora bien <lo otro> del hombre es primariamente el <otro>: el semejante que nos sale al encuentro como un ser espiritual-personal de idéntica especie y valor, nos habla, se nos abre y nos incita a creer, confiar, querer y amar. Solo en la realización personal el hombre llega a su pleno desarrollo.”²⁷³

De manera que cada individuo siempre está ordenado al otro, solo en el otro se encuentra a sí mismo. Solo trascendiéndose en busca del otro realiza su propio ser. La consecuencia inmediata de esto, explica E. Coreth, es una ordenación mutua entre individuo y comunidad. Donde cabe aclarar, “Una comunidad no es nunca una realidad subsistente en sí misma que elimine al individuo en su autonomía personal, sino que se realiza en una pluralidad de individuos. Así, tampoco el ente comunitario es una realidad subsistente y absoluta a la que pueda ser sacrificada la persona particular. Más bien cada comunidad y sociedad consta de personas concretas, y un ente comunitario como tal se reduce a los individuos que lo forman. Tiene una función de servicio y ayuda, no solo por lo que hace a las condiciones materiales de vida -en las que el individuo está orientado a la colaboración de una comunidad-, sino también en lo referente al despliegue ético espiritual plenamente humano.”²⁷⁴

²⁷² Larroyo, Francisco. *Op. Cit.* Pág. 222

²⁷³ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 219

²⁷⁴ *Ibíd.* Pág. 229

Así, como hilos que se entrelazan, *les haremos saber, sentir, que todos sus deseos, propósitos y acciones tienen efectos, consecuencias, resultados tanto en ellos mismos como en los demás, que todo su hacer y dejar de hacer, toda deliberación, elección, decisión y acción prevé cambios en interacción continua del yo y el mundo. Sabrán y sentirán que el progreso y bienestar del yo se liga al movimiento de las cosas y las personas, del “no-yo”, que “El interés, la preocupación, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que se desarrolla.”*²⁷⁵

Simultáneamente *identificarán que su mayor interés, la actividad que se distingue entre todas las que realizan, que es perceptiblemente significativa para ellos, que les importa más por las consecuencias que produce, que ese interés, que esa actividad es su “vocación personal”. Y que esta se abraza con el servicio a los otros, con la “vocación social”; porque la vocación, me ha re-enseñado J. Dewey, consiste en una forma de actividad continua que dedica las capacidades personales a la obtención de resultados, pero sobre todo, ante todo, dada nuestra naturaleza social, que presta servicio a los demás.*

Sonríó al pensar en ella, esto ya me lo había enseñado mi mamá, quien en alguna ocasión, en una de nuestras tantas conversaciones sobre “todo y nada”, en las que paradójicamente nos enseñamos y aprendemos tanto, me dijo: “todo trabajo, toda profesión u oficio, al fin de cuentas... es servicio”.

¿Podrá alguien demostrar lo contrario? Por lo pronto, E. Coreth, lo confirma: partiendo del hecho de que el individuo siempre está referido a la comunidad y sociedad, a su asociación con los demás, de que solo en ella consigue su plena realización humana, “Dentro de la comunidad está llamado a contribuir a favor de los otros. Cada uno tiene que contribuir según sus posibilidades al bienestar común.”²⁷⁶

Esquema 108

Acción dirigida, acción con sentido en la continuidad del correlato:	
Individuo, humano-singular, persona	Colectividad, humano-universal, comunidad
<ul style="list-style-type: none"> - Intersubjetividad monádica - Libertad personal - Intereses propios, individuales - Bienestar individual - Vocación personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Intersubjetividad social - Voluntad social - Intereses compartidos, colectivos - Bienestar común - Vocación social
<p>Cuando el individuo dirige sus acciones hacia la satisfacción y solución de necesidades y problemas personales. Sentido inmediato que de no trascender, en caso de no ir más allá, “aísla” a la acción; perdiendo el individuo su posibilidad de humanización, alejándose</p>	<p>Cuando el individuo dirige sus acciones hacia la comunidad, en el servicio y ayuda para las demás personas. Sentido trascendente, en que la vocación personal contribuye al bienestar común; en que el individuo se humaniza, se autorrealiza, en la vivencia de sí mismo</p>

²⁷⁵ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 113

²⁷⁶ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 229

de la autorrealización.	como parte del todo y el todo como parte de él.
Conducta no ética	Conducta ética

En esto consiste la libertad auténtica que tanto menciono, cuando lo que hacemos tiene sentido, cuando sabemos lo que hacemos, entendemos y proponemos, Esta es la libertad auténtica: conocer lo que hago y realizar el acto por su sentido. Donde mi libertad de querer y de actuar coinciden -hago lo que hago porque quiero, porque lo elijo-. Lo contrario sería actuar ciega, inconsciente e ininteligentemente, diría J. Dewey; hacer porque me obligan, sin entender, sin comprender, “movido” por argumentos ajenos, sin conocimiento de causa, cuando el actuar no es acción, sino reacción.

No obstante, tal libertad auténtica es plena, se traduce en autorrealización solamente cuando mi voluntad se vincula a la voluntad social, cuando mi vocación personal se dirige al servicio de los demás, a la vocación social; me autorrealizo solo cuando mis actos volitivos, mis acciones dirigidas, eligen y concretan la voluntad social, solo entonces mi conducta es ética.

Llego a ser lo que soy, ser humano, solo cuando reconozco que no hay un “yo” sin los “otros”, que se trata de “nosotros”; soy humano solamente en la vivencia de que persona y comunidad son una y la misma realidad.

Consecuentemente, la verdadera praxis educativa consiste en: enseñar y aprender con palabras y actos, en el conocimiento y la experiencia, a vivenciar el proceso que hace de la simple acción, una acción dirigida, con sentido; enseñar y aprender a vivir y convivir libremente, en libertad auténtica, con fundamento en la conciencia de qué se hace y para qué, en todo momento asumiendo responsablemente las consecuencias; pero sobre todo, siempre, en y hacia la asociación armónica con los demás, en y hacia la comunidad abierta, porque “mis intereses”, mi existencia individual, solo es posible dentro de los intereses de la comunidad, de la voluntad social, porque nos necesitamos, estamos juntos y convivimos todo el tiempo.

De esta forma, los dos pasos propuestos para que la libertad de cada uno se vincule a la voluntad social, para lograr que sus acciones se dirijan a la integración de la comunidad empática, para que decidamos y actuemos con ética, a saber, los pasos: “capturar su interés haciendo de sus actividades, actividades dirigidas, acciones con sentido” -enseñar a vivir-, y; “reconocer nuestra naturaleza social, desarrollar una vivencia consciente sobre la necesidad que tenemos unos de otros” -enseñar a convivir-, coinciden el sentido de la filosofía y de la educación, que se desdobra en “concientizar para la libertad auténtica” -enseñar a vivir- y “transformar la realidad en algo mejor, en armonía total, comunidad empática, abierta” -enseñar a convivir-.

Ética, Filosofía y Educación AUTÉNTICAS		
ÉTICA	FILOSOFÍA	EDUCACIÓN
Cómo lograr, cómo persuadir para que los individuos actúen éticamente:	Sentido de la filosofía:	Autorrealización, concretar la vocación ontológica: “llegar a ser lo que se es”, ser humano:
Primer paso - capturar su interés haciendo de sus actividades, actividades dirigidas, acciones con sentido.	Concientizar para la libertad auténtica.	Aprender a vivir.
Segundo paso - reconocer nuestra naturaleza social, desarrollar una vivencia consciente sobre la necesidad que tenemos unos de otros.	Transformar la realidad en algo mejor, en armonía total, comunidad empática, abierta.	Aprender a convivir.

Reitero, hoy realmente sé que filosofía, educación y ética son lo mismo. Subrayo, en esto consiste la verdadera praxis educativa, enseñar y aprender a vivir y convivir, que se muestra simultáneamente como praxis pedagógica y ética.

Continúo jugando con estos hilos en mis manos y en este juego-reflexión, preveo dos dificultades, encuentro dos nudos; el primero, en definitiva, somos libres, cada quien elige y decide ser ético o no, ¿por qué habrían de serlo, sobre todo cuando lo contrario parece reportar “mayor ganancia”?, ¿por qué habrían de orientar su libertad hacia voluntad social, hacia la comunidad abierta, cuando creen que “el que no transa, no avanza”?

Lo sé, algunos eso creen, aunque se equivocan. *Confío en que preferirán ser éticos, tengo la esperanza de que actuarán con ética, repito, no porque les demos a conocer la virtud, no porque les expliquemos lo que deben hacer, sino porque es parte de su naturaleza humana, porque esta se los reclama.*

La virtud ética no es artificial, no es un deber impuesto por el grupo en que vivimos, tampoco se deriva ni desprende de ciertas potencias en el hombre; antes bien, la virtud ética es natural al hombre porque responde a su necesidad de pertenecer al grupo, porque es parte de su naturaleza sociable, de su natural y esencial sociabilidad; desde la cual el ser humano “... no existe, sino que coexiste con los demás, esto es, con otras personas... La persona está abierta a su medio físico, a la verdad de su conocimiento, y además posee una apertura constitutiva y dialógica (coexistencia) al tú y a los otros. Las relaciones con los demás son parte sustancial de la vida humana.”²⁷⁷

²⁷⁷ Larroyo, Francisco. *Op. Cit.* Pág. 223

Además, y en consecuencia de lo anterior, el desarrollo, la vivencia de la virtud ética no constituye un objetivo empírico-práctico, no es medio, es un fin en sí, un valor absoluto que atiende a la naturaleza humana, que afecta al hombre en cuanto hombre, esto es, que le lleva a la realización plena de su ser propiamente humana.

Segunda dificultad o nudo, ¿en tal confianza y esperanza en la actuación ética de las personas, no subyace la concepción sobre la bondad natural del hombre? Recuerdo las palabras de algunos alumnos: "... pero usted está dando por hecho que el hombre es <bueno por naturaleza> y la verdad es que no; para confirmar que el hombre es malo, solo hace falta ver las noticias... así que no creo que nos interese ser éticos, al menos no a la mayoría..."

Me imagino, nos imagino en el salón... bien dicen que "si las paredes hablaran..." más que todo lo que enseñamos y aprendemos allí, sobre nuestro temario, lo que hace inolvidable, invaluable a ese lugar, es lo compartido, lo vivido junto a ellos, con ellos... Así me explico la recurrencia de su recuerdo... mi constante referencia al salón de clases, donde nos imagino, y en este momento, frente a este "nudo", no les pido que guarden silencio porque no es necesario, en su curiosidad silenciosa, todos le miran y en la expectativa sobre quién es, qué hace aquí, en cuanto inicio la presentación surgen en sus rostros distintas expresiones: "Hoy es un día muy especial. Les presento a Erich Fromm. Ya nos conocíamos desde hace varios años, pero fue hace poco que platicamos, precisamente y entre otras cosas, sobre el origen de la agresión: ¿el hombre es bueno o malo por naturaleza? Por favor escuchen."

Veo en mi mente a E. Fromm frente a ellos, platicando, de pie, caminando, de pronto sentado, nuevamente de pie, escribiendo en el pizarrón... casi puedo escuchar su voz, ja, hablándonos en español...:

"Nadie puede sorprenderse de que en la actualidad se trate cada vez con mayor frecuencia el problema de la agresión: tenemos guerras detrás de nosotros, vivimos guerras en el presente... -alguien interviene y dice, ¡sí, qué tal nuestra guerra contra el narco!-... Al mismo tiempo los hombres se sienten impotentes para cambiar en algo la situación... Y entonces resulta comprensible que los hombres quieran saber, por un lado, de dónde viene la agresión, y por otro lado se muestren muy proclives a aceptar teorías que afirman que la agresión no es algo que produzcan los hombres mismos ni que tenga su base en las condiciones sociales, sino que nace de la naturaleza misma del hombre."²⁷⁸

²⁷⁸ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 72

Es así que frente al origen de la agresión encontramos dos posturas, ya consabidas: el hombre es malo por naturaleza, la agresión es innata, y lo contrario, el hombre es bueno por naturaleza. En cuanto a la primera posición, explica E. Fromm, se hizo muy popular a raíz de un libro escrito por Konrad Lorenz, “El pretendido mal - La historia natural de la agresión”, quien afirma “... que la agresión la produce en forma continua y espontánea el hombre en su cerebro, y que es herencia de nuestros antepasados animales y su monto va aumentando sin cesar si no se le abre una válvula de salida. Si se le da una oportunidad, se proyecta al exterior, pero si las oportunidades son muy escasas o no existen, la agresión acumulada termina por producir un estallido.”²⁷⁹

Consideración de la agresión como innata al hombre que “... se aproxima, en cierta manera, a la anterior teoría del instinto de muerte. El supuesto de Freud de la década de 1920 fue que en cada hombre, en todas las células, en toda sustancia viva existen dos instintos: el de vida y el de autodestrucción. Y este impulso a la autodestrucción –o mejor dicho el instinto de muerte-, se expresa dirigiéndose hacia afuera y entonces se manifiesta como destructividad, o hacia adentro, y entonces aparece como una fuerza autodestructiva, que lleva a la enfermedad, al suicidio, o, mezclada con impulsos sexuales, al masoquismo.”²⁸⁰

Desde esta perspectiva la agresión, como natural al hombre, no está condicionada por las circunstancias, no hay algo que la produzca, sino que al hombre solo le cabe propiamente elegir entre dirigir ese instinto de aniquilación y muerte contra sí mismo o contra otros, -elección a todas luces, realmente trágica-. Por lo tanto, continua E. Fromm, la guerra sería inevitable, como la existencia de autoridades coactivas que deben controlar al hombre, protegerlo de su propia agresividad.

Sobre la segunda posición, la otra idea: “... el hombre es bueno por naturaleza, solo es malo debido a circunstancias sociales. Y cuando cambien las circunstancias, se podrá reducir la maldad y la agresividad del hombre, e incluso borrarlas de la faz de la tierra... Esta fue la opinión de los filósofos iluministas en Francia, y ese punto de vista optimista se refleja incluso en parte de la obra de Karl Marx y en las convicciones de los primeros pensadores socialistas.”²⁸¹

Sin embargo, ambos punto de vista contienen parciales exageraciones, afirma nuestro invitado y continúa: “Por mi parte, adopto aquí una tercera posición, aunque me ubique más cerca de la segunda que de la primera. Ante todo, parto de la consideración de que el hombre es mucho más destructivo y cruel que el animal. El animal no

²⁷⁹ Ibíd. Pág. 72 y 73

²⁸⁰ Ibíd. Pág. 74 y 75

²⁸¹ Ibíd. Pág. 76 y 77

es sádico, no es hostil a la vida, pero la historia humana es un documento de la inimaginable crueldad y la extraordinaria destructividad del hombre... Pero creo que las raíces de la agresividad no residen en la animalidad del hombre, sino que al ser mayor la agresividad humana que la de los animales, la primera debe originarse en las condiciones específicas de la existencia humana. *La agresividad es mala, la destructividad es mala... pero es humana. Es una posibilidad que reside en el hombre, en todos nosotros, y que se manifiesta cuando uno no se ha desarrollado de una manera más adaptada y madura.*”²⁸²

Lo anterior significa que la agresividad está presente en nuestro cerebro como un mecanismo que en cualquier momento puede ser estimulado como posibilidad, pero que si no se produce ningún estímulo, si no hay factores desencadenantes, no se almacena y tampoco fuerza a comportamiento alguno. En palabras de E. Fromm: “... la agresividad del hombre es una posibilidad que reside biológicamente en el cerebro, pero no constituye una necesidad. No se manifiesta si no es activada por determinadas circunstancias que sirven a la conservación de la vida. Es muy importante afirmar esta idea contra la tesis conductista, según la cual la agresividad solo es algo aprendido y el hombre solo se vuelve agresivo debido a las circunstancias. La cosa no es tan simple, pues si solo tuviera que aprender la agresividad frente a las circunstancias, esta no se movilizaría en forma tan rápida e intensa como de hecho ocurre e incluso debe ocurrir. En cambio sucede que la agresividad preexiste biológicamente como disposición, como posibilidad...”²⁸³

Además, si la agresión fuese innata al hombre, siempre reaccionaría con agresión a los ataques, y no es así, algunas veces responde con huida. A su vez, si la agresión fuera natural, sería la misma en todos; lo que tampoco sucede, no es la misma en todos los individuos, ni en todas las culturas y sociedades.

En suma al respecto, el hombre no es bueno ni malo por naturaleza; la agresividad no es innata al hombre, tampoco reside en su naturaleza animal. No obstante, la agresividad es humana, porque su posibilidad reside biológicamente en el hombre y se detona a partir de las circunstancias, en las condiciones específicas de la existencia humana. Donde la marginación es una de tales condiciones, puesto que atenta contra la necesidad emocional de pertenecer al grupo.

Contrarrestar la marginación, evitar la agresividad, una razón más por la cual vincular nuestra la libertad personal con la voluntad social, un nuevo motivo por el cual nuestra praxis educativa estimula la acción dirigida, la acción con sentido, hacia la comunidad empática, la comunidad abierta.

²⁸² Ibíd. Pág. 76 y 77

²⁸³ Ibíd. Pág. 80

Praxis educativa siempre en la conciencia, en la vivencia de nuestra libertad, de nuestra posibilidad de embellecer o afear el mundo, porque *capaces así, habla P. Freire, de intervenir el mundo, de comparar, juzgar, decidir, romper, escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, los seres humanos se definen como seres éticos, pero los seres éticos también pueden romper con la ética, también son capaces de impensables ejemplos de bajeza e indignidad.*

Cada uno de nosotros decide libre y responsablemente vivir con ética o vivir en su transgresión.

2.3.2.- Filosofía y educación: praxis pedagógica y ética

Todo se vincula, se articula, una cosa engloba a otra, -como las circunstancias que sucesivamente se incluyen en otras más amplias-, integrando un conjunto ordenado, un sistema. Visto así, en este capítulo, los dos apartados anteriores -2.1. y 2.2.- constituyen las categorías del ser y del preferir en el quehacer filosófico y educativo; donde sintéticamente dicho, tal quehacer consiste en acción dirigida, acción con sentido, para la integración de la comunidad abierta. De manera que el apartado actual -2.3.- contiene el “cómo”, *cómo concretar el sentido de la actividad filosófica y educativa, cómo desarrollar esta actividad para que realmente sea formativa.*

La respuesta ha sido planteada ya en la anterior sección -2.3.1.-, *necesitamos capturar el interés de los alumnos haciendo de sus acciones dirigidas, acciones con sentido, a la vez que les persuadimos en la vivencia, en el reconocimiento de nuestra naturaleza social, para que dirijan sus acciones hacia la integración de la asociación auténtica. Todo lo cual caracteriza a la filosofía y a la educación como praxis pedagógica y ética.*

Y sobre ello ahondaré en esta sección, pero antes quiero decir que, con fundamento en lo escrito hasta este punto, siento y pienso que estrictamente lo correcto al hablar de la relación que entablan filosofía y educación, no es “filosofía en la educación”, tampoco “de” ni “sobre” la educación, porque en estas referencias de su unión parecen separadas e independientes entre sí, pareciera que una analiza a la otra, que la educación se muestra ante la filosofía como objeto para su estudio racional, y no es así, como vimos, la educación constituye medio y fin de la filosofía, no objeto a estudiar.

Es... como si filosofía y educación fueran hermanas, individuos separados y diferentes, cada uno con rasgos propios, aunque simultáneamente son “casi” lo mismo porque comparten aproximadamente el 50% del genoma. Algo así sucede con la filosofía y la educación, aun cuando parecen existir en forma separada e independiente, en realidad son “parientes cercanos, consanguíneos”, se implican mutuamente porque tienen el mismo origen -la curiosidad del hombre, su impulso vital por conocer la realidad, comprender la totalidad- y comparten su sentido -la autorrealización del hombre-. -Espero ser clara; porque es en momentos como este que las palabras no reflejan con exactitud la vivencia que se tiene de las cosas.-

Esto es que, en la perspectiva desde la cual abordo filosofía y educación, estas se vinculan, se unen de manera tal que prácticamente son una y la misma cosa; por lo que al mencionar una de ellas, menciono también a la otra, digamos que “se entrañan”, y así todo lo afirmado o negado respecto a una, aplica igualmente a la otra. Consecuentemente, en lo sucesivo ya solo hablaré de su unión.

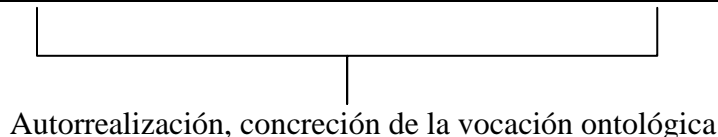
De su unión en la *praxis pedagógica y ética, que consiste en la complementación de instrucción y formación*. O sea que la praxis educativa propuesta genera un flujo continuo entre la instrucción, refiriéndome aquí con ello a los saberes intelectuales, a la transmisión de conceptos, teorías, en una palabra conocimientos, relativos a las distintas ciencias y disciplinas, entre las cuales cada alumno se encuentra en la posibilidad de elegir con base en sus intereses, gustos y aptitudes, como su vocación personal, como la actividad que les importa más por las consecuencias que produce, y la formación, entendida como la construcción de capacidades y disposiciones intelectuales y emotivas que liberan al individuo para ser él mismo, para vivir con libertad auténtica y transformar la realidad en algo mejor al vincular su libertad con la voluntad social, al asumir su vocación personal como la forma en que quiere intervenir en el mundo, participar en su asociación con los demás, como aquello con que ha de servir a las otras personas, aportar al bienestar colectivo.

Continuidad entre instrucción y formación, mutua complementación en que la práctica educativa, de acuerdo con J. Dewey, tiene efectos tanto físicos como morales. Donde al decir “efectos físicos”, nos referimos a la adaptación a un estímulo, lo que supone respuesta a una cosa, y; con “efectos morales” señalamos acto mental que supone respuesta a una cosa con sentido.

En otras palabras, la educación como instrucción genera aprendizaje de conocimientos como adaptación o resultado al estímulo que representa el proceso de enseñanza, y es en la educación como formación, que dicho aprendizaje cobra sentido porque se dirige a la vida en libertad auténtica y a la transformación de la realidad en algo mejor. Efectos que se manifiestan en autorrealización, en concreción de nuestra vocación ontológica, llegar a ser humanos.

Esquema 110

Praxis educativa que da continuidad entre:	
Instrucción	Formación
- Saberes intelectuales - Conceptos y teorías - Conocimiento	- Saberes empíricos - Vivencias personales y sociales - Experiencia
Que ayuda a descubrir y desarrollar la vocación personal.	Que vincula la libertad individual con la voluntad social, la vocación personal con la vocación social.
Efectos físicos	Efectos morales



Praxis educativa pedagógica y ética que aplica métodos de enseñanza y aprendizaje que instruyen en capacidades y destrezas cognitivas a la vez que forman en valores y actitudes, que simultáneamente transmite

conocimientos, desarrolla disposiciones y capacidades, y ejemplifica, da vida a todo esto, en hábitos de hacer, pensar y sentir, vivir y convivir, siempre para crecer, para ser mejor como individuo en la sociedad, como persona en la comunidad, para ser y existir con armonía total.

Y así, decía Bernardo G. Angulo, conferencista en aquel congreso sobre educación al que asistí, *cuando la praxis educativa es íntegra, pedagógica y ética, enseñar es un arte y aprender es un placer; ser maestro se traduce en adoptar como forma de vida el cambiar la vida de otros con el ejemplo.*

Labor, praxis, forma de vida que inicia en el autoconocimiento porque “No penetraríamos en modo alguno a lo auténticamente humano ni podríamos hablar de ello, si no tuviésemos esa autoexperiencia originaria del yo, que se mantiene en todas las formas de la autorrealización humana como su centro unificador y su fundamento primordial.”²⁸⁴

- Autoconocimiento.

El hombre es y está en el mundo, vive en él, su existencia entera se relaciona con el entorno, con el mundo; sin embargo su conducta específicamente humana se distancia de todo lo demás porque no vive en la inmediatez, sino en la mediación de la libertad, que define su ser y configura su mundo humano; es esta la ley fundamental de la conducta humana: distanciamiento originario, escribe E. Coreth.

Y frente a este distanciamiento que marca toda la existencia del hombre, “... experimentamos un segundo distanciamiento, todavía más radical, que afecta al individuo como tal. Aun cuando vive en un mundo común a todos, y por entroncado que esté en la comunidad y en la historia, el hombre se destaca y separa de cuanto no es él. El hombre está remitido a <sí mismo>”.²⁸⁵

Experiencia radical, autoexperiencia, que expresamos lingüísticamente con la palabra “yo”, donde cada uno de nosotros se experimenta y siente como un yo único, singular e irrepetible.

Ahora bien, si queremos sistematizar esta experiencia personal, lograr nuestro autoconocimiento, requerimos una reflexión interna; a partir de la cual, en principio, reconocemos nuestro “yo” como perteneciente a la humanidad y participante en el mundo, no obstante peculiar y único “yo” frente a todo lo que es “no yo”, frente a todas las cosas de mi entorno, incluyendo todos los otros seres humanos. Es decir, que por estrecha que sea

²⁸⁴ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 153

²⁸⁵ *Ibíd.* Pág. 113

nuestra pertenencia a la humanidad y nuestra participación en su destino, en la universalidad del mundo y de la historia, yo sigo siendo ese “yo” único, singular e irrepetible, y no hay más que un punto que me pertenece a mí personalmente: “yo mismo”.

Yo, yo mismo, punto en que se abre mi conciencia, en que descubro mi libertad, como espacio en que dispongo de mí, en que tengo que deliberar, elegir, decidirme y actuar, porque es esta una característica más de la estructura de la conducta humana, su apertura al entorno, su falta de especialización y negación a la inmediatez, que exigen mi autoconfiguración. Mi yo, existencia única y singular que me ha sido entregada y confiada solo a mí; disposición de mí en que estoy a merced de mí mismo insustituible e inevitablemente, mi yo es mi responsabilidad.

Mi yo, único, singular, irrepetible, mío y solo mío, libre y responsable de sí. Libertad y responsabilidad²⁸⁶ que reclaman mi autoconfiguración, que me impulsan, me motivan para actuar, para configurar mi ser, construir mi vida. Momento en que frente a mi propia vida, en la experiencia, que no solo es captación sensorial, sino también conciencia, esta se desdobla en autoconciencia al descubrirse a sí misma como actividad consciente, como actividad que constituye al objeto, al entorno, al mundo, a todo lo que me rodea.

E. Husserl lo ha dicho, sujeto y objeto siempre coexisten, la conciencia siempre es conciencia-de, -intencionalidad de la conciencia-, de lo otro, sean cosas, personas, o el propio yo.²⁸⁷ De manera que mi reflexión interna o autorreflexión, el conocimiento de mí mismo o autoconocimiento, donde el sujeto autoconstituyente se dota a sí mismo de sentido, en palabras de E. Husserl, tiene lugar en la intersubjetividad monádica y social.

“Jamás nos encontramos con una autoconciencia inmanente y cerrada, que empiece por estar en sí misma y que posteriormente se afinque en los demás. Más bien, nos descubrimos a nosotros mismos en lo otro, en una unidad dialéctica de autorrealización y realización mundana, de autocomprensión y comprensión del mundo.

²⁸⁶ Nota: carácter inalienable de libertad y responsabilidad personales que además de exigir mi autoconfiguración, escribe E. Coreth, derivan en el hecho de que me experimente aislado de todo lo demás, abocado a mí mismo, profundamente solo; porque en el distanciamiento respecto al mundo, al destacarme y separarme del conjunto como un yo único, singular e irrepetible, que no puede ser sustituido ni representado por nada ni por nadie, descubro mi grandeza, la dignidad increíble del yo individual, pero al mismo tiempo, encuentro mi pequeñez, “... en cuanto que ese yo no es más que un punto en la totalidad inconmensurable del ser y del acontecer, del mundo y de la historia; esa existencia aislada, limitada en el espacio y en el tiempo, está como perdida en medio de la realidad universal que se le superpone. De ahí surge la suprema soledad que todos experimentamos a veces en toda su hondura. Por metido que viva en el mundo y en los acontecimientos mundanos, el hombre está en definitiva afincado solo en sí mismo, arrojado a su yo personal. En su decisión y responsabilidad el hombre se encuentra solo. Nadie, ni la persona más íntima y querida, puede sustituirnos, representarnos o relevarnos. Soy yo quien tengo que cargar a solas con mi existencia. Se trata única y exclusivamente de mí mismo.” (Coreth, Emerich. “¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica”. Trad. Claudio Gancho. Ed. Herder. España. 1991. Pág. 115)

²⁸⁷ Nota: véase la sección 1.1.2.

Esa totalidad es una posición en movimiento de relación y condicionamiento entre mí y lo que me rodea, entre el hombre y su mundo.”²⁸⁸

Dicho de otro modo, *mi yo, que en su distanciamiento originario se experimenta, se siente único, singular e irreplicable, mi yo que al abrirse su conciencia se descubre libre y responsable de sí, este yo, mi yo, al desdoblarse en autoconciencia reconoce su coexistencia con el mundo, con el “no yo”*. Sin importar cuán únicos, solos o distanciados nos sintamos, nos vivamos, siempre estamos aunados, enlazados, vinculados con lo otro, con los demás; nunca somos existencia, en el sentido de que no existe un yo puro, siempre somos coexistencia, un yo para un no yo, un yo para un tú. Por lo tanto, *mi yo se conoce a sí mismo en coexistencia con el no yo, con los otros, cosas y personas. El autoconocimiento no se puede ejercer al margen del conocimiento sobre los otros; que yo me conozca, conocerme y conocer a los otros se articulan*.

De esta forma, explica E. Coreth, lo que está en juego no es solo mi propia comprensión sino la autocomprensión humana, -recuerdo palabras de mi maestro: reconocer en las propias maneras a la humanidad-, porque “... siempre nos experimentamos y comprendemos en un mundo humano común. No disponemos de una autocomprensión particular y aislada que solo posteriormente tengamos que generalizar. El individuo no es en su origen un puro yo aislado de todo lo demás, que se complete y experimente a sí mismo en la inmanencia de la propia conciencia. Solo en el conjunto de un mundo humano común llega el individuo a encontrarse a sí mismo. Solo en la comunidad de la experiencia humana se forma y desarrolla la propia comprensión.”²⁸⁹

Es así que aun cuando mi existencia es coexistencia con el no yo, con los “otros”, entendido como el mundo físico -cosas naturales y creaciones del hombre- y los otros yoes, *al hablar de autoconocimiento en articulación con el conocimiento sobre los “otros”, me enfoco en las personas y no en las cosas porque la autocomprensión humana se da en la comunidad de la experiencia humana*.

Si bien, mi relación con el mundo físico, con las cosas, es motivo, constituye ocasión para mi autoconocimiento porque en el contacto con ellas descubro mis capacidades intelectuales, mis aptitudes e intereses, y especialmente mi poder creativo, mi ingenio y capacidad de invención, al tiempo que incluso desarrollo sentimientos por ellas, vínculos afectivos -negativos o positivos-, más cuando se trata de cosas naturales, seres vivos, reitero que *en el autoconocimiento que atañe a la praxis pedagógica y ética propuesta en esta investigación me concentro en los “otros” seres humanos porque la empatía de que nace la asociación auténtica, la comunidad abierta en que se desarrolla y hacia la cual se dirige nuestro quehacer filosófico y*

²⁸⁸ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 83

²⁸⁹ *Ibíd.* Pág. 82

educativo, constituye un sentimiento, una experiencia o una vivencia entre personas, no entre personas y cosas naturales o creadas por el hombre, es un sentimiento entre iguales, entre semejantes; la posibilidad de la empatía radica en nuestra naturaleza humana.

También es cierto que la autorrealización planteada implica armonía total y que esta se refiere por igual a cosas y personas, no obstante tal armonía comienza en la armonía consigo mismo y esta es correlato de la armonía con las otras personas, un motivo más por el que me enfoco en el autoconocimiento a través de los otros yoes. De tal suerte que en el logro de la armonía del yo con los otros seres humanos, se desprende de manera natural la armonía con la naturaleza, con las cosas naturales y las creadas por el hombre.

Recapitulando, si la praxis educativa pedagógica y ética inicia con el autoconocimiento y este corre en paralelo con el conocimiento sobre los otros, esto es, si me conozco en y a través de las otras personas, puesto que mi yo, mi consciencia, siempre es consciencia-de, siempre es coexistencia, entonces me parece que en la consecución de tal autoconocimiento se muestra como el mejor camino, la aplicación del método fenomenológico, donde el conocimiento de mí mismo se da en la intersubjetividad monádica y social²⁹⁰.

Esquema 111

Yo-coexistencia, consciencia-de:	
El propio ser	El ser de los otros
Intersubjetividad	
Monádica Desarrollo de la autodeterminación asumiendo las consecuencias de los propios actos.	Social Sensibilización frente a la realidad de los otros, especialmente en torno a la cuestión social; empatía.

El punto es que en mi autoconocimiento con y a través de los otros, podría decirse que estoy buscando “mi esencia”, mi *eidōs* o idea, en la terminología de E. Husserl, es decir, los rasgos que me definen, el conjunto de notas constantes en mí, en mi ser; conjunto que se compone de mis formas habituales de hacer, pensar y sentir, de mis intereses, aptitudes, actitudes, necesidades y sentimientos, mi carácter y mi personalidad. Sin embargo, cabe aclarar al respecto, esta unidad de cualidades invariantes, de elementos persistentes, será tal hasta que yo lo quiera, hasta que yo lo decida, porque con base en mi libertad y la responsabilidad que tengo de mí, en cualquier momento puedo elegir y actuar otras formas de hacer, pensar y sentir, en cualquier momento puedo optar por “cambiar”, por modificar mi ser. Por supuesto que tal cambio o modificación no es sencillo, requiere de gran esfuerzo y únicamente surge a partir de una vivencia trascendental, pero es posible dada la cualidad de nuestra libertad como autorregulación.

²⁹⁰ Nota: véase la sección 2.1.2.

De hecho, precisamente porque en el individuo humano “la esencia no es fija” -valga la paradoja-, porque puede cambiar, modificarse en el ejercicio de nuestra libertad, es que varía de una persona a otra e incluso en la misma persona de un momento o etapa de su vida a otro²⁹¹. Y es por ello también que el autoconocimiento, el conocimiento que tengo de mi esencia, no es posible en lo a priori, antes bien, puede determinarse solo a posteriori, solo en la experiencia, en la vivencia de mi ser en coexistencia con los otros.

Ahora bien, ¿cómo aplicaríamos el método de la fenomenología trascendental para autoconocernos?

Esquema 112

Método fenomenológico en mi autoconocimiento
<i>Primer paso: Epojé</i>
Dejo mi actitud natural, ingenua, cotidiana; me despojo de los prejuicios que tengo sobre mí mismo, de los juicios irreflexivos sobre todo lo relacionado conmigo; prescindo de los discursos y las opiniones no fundados en evidencia racional, que los otros y yo mismo he elaborado sobre mí. O dicho en palabras más coloquiales, me quito “las etiquetas” que los otros me han puesto y yo me he dejado poner. Me deshago de todas esas falsas justificaciones para mi inacción, desecho los pretextos que he adoptado para evitar la responsabilidad que tengo de mí mismo. Asumo una actitud crítica y radical, analítica y reflexiva sobre mí, sobre todo lo que refiero como perteneciente a mi yo.
Segundo paso: Reducción fenomenológica
a) Reducción eidética En actitud crítica, analítica y reflexiva, prescindiendo de todas las circunstancias empíricas contingentes, es decir que pudieron no haberse dado, que su presencia o ausencia no tiene efecto alguno, excluyo los elementos accidentales, inesenciales. Me intereso solo por aquello que se hace evidente en la conciencia misma, o sea los elementos invariables, esenciales.
b) Reducción trascendental Convierto los elementos esenciales, las características definitorias que he descubierto en mí, en vivencias; esto mediante la intencionalidad de la conciencia, a saber, la conciencia-de, la conciencia que como sujeto tengo de mí misma (intersubjetividad monádica) y de los objetos, de los otros (intersubjetividad social).

Un ejemplo de tal aplicación:

Todos dicen que soy flojo y mal hecho, que no me gusta estudiar. Soy “de los burros”, todos lo saben; cuando dejan tarea, al momento de revisarla, me han llegado a decir: “no, a ti ni te pregunto, ¿para qué?, tú nunca haces la tarea”. En la entrega de calificaciones, nadie espera que yo tenga buenos resultados. Así soy, ya ven, ya lo saben, flojo y mal hecho, así me tratan. Pero, ¿es verdad?, ¿realmente soy así?

- Primer paso: *epojé*

- Actitud natural, ingenua, cotidiana; prejuicios, juicios irreflexivos, discursos y opiniones infundados: soy flojo y mal hecho.

²⁹¹ Nota: afirmación que remite al existencialismo, que a diferencia de la filosofía clásica, coloca su centro de reflexión en el hecho concreto de la existencia y no en las esencias; partiendo de la idea de que dada la libertad del hombre, este empieza por ser nada, surge en el mundo y después se define, se autoconfigura, él mismo construye su existencia, su vida. Y en ese sentido afirman los filósofos existencialistas, el hombre no es, no posee una esencia o naturaleza común a toda la especie, el hombre se hace, existe; la existencia precede a la esencia. De tal suerte que, de poseer el individuo humano una esencia, esta consistiría en libertad.

- Actitud crítica y radical, analítica y reflexiva: ¿es verdad?, ¿realmente soy así?

Recuerdo que en la primaria y en la secundaria “iba bien”, tenía buenas calificaciones... lo que sí es que siempre me ha gustado el fútbol, ahí sí que me esfuerzo, siempre asisto a los entrenamientos, puntual, ahí sí que intento hacer bien las cosas, lo mejor posible... toda mi vida he jugado fútbol y lo haré hasta morir, cuando ya esté viejito, tal vez no juegue, pero entonces seré entrenador. “Viendo bien” las cosas, no, no soy flojo y mal hecho, simplemente no me gusta estar encerrado en el salón, prefiero estar en movimiento; no soy flojo y mal hecho, lo que sucede es que no me interesa lo que vemos en clase porque no le encuentro aplicación y no estoy dispuesto a esforzarme en algo que para mí carece de sentido. Es más, soy una persona que trabaja, que se esfuerza, que intenta hacer lo mejor posible, cuando comprende qué hace y para qué, de qué me sirve, cuando lo que hago me hace sentir bien, como jugar fútbol.

- Segundo paso: reducción fenomenológica, a) reducción eidética

- Circunstancias empíricas contingentes, elementos accidentales, inesenciales: el grado escolar -preparatoria, secundaria o primaria- y la actividad en cuestión -estudio académico, fútbol-.

- Lo evidente a la conciencia misma, los elementos invariables, esenciales: me interesa aquello a que encuentro aplicación, lo que para mí tiene sentido; trabajo y me esfuerzo, intento hacer lo mejor posible cuando comprendo qué hago y para qué, de qué me sirve, cuando lo que hago me hace sentir bien.

Reconozco que, por distintos motivos que este momento no vienen al caso, necesito terminar la escuela, concluir con el mejor promedio posible, así que, ya consciente de que no soy flojo ni mal hecho, de que no soy caso perdido, de ahora en adelante estudiaré, me esforzaré, haré lo mejor que pueda.

- Segundo paso: reducción fenomenológica, b) reducción trascendental

- Conversión de los elementos esenciales, las características definitorias que he descubierto en mí, en vivencias: en la comprensión de qué me motiva para actuar de determinada manera y en el reconocimiento de lo que necesito, así como qué debo hacer para lograrlo, decido esforzarme, trabajar en ello, hacer lo mejor que pueda.

A mis ojos, el anterior ejemplo resulta tan claro que pareciera sencillo llevar a cabo mi autoconocimiento, que pareciera una tarea tan fácil de realizar con la sola aplicación de un método filosófico; y quizás fuera así, tan simple y fluido, de no ser porque estamos envueltos, como parte de nuestra naturaleza humana, en una vorágine de sentimientos, emociones, pasiones, deseos, e impulsos, de no ser porque antes que racionales somos emotivos. De este modo se integra al proceso por autoconocernos, la necesidad de identificar qué sentimos y por qué, la necesidad por comprender los hilos emotivos en que se enredan mis pensamientos, mis ideas, mi razón. Lo cual no significa que quiera “separar”, “aislar” mis emociones respecto a mis pensamientos, -es más,

tal acción es imposible porque equivale a fragmentarme, dividir mi ser en partes, desarmar mi yo, y entonces ya no sería yo, dejaría de ser, de existir-; no, aquí la finalidad es identificar unos y otros, *vislumbrar con claridad qué siento, qué pienso y por qué, para que todo ello deje de ser un “enredo” y se convierta en un “tejido”, para que mi ser interno ya no sea una masa amorfa de entendimiento, voluntad y afectividad, donde mis acciones parecen caóticas y sin sentido, para convertir mi yo en equilibrio y armonía de entendimiento, voluntad y afectividad, para que mis acciones sean dirigidas, tengan sentido.*

Así, el autoconocimiento se muestra como ardua labor, compleja y extenuante, no obstante necesaria, indispensable para nuestra autorrealización, y en la cual, subrayo nuestra vinculación con las otras personas, nuestra coexistencia e interdependencia: porque la autoconciencia nunca es solitaria, siempre es intersubjetiva, porque aun cuando sé que existo, necesito que el otro me reconozca, que confirme mi existencia, necesito que los otros conviertan mi certeza en verdad; y simultáneamente en viceversa, yo soy el otro del otro, yo reconozco, confirmo la existencia de los otros, convierto sus certezas en verdades; yo soy sujeto en la medida en que me reconocen y reconozco.

Y en esta relación que entablamos, en nuestra convivencia, al vernos, al sentirnos reflejados los unos en los otros, en el descubrimiento de vivencias similares, en la identificación de hábitos de hacer, pensar y sentir compartidos, surge la intersubjetividad como flujo de vivencias que se proyecta, que se refleja en el correlato: yo-otro/otro-yo, nace entre nosotros el sentimiento de la empatía.

Empatía, más que “ponerse en el lugar del otro”, consiste en sensibilidad de ser afectado positiva o negativamente por el otro, consiste en la comprensión de la vivencia del otro, en la comunicación, en el diálogo abierto y sincero, que olvidando recelos y miedos, da paso a la aprehensión del ser del otro. Apre-hen-sión, captura de lo que es, de lo que siente y quiere, de lo que piensa y proyecta, de lo que hace y vive; ahora además de comprender su vivencia, lo que le sucede, la hago mía, ahora no solo comprendo lo que siente, su alegría y su dolor, ahora lo siento, me apropio de su dicha y tristeza; lo com-partimos, co-participamos y co-integramos una co-munidad, estamos ya dentro de lo mismo, dentro de la comunidad empática, abierta.

Sentimiento profundo y dichoso, anhelado encuentro con el otro, la empatía, sentimiento del que en este momento me parece que nace el amor, y al que con seguridad se liga la amistad.

Me detengo, abro un paréntesis para escuchar las palabras de F. Larroyo en torno a la amistad: "... lazo afectivo entre dos o más personas sostenido por el mutuo aprecio, la confianza y espíritu de servicio recíproco."²⁹²

¿Por qué lo hago?, ¿por qué doy espacio siquiera al roce sobre lo que la amistad es? Por el papel de suma importancia que juega en nuestras vidas; porque más allá de ser un pilar en la vida social, aparte de ser vía propiciadora de otros muchos valores -favoreciendo al amigo, procurando su bienestar, se realizan valores de toda especie, explica F. Larroyo, como lealtad, honestidad, benevolencia, solidaridad...-, además de consistir en una relación personal dialógica, en un vínculo entre "yo" y "tú" que se prolonga en la categoría conjunta del "nosotros", porque aunado a todo esto y sin restarle importancia, la vida sin amigos no es vida, no vida humana, sin amistad la propia existencia no es llevadera, se torna insoportable, insufrible.

Cierro el anterior paréntesis y por último, en torno al autoconocimiento, menciono el papel relevante que desempeñan en él la autoestima y la asertividad, directamente relacionadas con la escucha activa y la aceptación, por lo que como educadores debemos atender cuidadosamente a tales aspectos.

Por ahora, retomando la afirmación de que en el proceso de mi autoconocimiento estoy buscando "mi esencia", mi *eidos* o idea, quedó dicho, los rasgos que me definen, el conjunto de notas constantes en mí, en mi ser, al tiempo que me planteo la identificación de mis sentimientos y pensamientos para vivenciar mi yo en equilibrio y armonía de entendimiento, voluntad y afectividad, y que de esta forma mis acciones sean dirigidas, posean sentido, recuperando todo ello, se hace notar que *el conocimiento sobre sí mismo se desenvuelve conjuntamente a la educación, a la formación del entendimiento y la voluntad, en el marco de la afectividad.*

- Formación del entendimiento y la voluntad.

Confirmando cada vez con mayor claridad y fuerza que todo se relaciona, todo se vincula, -al decir, al escribir esto, imagino una red, así es la realidad, hilos enlazados, donde todo se comunica directa o indirectamente, y nuestro conocimiento, nuestro aprendizaje, la vivencia cada vez más consciente que tenemos de la realidad equivale a una visión cada vez más amplia, más panorámica, de esta red; el punto es que en el logro de esta visión mayor nos tenemos que distanciar, el distanciamiento aumenta y con él, el temor por no saber regresar, por no encontrar la forma de aplicar todo este conocimiento obtenido a la realidad concreta-.

²⁹² Larroyo, Francisco. *Op. Cit.* Pág. 276

Decía, todo se relaciona, y así, al entrar por una puerta acceso a un lugar en el que ya había estado, pareciera que todas las puertas aquí llevan al mismo sitio. “Distintas entradas” -persuasión para la actuación ética, sentido de la filosofía, autorrealización o concreción de la vocación ontológica- con “distintos nombres” -ética, filosofía, educación- que conducen al “mismo lugar”: formación del entendimiento y la voluntad²⁹³, entendido como la construcción y desarrollo de disposiciones o capacidades intelectuales y emotivas, mentales y afectivas.

Sé que hasta cierto punto y en determinado sentido he sido, soy un tanto repetitiva, pero siento que no hay forma de evitarlo dado que esta es una red, todos los accesos se encuentran en el mismo sitio y además, al armar un rompecabezas tocamos cada una de las piezas más de dos veces, jugamos con ellas; así me encuentro, me descubro jugando con mis ideas, envueltas en sentimientos, entro en este laberinto que es la propia vivencia y como es natural, transito por los mismos senderos más de una vez, camino sobre los pasos de otros y re-paso sobre los míos... Además, de acuerdo con E. Bachrach, el propio Leonardo Da Vinci “... decía que hasta que algo que no era percibido por lo menos desde tres o cuatro perspectivas distintas, uno no podía comprenderlo realmente.”²⁹⁴

Esquema 113

Vivencia que aspira a la autorrealización						
Entradas o accesos	Yo, los “otros”, nosotros - Vida social	Conocimiento	Formación del entendimiento: actitud crítica y reflexiva	Teoría - deliberación	Vivencia que aspira a la autorrealización	Laberinto
Ética		Autoconocimiento y conocimiento de la realidad; comprensión de la totalidad				
Filosofía		Actuar libre que crea y transforma el entorno, la realidad	Formación de la voluntad: virtudes éticas	Práctica - elección, decisión y actuación		
Educación		Experiencia				

De manera que el hombre solo se realiza en su conocimiento y en su volición; o dicho de otro modo, *la autorrealización humana se presenta en dos dimensiones o facultades: entendimiento y voluntad. Las cuales no son totalmente distintas ni directamente contrapuestas*, explica E. Coreth, porque “... Ni la inteligencia piensa y conoce, ni la voluntad se decide para actuar de este modo o del otro, sino que es el mismo hombre concreto el que se realiza en su conocimiento y en su volición.”²⁹⁵ Es decir que *ambas responden por igual a la esencia espiritual-personal del hombre, integran un correlato y se encuentran siempre en mutua relación.*

²⁹³ Nota: véase la sección 2.2.2. y sección 2.3.1.

²⁹⁴ Bachrach, Estanislaw. *Op. Cit.* Pág. 36

²⁹⁵ Coreth, Emerich. *Op. Cit.* Pág. 167

Relación que resulta oportuno analizar, aún en trazos generales, para comprender la crisis actual en la filosofía y la educación académicas: en principio, cabe aclarar que en la historia del pensamiento filosófico conocimiento y volición, entendimiento y voluntad, empatan respectivamente con teoría y práctica, y enseguida se verá por qué.

Fue en la antigüedad griega que surgió la pareja de conceptos θεωρία y πράξις -ya algo habíamos hablado de esto al abordar la división de los saberes en intelectuales y empíricos - y la valoración del elemento teórico como superior, ya que se le adjudicó radical primacía de valor en relación con el actuar práctico porque señalaba aquello que se consideraba como la esencia del hombre, la facultad racional -lo cual recuerda eminentemente el pensamiento aristotélico-.

Consideración debido a la cual, el significado original de teoría como visión o contemplación, posteriormente significó en general, conocimiento intelectual, y en concreto, la razón, concebida como lo que capta la esencia genuina y válida de las cosas, más allá de su manifestación sensible -concepción que remite a la filosofía de Platón-. Al tiempo que práctica señalaba la actividad propiamente humana, o sea la moral y la política, distinta del hacer, que significaba fabricar o llevar a término una cosa mediante la acción manual o artificial.

Ahora bien, “La valoración griega de la teoría sigue constituyendo en general el trasfondo decisivo de la racionalidad que caracteriza al pensamiento occidental, siempre a la búsqueda y captación de la realidad por un camino teórico-científico estrictamente racional.”²⁹⁶

Recapitulando hasta aquí, en la cultura de Grecia antigua surgió el binomio teoría-razón/práctica-volición, otorgando primacía al elemento teórico-racional. Concepción que condujo al intelectualismo unilateral suscitando en la historia del pensamiento filosófico antítesis y controversias como el enfrentamiento durante la Edad Media entre intelectualismo y voluntarismo, concretamente entre tomismo y agustinismo. Planteándose la cuestión sobre si realmente es la razón la suprema facultad del hombre o por lo contrario, si lo es la voluntad; expresado en otros términos, surge la pregunta sobre qué es más importante, qué es lo determinante en la conducta humana, conocimiento o volición.

Fue en la modernidad que, como antítesis del racionalismo, se alza “... la ilustración poniendo de relieve el elemento práctico: el conocimiento teórico tiene que aportar una utilidad práctica; la ciencia debe servir al

²⁹⁶ Ibíd. Pág. 168

progreso de la humanidad; la filosofía tiene que fomentar la ilustración y formación populares. La misma religión tiene en definitiva una finalidad práctico-moral.”²⁹⁷

Debate sobre la relación entre teoría y práctica, entre el entendimiento o la voluntad como la facultad suprema, esencial del hombre, que se agrava cuando se parte de la dualidad, de la perspectiva de la filosofía dualista, perdiendo de vista la unidad originaria. Porque *es el mismo hombre total el que simultáneamente conoce por su entendimiento y actúa por su voluntad. Ambas realidades, conocer y actuar, entendimiento y voluntad, son por igual dimensiones o facultades en que el hombre se completa y autorrealiza.*

Cabe ahora preguntar ¿en qué forma?, ¿cómo es que a través de mi entendimiento y de mi voluntad cumplo con mi vocación ontológica de llegar a ser más, llegar a ser humano?, ¿de qué manera entendimiento y voluntad me sirven para autorrealizarme?

He escuchado en voz de los alumnos que no encuentran sentido, que no ven utilidad en “aprender”, en “memorizar” los contenidos curriculares porque “no sirven para vivir”; tienen la impresión de que la educación académica “no les servirá en la vida”, salvo para conseguir trabajo, pero la vida es más que eso... Tal parece que mientras los profesores tienen como finalidad “enseñar” un programa y que no haya “reprobados”, lo que los alumnos desean es “aprender a vivir”.

Los contenidos curriculares, el programa, son muy importantes, representan las actitudes básicas, las ciencias, los conocimientos científicos que de una u otra manera me permiten conocer la realidad, comprender la totalidad, y desde cierto punto de vista con base en mi aprendizaje sobre ellos elijo y decido cuál será mi profesión, en qué quiero trabajar... Sin embargo, su aprendizaje se complementa y cobra significado, posee verdadero sentido solo cuando se vincula con el “aprender a vivir y convivir”. *Aquella trillada frase de que “a la escuela se va a aprender”, es cierta en tanto se refiere por igual a la adquisición de conocimientos intelectuales como empíricos, de actitudes básicas -ciencias- como actitud general -filosofía-, es cierta y válida en la medida que la instrucción, la transmisión de conocimientos científicos se acompaña de la formación del entendimiento y la voluntad, siempre con base en la inteligencia común, hacia la comunidad abierta.*

“A ver, ¿cómo que aprender a vivir y convivir? Si ya vivo y convivo...”, replicaría alguno de mis alumnos; a lo cual contesto: sí, es como respirar, “ya respiramos”, todo el tiempo lo hemos hecho, ya lo hacemos, aunque “mecánicamente”, “sin consciencia”, “sin control”. Así como necesitamos aprender a respirar, a controlar tal

²⁹⁷ Ibíd. Pág. 169

actividad para obtener de ella el máximo beneficio, de igual forma necesitamos aprender a vivir y convivir para lograr nuestra autorrealización.

Pero exactamente, ¿qué quiero decir con “aprender a vivir y convivir”? Dado que “yo soy yo y mis circunstancias”, partiendo de la afirmación de que “yo soy yo y lo que hago”, en el reconocimiento de que “soy como un pez que vive en el mar de lo social”, aceptando que “la vocación de mi vida es llegar a ser humano”, desarrollar todas mis fuerzas ínsitas en la vivencia armónica total, pero sobre todo en la asunción de “mi ser libre y responsable”, *aprender a vivir significa ser conziente, vivir con libertad auténtica al hacer de mis acciones, acciones dirigidas, con sentido, y aprender a convivir se refiere al hecho de relacionarnos armónicamente con las otras personas, integrando una comunidad abierta y transformando nuestro entorno, la realidad en algo mejor.*

Ahora, el papel que juega el entendimiento en ello, en nuestra autorrealización, consiste en que es a partir de nuestra capacidad racional que nos autoconocemos, que conocemos la realidad y comprendemos la totalidad, es por el entendimiento que deliberamos al identificar la vivencia interior, analizar los hechos exteriores, presentar posibilidades y prever consecuencias. A su vez, la voluntad interviene en ello al elegir, decidir y actuar.

En otras palabras, soy un ser inmerso en el mundo, condicionado por mis circunstancias, aunque no determinado, -tengo autonomía-; en mis circunstancias, rodeado por todo lo que me acompaña, me descubro como un ser activo, ejecutivo, siempre estoy haciendo algo pensando en mi futuro -ser proyectivo- y simultáneamente en la consideración de los otros, de las otras personas -soy social-. En todo esto, circunstancias, autonomía, actividad, proyección, lo social, aspiro a los mejores resultados, trabajo por mi autorrealización, anhelo mi felicidad, quiero ser feliz. Lo cual me lleva a reconocer que necesito aprender a pensar, deliberar, elegir, tomar decisiones, necesito aprender a actuar, requiero aprender a relacionarme con los demás, es decir que, necesito aprender a vivir y a convivir.

Necesidad y hasta urgencia que deriva de mi libertad, porque mi vida, mi existencia, depende de mí, solo de mí. Soy libre, nada ni nadie me coacciona. Pero la libertad no es solamente ausencia de coerción, también es responsabilidad. Mi libertad conlleva responsabilidad sobre mí. Tal vez este sea “el precio” de la libertad, el tener que hacerme cargo de mí misma. Libertad, poder que “da alas”; responsabilidad, sogas que “ata mis pies a la tierra”.

Autorrealización, felicidad					
Instrucción	Formación			Constitutivos de la persona	Autorrealización, felicidad
Enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares. Transmisión y transferencia de conocimientos científicos, intelectuales.	Aprender a vivir. Ser conziente, vivir con libertad auténtica al hacer de mis acciones, acciones dirigidas, con sentido.	Teoría	Entendimiento		
		Delibera.			
	Aprender a convivir. Relacionarnos armónicamente con las otras personas, integrando una comunidad abierta y transformando nuestro entorno, la realidad en algo mejor.	Elige, decide y actúa.	Voluntad		
		Práctica			

Lo hemos dicho antes, en el proceso por conocer, por comprender, tenemos la necesidad racional de fragmentar la realidad; diseccionamos, dividimos en partes asibles a nuestra inteligencia el objeto que analizamos, sobre el que reflexionamos. En mi caso, “aplano” las vivencias “en tablas”, situación en que encuentro como defecto la apariencia de que se trata de un trayecto lineal compuesto de paso uno, paso dos... De este modo podría creerse que entendimiento y voluntad son elementos separados o ajenos entre sí a cada uno de los cuales corresponde cierta tarea, y que en su interacción se mantienen así, separados e independientes. La verdad es todo lo contrario, conocimiento y volición integran un correlato circular, intervienen simultáneamente en la vida personal. Para explicarlo mejor, me apoyo en una técnica para la generación de ideas creativas propuesta por E. Bachrach, a la que llama “uno más uno es igual a uno”: “Cuando a una gota de agua se le agrega otra, forman una sola gota de agua y no dos. Cuando a un concepto se le agrega otro, se convierte en un concepto nuevo y no en dos conceptos separados. Uno más uno es uno.”²⁹⁸ *Eso es lo que sucede con el entendimiento y la voluntad, en su vínculo, unión, como constitutivos de la persona, no son “cosas separadas”, no son la suma de uno más uno que da por resultado dos, son la cohesión de uno más uno que integra al ser humano.*

Cohesión que igualmente integra al cuerpo, el propio cuerpo. Ya en el análisis de la fragmentación en la filosofía, particularmente el binomio Yo/cuerpo-Yo/espíritu, especificamos al espíritu como el principio o fuerza por el que obramos, actuamos de una u otra manera, con intervención de la inteligencia y la libertad, esto es que el espíritu engloba o abarca el entendimiento y la voluntad. Análisis también, en el que no profundicé sobre el cuerpo aclarando que al reflexionar sobre mi vida, mi existencia, no pienso en mi vida corporal, mi vida biológica, sino que indago mi vida espiritual, a la vez que al hablar sobre el significado de la filosofía y la educación en la vida humana, me refiero a la vida espiritual del hombre.

²⁹⁸ Bachrach, Estanislao. *Op. Cit.* Pág. 33

No obstante, ya en este momento, en el tratamiento de la filosofía y la educación como praxis pedagógica y ética, en la consideración de la autorrealización como el llegar a ser humano en el desarrollo de todas nuestras fuerzas ínsitas, a la vez que en la asunción del propio ser libre y responsable de sí, resulta inminente explicitar en todo esto la presencia, la intervención del cuerpo: la persona se constituye de cuerpo y espíritu -que abarca al entendimiento y la voluntad-.

Ahora bien, siendo el hombre un todo, unidad integral en que se cohesionan y articulan cuerpo y espíritu, la praxis educativa como crecimiento personal, esto es, como construcción y desarrollo de capacidades o disposiciones intelectuales y afectivas, mentales y morales, de acuerdo con F. Altarejos y C. Naval, tiene entonces las siguientes referencias:

Esquema 115

Elementos constitutivos de la persona		Potencia	Manifestación	Tipo de educación	Virtud
		Cuerpo	Funciones vegetativas y locomotrices		Movimientos de los órganos corporales
Potencias inferiores o sensitivas	Sentidos externos		Apetito concupiscible (deseos)	Estética	Templanza
	Espíritu	Potencias superiores o racionales	Sentidos internos	Apetito irascible (impulsos)	Afectiva
Entendimiento			Potencia cognoscitiva	Intelectual	Sindéresis y arte
		Voluntad	Potencia apetitiva o apetito racional (deseo racional)	Ética, moral	Justicia y prudencia

- Funciones vegetativas y locomotrices. Base elemental de la formación humana, que consiste en aprender a usar y regular la nutrición y los movimientos de los órganos externos e internos. En cuanto tales, continúan los citados autores, estas potencias o funciones vegetativas y locomotrices no son objeto propio y directo de la formación humana, pues su dinamismo no es principalmente adquirido sino dado, es decir, constitutivo del ser humano y congénito en él. Sin embargo, en cuanto que la actuación de las potencias superiores revierte sobre estas funciones, la educación debe contar con su presencia. Así, en los primeros años de vida, la educación consiste en modalizar las funciones vegetativas y locomotrices, determinando su actividad sobre todo en tres campos: alimentación, higiene y movimientos corporales.

- Funciones sensitivas. Se refieren a los sentidos externos -tacto, gusto, olfato, oído y vista- e internos -sensorio o sentido común, imaginación, memoria sensible y cogitativa-. La acción educativa incide en ellas presentando

objetos sensibles y promoviendo su ejercitación en orden a la actuación de las potencias superiores o racionales. Es aquí que con rigor empiezan a formarse hábitos y virtudes.

- Funciones racionales. Son enteramente espirituales, aunque rigen a las potencias sensitivas; de modo que la formación de los sentidos externos (educación estética) y de los sentidos internos (educación afectiva), encuentra sentido en propiciar la formación del entendimiento y la voluntad. Solo a las potencias racionales corresponden enteramente las virtudes, tomadas en sentido completo y pleno; donde la educación intelectual versa sobre la formación de virtudes intelectuales o teóricas de la inteligencia y la educación ética, moral, sobre las virtudes éticas, morales o prácticas de la voluntad.

Respecto a lo cual subrayo que la distinción entre potencias o funciones es intelectual, conceptual, no real, porque la persona es unidad, y así la actuación de una potencia afecta a la totalidad. *De manera que la formación realmente humanizante consolida y refuerza la unidad personal; la verdadera educación es integral, cohesionada y articula las dimensiones estética, afectiva, intelectual y ética.*

Lo contrario, propiciar el desarrollo de una o algunas potencias en sí mismas, abstraídas o separadas de las restantes, no constituye auténtica praxis pedagógica y ética. Sin que esto niegue la posibilidad de atender preferentemente a unas u otras potencias, según las diferentes etapas de maduración personal o de acuerdo al nivel o grado de formación, pero siempre contemplando tales potencias como sistema unitario o entramado jerárquico de potencialidades operativas, aclaran F. Altarejos y C. Naval.

En cuanto al tipo de educación, de formación que corresponde a cada función o potencia, cabe mencionar, con base en los autores citados, lo siguiente:

- Formación estética y afectiva. Al hablar de formación estética, el referente común es el desarrollo de la capacidad para percibir y apreciar la belleza, así considerada, esta capacidad supone ya la integración de potencias sensitivas y racionales, porque toda delectación estética se realiza en y desde los sentidos, pero estos no operan si no se ordena a las potencias superiores. Pedagógicamente, o sea en cuanto a la formación de la persona, la educación estética tiene como finalidad la construcción y el desarrollo de determinadas disposiciones en los sentidos externos, para lo cual atiende al orden de iniciación o constitución, comenzando con el sentido del tacto, puesto que es el más material, continuando con el olfato, gusto, oído y por último, la vista. De modo que la formación de las potencias sensitivas consiste en la activación de los sentidos, mediante

la adecuada disposición de los objetos propios para ello, atendiendo a las manifestaciones sensibles y orgánicas que son los gestos y movimientos locales, corrigiéndolos debidamente.

Lo anterior implica la integración de la sensibilidad interna, inicialmente del sensorio o sentido común, entendido como “el sentir” que tocamos, olemos, gustamos, oímos y vemos. El sentido interno subsecuente sería la imaginación, por la cual nos representamos los objetos sensibles cuando ya no están presentes; a continuación intervendría la memoria sensible que nos permite recordar los objetos sensibles, y por último la memoria cogitativa, por la que proyectamos los objetos sensibles en un futuro particular.

Donde la integración de los sentidos externos e internos constituye lo que F. Altarejos y C. Naval llaman “síntesis representativa”; situación en que la tarea educativa estriba en disponer los objetos e imágenes que favorezcan mejor esa función de integración y elaboración de síntesis representativas.

A su vez, con la sensibilidad externa concurre el apetito concupiscible y con la sensibilidad interna, el apetito irascible; el primero se manifiesta en los deseos, y el segundo, en los impulsos. En este punto, la formación estética y afectiva consiste en el equilibrio de las potencias sensitivas (deseos e impulsos) con las potencias racionales (entendimiento y voluntad). Entendido dicho equilibrio como la integración de los afectos y la razón, esto es, como la sujeción y plenificación de los sentimientos bajo la dirección de la razón.

Gobierno o dirección de la razón que se plasma en dos virtudes, según se refiera a cada uno de los apetitos en que se manifiestan las potencias sensitivas:

Esquema 116

Educación de las potencias sensitivas			
Potencia sensitiva	Manifestación	Tipo de educación	Virtud
Sentidos externos	Apetito concupiscible (deseos): se refiere al presente y su objeto es el placer sensible.	Estética	Templanza: autodomínio, mesura y sosiego
Sentidos internos	Apetito irascible (impulsos): se refiere al momento en que el placer de uno de los sentidos externos polariza la sensibilidad, trastocándola en sensualidad; cuando uno de los sentidos externos se impone a los restantes.	Afectiva	Fortaleza: resistencia y esfuerzo

Virtudes en cuya ausencia el entendimiento se enturbia por la desmesura del goce sensible y la voluntad se desconcentra por el apremio de dicho goce. Situación en la que al dominar los apetitos concupiscible e irascible

en la actuación, en la conducta, la vida personal se torna dispersa y discontinua, debido a la diversidad de placeres sensibles.

- Formación intelectual. Existe una concepción errónea de la formación intelectual, según la cual esta se refiere al desarrollo de las capacidades y destrezas cognitivas, donde a su vez, estas competencias intelectuales se determinan por su eficacia en el conocimiento científico. “Esta visión es otro efecto de racionalismo o intelectualismo pedagógico que se estanca en la inmediatez de la experiencia educativa, olvidando el alcance y sentido pleno de la educación en su referencia a la persona.”²⁹⁹

Indudablemente la formación intelectual tiene como referente inmediato la potencia racional, pero de igual manera remite a la persona. Es así que desde la reflexión sobre el sentido y la naturaleza de la formación personal, se coloca en primer lugar la formación de las virtudes intelectuales, no el desarrollo de las capacidades y destrezas cognitivas, se considera como criterio de selección de los contenidos de enseñanza dichas virtudes intelectuales; sin que ello se traduzca en menosprecio ni detrimento de las capacidades y destrezas cognitivas. “Igualmente, este enfoque proporcionado permitirá empezar a descargar la enseñanza de conceptos, datos y hechos que, si son valiosos para cada ciencia, son relativamente estériles para la formación humana por su escaso potencial para el desarrollo de los hábitos intelectuales.”³⁰⁰

De este modo, considerada la formación intelectual desde la perspectiva del desarrollo de las virtudes que le son propias, requiere como punto de partida la distinción entre razón teórica y razón práctica:

Esquema 117

Formación intelectual	Razón teórica (aprendizaje académico)	Capacidades y destrezas cognitivas: abstracción, generalización, conceptualización y judicación.
	Razón práctica (saber qué y para qué se hace, unido al cómo y las consecuencias)	Virtudes intelectuales: síndéresis y arte.

Manteniendo siempre en vista que en nuestra perspectiva, en la filosofía y la educación como praxis pedagógica y ética, no se trata de antagonismos, sino de correlatos; consecuentemente capacidades y destrezas cognitivas interactúan y se complementan con las virtudes intelectuales. Las cuales defino a continuación, siguiendo la lectura de F. Altarejos y C. Naval, para evitar errores o confusiones:

²⁹⁹ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 216

³⁰⁰ *Ibíd.* Pág. 217

- Abstracción. Capacidad intelectual de “sacar” o extraer el objeto abstracto a partir de la imagen concreta de la sensibilidad interna. Probablemente sea la lectura el mejor ejercicio para desarrollar esta virtud, puesto que fortalece las potencias de la sensibilidad interna, que al ser umbral de la abstracción, la propicia directamente.

- Generalización. Refiere a los objetos abstraídos a los géneros o categorías propias. Conocer abstractivamente no es suficiente, pues con ello no se obtiene cognoscitivamente más que un determinado y singular objeto abstracto, el cual es preciso encuadrar dentro de un género o rango lógico-ontológico, para ir trazando el mapa de la realidad y del pensamiento.

- Conceptualización. Consiste en recuperar la forma y la materia de la realidad física, ausente en lo abstracto. Se trata del conocimiento de lo universal; conocer los universales significa concebir los elementos reales que, percibidos en un sujeto particular, se dan en todos los demás sujetos de su especie. En la formación de esta capacidad es donde encuentra su vigencia el “principio de experiencia”, porque “... la concepción mental implica la aprehensión inmediata del singular o experiencia, gracias a la cual puede devolverse el abstracto, una vez formado, a la realidad.”³⁰¹

- Judicación. Asiste a la formación de juicios, y en consecuencia, al descubrimiento y enunciación de la verdad, fin intrínseco del conocimiento. Dado que al juzgar unimos o separamos dos conceptos expresando la inherencia real de un accidente en la sustancia o de una propiedad en el sujeto, confrontamos la realidad con lo que pensamos sobre ella; no solo establecemos relaciones entre los conceptos, sino que también entre las cosas. En la formación intelectual, la capacidad de judicación cobra importancia porque quien no está habituado a juzgar, tampoco se habitúa a la verdad, y esto le hace incapaz de saber y por tanto, de enseñar, más aún, resulta incapaz de saber si acierta o se engaña al conocer. De manera que la capacidad de judicación es la base, la condición de posibilidad, de que se puedan hacer juicios, aunque sean falsos, dado que también permite darse cuenta de que se está juzgando en modo falso. A su vez, en la educación de esta capacidad cognitiva se hacen fecundos los principios didácticos de “principio de descubrimiento” y “principio de error rectificado”, que consistirán en corregir cuando se ha juzgado falsamente.

- Sindéresis. También se le conoce como “hábito de los primeros principios prácticos del obrar” y se refiere al conocimiento del bien, como lo que simultáneamente impulsa e ilumina a la voluntad, acompañando a la prudencia en la elección, decisión y actuación, como elemento cognoscitivo básico; “... por eso, la unidad viva

³⁰¹ Ibíd. Pág. 221

de sindéresis y prudencia no es otra cosa que lo que solemos denominar la conciencia, o conocimiento moral de nuestras acciones.”³⁰²

- Arte. En principio aclarar que el uso de este término aquí, no es aquel según el cual arte designa al trabajo estético que busca la belleza en la obra producida. Al hablar de arte nos referimos a su connotación como virtud, esto es a la habilidad genérica de hacer bien cualquier cosa. Tal que en la formación que se ocupa de las potencias racionales, no basta elegir prudentemente y hacer bien lo necesario para alcanzar el fin querido, se requiere además saber qué se hace y para qué, cómo habrá de actuarse y cuáles son las respectivas consecuencias.

- Formación ética o moral. Desde el punto de vista antropológico, explican F. Altarejos y C. Naval, educación intelectual y ética o moral, son indisociables porque considera a ambas como dimensiones o especificaciones de la ayuda al crecimiento perfectivo de la razón. No obstante, “Cuando la enseñanza se dirige a la inteligencia o potencia cognoscitiva, se habla de formación intelectual; cuando la referencia es la potencia apetitiva o voluntad, se habla de formación moral.”³⁰³

En el caso de la plena actuación de la voluntad se requiere en principio la recta conformación de las tendencias sensibles mediante las virtudes de templanza y fortaleza; por ello se afirma que todo crecimiento perfectivo de la personalidad humana se funda en el desarrollo de estas virtudes. Es así que la reflexión sobre la formación ética engloba tanto la virtud estética y afectiva, templanza y fortaleza, como las virtudes propias de la voluntad, a saber, justicia y prudencia.

Ahora bien, la actuación de la voluntad se presenta en dos usos o momentos:

Esquema 118

Momentos en la actuación de la voluntad		
Momentos de la acción voluntaria	Deseo racional	Elección
En qué consiste	Tendencia a un fin considerado como un bien; intención que se dirige a un fin o a otro.	Elección de medios para alcanzar o lograr el fin.
Virtud que le corresponde	Justicia	Prudencia
Cómo se manifiesta tal virtud	Reclama que se quiera el bien habitualmente y que la intención se resuelva en la acción.	Elige adecuada y rectamente los medios proporcionados para la consecución del fin deseado.

³⁰² Ibíd. Pág. 218

³⁰³ Ibíd. Pág. 210

- Sobre la justicia. Requiere como ámbito de formación la convivencia humana. Se puede ser justo solo en la continua y benevolente relación con los otros. Por esta razón, las normas que regulan la convivencia en la comunidad educativa -sea la familia o la escuela, por ejemplo-, son un instrumento valioso para la formación ética, claro está, siempre y cuando se apliquen debidamente, es decir, siempre y cuando no se establezcan dichas normas como mera expresión del poder coercitivo, sino que sean mostradas como vías elementales "... para respetar y afirmar los derechos ajenos y para poder esperar ser retribuidos en paridad: en suma, para realizar mutuamente el principio esencial de dar a cada uno lo suyo."³⁰⁴ Expresado de otra manera, en la actuación educativa formativa justicia es desear y realizar el bien debido al otro, como lo común con los demás.

Lo cual señala que obrar con justicia, obrar justamente, implica aceptar al "otro" como persona, reconocerle como "alguien". Tal y como lo escriben los autores mencionados, "... el reconocimiento del otro como persona; o sea, la aceptación de que el otro no es propiamente tal, sino un alguien: que el genérico "otro" no le conviene radicalmente a nadie, pues nadie es un qué, sino un quién. El crecimiento perfectivo de la persona lleva a realizar la justicia en su forma suprema, que es la equidad..."³⁰⁵ Y quien es equitativo no busca el cumplimiento riguroso de la ley, no aplica las normas por encima de cualquier consideración, sobre todo, por encima de la condición personal de los sujetos. Por lo contrario, quien es equitativo, quien es justo, sabe escuchar y ceder cuando es necesario. De esta forma, "La equidad es desiderata o aspiración ideal y sublime del juez justo; en el educador es sencillamente la intencionalidad concreta en la formación moral."³⁰⁶

- Sobre la prudencia. La adquisición y ejercicio de la prudencia supone cierta madurez, que por lo general resulta impropia de la juventud, debido a que requiere suficiente autonomía personal que permita elegir verdaderamente, lo cual implica disponer fehacientemente de los medios requeridos, condición de la que carecen los jóvenes. Por ende, la ayuda educativa respecto a la prudencia, prácticamente se reduce al consejo y al ejemplo, a la sugerencia, opinión o indicación; esto porque la elección siempre es particular en cuanto al objeto y singular en relación al sujeto. Además, no cabe ordenar ni mandar, "... pues la elección es enteramente libre y toda coacción exterior la perturba."³⁰⁷ Lo que, por otra parte, supone una capacidad real de elegir y decidir en quien se forma.

De manera que en rigor, no es posible formar la prudencia, pero sí propiciar algunas actitudes que favorecen el desarrollo de la prudencia; por ejemplo, se puede ayudar al educando para que se habitúe a pedir consejo ante una elección comprometida o compleja, por supuesto salvaguardando la libertad y responsabilidad en la

³⁰⁴ *Ibíd.* Pág. 214

³⁰⁵ *Ibíd.* Pág. 214

³⁰⁶ *Ibíd.* Pág. 215

³⁰⁷ *Ibíd.* Pág. 215

elección personal. “Tal es la docilidad que no es la obediencia ciega al mandato, sino <el-sabe-dejarse-decir-algo>...”³⁰⁸ Otra actitud favorable a la prudencia puede ser el considerar cuidadosamente las circunstancias que rodean a la elección y los medios realmente disponibles -de hecho, esta es la parte de la prudencia, indican F. Altarejos y C. Naval, que Tomás de Aquino llama circunspección-.

Con fundamento en lo anterior, puede afirmarse que la prudencia es una virtud a la vez intelectual y ética, que es puente o conexión entre la formación intelectual y la ética o moral porque en el conocimiento del fin querido, es intelectual, y en la elección de los medios, se muestra como ética o moral.

Ya en lo general, en relación con las virtudes que corresponden a la educación intelectual y ética o moral, es decir la construcción y desarrollo de sindéresis y arte, justicia y prudencia, cabe señalar que estas se fomentan promoviendo acciones y la posterior reflexión sobre la actuación -unión de experiencia y conocimiento-; la ayuda que el educador proporciona en este caso al educando, consiste en ayudar a reflexionar sobre lo obrado, lo hecho, para corregir y mejorar las propias actuaciones, para hacer de las propias acciones, acciones dirigidas, con sentido. “El agente, el que obra y el que hace, conoce mejor que nadie sus actuaciones, que siempre son concretas y singulares y le pertenecen; nadie como él para poder mejorarlas, mediante la reflexión inteligente sobre ellas, de la que extrae correcciones eficaces para el futuro.”³⁰⁹

Esquema 119

Educación de las funciones sensitivas y racionales					
Funciones sensitivas		Funciones racionales			
Sentidos externos	Sentidos internos	Entendimiento		Voluntad	
Apetito concupiscible (deseos)	Apetito irascible (impulsos)	Potencia cognoscitiva		Potencia apetitiva o apetito racional	
		Razón teórica	Razón práctica	Deseo racional	Elección
Educación estética	Educación afectiva	Educación intelectual		Educación ética, moral	
Virtud: templanza	Virtud: fortaleza	Capacidades y destrezas cognitivas: abstracción, generalización, conceptualización y judicación	Virtudes intelectuales: sindéresis y arte	Virtud: justicia	Virtud: prudencia

De manera que las virtudes a desarrollar y el papel que desempeña cada una en nuestra autorrealización sería el siguiente:

³⁰⁸ Ibíd. Pág. 215

³⁰⁹ Ibíd. Pág. 219

Educación o formación estética y afectiva		
Sentidos externos	Templanza	Moderación, autodominio, mesura y sosiego. Frente al deseo, moderar el placer; que la sensibilidad no se trastoque en sensualidad.
Sentidos internos	Fortaleza	Resistencia en el bien, entendido como lo que conviene naturalmente al sujeto. Frente a los impulsos, realizar nobles y grandes obras; esforzarse por encima del sufrimiento para actuar bien.

Educación o formación intelectual		
Razón teórica	Capacidades y destrezas cognitivas: abstracción, generalización, conceptualización y judicación.	Identificación de la vivencia interior, análisis de los hechos externos, presentación de posibilidades y prevención de consecuencias.
Razón práctica	Sindéresis y arte	Conocimiento del bien, entendido como lo que conviene al sujeto, y hacer bien aquello que se elija. Qué se hace y para qué, unido al cómo y las consecuencias.
Entendimiento / Deliberación / Aprender a vivir		

Educación o formación ética, moral		
Deseo racional	Justicia	Reclama que se quiera el bien común y que la intención se resuelva en la acción.
Elección	Prudencia	Elige adecuada y rectamente los medios para la consecución del fin deseado.
Voluntad / Elegir, decidir y actuar / Aprender a convivir		

La praxis pedagógica y ética se presenta entonces como educación o formación del cuerpo y del espíritu, en cuatro grandes áreas, estética, afectiva, intelectual y ética, todo ello en la guía o dirección del entendimiento y la voluntad -ahora comprendo a qué se refieren las personas, sobre todo frente a las consecuencias desfavorables de nuestros actos, cuando nos dicen: “¡Piensa!”; tal palabra encierra el consejo: “que la razón y la voluntad encaucen tus deseos e impulsos”-; y a su vez en el marco del factor emocional, de los afectos y sentimientos, emociones y pasiones.

Debido tal vez a la unilateralidad del intelectualismo lógico, a la prioridad que se ha otorgado a nuestra facultad racional, solemos dejar en el olvido nuestra afectividad, en el mejor de los casos, y en el peor de ellos, encontramos en nuestros afectos enemigos a vencer, obstáculos por salvar.

De esta forma, *en el caso del proceso educativo suele creerse que los elementos emocionales lo contaminan. Cuando lo correcto sería incluir en las capacidades o disposiciones a construir y desarrollar en nuestra praxis*

*educativa, el saber manejar las propias emociones, el aprender a vivirlas, expresarlas de la mejor manera posible, constructivamente, sin alterar la armonía interna y externa, antes bien para contribuir en ella. Sobre todo cuando un estado emocional, como reacción transitoria que se produce en un contexto específico, puede convertirse por la repetición continua, en rasgo emocional, esto es, en disposición o tendencia a reaccionar y comportarse de determinada manera en forma crónica; situación a la que debemos atender cuidadosamente porque podría tratarse de emociones negativas, como el miedo y la rabia. Aclaro, negativas en el sentido de que si bien resultan útiles, provechosas en ciertas ocasiones, en contextos específicos -como estados emocionales-, ya como hábitos, como emociones crónicas -como rasgos emocionales-, representarían impedimento para la autorrealización. Por lo tanto, de acuerdo con V. Schmill, *la educación debe incluir la enseñanza y aprendizaje de la “regulación emocional”, que consiste en modular las propias emociones, reconocer la de los demás y transmitir las con claridad.**

Además las emociones pueden desempeñarse como guías cognitivas, pueden contribuir favorablemente en la toma de decisiones. La fragmentación o división entre cognición, volición y emoción, la desvinculación del desarrollo intelectual respecto al desarrollo de lo ético, moral y de lo emocional, son artificiales; entendimiento, voluntad y emotividad no son factores independientes entre sí, son complementarios.

De hecho, afirma V. Schmill, “Cuando alguien desarrolla solo uno de estos aspectos y no se ha desarrollado en otro, representa un alto riesgo para sí mismo y para su comunidad social ya sea por ignorancia, por inmadurez o por inmoralidad.”³¹⁰

Retomando entonces, el ser humano, como unidad integral, constituida por cuerpo y espíritu, con funciones o potencias vegetativas y locomotrices, sensitivas y racionales, donde sin menoscabo ni merma de componente alguno, toman el liderazgo las facultades superiores, esto es, el entendimiento y la voluntad, se autorrealiza en su conocimiento y en su volición, en la educación de su entendimiento y su voluntad, en la construcción y desarrollo de disposiciones o capacidades intelectuales y afectivas, mentales y morales, aunado a la dimensión de la afectividad. En síntesis, al respecto, todo modelo educativo, debiera considerar el trinomio de lo intelectual, lo ético, moral y lo emocional.

Desprendo de lo anterior nuevas preguntas, ¿cómo se construyen en nuestro entendimiento, voluntad y afectividad, tales disposiciones o capacidades?, ¿cómo se forjan, se forman en nuestro ser las virtudes que

³¹⁰ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 163

simultáneamente constituyen medio y fin de nuestra autorrealización? Cuestionamientos que conducen al análisis de la relación entre hábito, virtud y valor.

- Formación de hábitos, virtudes; concreción de valores.

En principio defino qué entiendo por hábito, virtud y valor. Analizando qué es, en qué consiste la educación progresiva, distinguimos junto a J. Dewey, dos acepciones de hábito, la correspondiente a la educación conservadora, en que “hábito” es entendido como modo rutinario de acción, y aquella acepción, propia de la educación como crecimiento que se expresa en los hábitos, esto es, en la construcción y desarrollo de destrezas ejecutivas, de habilidades para utilizar las condiciones naturales como medios para fines, generando así eficacia de acción, o dicho de otro modo, el “hábito” como control activo sobre el ambiente, sobre los medios, para la consecución de fines.

Es decir, si mi autorrealización, mi llegar a ser humano, estriba en aprender a vivir (vivir con libertad auténtica haciendo de mis acciones, acciones dirigidas, con sentido) y a convivir (consciente de mi naturaleza social, vinculo mi libertad a la voluntad social, transformando la realidad en algo mejor, en comunidad abierta, armonía total), si la filosofía y la educación como praxis pedagógica y ética se plantean como medio y fin mi crecimiento personal, mi formación en virtudes que me facultan para mi autorrealización, los hábitos son entonces formas de actuar, destrezas ejecutivas que hacen eficaces mis acciones, habilidades que me ayudan a utilizar las condiciones que presenta el ambiente en que estoy como medios para mis fines; estas formas de actuar, destrezas ejecutivas o habilidades, me permiten ejercer un control activo sobre el ambiente, ser libre porque no me sujeto a lo dado, no es el ambiente el que me controla, antes bien lo transformo de acuerdo con mis necesidades e intereses, a mis objetivos y fines.

Dicho en otros términos, en la vivencia, en el proceso de nuestra autorrealización -aprender a vivir y convivir, llegar a ser humano-, resulta inminente para la consecución de tal fin que aprendamos a controlar todas nuestras funciones o potencias -vegetativas y locomotrices, sensitivas y racionales-, que ejerzamos un control activo sobre el propio ser que haga eficaces nuestras acciones, que haga de las propias condiciones físicas, racionales, volitivas y afectivas, medios y fines de la autorrealización, no obstáculos ni impedimentos.

De modo que no es una de las partes la que dirige el todo, la unidad; es el todo, la unidad la que dirige cada una de las partes; no es una de mis funciones, la que en exacerbado “crecimiento” somete al resto, *es la unidad integral de mi ser la que en armonía equilibra cada uno de mis elementos constitutivos. Donde ser libre*

significa no estar “sujeto”, “atado” a los apetitos concupiscible, irascible y racional, no estar dominado por los afectos, las emociones, sino antes bien tener la destreza, la habilidad, para actuar de forma tal que conduzcamos, que encaucemos nuestros apetitos y afectividad hacia nuestra humanización; no se trata de “luchar” ni de “vencer” nuestros deseos e impulsos, el fin de la educación no es “domar” ni “domesticar” nuestra naturaleza sensible y espiritual, tampoco se trata de “eliminar” ni “anular” nuestra emotividad, el sentido de la filosofía y la educación es educar-me, auto-formarme en la libertad que nace de la auto-configuración, del control que ejerzo sobre mí misma a través de determinadas formas de actuar, de ciertos hábitos que en su ejercicio regular y constante se transforman en virtudes.

Sobre esto escriben F. Altarejos y C. Naval que en la noción generalizada, hábito significa freno e impedimento para la acción libre y/o modo de actuar que opera inercialmente, en tanto que la virtud es concebida como abstracción ilusoria, arquetipo ético, tipificación o patrón moral considerado como excelso, pero inasequible prácticamente; cuando en la noción real, cuando “Sin embargo, hábito y virtud son dos conceptos que expresan precisamente lo contrario de lo supuesto: manifiestan lo mejor del hombre, como es el perfeccionamiento libre y radical de la persona desde sí misma; ni constricción, ni heteronomía, ni excelsitud ideal. Hábito y virtud -esta no es más que una cualificación positiva de aquel- solo son la efectividad propia del crecimiento humano que expande la libertad, donde se realiza plenamente la real autonomía personal en la actuación ordinaria, cotidianamente.”³¹¹

Lo anterior implica dos ideas; la primera, el hábito no está en contra de la libertad, antes bien es la afirmación plena de la libertad como constitutivo esencial del ser humano, porque no impide el absoluto y pleno disponer de sí mismo; “... el hábito, precisamente, no es otra cosa que el mismo disponer de sí de la persona mediante el cual realiza su libertad en plenitud.”³¹² Por lo tanto, la posesión de hábitos se traduce en ser dueño de los propios actos, se traduce en el despliegue y autoposición de mi ser personal mediante la posesión de mis capacidades o potencias a través de mis actos, de mis hábitos; los cuales, entonces, lejos de constreñir mi libertad, representan vía imprescindible para mi autorrealización, en ellos radica el encauzamiento de la libertad personal humana.

Segunda idea, las virtudes no se adquieren, consisten en formas de ser, de actuar, son transformaciones en la conducta debidas a un hábito. Hábito y virtud, afirman F. Altarejos y C. Naval, no son contrapuestos sino complementarios; donde el primero señala pasado y presente, y la virtud indica potencialidad, operatividad incrementada de cara al futuro. Pero la principal diferencia radica en que la virtud connota mayor contenido

³¹¹ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 191

³¹² *Ibíd.* Pág. 192

ético, porque “... en la noción “hábito” la referencia es primordialmente antropológica. En cuanto que la antropología culmina operativamente en la ética, y la ayuda a esta plenitud es la educación, parece más apropiado pedagógicamente hablar de virtud...”³¹³

Así, mi autoconocimiento se acompaña de la formación de hábitos, de virtudes que se manifiestan como autoconfiguración, autocontrol, autorregulación; todo lo cual se engloba en la palabra: autonomía. Es cierto que mi generación no me pertenece, pero mi formación, sí; esta es la vivencia radical de la libertad, mi autoformación.

Ahora bien, de acuerdo con J. Dewey, los hábitos se forman mecánica o apreciativamente. En el primer caso, los hábitos son resultado de la promoción y repetición; y en el segundo, los hábitos son también gustos, en el sentido de que constituyen modos “habituales” de preferencia y de estima, modos de actuar regulares y constantes, que como se dijo, derivan en virtudes.

Lo interesante en esto es que la “formación” de hábitos mecánica concuerda con la acepción de los mismos correspondiente a la educación conservadora, donde representan modos rutinarios de acción en los que el individuo carece de conciencia plena y auténtica sobre lo que hace y para qué lo hace, limitándose a repetir, reproducir, lo que le ha sido enseñado, transmitido, transferido; a diferencia de la formación de hábitos apreciativa, que pertenece a la educación progresiva, en que son considerados como destrezas ejecutivas, habilidades, eficacia en la acción que se determina como tal en tanto que conduce a la consecución de fines elegidos, preferidos, estimados, entre la multitud de posibilidades, lo cual indica conciencia plena y auténtica en la persona sobre lo que hace, para qué y cómo habrá de lograrlo, así como cuáles son las respectivas consecuencias.

Únicamente, cabe señalar, en la formación de hábitos apreciativa, es que estos pueden llegar a transformarse en virtudes. Del mismo modo, solo la perspectiva de los hábitos como destrezas ejecutivas, habilidades o eficacia en la acción, se vincula con los valores.

Pero, ¿qué es un valor? Escucho a F. Larroyo, responder qué significa el término “valor” precisa recordar que todo objeto se caracteriza por las categorías del ser y del preferir o sea, que de toda cosa se puede decir lo que es y para qué es. Así, cuando se considera al objeto desde el punto de vista del fin que cumple, esto es, atendiendo

³¹³ Ibíd. Pág. 196 y 197

a su finalidad, en rigor, lo estamos “valorando”, “estimando”, estamos analizando sus cualidades para determinar si coadyuvan a mis fines, si me sirven para lograr lo que quiero.

En tal aptitud o idoneidad, continúa F. Larroyo, de un objeto para un fin, radica su preferibilidad; de manera que estimar, apreciar, valorar un objeto equivale a preferirlo o posponerlo respecto de otros.

De esta forma, “El valor es ante todo un concepto de relación, es decir, una manera de enlazar los objetos de medio a fin.”³¹⁴ Coincide en esta afirmación José Antonio Dacal Alonso cuando señala que el valor es el “criterio”... o la “relación” que se establece entre la acción del hombre y los “posibles” o “potencias del objeto”, que por obra de la voluntad y la inteligencia establece el hombre en un tiempo y espacio determinados.”³¹⁵

O en otras palabras, el valor es un carácter que presentan las cosas, que las hace merecedoras de la existencia o de la estima o aprecio, por la participación o acción de la persona.

Al tiempo que, siguiendo a F. Larroyo y J.A. Dacal, todo valor presenta cuatro características, que resulta importante mencionar aún brevemente, porque su conocimiento podría intervenir en la preferencia o no de un cierto objeto: polaridad, existen valores positivos o negativos, llamados de hecho contravalores, por ejemplo, belleza-fealdad, justicia-injusticia, salud-enfermedad, etc.; gradación, significa que los términos positivo y negativo no son absolutos, antes bien, cada valor y contravalor presenta modalidades o gamas; materia, se refiere a la naturaleza propia que los especifica y determina respecto de otros, es decir, que existen valores éticos, estéticos, económicos, sociales, entre otros, y; jerarquía, esto es que entre los valores se da una relación de categoría o rango de apetencia y urgencia para su realización o conservación de acuerdo con razones ontológicas y metafísicas, así como de tipo histórico-social e incluso personal.

Ahora, lo dicho hasta este momento respecto al valor, ha sido en lo general, ya especificando *en el ámbito de la ética, un “valor” es la preferibilidad, la estima o aprecio que se otorga a determinada forma de actuar, a determinada conducta, en función de que sirve, ayuda a la consecución de los fines elegidos. Más aún, en el caso concreto de nuestra praxis pedagógica y ética, los valores consisten en los hábitos y virtudes que impregnan de equilibrio y armonía mi ser personal, que concretan mi autorrealización, mi vida en libertad auténtica dentro de la comunidad abierta.* -De este modo, interviene J. Dewey, en teoría de la educación valores y fines coinciden.-

³¹⁴ Larroyo, Francisco. *Op. Cit.* Pág. 130

³¹⁵ Dacal, Alonso José Antonio. “Estética general”. Ed. Porrúa. México. 2003. Pág. 143

Consecuentemente “... no es entonces el valor ni un mero ser ideal, ni una pura subjetividad, sino por lo contrario visto y descubierto en el ser mismo es una exigencia que se impone a nuestra inteligencia y voluntad para ser realizado dentro de un grado de actualización.”³¹⁶ Y cuando su acción se realiza o se hace deficientemente se producen los contravalores; a lo cual, añade J. Dewey, si los valores no se traducen adecuadamente en realidades se reducen a símbolos, simples signos lingüísticos.

De esta forma, *los valores solo tienen sentido para el hombre y se realizan en la experiencia vital*, pero no se agotan en ella, explica J.A. Dacal, por lo cual la existencia constantemente se ve impulsada a su obtención o acrecentamiento.

Esta es la respuesta a las preguntas que nos condujeron al análisis de la relación entre hábito, virtud y valor, a saber, ¿cómo se construyen y desarrollan las disposiciones o capacidades intelectuales y afectivas, mentales y morales?, ¿cómo se forjan, se forman en nuestro ser las virtudes que simultáneamente constituyen medio y fin de nuestra autorrealización?: “el cómo” de esto radica *en la unión de experiencia y conocimiento, en la experiencia vital que es reflexiva*.

En torno a lo cual y previo a su explicación, concluyo el tratamiento sobre los hábitos-virtudes-valores, aclarando que existen dos grandes grupos de valores: intrínsecos y extrínsecos, o terminales e instrumentales. Donde, continúa J. Dewey, la distinción entre unos y otros se basa en la diferencia entre valorar, que consiste en la estima o aprecio, y evaluar, que es realizar un juicio sobre la naturaleza y la cantidad de valor comparado con otros.

Así, los valores intrínsecos o terminales no pueden ser evaluados, no son objeto de juicio porque sirven a sus propios fines, que no pueden ser proporcionados por otros; mientras que los valores extrínsecos o instrumentales sí pueden evaluarse, sí son objeto de juicio debido a que sirven como medio para un fin en sí, y su valor en un momento dado puede ser proporcionado por otro, son sustitutos.

Dicho con términos de V. Schmill, en la estructura psicológica de una persona hay una distinción entre valores “instrumentales” y valores “terminales. Los primeros, están supeditados a los segundos. Los valores terminales son aquellos que no se subordinan a otros.

³¹⁶ Ibíd. Pág. 144

A su vez, dentro de los valores intrínsecos o terminales, "... puede decirse que hay valores universales, guías de conducta que nos permiten vivir en una buena sociedad, en una que valga la pena vivir."³¹⁷ Es decir, que algunos valores intrínsecos son universales porque prácticamente son aceptados por casi cualquier sociedad o integrante de la misma.³¹⁸

Mediante una analogía, lo explica el autor citado: así como hay tres colores primarios de cuyas combinaciones surge toda la gama del espectro cromático percibido por el ojo humano, del mismo modo podemos decir que hay tres valores éticos primarios o "universales", ya de ellos derivan otros valores, virtudes y formas de conducta deseables para cualquier persona. Evidentemente estos valores primarios, universales, no son únicos, simplemente son tan fundamentales que se encuentran prácticamente en todos los códigos de conducta, y su actualización conlleva la concreción de muchos más.

Reitero que estamos hablando ya de los valores en el ámbito de la ética, de manera que los valores éticos consistirían en guías que poseen contenidos cognitivos y afectivos, para la toma de decisiones, para actuar de una u otra manera. O sea, que los valores éticos nos dotan de una serie de criterios para justificar nuestras decisiones y acciones, e igualmente influyen con determinación en las relaciones interpersonales, en los usos y costumbres del grupo social en que nos encontramos, a que pertenecemos.

Es así que, como educadores, los valores que más nos interesan son los éticos, porque se relacionan directamente con nuestra dignidad como seres humanos, porque contribuyen al ejercicio de nuestra libertad y la integración de la comunidad abierta, la armonía total. El valor ético es la estima o aprecio de que algo, de que determinada forma de actuar es preferible, porque contribuye la consecución de mis fines, en este caso, mi autorrealización, mi llegar a ser humano.

Quedó anticipado párrafos atrás: en el ámbito de la ética, un "valor" es la preferibilidad, la estima o aprecio que se otorga a determinada forma de actuar, a determinada conducta, en función de que sirve, ayuda a la consecución de los fines elegidos. Más aún, en el caso concreto de nuestra praxis pedagógica y ética, los valores consisten en los hábitos y virtudes que impregnan de equilibrio y armonía mi ser personal, que concretan mi autorrealización, mi vida en libertad auténtica dentro de la comunidad abierta.

³¹⁷ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 191

³¹⁸ Nota: en este punto cabría señalar qué valores considero universales: respeto, honestidad y responsabilidad. No me detengo en ello porque aun cuando casi con seguridad coincidiríamos, permanece la posibilidad de debatir sobre ello y tal discusión no corresponde, al menos no directamente, al problema que abordé en mi investigación.

La relación entonces entre hábito, virtud y valor, consiste en que el valor es la exigencia al entendimiento y la voluntad para actuar de cierta manera, para ser actualizado en hábitos, en destrezas ejecutivas, que en su ejercicio regular y constante se transforman en virtudes. De este modo, mi autoformación radica en orientar mi libertad, darle sentido, con base en fines, valores, hábitos y virtudes.

Retomo ahora la pregunta y respectiva respuesta que ha quedado pendiente por explicar. La pregunta era: ¿cómo se construyen y desarrollan las disposiciones o capacidades intelectuales y afectivas, mentales y morales?, ¿cómo se forjan, se forman en nuestro ser las virtudes que simultáneamente constituyen medio y fin de nuestra autorrealización? Y mi respuesta fue *en la unión de experiencia y conocimiento, en la experiencia vital que es reflexiva.*

Lo explico ahora en los párrafos subsecuentes adoptando como fundamento la filosofía de J. Dewey.

- (Re)unión³¹⁹ de experiencia y conocimiento.

Todos los fragmentos en que hemos escindido, dividido la realidad para conocerla, para comprender la totalidad, fueron ya sintetizados en este esquema:

Esquema 80

“Vida real” vs. Escuela	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo • Hacer • Práctica • EXPERIENCIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Espíritu • Conocer • Teoría • CONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> • “VIDA REAL” 	<ul style="list-style-type: none"> • ESCUELA

Asimismo, en su momento concluimos al respecto que a partir de tal fragmentación, dicotomía, “experiencia y conocimiento”, se desenvuelven dos motivos de la educación: instrucción y formación, a los cuales corresponden distintas concepciones sobre la filosofía, la educación y la sociedad.

Es esta la causa fundamental de la crisis actual en la filosofía y la educación académicas: la fragmentación, la ruptura entre teoría y práctica, entre conocer y hacer, entre conocimiento y experiencia. El principal error que hemos cometido como docentes, como educadores, es que educamos, enseñamos, de la misma

³¹⁹ Nota: escribo el prefijo “re” entre paréntesis, porque en la realidad experiencia y conocimiento siempre han estado unidos, entrelazados, es en su racionalización, en su comprensión intelectual, que los hemos “separado”, de modo que se trata ahora de re-unirlos. Recuerdo el ejemplo aquel sobre el reloj que “des-armamos” para comprender de qué estaba hecho y cómo funcionaba, y que después teníamos que “re-armar”, porque al dejarlo “fragmentado”, “dividido”, ya no servía, no daba la hora, “perdiendo sentido”.

manera en que la mayoría de nosotros fuimos educados, enseñados³²⁰: en la perspectiva fragmentaria de la educación como instrucción.

Precisamente en ello estriba la propuesta central de esta investigación, complementar la instrucción con la formación. La praxis pedagógica y ética que vitaliza a la filosofía y a la educación académicas, es aquella que se funda, que se construye sobre la base de la unión indisoluble entre experiencia y conocimiento.

Nuevamente, de una u otra manera la respuesta se había entrevisto párrafos atrás, cuando se dijo que las virtudes correspondientes a la educación intelectual y la ética o moral se fomentan *promoviendo acciones y la posterior reflexión sobre la actuación, donde la ayuda que el educador proporciona al educando, consiste en ayudar a reflexionar sobre lo obrado, lo hecho, para corregir y mejorar las propias actuaciones, para hacer de las propias acciones, acciones dirigidas, con sentido.*

Este es el rasgo dominante en la educación como crecimiento, constante reorganización y reconstrucción de la experiencia, lo cual significa que en cada estadio de la experiencia se aprende, se contribuye al enriquecimiento personal. Así, J. Dewey define a la educación como “... aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.”³²¹

Definición en la que subrayo dos afirmaciones: la primera, “da sentido”, refiriéndose al aumento de la percepción sobre las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados, explica J. Dewey, con lo que se sabe mejor lo que se está haciendo o lo que ocurre cuando ha de hacer; la segunda, “capacidad de dirigir”, que aumenta porque a partir del conocimiento de lo que ocurre se pueden prever consecuencias, lo cual permite prepararse para lograr consecuencias beneficiosas -identificación del proceso con el resultado o fin, del método con la respuesta-.³²²

³²⁰ Nota: sobre esto escribe A. Cerletti, y que aplica para los docentes de todas las áreas: “Un profesor de filosofía no se “forma” solo con adquirir algunos contenidos filosóficos y otros pedagógicos, y luego yuxtaponerlos. En realidad, se va aprendiendo a ser profesor desde el momento en que se empieza a ser alumno. En gran medida, se es como docente el alumno que se fue. A lo largo de los años de estudiante, se van internalizando esquemas teóricos, pautas de acción, valores educativos, etc., que actúan como elementos reguladores y condicionantes de la práctica futura.” (Cerletti, Alejandro. “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 2. Argentina. 2008. Pág. 53 y 54) De tal suerte que “Se termina enseñando, en gran medida, como uno “fue enseñado”. Se cuenta entonces, en la práctica docente concreta, con un panorama variado de condicionamiento e influencias, casi siempre implícitos o inconscientes...” (Cerletti, Alejandro. “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 2. Argentina. 2008. Pág. 54)

³²¹ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 74

³²² Nota: definición y análisis de la misma que ya había incluido en la sección 2.2.2. y que recupero en este momento para reconfirmar la vinculación que hay entre todos estos elementos, el cómo de una u otra forma todo está entrelazado.

De este modo, el fin de la educación consiste en la capacidad continuada para el desarrollo en el intercambio mutuo de intereses y en la reconstrucción de hábitos; donde “... no nos interesa por tanto encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación.”³²³

Momento en que es conveniente recordar la diferencia entre resultados y fines, donde los primeros consisten en la manifestación de energía que tiene efecto, producto, pero no completa ni llena lo que había antes, en tanto que los fines constituyen actividades que son verdaderas terminaciones o realizaciones de lo que ha precedido.

De manera que los fines constituyen un proceso -continuidad intrínseca- de transformación y realización; lo cual implica “orden”, entendido como la progresiva terminación de un proceso donde el fin se traduce en previsión anticipada de la terminación posible que da dirección a la actividad.

Previsión, actividad clave en el proceso que transformación y realización que da lugar a la consecución de fines, y que, de acuerdo con nuestro autor, funciona de tres modos:

- 1- observar las condiciones dadas para ver de qué medios se dispone y los obstáculos que se presentan
- 2- sugerir el orden o sucesión más adecuados en el uso de los medios
- 3- posibilita una elección de alternativas

Es esta previsión, son los fines que dirigen mi acción, lo que significa “actividad intencional”, con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas, detenerse, mirar y escuchar al realizar el plan de una actividad; tener un fin es sinónimo de actuar con sentido.

En algún momento escribí, palabras más, palabras menos, “que mi vida sea todo, menos absurda”... Así como mi vida exige una explicación total de la realidad, *del mismo modo que la naturaleza humana contiene un impulso vital, la necesidad por conocer la realidad y comprender la totalidad, con la misma intensidad el ser humano, la vida personal reclama un sentido, un fin, algo que le otorgue valor, que la haga significativa.*

Sentido que a nivel individual, varía de una persona a otra, de acuerdo con las circunstancias, a los intereses, a la subjetividad de cada quien, entre otros factores, pero que en la dimensión de social, partiendo precisamente de nuestro ser social, se manifiesta como el fin de la autorrealización, de nuestro llegar a ser humanos, personas que saben vivir y convivir...

³²³ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 92

Personas cuyas acciones, cuyos hábitos, virtudes, concretan los valores que fomentan la asociación auténtica. *Esto es la educación, el proceso de aprendizaje continuo en que actuamos con dirección al fin elegido y reflexionamos sobre lo actuado; el proceso en que todos los estudios contribuyen al enriquecimiento de nuestra actividad intencional, de nuestra vida.*

Por lo que, continúa J. Dewey, todo estudio tiene una función única e irremplazable en la experiencia, su valor es intrínseco, y aunado a ello no hay jerarquía entre los valores educativos -recuerdo discusiones absurdas, en el sentido de que “no llegan a nada”, entre mis compañeros docentes sobre qué es más valioso, qué es más importante, las ciencias o las humanidades-.

Consecuentemente “... la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa...”³²⁴. En otras palabras, el estudio no tiene un “fin real”; debe enseñarse para constituir un fin en sí en la vida del estudiante; tiene valor por su contribución a la experiencia de la vida, porque aumenta el valor experimental de la vida misma.

*La experiencia de la vida, sentido vital de la experiencia que entraña dos elementos: uno activo, el “ensayar”, actuar, hacer algo, y; otro pasivo, el “sufrir”, “padecer”, recibir las consecuencias. Donde aprender, como desarrollo acumulado, explica J. Dewey, consiste precisamente en la reflexión sobre la conexión o vínculo de estos dos elementos: “<Aprender por la experiencia> es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia.”*³²⁵

Esquema 123

Elementos de la experiencia	“Ensayar” - actuar, hacer algo	Averiguar cómo es el mundo.
	“Sufrir” - recibir consecuencias	Descubrir la conexión entre las cosas.

De lo anterior, se desprenden dos ideas: primariamente la experiencia no es cognoscitiva, sino un asunto activo/pasivo, y; una experiencia es valiosa en tanto descubre, percibe, las relaciones o continuidades a que conduce. -Bien nos aconsejan quienes nos han dicho: “lo importante es aprender de la experiencia”.- A su vez, se deduce que la materia auténticamente intelectual discierne las relaciones y estas son perceptibles solo en la experiencia, en el ensayar y sufrir conjuntos, por lo tanto “... solo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable.”³²⁶

³²⁴ Ibíd. Pág. 205

³²⁵ Ibíd. Pág. 125

³²⁶ Ibíd. Pág. 128

Cabe entonces preguntar ¿qué son el pensamiento y la reflexión? A lo que respondo junto a J. Dewey, son el discernimiento de la relación entre lo que trato de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Por lo que así como solo en la experiencia el pensamiento y el teorizar son auténticos, de la misma manera toda experiencia con sentido es posible únicamente cuando contiene algún elemento de pensamiento. La experiencia es fuente y destino del conocimiento.

A partir de lo cual el mismo autor distingue dos tipos de experiencia:

- “cortar y probar” o “ensayo y error”, hacer algo y cuando fracasa, adaptar el método en el procedimiento subsiguiente; ver que hay conexión entre un cierto modo de actuar y una cierta consecuencia.
- “experiencia reflexiva”, posee mayor control práctico porque vemos cómo están conexiónados nuestros actos y sus consecuencias; esto otorga mayor comprensión y exactitud a nuestra visión.

Esquema 124

Tipos de experiencia	“Ensayo y error”	Ver que hay conexión entre acción y consecuencia.
	“Experiencia reflexiva”	Ver cómo están conexiónados acción y consecuencia.

Así, en la experiencia reflexiva, objeto de nuestra praxis pedagógica y ética, en la conexión entre hechos y consecuencias, cobra vida el pensar como experiencia, donde “El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas.”³²⁷ “El pensar como experiencia”, equivale entonces a explicitar el elemento inteligente de nuestra experiencia.

*La experiencia reflexiva, el pensar como experiencia, posibilita actuar con un fin a la vista; de hecho, “Es la condición para que tengamos fines.”*³²⁸ Y sus opuestos, la rutina y la conducta caprichosa, se limitan respectivamente, a aceptar lo acostumbrado -“que las cosas continúen como las he encontrado”- y al acto momentáneo -“las cosas han de ser como yo deseo que sean en este instante”-; teniendo en común, rutina y conducta caprichosa, que no reconocen la responsabilidad de las futuras consecuencias que se desprenden de la acción presente; donde “La reflexión es la aceptación de tal responsabilidad.”³²⁹ De tal suerte que tomar el presente como una existencia completa, sin considerar sus consecuencias futuras, es tomarlo irreflexivamente.

Sobre lo cual, menciona también J. Dewey que todo proceso de pensamiento tiene como punto de partida algo que ocurre, algo que se halla incompleto o sin realizar. Por lo que el pensar, al tiempo que nace de la parcialidad, es decir, de la participación personal en que deseamos cierto resultado, para alcanzar su fin, su

³²⁷ Ibíd. Pág. 129

³²⁸ Ibíd. Pág. 205

³²⁹ Ibíd. Pág. 129

tarea, requiere cierta imparcialidad, o sea, cierto apartamiento del yo respecto a los datos, que las observaciones e interpretaciones de la situación existente no sean afectadas por las esperanzas y deseos, temores y emociones, intereses directos. Simultáneamente, donde hay reflexión, hay suspensión, investigación y peligro -no hay garantías, no hay seguridad-, dado que las conclusiones son tentativas, hipotéticas.

Asimismo, continúa el nuestro autor, el proceso de pensamiento, el pensar, se desenvuelve en cuatro etapas: el sentido de un problema, observación de las condiciones, formación y elaboración racional de una conclusión sugerida y comprobación experimental activa.

Etapas que permiten identificar cinco rasgos generales de la experiencia reflexiva:

Esquema 125

Rasgos generales de la experiencia reflexiva		
1	Confusión y duda, porque la situación está incompleta, su carácter pleno no está todavía terminado.	
2	Anticipación por conjetura, atribución de una tendencia a producir ciertas consecuencias.	
3	Análisis	Convierten el pensar en experiencia; constituyen propiamente la experiencia reflexiva.
4	Hipótesis	
5	Proyección de un plan de acción para producir el resultado anticipado y comprobar así la hipótesis.	

De manera que, más allá de la doctrina antigua que considera a la experiencia como asunto práctico, más allá de la concepción moderna racionalista y empirista, sobre la misma, como conocimiento por medio de sensaciones, *“La experiencia es, en verdad, un asunto de actividades, en sus interacciones con las cosas.”*³³⁰ La experiencia no es estar en contacto directo con las cosas, sino el hacer algo con ellas. La experiencia es experimentación, es respuesta activa que pone las cosas en uso y que aprende sobre ellas descubriendo las consecuencias que resultan de uso; lo que se aprende son conexiones, qué puede hacerse y qué no con las cosas (actitudes básicas -ciencias), lo que se aprende es una combinación de lo que las cosas nos hacen al modificar nuestras acciones y lo que podemos hacerles produciendo cambios.

Expresado con otros términos, *la experiencia consiste en relaciones activas entre el ser humano, la persona, y el ambiente, tanto natural como social, estableciendo conexiones, consecuencias; lo que da sentido a los actos humanos y a las cosas que le rodean, a la vez que el hombre aprende a conocer a sí mismo, a las cosas, y a los otros hombres, la sociedad, -lo que antes mencionamos como los tres niveles o dimensiones de la realidad-.*

Así, partiendo de la consideración de que todo conocimiento auténtico, todo razonamiento fructífero es resultado del hacer, *la educación, advierte J. Dewey, debe establecer deliberadamente condiciones que*

³³⁰ Ibíd. Pág. 229

promuevan la comprensión y formación de disposiciones intelectuales y afectivas, debe incitar a que se intelectualicen las tareas prácticas, para que los individuos no actúen ciega, sino inteligentemente, que comprendan lo que hacen y para qué.

La visión fragmentaria, unilateral, de la educación como instrucción debe sustituirse por la idea de continuidad. Ahora, lo que hace continua, consecutiva o centrada a una actividad es que el primer acto prepara el camino para los actos ulteriores, mientras que estos consideran los resultados ya logrados -esta es la base de la responsabilidad-.

Donde la teoría, el conocimiento, no es una vaga visión de un espectador, sino un modo de participación valiosa en la medida en que es efectivo, es decir, en la medida en que anticipa consecuencias futuras sobre la base de la observación de las condiciones presentes. El conocimiento es entonces la percepción de las conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada, ofreciendo una disponibilidad más general y más libre de las experiencias anteriores para las siguientes, lo que, como fue dicho, aumenta el sentido, la significación asignada a una experiencia, dejando ya de reaccionar de modo meramente físico, al tiempo que aumenta el poder de control.

Por lo que el lugar que ocupa el conocimiento en la experiencia, su función, es hacer una experiencia libremente, no mecánicamente, utilizable en otras experiencias. Función que se desdobra en cuatro acciones o actividades:

- 1- interpretar cosas desconocidas
- 2- relacionar hechos, fenómenos conexos
- 3- prever el probable futuro
- 4- hacer planes conforme a ello

Por ende, experiencia y conocimiento no se oponen, se complementan, coexisten, -la diferencia entre estudios prácticos e intelectuales depende de condiciones que pueden regularse-. *El conocimiento debe establecer una conexión fructuosa con la experiencia presente de los alumnos, en un medio de vida asociada. Sentencia central en la teoría del método de conocer propuesta por el pragmatismo: "... mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente.*"³³¹ Filosofía del pragmatismo en que el conocimiento consiste en los recursos intelectuales, en los hábitos, en las virtudes que hacen inteligente nuestra

³³¹ Ibíd. Pág. 287

acción, que dan sentido a nuestra vida, concibiendo la conexión que hay entre mi yo y las otras personas, entre nosotros y el mundo en que vivimos.

Unión de experiencia y conocimiento que deriva en libertad, porque en ella son los fines elegidos por mí, los que dirigen mis acciones, lo cual despierta en mí interés activo que me lleva a participar voluntaria, eficaz y felizmente en la actividad, o dicho de otro modo, en la interacción de experiencia y conocimiento hago lo que hago libre e inteligentemente, porque me intereso activamente por los fines que controlan mi actividad y no por alguna ganancia material; siempre consciente de que los resultados son consecuencias de mis acciones, son mi responsabilidad.

Otra forma para definir mi libertad, mi vida con libertad auténtica: cuando se unifican mi acción mental interior -mi conocimiento- y mi acción física exterior -mi experiencia-; cuando puedo expresar: mis propósitos dirigen mis acciones, ¡soy libre!

En este ángulo, la praxis pedagógica y ética tiene como medio y fin “Experimentar el pensar, pensar la experiencia”³³²; *proceso, trayecto, en que el “otro” es guía o acompañante, consejero y amigo, aliado, que si bien nos ayuda en todo esto, en nada puede sustituirnos, nada hay que pueda hacer otro “en lugar” de nosotros, por lo que estrictamente nuestra formación como personas, nuestro llegar a ser humanos, es responsabilidad de cada uno.*

Hablando entonces con rigor, esta praxis pedagógica y ética consiste en un proceso de autoformación en que entiendo el sentido de lo que hago, el sentido de mi vida; en que al conocer lo que hago y realizar el acto por su sentido, damos vida a la verdadera educación. Recordando en todo esto, siempre consciente, siempre en la vivencia de mi ser social, desde la cual que mi acción sea útil, posea sentido, tenga valor, es interdependiente de los otros, de la aprobación o no de mi contexto sociocultural, de la forma en que impacta en él. De tal modo que, empleando palabras de E. Bachrach, la acción dirigida más que un fenómeno individual, es un fenómeno sistemático.

Por último, en torno a la unión de experiencia y conocimiento, en que ambos se complementan, coexisten, quiero especificar cuál es el punto en que estos se tocan, se vinculan. Porque si bien es cierto que el conocimiento no tiene origen en la abstracción, como tampoco en los testimonios, sino en la experiencia, en la vivencia, es decir, que la acción es fuente del conocimiento, podemos profundizar en este hecho, analizarlo

³³² Kohan, W. Walter en “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. Cerletti, Alejandro. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 2. Argentina. 2008.

detalladamente y entonces encontramos que la chispa que detona el alumbramiento del conocimiento es la conciencia. De esta forma, *el conocimiento no surge a partir de nuestras funciones sensitivas, de la experiencia, tampoco de nuestras funciones racionales, la razón, sino de la conciencia, como vivencia de la totalidad unida.*

Esquema 126

Conciencia: donde surge el conocimiento		
Experiencia	Conciencia Darme cuenta de... Vivencia de la totalidad unida. Relación intencional del yo con las cosas y con los demás.	Conocimiento

Momento en que la conciencia da lugar al conocimiento a partir de la experiencia, llamado por O. Fullat i Genis como “trascendencia de la conciencia”, que consiste de acuerdo con él en que la conciencia inteligida como “apercibirse de algo”, introduce cierta distancia ontológica entre ella y aquello de lo que se da cuenta, lo que implica “superar lo dado”. O en otras palabras, tanto el conocer como el actuar, forzados por la conciencia, superan lo dado, en el primer caso otorgándole sentido y, en el segundo, proyectando, comprometiéndose con alguna empresa que excede la actualidad.

De manera que la trascendencia de la conciencia, continúa el mismo autor, funda tanto al conocimiento como a la acción. Donde “Conocer ya no es, como en el bruto, dejarse impresionar por los objetos que se nos echan encima, sino hacerse cargo de ellos y entenderlos en una dirección, dándoles significado. Actuar ya no es simplemente reaccionar ante un estímulo, sino comprometerse con la sociedad a fin de rejuvenecerla y acrecentarla. El sentido del mundo y el valor de la actividad no provienen del uno ni de la otra, sino de la conciencia. Aquí radica la dimensión aventurera de esta.”³³³

Esquema 127

Trascendencia de la conciencia	
En el conocer, en el conocimiento	En el actuar, en la experiencia como acción
Entiende lo dado y le otorga sentido.	Proyecta y se compromete con alguna empresa o fin que supere la actualidad.
Conocer ya no es dejarse impresionar por los objetos, sino encargarse de ellos y entenderlos en una dirección, dándoles significado.	Actuar ya no es simplemente reaccionar ante un estímulo, sino comprometerse con la sociedad, acrecentarla, transformarla.
<i>El mundo, lo dado y la acción, conocer lo dado y actuar sobre ello, no tienen valor en sí, por sí mismos. Es la conciencia que al trascender lo dado, le otorga sentido y valor tanto al conocimiento como a la acción.</i>	

³³³ Fullat i Genis, Octavi. *Op. Cit.* Pág. 118

A su vez, observa O. Fullat i Genis, para que la conciencia logre trascender lo dado, lo que le rodea y condiciona, requiere en principio adoptar una actitud de duda e ironía, en aplicación del método socrático, pero estas no son para instalarse, pues de hacerlo se convertirían en conductas enfermizas; una y otra sirven como trampolines que nos lanzan al vacío teniendo entonces que decidir. Es así que, duda e ironía conducen a una postura crítica -incluso, el vocablo crítica proviene del verbo griego “*Krino*”, que significó “yo decido”-, donde lo importante es cuidarse de no dejarse codificar por otros, sino esforzarse en la autocodificación. Perspectiva desde la cual ser libre no significa carecer de codificación, no estar codificado, sino que la codificación que se tiene, se encuentre en nosotros por nosotros mismos y por intervención o injerencia de otros, que la propia codificación sea resultado de una decisión también propia y no efecto o consecuencia de una decisión ajena, en el peor de los casos impuesta. Ser libre implica autocodificarse, autoformarse.

Ahora bien, desde cierto punto de vista la duda podría parecer señal o signo de debilidad, de inseguridad, y en consecuencia como indicador de que algo anda mal. Pero no es así, por lo contrario, me aclara O. Fullat i Genis, el individuo que siempre está seguro de sus convicciones no es propiamente hombre, sino león, tigre o leopardo, extremadamente peligroso para sus congéneres. Porque el tener problemas y por tanto, dudas, pertenece estructuralmente a la naturaleza del ser humano.

Tal que, si me cuestiono sobre mi actividad docente, si me pregunto qué estoy haciendo y para qué, qué sentido tiene educar, no significa que esté mal, que no tenga vocación como profesora; significa que he alcanzado un grado de conciencia en que requiero comprender lo que hago y decidir si quiero continuar haciéndolo, en que necesito reflexionar sobre mi práctica educativa y evaluar en qué etapa o a qué distancia me encuentro de mis fines... Además, y en coincidencia con el autor citado, creo parte integral del ser humano el tener problemas y dudas; nuestra existencia es problemática, disparamos dudas sobre nosotros y nuestras circunstancias... Así, dudar es vital, es muestra de vitalidad.

De nuevo me detengo, hago una pausa y advierto en todo esto, en nuestra praxis pedagógica y ética, que es a partir de una cierta antropología filosófica y en la configuración de determinada teleología y axiología.

- Antropología filosófica, teleología y axiología implícitas.

Toda teoría pedagógica, toda práctica educativa se sustentan en cierta concepción filosófica sobre el hombre, sobre la naturaleza humana; toda educación parte de y está ligada a, la antropología filosófica. De hecho, puede afirmarse que no hay educación si se prescinde la antropología, como tampoco hay antropología sin educación.

Consecuentemente, existiendo diferentes filosofías antropológicas se cuenta también con diversas teorías pedagógicas y prácticas educativas.

A su vez, toda concepción sobre la naturaleza humana, toda antropología filosófica plantea un “modelo” de lo humano, es decir, un “ideal” de lo que debe llegar a ser el hombre, un “fin” al que la existencia humana se dirige y concreta en su actuación. De tal suerte que se toma a la educación como vía que conduce a dicho “telos”, marginando con ello otros fines posibles e introduciendo los “valores” en el terreno educativo, en el sentido de que a partir del momento en que se elige, se establece un ideal, un fin, descartando otros, habrá “buenas” y “malas” educaciones, según sean la teleología, los fines elegidos, y la axiología, el conjunto de valores, desde la cual se pronuncian la teoría y la práctica educativa en cuestión.

En otras palabras, toda actuación humana se da eligiendo, prefiriendo unos fines que otros, por lo tanto siempre conlleva axiología, que puede ser ética o no. Es así como se introducen los valores, la axiología, en la praxis educativa, con base en la antropología filosófica y teleología de que deriva tal praxis.

Al respecto escribe O. Fullat i Genis, la faena educadora más allá de sus aspectos técnicos -que señalan cómo una vez puesto un objetivo, puede este lograrse-, implica una comprensión de la totalidad de cuanto hay y una antropología fundamental desde las cuales recibe sentido y valores. “Las prácticas educativas se hallan, pues, en función de la antropología o concepción que se tiene del ser humano... No hay acto educante sin valoraciones; estas no son posibles sin algún modelo de lo humano; dichos modelos se inscriben a la postre en una cosmovisión o manera global de entenderlo todo.”³³⁴

Sintetizando al respecto, toda teoría pedagógica, toda práctica educativa entraña metafísica, cosmología, antropología filosófica, teleología y axiología.

Ahora, sin detallar en las distintas antropologías filosóficas que se han desarrollado en la historia de nuestra cultura occidental y las teorías pedagógicas, prácticas educativas, que de ellas derivan, también sin analizar la metafísica y la cosmovisión entrañadas en la praxis educativa propuesta en esta investigación, por ser innecesario en el tratamiento del problema en cuestión, a saber, la crisis actual en la filosofía y la educación académicas, me limito a explicar aunque sea someramente la antropología filosófica, teleología y axiología implícitas en ella.

³³⁴ Ibíd. Pág. 119 y 120

Antropología filosófica - concepción sobre el hombre, sobre la naturaleza humana

Parto del supuesto de que el hombre, como todo ser vivo, tiene como prioridad conservar su vida, sobrevivir. Para lo cual, y como parte de su naturaleza física, ha desarrollado dos características: sociabilidad y neuroplasticidad. Donde en el caso de la primera, considerando todo lo dicho al respecto hasta aquí, baste afirmar que directa o indirectamente todas las actividades a que nos dedicamos remiten a nuestra naturaleza social; ya en torno a la neuroplasticidad, se refiere a la capacidad que tiene nuestro cerebro para regenerarse, esto es recuperar las neuronas y sinapsis que no han sido utilizadas durante algún tiempo, y seguir aprendiendo hasta el último día de vida, -lo cual se vincula con la “teoría de la modificabilidad humana” de que parten múltiples teorías pedagógicas, de acuerdo con A. Frabboni y A. Pinto-.

Cualidades en el ser humano, sociabilidad y plasticidad, de las que pueden surgir la empatía y la creatividad. La empatía, como capacidad para compartir vivencias, sentir lo que el otro siente; y la creatividad como la habilidad para establecer conexiones, asociaciones, para encontrar vínculos aún entre cosas dispares, es decir, aparentemente no conectadas, sin relación alguna, a partir de la cual generamos ideas, pensamientos productivos que se concretan en objetos o actividades.

Todo ello, sociabilidad, neuroplasticidad, empatía, creatividad, para satisfacer necesidades, solucionar problemas, adaptarnos al medio, a la realidad, en una palabra, sobrevivir.

Pero el hombre es consciente y autoconsciente, no se conforma con solo vivir, con solo ser y estar en el mundo, aspira a tener una vida mejor, más plena. Así, no solo se adapta al medio, además lo modifica, embarcándose en la transformación de la realidad.

Es esta mi concepción del hombre, del ser humano: un ser sociable y neuroplástico, con posibilidad de vivir en empatía y con creatividad, con la finalidad de adaptarse al medio, a la realidad, y de esta forma sobrevivir; aun más, para transformar su entorno, mejorar la realidad, hacer de esta un mejor lugar.

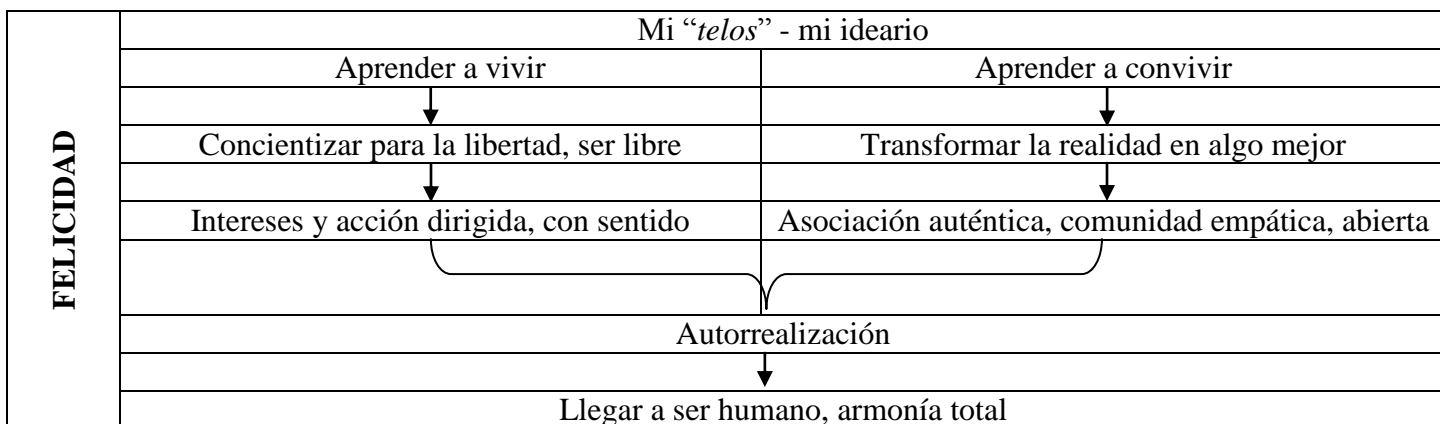
Esquema 129

Teleología - fin al que la existencia humana se dirige y concreta en su actuación

El hombre aspira a su autorrealización, llegar a ser lo que es, ser humano; fin que se desdobra en aprender a vivir -ser libre, vivir con libertad auténtica, esto es, en la vivencia guiada por el entendimiento y la voluntad, en que se sabe qué se hace y para qué- y aprender a convivir -transformar la realidad en algo mejor, donde la persona vive en armonía total-.

O en otros términos, *el “telos” de nuestra praxis pedagógica y ética consiste en ser felices, vivir con felicidad, en la transformación de la realidad personal, individual, como el ser conziente y libre, y de la realidad interpersonal, colectiva, como la integración de la asociación auténtica, comunidad empática, abierta.*

Esquema 130



Axiología - valores que conducen la actuación humana en la vivencia y concreción del fin elegido		
Respeto	Honestidad	Responsabilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y aceptar la individualidad y singularidad de cada persona que se manifiesta como distintos modos de hacer, pensar y sentir. - Reconocer y aceptar que no somos iguales, sino singulares, y que esto se expresa como pluralidad diversa. - Cuidar, tener un trato amable, conmigo, con los demás, y todo lo que me rodea, mi entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que mis pensamientos, palabras y acciones sean congruentes. - Actuar con base en la verdad, con sinceridad y buena intención. - Reconocer mis aciertos y errores para corregirlos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplir, responder voluntaria y oportunamente, en el momento y de la manera en que se requiere a normas, compromisos, obligaciones, actividades, etc., que me corresponden, que “me tocan” en mi asociación con los demás, dentro de la familia, escuela, trabajo, sociedad, entre otros, así como en relación con mí y mi entorno. - “Hacerme cargo” de mí y de lo que me rodea. - Asumir todas las consecuencias de mis decisiones, acciones y omisiones, de lo que hago y dejo de hacer.
<p>Siempre en búsqueda del bien común, en todo momento consciente de que es para beneficio mío y de los demás; aunque principalmente, actuando de esta forma en todos los aspectos de la propia vida y en toda circunstancia.</p>		

Observo y leo lo que acabo de escribir, *me pregunto: ¿cómo vivo, cómo aplico todo esto en la escuela?* En seguida recuerdo una cierta “exposición y actividad” que realizaba con los alumnos dentro de la primera semana de clases y como parte de lo que llamaba “introducción a la asignatura”, en la que más que hablar propiamente de la materia a estudiar, *les explicaba qué haríamos y para qué, desde mi perspectiva, qué aprenderíamos y en qué nos serviría*³³⁵, *igualmente les aclaraba cuál sería nuestra forma de trabajo, entre lo que destaco aquello que llamé “nuestro contrato social o las reglas del juego”, espacio donde precisamente les hablaba de mi ideario axiológico, de la ética universal*³³⁶ ...

Sin embargo, todo esto hubiera quedado solo en palabras, se hubiera agregado al cúmulo de la teoría que parece no tener utilidad, de no llevarlo a cabo, en caso de no ejemplificarlo con mis actos en todo lugar y tiempo, en todas las actividades que constituyen mi vida, en presencia o ausencia de ellos, de las personas a quienes “estoy enseñando”; “mi enseñanza” se reduce a palabrería, si no soy congruente.

³³⁵ Nota: como parte de esto “hice una página” donde ellos pudieran consultar todo lo expuesto en las clases. Este es el link correspondiente a dicha “exposición y actividad”:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmnrYXJsYXBvcnRlbGFsb2dpY2ExfGd4OjNkMzU5MDFkZTMwYzlmNzY>

³³⁶ Nota: véase:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmnrYXJsYXBvcnRlbGFsb2dpY2ExfGd4OjE0ZjNlM2IxYmM1YjZiMTg>

Esta es la respuesta a la próxima anterior pregunta: *aplico todo esto en la escuela, viviéndolo, con mi ejemplo; lo más importante -porque lo hace efectivo- de mi quehacer educativo estriba en el testimonio que doy con mi conducta. Tal vez lo más valioso que puedo enseñar a mis alumnos consiste en la congruencia, ser y vivir congruente.*

Encuentro estas palabras de P. Freire que me respaldan: “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y jóvenes; esto es mucho más importante que el tema de la biología, si somos profesores de biología. Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta. Inevitablemente cada clase, cada conducta, es testimonio de una manera, ética o no, de afrontar la vida.”³³⁷

La cuestión aquí es que mi concepción sobre la naturaleza humana, el fin que dirige mis acciones y los valores que considero universales, en una frase, mi ideario como docente, coincida con el de la institución en que laboro, para que, en nuestra integración, se refuercen y concreten mutuamente.³³⁸

O al menos, en caso de no presentarse la coincidencia, que mi ideario y el institucional sean compatibles o hasta complementarios; por ejemplo, V. Schmill incluye en su obra citada, “los rasgos básicos del perfil de persona a fomentar en el hogar y en la escuela”, que acuerdo con él son tres:

- persona de bien; educación del carácter, como transmisión y ejercicio de valores humanos universales para la toma de decisiones éticas en diferentes esferas de la vida del alumno
- persona en contacto; vinculación y socialización, es decir actividades que fomenten la empatía, solidaridad social, cuidado de naturaleza, así como la capacidad de establecer lazos afectivos enriquecedores que permitan convivir y colaborar en sociedad de manera pacífica y constructiva
- persona con significado y sentido de vida; ejercicios y actividades que faciliten la detección de talentos personales y encontrar formas de desarrollarlos y explotarlos al máximo, con el fin de que pueda encontrar caminos de aplicación que le permitan decidir actividades productivas significativas y con sentido personal y social

³³⁷ Freire, Paulo en “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Schmill, Vidal. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 22

³³⁸ Nota: cuán importante es para nuestra práctica educativa la integración consciente de un ideario que la dirija, se palpa en la existencia de organizaciones educativas con alcance mundial que proponen un perfil de estudiante, y todo lo que ello implica, para las escuelas certificadas por ellas mismas. Ejemplo de lo cual radica en *IB (International Baccalaureate)* o en español, *IBO (Bachillerato Internacional)*, cuyos programas plantean como objetivo fundamental: “Formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que los une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico.” (Schmill, Vidal. “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 165)

Rasgos que fungen en la práctica educativa, desde su punto de vista, como ejes que rigen el diseño de objetivos, actividades y evaluación.

También como ejemplo, menciono los “ejes de la educación” expuestos en la obra, también citada, “Educar para una nueva sociedad”: formación de la conciencia, búsqueda la verdad, ejercicio de la libertad, amar, apertura a los demás y solidaridad, descubrir el significado último de la vida y para la trascendencia.

Casos que muestran la compatibilidad ente el ideario propio y el de otras personas, físicas o morales. Es decir, todo lo expuesto por mí, hasta aquí, que de una u otra forma expresa mi ideología, y que si bien no coincide con exactitud, sí es compatible con la ideología expuesta en los libros correspondientes a tales ejemplos.

Lo que quiero subrayar respecto a esto es que todas las “valoraciones” son a partir de la antropología filosófica y se desempeñan en la práctica educativa como ejes en que se construyen, en que se diseñan los mapas curriculares, lo que da lugar a “educaciones” diferentes, formas de educar, educación, con distintos “telos”. Por lo que *cobra radical importancia que los profesores, que los maestros, principales encargados de concretar, de llevar a la práctica el ideario de la escuela, lo conozcan y asuman como propio, que lo vitalicen con el propio ejemplo, que den testimonio de él dentro y fuera del salón de clases.*

Dicho brevemente, *que la filosofía y la educación académicas sean significativas, tengan sentido, se liberen del claustro que representa la “pura teoría pura”, depende en gran medida de que mi ideario como docente coincida o sea compatible con el ideario de la institución educativa de que formo parte, para que estos se concreten en la práctica escolar.*

Sobre ello, escribe V. Schmill que generalmente el perfil a que aspiran las instituciones educativas -lo cual, según vimos, entraña determinadas antropología filosófica, teleología y axiología- es de corte humanista y así intentan fomentar rasgos en sus alumnos que en la redacción de los documentos que plasman su filosofía educativa se expresan en conceptos como: libertad, igualdad, dignidad, diálogo, respecto, responsabilidad, justicia, formación integral, valores universales, conocimiento, aplicación de habilidades, desarrollo personal, participación y compromiso con la comunidad y con el mundo, consideración de necesidades físicas, espirituales, intelectuales y afectivas, reflexión, conciencia, libertad de elección y acción, búsqueda de trascendencia y autorrealización, centrado en el ser humano, desarrollo como personas, etc.

Lo cual, coincido con el autor, "... es un gran avance como planteamiento y propuesta filosófica educativa, sin embargo, no hay que olvidar que quienes están encargados de llevar esto a la práctica cotidiana en las aulas son docentes que no necesariamente fueron formados bajo los conceptos que la escuela propone, por lo que para que nuestra oferta educativa sea realista, *para que los alumnos con el perfil que estamos ofreciendo puedan realmente existir, será necesario que los docentes responsables de lograrlo transformen su propio perfil como personas y como profesionales de la educación.* Los directivos no deben escatimar esfuerzos y recursos en transformar el perfil de sus docentes y acercarlo al de los estudiantes que propone formar a través de sus ofertas educativas.”³³⁹

Vivencia de la educación que hace de la escuela un “laboratorio de relaciones interpersonales”:

- La escuela, medio social con misión social.

Somos seres complejos³⁴⁰, resultado de un tejido en conjunto de elementos heterogéneos, dispares y a la vez complementarios, inseparablemente asociados. Tejido en que fluye como líquido vivificador: nuestra sociabilidad. Nada hay en solitario, nuestra individualidad siempre se acompaña de alguien más; todo en nosotros presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple.

Por lo tanto, *y como toda actuación humana, la educación está animada por un espíritu social*, afirmo junto a J. Dewey. *Nuestra praxis pedagógica y ética es ante todo relación entre personas, interpersonal, intersubjetividad monádica y social; y el espacio, el lugar en que se desenvuelve, la escuela, constituye entonces un laboratorio de relaciones interpersonales.*

Donde, el gran peligro que enfrenta el trabajo escolar, advierte J. Dewey, es la ausencia de condiciones que hagan posible tal espíritu, es decir, que en el olvido de nuestra naturaleza social, antes que ayudar, dirigir o guiar a los alumnos en su autorrealización, nos limitemos como docentes a la instrucción, a la transmisión y transferencia de contenidos teóricos.

Pero, ¿cuáles son las condiciones que hacen posible el espíritu social en la educación? Responde J. Dewey: la escuela debe ser un medio auténticamente social, en que la información se da y se toma de una experiencia común, esto es, del intercambio, comunicación y cooperación, lo que extiende la percepción de las conexiones;

³³⁹ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 167

³⁴⁰ Nota: complejidad que no necesariamente conlleva complicación, dificultad. Tomo la acepción del término “complejo”, en su sentido etimológico del latín “*complexus*” - enlazar, en que significa “compuesto de elementos diversos”, “conjunto o unión de dos o más cosas”.

a su vez, el aprender escolar debe continuar con el extraescolar, lo cual es posible si hay contacto entre sus intereses sociales, que lo aprendido en la escuela sea utilizable en el exterior.

Ya algo hablábamos de esto en el tratamiento sobre el para qué de la educación progresiva, cuando explicaba que a los alumnos les gusta ir a la escuela e incluso lo prefieren que quedarse en su casa, porque aquí se ven con sus amigos. “Se ven”, se reflejan, se identifican, se conocen, “se autoconocen en el otro”, aprenden a vivir y especialmente a convivir, a acercarse a los demás, unirse a ellos, formar parte de...

Al respecto escribe V. Schmill: “Los niños, al llegar diariamente a su escuela, no están pensando en las materias que van a estudiar sino en las relaciones con sus amigos o, lamentablemente con demasiada frecuencia, en las relaciones con quienes no lo son. Normalmente se dice que a la escuela “se va a aprender”, considerando exclusivamente los contenidos académicos. No es así, Hacer amigos, tener enemigos, jugar en equipo, solidarizarse con quien cometió una falta o con quien fue víctima de dicha falta, tomar partido, conquistar el primer amor, ser rechazado, saber sobrevivir a los embates de los niños mayores, emularlos; todo esto, y más, es lo primero que los niños aprenden en la escuela. Luego tal vez vendrá, si usas una didáctica adecuada, lo que los programas de estudio intentan enseñar al alumno.”³⁴¹

Es este el papel fundamental que la escuela juega en nuestras vidas: se constituye en medio social cotidiano. Donde, si bien se proporcionan conocimientos, saberes, principalmente sirve como “laboratorio de relaciones interpersonales y de habilidades sociales”, explica el mismo autor.

La escuela es entonces, medio social, en que conocimiento y experiencia se manifiestan inminentemente en proceso social:

Esquema 132

Conocimiento y experiencia	
Individual	Social-grupal-relacional
Yo	Familia-Escuela-Trabajo-Sociedad-Comunidad

En ello radica la importancia fundamental del medio social, en él se genera conocimiento y experiencia, constituye el ambiente en que se forma la disposición mental y emocional de la conducta, su influencia inconsciente penetra y afecta todas las fibras del carácter y del espíritu, continúa J. Dewey; y aun cuando su efecto es más marcado en direcciones como hábitos de lenguaje, las maneras, buen gusto y apreciación estética; sus hábitos que se hallan a nivel debajo de la reflexión son los que determinan nuestro pensar consciente y

³⁴¹ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 23

deciden nuestras resoluciones. Dicho de otro modo, *el ambiente, el medio social en que somos y estamos, en que conocemos y experimentamos, influye profundamente en la totalidad de nuestro ser.*

Ahora, la escuela no constituye nuestro primer medio social, este consiste en la familia. Por defectuosa o disfuncional que sea, sigue siendo la familia el primer núcleo social, es ahí, es este el ambiente que “marca” indeleblemente y en todas las direcciones posibles, al individuo, a la persona. De manera que nuestra labor educativa como profesores, de acuerdo con nuestro autor, solo puede liberar las capacidades formadas para su más pleno ejercicio, pulirlas y proporcionar objetos que hagan su actividad más productiva de sentido.

De este modo, atendiendo a la filosofía de J. Dewey, la escuela tiene tres funciones:

- dada la complejidad de la civilización, ofrecer un ambiente simplificado
- eliminar del ambiente lo indeseable, los rasgos perjudiciales, con el fin de contribuir a una sociedad futura mejor
- tratar que cada individuo logre superar las limitaciones del grupo social en que nació y entre en contacto con un medio más amplio

“Contribuir a una sociedad futura mejor”, frase que asocio inmediatamente la integración de nuestra comunidad empática, abierta. Indudablemente, “La escuela es reflejo de la sociedad en la que está inserta; sin embargo, no debe claudicar de su misión fundamental: proponer mejores formas de convivencia.”³⁴²

Tengo esta imagen en la mente, mitad real y mitad virtual: yo, sentada frente a mi mesa rectangular escribiendo esto, también sentados, frente a mí, Dewey, a mi derecha está Freire y frente a él, Schmill, mientras yo “me echo un cafecito” y continúo escribiendo, en este momento juego como secretaria de asamblea o algo así...

En la escuela, habla V. Schmill, los alumnos pueden adquirir hábitos útiles para hacer frente a su vida, pues en muchas ocasiones la familia no les ofrece aprendizaje funcional sino todo lo contrario; muchos hogares fomentan la neurosis y la incapacidad de sus hijos para vivir autónoma y constructivamente. Como institución social, la escuela debe marcar pautas y romper esquemas viciados que evidentemente no han dado, no dan y no darán resultados.

Lo cual exige en principio que adoptemos como uno de los principales propósitos de nuestra práctica educativa, sensibilizar a las personas frente a los problemas del mundo y no únicamente “programar” individuos con metas

³⁴² Ibíd. Pág. 25

de consumo. “El término más afortunado que se ha acuñado para este concepto es educación emocional, la cual está encaminada a favorecer la madurez emocional del sujeto, permitiéndole comprender y trabajar con los demás, así como comprenderse y trabajar consigo mismo.”³⁴³

La propuesta es que, concluye al respecto V. Schmill, la educación emocional llegue a la práctica educativa para crear metas orientadas hacia la estructuración futura de la sociedad de forma tal que posibilite un mundo más inteligente y más feliz.

Interviene P. Freire, *hablamos entonces de re-estructurar la sociedad a partir de la educación; lo cual equivale abrir caminos transformadores, transformación social y cultural generada desde la teoría y la práctica, desde la necesaria interrelación entre ellas.*

“Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no lo hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la política, de la explotación y de las clases sociales?”³⁴⁴

Dirigimos la mirada hacia J. Dewey, escuchamos sus palabras: *“Hay una sentencia antigua según la cual no basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo. El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como un ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplinada y expansiva. Lo que materialmente recibe y da es a lo más oportunidades y medios para la evolución de la vida consciente. Y la educación no es mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo.”*³⁴⁵

Regresa el silencio a nuestra mesa, pienso en lo que acabo de escuchar, especialmente en lo que dijo J. Dewey, y de manera un tanto abrupta, exclamo: ¡Eso es lo que quiero! Quiero contribuir en la transformación de nuestra realidad, hacer de nuestra vida como humanidad algo mejor... Quiero, con todo lo que soy y tengo como persona, ser mejor cada vez, más consciente, más libre, y a la vez ayudar a que los demás logren lo mismo:

³⁴³ *Ibíd.* Pág. 26

³⁴⁴ Freire, Paulo. “El grito manso”. Ed. Siglo XXI. México. 2004. Pág. 69

³⁴⁵ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 299

ampliar y profundizar nuestra vida consciente. Sí, en esto consiste educar-me y educar, conocimiento y comprensión de la totalidad cada vez más intensa, disciplinada y expansiva; *de eso se trata la vida: continuo aprender, crecer y compartir lo aprendido.*

Este es el corazón de nuestra labor docente: contribuir en la autorrealización, en la felicidad de los otros, con nuestro testimonio, con el ejemplo que damos, que “enseñamos”.

- Dos temas escabrosos: autoridad y disciplina.

Escabrosos, ásperos, porque muchos de mis alumnos, -como antes yo-, asocian la disciplina con limitación y represión de la libertad; además tienen la impresión de que la autoridad es la encargada de aplicar, ejecutar tales acciones, de imponer el orden.

Me resulta un tanto vergonzoso admitir que hasta hace relativamente poco comprendí la diferencia entre reprimir y controlar; tal vez tardé tanto porque, como antes dije, fui educada en la tradición educativa conservadora, donde uno recibe instrucciones y las sigue, sin saber para qué, sin siquiera atreverse a cuestionar las órdenes recibidas. Lo importante al respecto es que una parte de mí, por pequeña que haya sido, conservó su curiosidad infantil, la cual me ha impulsado, motivado para seguir preguntando, continuar en la búsqueda por comprender y comprender-me.

Búsqueda, investigación para comprender en este caso *qué es la autoridad, más ahora que frente a ellos, dentro de la escuela, descubro que ¡yo soy la autoridad!, y que supuestamente, de hecho se me exige, debo imponer el orden, “tener control de grupo”.*

Fue así que reconociendo la necesidad de orden y disciplina para el buen logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, me planteé como una de las primeras preguntas a responder *¿qué es la autoridad?, ¿en qué se sustenta mi autoridad frente a otras personas?, ¿cuándo mi autoridad es legítima y en qué momento deja de serlo convirtiéndose en tiranía, imposición?*

Pero, si como dicen, lo que corresponde a la autoridad es mantener el orden y la disciplina, al grado de que en algunas ocasiones pareciera que esa es incluso la actividad prioritaria del docente, necesito entonces comenzar por distinguir *qué es la disciplina y qué rol juega en nuestra praxis pedagógica y ética, si consiste en medio o fin del proceso educativo.*

Comienzo, de acuerdo con F. Savater, ningún proceso educativo es posible sin algo de disciplina; “En este punto coinciden la experiencia de los primitivos o los antiguos, la de los modernos y la de los contemporáneos, por mucho que puedan diferir en otros aspectos. La propia etimología latina de la palabra (que proviene del *discipulina*, compuesto a su vez de *discis*, enseñar, y la voz que nombra a los niños, *pueripuella*) vincula directamente a la disciplina con la enseñanza: se trata de la exigencia que obliga al neófito a mantenerse atento al saber que se le propone y a cumplir con los ejercicios que requiere el aprendizaje.”³⁴⁶

Concepción sobre la disciplina que evidentemente se vincula con el poder, como refiere el mismo autor al escribir: “Ha sido sin duda Michel Foucault el pensador contemporáneo que más decididamente ha puesto de relieve la íntima conexión que une el poder -es decir, la capacidad de unas personas de determinar lo que han de hacer o crear otras- con toda forma de saber. El sujeto histórico jamás llega al conocimiento al margen de los poderes sociales vigentes sino siempre en el marco resultante de su interacción, nunca simple ni muchos menos neutral. En la modernidad, esa orientación coactiva del aprendizaje ya no se realiza a fuerza de castigos físicos sino por medio de una vigilancia que controla psicológicamente y <normaliza> a los individuos a fin de hacerlos socialmente productivos. El poder siempre impone disciplina, pero según Foucault, a partir del siglo XVII se ha ido haciendo cada vez más íntima e irreversiblemente disciplinario. Los ejercicios que así se programan para el cuerpo y para el alma responden a unos específicos *intereses* que en cada época³⁴⁷ están determinados por los grupos dominantes y por la evolución defensiva de la forma misma de su dominio.”³⁴⁸

Analizo las palabras del filósofo español, coincido con la afirmación de que todo proceso educativo, en la consecución de su fin, requiere disciplina, y que esta se vincula directamente con la enseñanza. Coincido también en que entendida la disciplina como exigencia que obliga a mantenerse atento a lo que se propone y a cumplir con lo que se requiere, inevitablemente se conecta con el poder, con la capacidad de una persona, específicamente el docente, para determinar lo que otros, los alumnos, hacen y creen.

Desde esta perspectiva la triada sería disciplina-poder-imposición, simultáneamente aunada a límites y represión. Lo cual forma parte de lo que he llamado tradición educativa conservadora y que a su vez pertenece al “kit” de la sociedad industrial, donde el hombre más que ser humano, es “sujeto”, “individuo alienado”. Lo que según percibo, es a lo que se refiere M. Foucault con “específicos intereses” determinados en cada época histórica por los grupos dominantes.

³⁴⁶ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 99

³⁴⁷ Nota: en este punto quiero resaltar que el proceso educativo no es atemporal ni ahistórico, antes bien existe una relación indisoluble entre historia y educación.

³⁴⁸ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 100

Todo ello aplica en la realidad, así es, siempre y cuando nos encontremos dentro la perspectiva de la educación conservadora y su sociedad cerrada, basadas en la filosofía fragmentaria, y en la etapa histórica de la modernidad. Pero nuevos aires fluyen, estamos en crisis, en un proceso de renovación, nos ha tocado vivir una época de cambio, de transición, nos estamos mudando de la modernidad a la posmodernidad, de la filosofía fragmentaria a la holística, de la educación conservadora a la progresiva, estamos dejando nuestra sociedad cerrada para aprender a vivir y convivir en asociación auténtica, en la sociedad empática, abierta.

Nueva perspectiva que exige de nosotros tal vez en principio, nuestra creatividad, apertura para hacer nuevas conexiones, para aprender a usar las mismas herramientas, las que ya teníamos, en distintas formas. En este momento, el orden, la disciplina, deja de ser instrumento de limitación, represión de la libertad, imposición, para servir en forma diferente.

Donde el nuevo uso que le damos, ya en la visión de la educación progresiva, sobre lo que escribí en la sección anterior, *consiste en claridad y orden en la deliberación, esto es, en el examen de los fines así como en las ideas respecto a los resultados de sus acciones, a la vez que en la disposición de poder, o sea, en el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. En suma, la disciplina consiste en conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente con los medios requeridos.*

A su vez, “el dominio de los recursos existentes” para la realización de la acción elegida y decidida, incluye el propio ser, es decir que el “control” que se requiere en la consecución del fin preferido, abarca no solamente factores externos a mí, como lo son el tiempo y los recursos materiales disponibles, sino que aplica igualmente a factores internos, me refiero a mi subjetividad, deseos, impulsos, sentimientos, pensamientos..., que no he de reprimir, sino controlar, esto es, conducirlos oportunamente hacia el logro de mis fines, evitando así la posibilidad de que se conviertan en obstáculos para mi autorrealización, y otorgándoles el espacio adecuado para su libre expresión, que idealmente se encuentra en el arte y el deporte.

De tal suerte que, cito nuevamente a J. Dewey, *una persona disciplinada está preparada para considerar sus acciones, para emprenderlas deliberadamente. Lo cual implica que actúa atendiendo a intereses propios, en consideración de sus intereses, aunque estos vinculados siempre con la voluntad social, y no ya obedeciendo a los intereses del grupo dominante.*

Todo lo anterior muestra que *en nuestra práctica pedagógica y ética la disciplina funge como medio en el proceso de liberación de nuestro ser auténtico, nuestro ser humano, que se traduce en equilibrio y control, autorregulación de la conducta.*

Esquema 133

Es equilibrio y no limitación	Disciplina	Es control y no represión
Porque es orden y constancia, firmeza en lo que se decide porque se sabe qué y para qué, se comprende, se ve el sentido, es una acción dirigida.		Porque conlleva expresión de lo que se quiere, siente y piensa, en el lugar y momento oportunos, de la mejor manera (arte y deporte).

Por lo tanto, la disciplina que ejerzo como autoridad en la escuela, no es imposición del orden, no se manifiesta como “control del grupo” en que todos están “silenciados” y “atendiendo” a mis instrucciones, a mis órdenes, esperando la indicación para actuar en obediencia a las mismas. Y por supuesto que no es mi actividad prioritaria ni el fin de mi práctica educativa.

¿Cuál es entonces la acción fundamental de mi quehacer docente? Si mi autoridad no estriba en ser la encargada de limitar y reprimir la libertad de los alumnos, para imponer en el orden, ¿entonces qué es?, repito, ¿cuál es el fundamento de mi autoridad, qué la legítima?

En “Democracia y Educación”, J. Dewey señala tres funciones generales que reviste la educación³⁴⁹:

- dirección, que sugiere orientar las tendencias activas de los dirigidos conforme a un plan continuo, en vez de ser dispersas y sin continuidad; lo que presenta dos aspectos, espacial, centrar la energía en las tendencias que dirigen hacia el objetivo, y temporal, equilibrar, ordenar los actos
- control, asociado con la regulación o regla, supone una energía que hay que empujar desde adentro y que ofrece resistencia por parte del individuo controlado; donde el control adecuado significa que los actos sucesivos son puestos en orden y cada acto satisface su estímulo inmediato a la vez que ayuda al acto siguiente
- guía, consiste en ayudar mediante la cooperación a las capacidades naturales de los individuos guiados

Con base en tales funciones de la educación, *el docente, como autoridad dentro de la escuela, dirige, controla y guía en la formación de las funciones sensitivas y racionales del individuo*, -lo que antes expliqué como educación estética, afectiva, intelectual y ética, moral-, especialmente en la educación del entendimiento y la

³⁴⁹ Nota: dichas funciones no se ejercen por igual ya que se acentúa una u otra dependiendo de la edad cronológica de los educandos, del desarrollo individual, personal, logrado hasta el momento por cada uno de ellos, o de la etapa del proceso educativo en que se encuentran. En otras palabras, la actuación del docente como dirección, control o guía, no es igual en todo lugar, momento y ni en relación con una misma persona, por lo contrario varía conforme a diversas circunstancias. Por ejemplo, como frecuentemente escucho en conversación con otros profesores, “no es lo mismo dar clases en secundaria que en preparatoria o universidad; no es igual ser maestro en una escuela privada que en una del gobierno; una cosa es ser maestro de ciudad que de pueblo”. A lo cual yo agregaría, no puedes tratar igual a un alumno que tuviste en primer semestre, que cinco semestres después, ya por graduarse.

voluntad; actuación formativa que es medio y fin de la filosofía y la educación, que se dirige y concreta en aprender a vivir y convivir, en ser humano, autorrealización.

Al respecto, cabe aclarar que no se entiende aquí control, como coacción ni compulsión, porque estos suponen en el individuo una naturaleza egoísta opuesta a la comunidad, lo que contradice nuestra finalidad pedagógica y ética; a su vez, no es posible la dirección puramente externa porque en realidad es re-dirección y sus efectos pueden ser de corto alcance, esto es, no incidir en el desarrollo ulterior de los dirigidos.

Aclaraciones que apuntan la necesidad de que el educando participe; se requiere de la participación del dirigido, afirma J. Dewey, no hay docencia sin discencia, confirma P. Freire. A partir de lo cual surge una pregunta más: ¿qué les hará aceptar mi dirección, control y guía, mi autoridad?, ¿qué les moverá a participar?

Mi congruencia, la unión de teoría y práctica que manifiesto en toda mi actuación.

Congruencia, hoja de papel delgado que fácilmente se rompe, donde el menor pliegue es muy notorio. Hoja de papel que desdoble en dos relatos: experiencia/conocimiento y pensamiento/palabra/acción.

En el primero de ellos -que aquí no importa el orden, la vida es circular-, congruencia de experiencia/conocimiento: *tengo conocimiento y lo aplico en mi experiencia; tengo experiencia y de ella adquiero nuevo conocimiento.* Sé lo que hago y para qué; todo lo que les “enseño” es parte de mí, lo vivo. La antropología filosófica, teleología y axiología que sustentan mi praxis educativa, todo lo que esta contiene e intento enseñarles, no es pura teoría, poco a poco, se transforma en mi vivencia, se trata de mi autoformación³⁵⁰; algo he aprendido, estoy creciendo como persona y quiero compartirlo con mis alumnos. Como adulto³⁵¹ que soy, unos pasos adelante de ellos, con algo más de conocimiento y experiencia, mi intención y acción educativa es dirigir, controlar y guiar sus pasos voluntarios hacia una vida más consciente -simultáneamente vivir y entender la vida, porque la vida entendida es la vida vivida-, más libre, plena y humana, feliz.

³⁵⁰ Nota: "El sujeto es sano en la medida en que aprehende la realidad en una perspectiva integradora, y tiene capacidad para transformarla modificándose, a su vez, él mismo. El sujeto es sano en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio y no una relación pasiva, rígida y estereotipada." (Enrique Pichon-Rivière) Fuente: Centro Eleia Actividades Psicológicas, A.C. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:raTcFBbpKsgJ:https://m.facebook.com/CentroEleia%3Fv%3Dt看line%26timecutoff%3D1394896800%26page%3D7%26sectionLoadingID%3Dm_timeline_loading_div_1357027199_1325404800_8_7%26timeend%3D1357027199%26timestart%3D1325404800%26tm%3DAQAnlidMmo4D0kpe+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx

³⁵¹ Nota: "Es adulto el individuo consciente de las consecuencias de su conducta, que asume responsabilidad de las mismas. El adulto sano es a la vez infante, niño, muchacho y joven. Su sentido de la realidad y responsabilidad comprende la necesidad y el deseo de apego, o sea, de tener a alguien cerca, de amor, la capacidad de ser creador, la libertad de ser alegre y el espíritu necesario para ser aventurero. Es un ser humano integrado, o sea, completo y totalmente consciente..." (Alexander Lowen) Fuente: Centro Eleia Actividades Psicológicas, A.C. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de: <https://m.facebook.com/CentroEleia/photos/a.382850489676.164198.52593079676/10150975542974677/?type=1>

Ya en el segundo correlato, congruencia de pensamiento/palabra/acción: soy honesta, actúo con sinceridad y buena intención, reconozco mis errores y trabajo en su corrección, pero *sobre todo, fundamentalmente, mis pensamientos, palabras y actos coinciden*. Evito contradecirme, y creo estar lográndolo, nada me resulta más odioso que la contradicción, en los otros, porque me confunde, y en mí, porque me anula.

De manera que *el fundamento de mi autoridad radica en mi congruencia de experiencia/conocimiento y pensamiento/palabra/acción, estos son los pilares de la autoridad auténtica, legítima*.

Esquema 134

CONGRUENCIA - unión teoría y práctica fundamento, sustento de mi autoridad	
Experiencia/conocimiento	Pensamiento/palabra/acción
Autoridad formal	Autoridad ética
AUTORIDAD REAL	

La autoridad real es resultado de la suma, de la complementación entre autoridad formal, como congruencia de experiencia y conocimiento, y autoridad ética, como congruencia de pensamiento, palabra y acción. Autoridad legítima que hace del profesor, del docente “líder emocional”, explicaba Juan Antonio Águila Marín, conferencista también del congreso sobre educación a que asistí, cuyos rasgos principales son autoconciencia, autocontrol y empatía.

Autoridad real, legítima, liderazgo emocional que se sintetiza en la palabra “ejemplo.” *El maestro dirige, controla y guía con su ejemplo, en su testimonio, en ello consiste la acción fundamental de nuestro quehacer docente; y así regresamos nuevamente a algo antes dicho -definitivamente esto es circular-: contribuir en la autorrealización, en la felicidad de los otros, con nuestro testimonio, con el ejemplo que damos, que “enseñamos”, constituye la única actuación que da sentido y valor a nuestra presencia como educadores.*

De este modo, subrayo que como autoridad docente no me corresponde limitar ni reprimir, en ningún sentido, la libertad de mis alumnos, como tampoco imposición alguna sobre lo que deben hacer y creer. Coincido con O. Fullat i Genis, “Al educador no le concierne dictar los contenidos, sino únicamente insinuarlos y patentizar con su conducta por cuáles ha optado.”³⁵²

“Patentizar con la conducta”, otra manera de referirse al “ejemplo”, tema que dejé pendiente por detallar en la sección anterior -2.2.2.-, poco antes de abordar la comunidad abierta cuando afirmamos que nuestro llegar a ser humanos, solo se concreta por medio de los demás, que únicamente “en el otro” es que nos autorrealizamos, es

³⁵² Fullat i Genis, Octavi. *Op. Cit.* Pág. 113

decir, en la vinculación intersubjetiva con las otras personas; momento en que también se dijo que en un nivel de vivencia más básico, probablemente instintivo, el individuo humano para asegurar su supervivencia busca integrarse al grupo en que se encuentra principalmente a través de la mimesis, en la imitación de quienes conforman tal asociación. Momento en que constatamos como imprescindibles los factores comunicación y ejemplo, palabra y acto, en la vinculación intersubjetiva, en lo social, de igual modo que en la práctica educativa.

A su vez, en tal espacio concluimos al respecto que educa más el ejemplo que la palabra, que se educa más con el hacer que en el decir. Aunque reconocimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente significativo, esto es que genera acción reflejándose en la conducta de la persona, es aquel en que palabra y acto coinciden, en que hay congruencia entre decir y hacer.

De hecho, afirma J. Dewey, *el ejemplo, como imitación, emulación, constituye el principal modo de formar las disposiciones*. Considerando que la educación se da en el medio físico y social, se forma al individuo en el ejemplo sobre cómo usan las cosas las otras personas, los instrumentos con que realizan sus fines -medio físico- y en la participación de una experiencia compartida o acción conjunta -medio social-.

Recordando que el hombre es inherentemente social, que desea “formar parte de” -lo cual es interés por propia cuenta e iniciativa-, imita no el fin ni las cosas de los otros, sino que lo estos hacen, imita los medios de realización, los medios de hacer; incluso, la presión de esta semejanza en la acción, continúa J. Dewey, le impulsa a comprender y aprender. Consecuentemente, fines y cosas adquieren sentido solo como parte de la experiencia compartida, solo en tanto que permiten y aseguran la pertenencia al grupo.

Pero, ¿qué es exactamente lo que mueve a los alumnos para imitar, emular, para seguir “mi ejemplo, hacer lo que yo hago”? Sí la necesidad de pertenencia, de integrarse al grupo, de vincularse intersubjetiva, socialmente... pero, ¿por qué este ejemplo y no otro?, ¿por qué aceptar mi dirección, control y guía, y no otros?

En principio, he notado que uno de los rasgos que más admiran los jóvenes en los adultos es la congruencia entre lo que se quiere y decide con lo que hace -“hace lo que le gusta, lo que quiere”-, la coincidencia entre tener un objetivo y concretarlo -“se plantea una meta y lo logra”-, situación que asocian con el decir y el hacer, -“lo dijo y lo hizo, cumplió”-.

“Querer”, “decidir”, “objetivo”, “concreción”, “decir”, “hacer”, acciones y sustantivos que vinculo, que englobo en lo que he señalado como congruencia en el correlato pensamiento/palabra/acción, refiriéndome a la autoridad ética, y que de una u otra forma revierten en la unión de experiencia/conocimiento, autoridad formal. No obstante, me enfoco aquí en la autoridad ética porque es esta congruencia la que llama, jala su atención, la que les atrae y conduce a su emulación.

Así me explico que les atraigan tanto personajes como “El Cochiloco”, en la película “El infierno”, a grado tal de que llegan a considerarlos “sus héroes”, porque son personas que quieren algo y lo hacen, que se plantean un objetivo y están dispuestos a hacer lo que sea, literalmente lo que sea, para lograrlo, porque son “hombres de palabra”, siempre cumplen lo que dicen y desde ese punto de vista, “su palabra es ley”, saben lo que hacen y para qué, conocen las consecuencias y las asumen. *Son, más que personas, personajes que admiran porque su congruencia les otorga autoridad, pero no ética, no autoridad ética, no autoridad real.*

Fue justo aquí, que en aquella ocasión intervine, para matizar y no confundir. Recuerdo que platicué con ellos, hasta una presentación en *Power Point* les llevé, mi mensaje de casi una hora se resume en dos ideas: no, no son personas felices y exitosas, porque la felicidad y el éxito no consisten en tener dinero, nuestra autorrealización como personas no radica en el cúmulo de bienes materiales que logremos a lo largo de la vida, somos felices y exitosos en la medida en que actualizamos las potencias que nos hacen humanos, que nos distinguen de los otros seres, o sea nuestro entendimiento y voluntad; y como nuestra naturaleza es social, vivimos en grupo, todo lo que pensamos, decimos y hacemos ha de procurar el bienestar propio y colectivo, con nuestro entendimiento y voluntad habremos de generar armonía con uno mismo, con todos y todo lo que me rodea, armonía total.

Por lo tanto, concluí al respecto esa vez, en realidad no hay congruencia en las personas que representa “El Cochi” porque sus acciones destruyen a la sociedad, a la comunidad³⁵³, y con ello actúan, viven, en contra de sí mismos, de su naturaleza social; así que no son, no tienen autoridad, y su modo de ser y estar en el mundo, la forma en que han decidido intervenir en el mundo, no es ejemplar.

¿Qué relación hay entre todo esto y las dos últimas preguntas que hice?, a saber, ¿por qué habrán de aceptar mi dirección, control y guía, por qué seguirían mi ejemplo y no otro?

³⁵³ Nota: en la comprensión de la tendencia humana a la muerte y a lo destructivo, resulta clarificadora la lectura del texto “En nombre de la vida”, específicamente de la página 176 a 183, en el libro de Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993.

La relación estriba en que ahí está la respuesta: *aceptarán mi dirección, control y guía, seguirán mi ejemplo y el de toda persona cuya autoridad sea real, formal y ética, congruente no solo en la unión de teoría y práctica - experiencia/conocimiento y pensamiento/palabra/acción- sino acorde con nuestra necesidad de vivir y convivir en armonía, congruente con la naturaleza social del hombre.*

Conducirme así, vivir con ética, que esta se manifieste en la congruencia de la intención de mis actos con las consecuencias que de ellos resultan -moralidad interna y externa, respectivamente y en palabras de J. Dewey-, ser una persona ética en cada acción mía, en todo momento y lugar, trasciende mi autoridad docente, porque ya no será solo en el salón de clases, dentro de la escuela, no será ya únicamente como profesora, mi forma de ser, pensar, sentir y actuar, mi presencia e intervención en el mundo será ejemplo de vida y como persona.

Realmente me doy cuenta, en verdad soy consciente de lo que significa ser educadora, conlleva la asunción responsable de ser ejemplo, evidencia constante de congruencia ética. De igual modo sé que estoy expuesta al error, reconozco que como ser humano, persona que soy, me equivoco, lamento que más de una vez no he sido ejemplo, sino contraejemplo... pero aquí estoy, reflexionando sobre mi experiencia, sobre lo vivido hasta ahora, para aplicar el conocimiento adquirido en la vivencia subsecuente, para corregirme, para ser mejor persona, para llegar a ser humano, ser feliz y de alguna forma contribuir en la felicidad de los otros... Siempre ya en la vivencia de mi ser social, en mi autorrealización dentro la asociación auténtica.

- Medio y fin supremo: asociación auténtica.

Ante todo e inmediatamente el quehacer educativo se dirige a sujetos particulares que, considerados uno a uno, son todos ellos personas, escriben F. Altarejos y C. Naval. Yo, ellos, cada uno de nosotros somos ante todo, desde y por siempre personas; incluso podría decirse que la educación es una actuación doblemente humana, de acuerdo con los autores citados, porque quién enseña es una persona e igual quién aprende; además, considerado lo humano con profundidad, siempre se resuelve en la persona, en el sentido de que “Todo lo que somos, lo que tenemos y lo que queremos se sintetiza en la vida personal de cada uno.”³⁵⁴ Por lo tanto la praxis pedagógica y ética es una labor personal, o con mayor precisión, una labor interpersonal.

De hecho, igual ocurre con todo quehacer humano, es una labor entre, con personas, es una labor interpersonal, “... pues el ser humano nada hace sino en relación con sus semejantes, sea esta relación más o menos próxima y

³⁵⁴ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 153

directa.”³⁵⁵ Pero ninguna tan personal, tan interpersonal como la educación, explican los autores citados, porque aun cuando toda tarea humana concierne e incumbe a seres humanos, no todas atienden inmediata y directamente al ser humano en cuanto tal, esto es, como persona. *Es la praxis educativa, si verdaderamente es tal, la única actuación humana que directamente afronta la condición personal del ser humano.*

En qué consiste nuestra condición de personas representa un tópico en el que podríamos profundizar a grado tal que nos desviaríamos del eje central de este escrito, por lo que únicamente menciono algunas características de la persona, -las que me parecen directamente relacionadas con mi exposición-, entre las que señalan F. Altarejos y C. Naval en su obra citada:

- coexistencia o apertura, las personas no podemos vivir separadamente de otras, nuestro ser personal no puede ser entendido sino como co-existencia, “No hay yo sin tú. Una persona sola no existe como persona, porque ni siquiera llegaría a reconocerse a sí misma como tal. El conocimiento de la propia identidad, la conciencia de uno mismo, solo se alcanza mediante la subjetividad.”³⁵⁶ Esto es, que la coexistencia no es “estar con” los otros, vivir con los otros, convivir, sino que el ser de la persona se actualiza en desde la existencia con los otros y consigo misma; por lo tanto la actuación humana es intersubjetiva, es apertura a los otros a sí misma -social y monádica-.

- donación, en la apertura al otro tiene lugar la donación, entendida como el dar y darse sin pérdida alguna, como la manifestación del ser personal, de lo que se es, principalmente a través de palabras y acciones, suponiendo enriquecimiento intensivo y constante no solo por lo que se recibe, sino por el crecimiento operativo que conlleva la donación, es decir que, como la apertura es inherente a la naturaleza humana, al darme, crezco como persona a la vez que coadyuvo al crecimiento de otro.

- trascendencia, como trascendencia intencional en cuanto que el individuo sale de sus límites mediante actos intencionales, quedando determinada la libertad por el objeto como término o meta, y trascendencia de la persona en la acción, como fruto de la autodeterminación, como ser libre de actuar y no solamente como dirección intencional de las voliciones hacia un valor-fin en cuanto objeto adecuado.

- autonomía, dignidad y responsabilidad

Ahora bien, conviene explicitar lo contenido en la concepción sobre la praxis educativa como la única actuación humana que “directamente afronta la condición personal del ser humano”: sin duda, la eminencia de la educación radica en su atención y afirmación de la condición personal del ser humano, no obstante, es imposible incidir directamente en el mismo ser personal del educando, es imposible que una persona acceda al ser personal de alguien más. Por ello, *el educador solo puede ayudar en el perfeccionamiento personal de los*

³⁵⁵ Ibíd. Pág. 152

³⁵⁶ Ibíd. Pág. 162

educandos; la acción educativa no incide directamente en el núcleo radical de la persona, solo ayuda a disponer las mejores acciones para propiciar el crecimiento personal.

“El educador promueve el conocimiento y suscita acciones, pero la respuesta proviene del aprendiz; el grado de implicación en el quehacer educativo puede potenciarse desde la enseñanza, pero la dedicación y el compromiso en el aprendizaje es un asunto personal.”³⁵⁷

Lo cual no resta importancia a nuestra labor docente, ni elimina la necesidad por centrar nuestra praxis educativa en la consideración del educando como persona. Al respecto lo único que sucede es que *la persona no es obra de la educación, ni la acción educativa incide directamente en el núcleo personal del educando, es principio de actuación desde ella misma* y en consecuencia el educador no activa las acciones del educando, solo puede disponer del mejor modo su actividad educativa, explican F. Altarejos y C. Naval.

De manera que, siendo la praxis pedagógica y ética una labor interpersonal que afronta directamente el núcleo personal del ser humano, y en la cual la persona es principio de actuación desde ella misma, no cabe hablar en ella en términos de producción, elaboración ni resultados, a diferencia de otras actuaciones humanas, sino de formación y autoformación, pues “... se trata de dar forma a lo ya formado, no en cuanto formado, sino en cuanto incompletamente formado.”³⁵⁸ Así, hablando con rigor, *el educador no forma al educando, sino que este se autoforma con la ayuda del educador, quien solo puede coadyuvar en la plenificación de la condición personal del educando, solamente puede propiciar o fomentar su formación, que estrictamente es autoformación.*

Aunado a lo anterior, en el quehacer de la educación tampoco cabe hablar de éxito o fracaso en términos de consecución de resultados, porque, como quedó dicho en el análisis de la fragmentación de la educación, esta no es solamente poíesis -actividad-, sino praxis -acción- también, simultáneamente constituye medio -fin extrínseco- y fin -fin intrínseco-. Donde “Una actividad tiene un fin terminal o parcial, que puede culminar felizmente, teniendo entonces éxito; o bien puede truncarse en la consecución de sus objetivos, abocándose así al fracaso. Sin embargo, cuando se trata de una acción propiamente tal, de una acción inmanente, solo cabe que se realice o se frustre, independientemente de todo resultado de la actividad subsecuente. Y esta realidad se manifiesta claramente en la acción personal.”³⁵⁹ En otras palabras, como la educación además de ser actividad con fin extrínseco -medio- es a la vez acción con fin intrínseco -fin en sí-, *educadores y educandos, en su labor*

³⁵⁷ Ibíd. Pág. 152

³⁵⁸ Ibíd. Pág. 156

³⁵⁹ Ibíd. Pág. 157

formativa, en la acción de su crecimiento personal, no tienen éxito y tampoco fracasan, su acción se realiza o se frustra.

Formación-autoformación en el crecimiento personal que subraya la naturaleza dialógica de la vida humana, nuestra coexistencia, y con ello la posibilidad de nuestra autorrealización únicamente “en el otro”, es decir, en la intersubjetividad, dimensión constitutiva del ser humano que generalmente referimos con el término “sociabilidad”, entendida como la capacidad constructiva de vivir juntos, “junto” a los otros, compartiendo compromisos y vínculos, instancias, proyectos y obras sobre la base del conjunto de los valores y de las normas que regulan la vida de la asociación social.

Donde, afirman A. Frabboni y A. Pinto, *la instancia social remite a la búsqueda de una equilibrada mediación entre las razones del particular -humano singular (individuo)- y las de la colectividad -humano universal (comunidad, sociedad)-, traduciéndose en comportamientos que comprometen responsablemente a cada individuo a respetar los principios de la convivencia social y, al mismo tiempo, comprometiéndolo al grupo social a organizarse a partir de la satisfacción y de la valorización de las instancias particulares de cada uno de sus componentes, -esta es la complejidad de lo uno y lo múltiple-.*

De este modo, los “otros” se presentan paralelamente como co-esenciales, tanto en la constitución de la identidad de cada persona como “ser social”, como en el mantenimiento de toda la comunidad -coexistencia como apertura en que todo es uno y uno es todo-.

La sociabilidad entonces, se construye por medio de complejas dinámicas interpersonales, conflictos cognitivos y afectivos, articulados procesos de intercambio y comunicación, por medio de la interiorización, de parte de cada uno, de un conjunto compartido de comportamientos y hábitos; donde cada parte es relativa al todo y la diferencia entre las personas reside en la amplitud de la conciencia y la vivencia, no más.

Perspectiva en que la sociabilidad aparece estrechamente entrelazada a la dimensión de lo ético: en el compartir social de vínculos y de responsabilidades respecto de los otros, de las instituciones y del entorno o ambiente. Sociabilidad y dimensión ética, paradigma ético-social actualmente comprometido con valorizar y respetar la pluralidad de los nuevos sujetos de derecho y de sus respectivas instancias, esto es, desde los derechos humanos hasta los derechos de la naturaleza, explican los autores antes mencionados, de los animales, de las plantas, del ecosistema todo.

Ideas que remiten a la armonía total de que antes hemos hablado, específicamente a los “otros” como las cosas naturales, la naturaleza. En relación con lo cual y como parte de la visión fragmentaria de la filosofía dualista, se concibe al mundo humano y al mundo natural como dos reinos de la existencia independientes que tienen ciertos puntos de contacto entre sí. Cuando, advierte J. Dewey, “En verdad, la experiencia no conoce ninguna división entre los asuntos humanos y un mundo físico puramente mecánico.”³⁶⁰

*El hombre vive en la naturaleza, esta es su hogar; todos sus propósitos y fines dependen en su ejecución de las condiciones naturales, y por lo tanto, escucho a J Dewey, toda distinción entre hombre y naturaleza es solo una distinción entre las condiciones con que se cuenta para la formación y ejecución de nuestros fines prácticos y los fines mismos. De hecho, “... el hombre es una continuidad de la naturaleza, no un extraño interviniendo en su proceso desde fuera.”*³⁶¹ En consecuencia y en torno a esto, la praxis pedagógica y ética ha de introducir la responsabilidad “ecológica” de cada individuo, que fundamentalmente exige profundo respeto a cada ser natural.

Ahora, retomando el paradigma ético-social en que interactúan y son interdependientes individuo y colectividad, encontramos como instancia central de la contemporaneidad: el establecimiento de principios de convivencia con todo tipo de cultura y pensamiento, de etnia y de grupo social. *Pluralidad diversa en que la equilibrada construcción de un “yo social” comporta la capacidad de aprender reglas y comportamientos de convivencia armónica, basados en conocer, comprender y compartir pensamientos y puntos de vista diferentes del propio, a través de auténticos “ejercicios de descentramiento cognitivo y de valores”, en términos de A. Frabboni y A. Pinto, o sea, en coexistencia con apertura y participación de que probablemente surja la empatía.*

“Necesidad vital: aprender a coexistir, a convivir, en nuestra igualdad y diferencia”, con estas palabras abordé anteriormente -sección 2.2.2.- lo que en este momento hemos llamado paradigma ético-social, que en la actualidad, reiteran A. Frabboni y A. Pinto, necesita abrirse a principios y valores acordes con la multiculturalidad, multiétnicidad y multiconfesionalidad. Principios y valores que es posible compartir e interiorizar solo por medio de la sistemática y progresiva integración de la asociación auténtica fundada en el sentimiento de la empatía. Se trata de la educación como formación en que la pluralidad diversa coexiste, vive y convive en su igualdad y diferencia, en su libertad e interdependencia.

³⁶⁰ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 241

³⁶¹ *Ibíd.* Pág. 241

Educación como formación en la pluralidad diversa cuyo medio y fin es la integración de la asociación auténtica, sobre la que quiero destacar dos cuestiones: la primera, dicha pluralidad, en que no todos tenemos los mismos hábitos de hacer, pensar y sentir, en que frecuentemente objetamos, porque nuestras circunstancias e intereses son distintos, *resulta indispensable una actitud general, total, una filosofía que integre en la acción los diversos intereses en conflicto, las diversas formas de ser y estar en el mundo, de existir, es decir, las distintas formas de vida humana*, y; la segunda, en el presente la escuela es el contexto privilegiado en que el individuo es intencionalmente puesto en situaciones de aprendizaje, de relación y de adquisición de valores colectivamente compartidos, aprendiendo de este modo a salir de su inicial egocentrismo, a negociar conductas y reglas de convivencia, a planificar estrategias de acción individuales y grupales, a discutir, a confrontarse con otras personas para la realización de un proyecto común, en el reconocer y descubrir el placer, el gusto de “estar juntos” y de “pensar juntos”. -En palabras coloquiales: a la escuela van a “socializar”.-

Así, de acuerdo con J. Dewey, *en el reconocimiento de que el destino de ninguno se decide enteramente dentro de sí mismo, puesto que somos interdependientes y nos necesitamos mutuamente*, en cada asignatura escolar lo importantes es que:

- sea captada en sus conexiones sociales, en su función en la vida
- aumente el interés por los valores la vida
- produzca mayor sensibilidad respecto al bienestar social
- genere una mayor capacidad para fomentar este bienestar

Pautas a seguir en la práctica educativa que coinciden con la recomendación de F. Savater sobre el hecho de que “... la ética no puede enseñarse de modo temático, como una asignatura más, sino que debe ejemplarizarse en toda la organización del centro educativo, en las actitudes de los maestros y su relación con los alumnos, así como impregnar el enfoque docente de cada una de las materias.”³⁶²

Todo ello en concreción y hacia la integración de la asociación auténtica dirigida por la inteligencia común en que la libertad individual, personal se vincula a la voluntad colectiva, social, socialmente dirigida, procurando el bienestar de todos, en interdependencia y armonía de la persona consigo misma, con los “otros” -seres humanos, naturaleza y creaciones del hombre- y nosotros, -en que el yo no es verdadero para un tú hasta que no hay un nosotros, donde la verdadera realidad es el nosotros-.

³⁶² Savater, Fernando. Op. Cit. Pág. 75

Este es el medio y fin supremo de nuestra praxis pedagógica y ética: dar continuidad a nuestra vida individual, personal, en su integración a la asociación auténtica, comunidad abierta que se funda en la empatía, que se desenvuelve en la concreción de valores a través de la vivencia de virtudes sociales.

Al respecto, necesito detallar; primero sobre la empatía, en ella, cada persona representa un camino, que al cruzarse con la intencionalidad de otra, se integra un solo camino, una sola vivencia; aunque no se entienda esto como “la misma vivencia en diferentes personas”, porque nunca es así, *la vivencia nunca es igual entre diferentes personas, lo que se comparte es el nivel de la vivencia, o sea el sentir. Así, el fenómeno empático consiste en el momento en que siento lo que la otra persona siente*, en que compartimos el nivel de la vivencia, no la vivencia.

En torno a la concreción de valores a través de la vivencia de virtudes sociales, retomo lo escrito páginas atrás sobre la concepción del hombre como unidad integral en que se cohesionan y articulan cuerpo y espíritu, donde la praxis pedagógica y ética, como proceso de autoformación en el crecimiento personal, consiste en la construcción y desarrollo de capacidades o disposiciones intelectuales y afectivas, mentales y morales, expresado con mayor especificidad, en la actualización de potencias correspondientes a funciones sensitivas y racionales al adquirir determinados hábitos que en su ejercicio regular y constante se transforman en virtudes que concretan ciertos valores, exigencias o preferencias de acción.

Con base en lo cual se afirmó que la praxis educativa abarca cuatro ámbitos de formación, estética, afectiva, intelectual y ética, moral. En su momento también, subrayé que todo esto tiene lugar, se desenvuelve en lo social, que nuestra autorrealización, nuestro llegar a ser humanos, solo es posible en la coexistencia, en nuestra vinculación con los otros. De una u otra forma ha quedado asentado que la persona es, existe y realiza en la vida social, en su vida dentro y como parte de la sociedad.

De manera que las funciones o potencias -vegetativas y locomotrices, sensitivas y racionales- que constituyen a la persona, se realizan, se actualizan en la sociabilidad. En cuya vivencia, y como parte del crecimiento personal, de su acción autoformativa, el individuo construye y desarrolla hábitos que le permiten vivir, convivir socialmente en armonía, -situación antes referida como valores y normas que regulan la vida en la asociación social-, a los que puede llamárseles “virtudes sociales”. Así, la praxis pedagógica y ética suma a los cuatro tipos de educación y virtudes correspondientes, la educación cívica y sus respectivas virtudes sociales.

Sobre esto, conviene considerar los siguientes puntos, expuestos por F. Altarejos y C. Naval:

- en los ámbitos de formación (estética, afectiva, intelectual y ética, moral) las virtudes se refieren a la actualización de determinada potencia, asistiendo a su crecimiento, en la formación cívica, las virtudes sociales tienen como referencia la actuación integral de todas las potencias en su dimensión de relación interpersonal; esto es, que no es posible hablar de potencias específicamente sociales, sino de su operatividad integrada en el despliegue de la natural sociabilidad humana o, dicho de otro modo, las virtudes sociales no perfeccionan potencias sino la tendencia natural de la sociabilidad³⁶³

Esquema 135

Ámbitos de formación	Estética, afectiva, intelectual y ética, moral	Actualización y desarrollo de una determinada potencia.
	Cívica	Perfeccionamiento de una tendencia natural.

- en el desarrollo de las virtudes sociales el individuo tiene en sí las condiciones necesarias, pero no suficientes, requiere para su realización la coexistencia, de manera que los otros, las otras personas, son al mismo tiempo objetos y agentes coadyuvantes; es así que las virtudes sociales no se adquieren exclusivamente por la repetición de actos individuales, sino también con la concurrencia de la acción de los demás

- al responder las virtudes sociales a una tendencia natural, se forman primordialmente con la ayuda educativa de la familia, aunque también y con gran eficacia, en la escuela

- en sentido laxo, puede decirse entonces que todos somos educadores en la formación cívica, no obstante, estrictamente no es verdad porque "... la actuación educativa es tal por la integración entre enseñanza y formación, y si bien es forzoso contar con la acción de los demás para aprender, no todos los que enseñan tienen ni actualizan la intencionalidad educativa en una enseñanza formativa; solo quien propositivamente quiere enseñar algo es educador."³⁶⁴ No basta con mostrar, con enseñar, se requiere tener la intención de mostrar, enseñar, de formar a la persona que atiende, que aprende.

¿Y cuáles son las virtudes sociales? La respuesta varía en función de la filosofía de que se trate -antropología filosófica, teleología y axiología-, sin embargo, igual que puede hablarse de colores primarios, de valores éticos universales, sin ahondar en ello, es factible señalar algunas virtudes sociales básicas, en la perspectiva de F. Altarejos y C. Naval:

³⁶³ Nota: tendencia natural a la sociabilidad que implica una visión "optimista" en torno a la sociedad, donde el origen de esta es natural, donde integrar sociedades es parte de nuestra esencia, condición natural de la persona; visión opuesta a la "pesimista", en que la sociedad es artificio, algo a lo que de una u otra manera nos hemos visto "obligados". Importantes consideraciones sobre el origen de la sociedad porque en el primer caso, vivir en sociedad significa vivir la propia vida en plenitud en y con los demás, coexistir con las personas, en tanto que, en la segunda visión, vivir en sociedad se traduce en existir con los demás, convivir con ellos tolerando.

³⁶⁴ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 224

- piedad, abarca religiosidad, amor filial y patriotismo, puesto que es la tendencia a afirmar el origen y el fundamento del ser, del vivir y del saber propios, por lo cual se venera a Dios, a los padres, a la sociedad y la tierra
- honor, contrapunto de la piedad, puesto que consiste en el reconocimiento del mérito a los mejores y a su fama; en la psicología social se habla de los “líderes”, y se reconoce su importancia para la cohesión social
- observancia, como tendencia a acatar la autoridad legítimamente constituida; reconocimiento a la esencial y necesaria función de los gobernantes de promover y mantener la paz social, mayor bien de la convivencia humana
- obediencia, impele a observar y acatar la norma, lo mandado por la autoridad; psicológicamente es la fuente de seguridad en la vida social, que descansa sobre la expectativa de que todos van a cumplir las normas establecidas; sin obediencia, se resquebraja la confianza en las relaciones sociales
- veracidad, perfecciona la tendencia a mostrarse y manifestarse como se es; es la virtud que lleva a decir públicamente la verdad acerca de uno mismo y, en general, de todas las cosas. “Cuando en la comunidad se instaure su opuesto, que es la mendacidad: cuando lo que habitualmente se espera de los demás es la mentira y se justifica pragmáticamente por la obtención de resultados útiles y la salvaguarda de los intereses egoístas, entonces se disuelven los valores comunes y se cae en el desencanto y la desilusión en la vida social.”³⁶⁵
- liberalidad y afabilidad, la primera es la virtud por la cual se da lo que se tiene, y la segunda, es la virtud por la que se da lo que se es; el compartir las propias pertenencias es una eficaz invitación a la amistad y, por tanto, al refuerzo y estrechamiento de los vínculos sociales; la liberalidad se muestra entonces como el umbral de la afabilidad, virtud por la cual no solo se ofrece lo que se tiene, sino que se da uno mismo, esto es, se entabla y cultiva la amistad
- gratitud, como respuesta natural a los bienes que recibimos surge la tendencia a compensar o pagar, que se desarrolla como la virtud social de la gratitud; no debe confundirse con la justicia conmutativa, pues no se refiere al bien debido, sino al bien generosamente otorgado, libremente concedido, con liberalidad
- vindicación, cuando lo que recibimos es un mal, la virtud de la vindicación nos lleva a procurar restablecer el orden y el bien dañado; ahora bien, la vindicación no es la venganza, pues por esta se busca infligir un daño, mientras que por aquella solo se pretende restituir el bien deteriorado

En conclusión sobre todo lo anterior y enlazando los puntos centrales expuestos en esta sección, *la relación filosofía y educación* propuesta en esta investigación consiste en unión que se expresa como *praxis pedagógica y ética* que entabla la *continuidad, complementación, de instrucción y formación*.

³⁶⁵ Ibíd. Pág. 225

Praxis educativa que inicia con el *autoconocimiento*, que implica *formación del entendimiento y la voluntad* enmarcado en el factor emocional, desarrollo, crecimiento, que a su vez se traduce en *formación de hábitos, virtudes y concreción de valores*, que solo es posible en la *re-unión de experiencia y conocimiento*.

Todo ello a partir de una *antropología filosófica* que simultáneamente configura determinadas *teleología y axiología*, las cuales se concretan, se materializan en el laboratorio de relaciones interpersonales que representa *la escuela, medio social con misión social*, que para cumplir con dicha misión requiere *disciplina y autoridad*, es decir, el ejemplo del docente.

A través de todo lo cual se subraya la vivencia consciente de nuestro ser social, por lo que nuestra praxis pedagógica y ética tiene como *medio y fin supremo la asociación auténtica*.

Leo y escucho mis palabras, me pregunto y escribo, ¿qué sentido tendrían todos estos pensamientos, en qué radicaría el valor de todo el conocimiento que he adquirido a partir de esta reflexión, si no revierte en la experiencia? ¿Cómo hacerlo, cómo concretar estos argumentos filosóficos y educativos en la realidad, en la sociedad?

Pero antes de plantear el cómo -que será en el último capítulo de mi escrito-, se requiere determinar dónde, qué lugar es propicio en la aplicación de estas ideas... imagino esto como la construcción de una casa: tenemos ya el diseño, los planos, sabemos qué hacemos y para qué, ya hemos decidido, y a partir de ello determinaremos cuál es el lugar óptimo para materializar nuestro proyecto...

Tomo aire y suspiro, aquí está J. Dewey, con base en lo que he aprendido junto a él, respondo y afirmo, *nuestra praxis pedagógica y ética tiene posibilidad de enraizar y crecer únicamente en la democracia, en la sociedad democrática*. ¿Por qué? Tres razones lo justifican: coexistencia en equilibrio, libertad e igualdad.

Respecto a la primera de las anteriores razones, la sociedad democrática se funda en la coexistencia que da continuidad entre lo humano singular (individuo) y lo humano universal (comunidad, sociedad), porque en ella cada persona, sin pérdida alguna de su individualidad, aporta “su persona”, “todo lo que ella es”, se asocia e integra junto a muchas otras personas, la colectividad, donde en la interacción de individualidades, en el conjunto de aportaciones personales, se generan rasgos comunes, comunitarios, que distinguen al grupo, a la colectividad, de manera que esta, no solo provee los recursos materiales básicos para la supervivencia, sino que

además otorga a cada uno identidad y pertenencia imprescindibles en la vida, en la existencia personal. - Definitivamente en nuestras entrañas se teje la paradoja de lo uno y lo múltiple.-

En una frase, no existe la persona sin comunidad ni la comunidad sin las personas, esto es la coexistencia, y *en el caso de la democracia, el individuo no se ve aplastado por la totalidad, masificado, ni la totalidad queda en manos de individuo alguno, totalitario; es decir, la comunidad no domina a la persona, ni viceversa, una alimenta a la otra y se fortalecen mutuamente, coexisten en equilibrio.* De esta forma, la sociedad democrática constituye la instancia social de antes hablábamos, aquella en que se equilibran los intereses, las necesidades del individuo y los de la colectividad.

Sobre la libertad, explica J. Dewey, si la educación es una función social que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, entonces la educación varía de acuerdo con la cualidad de vida que prevalece en el grupo o, dicho de otra forma, toda educación tiende a socializar a sus miembros, dentro del grupo, donde la calidad y valor de la socialización dependen de los hábitos y aspiraciones del grupo.

De tal suerte, que en algunos grupos, en algunas sociedades, con base en sus hábitos y aspiraciones, los individuos viven, actúan, sin comprender realmente el fin de su acción, sin que esta sea dirigida por “sus decisiones”, por “su libertad”; y así, tomando como base la definición platónica de “esclavo”, como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta, es posible afirmar que las personas que integran tales asociaciones en cierto sentido pierden su condición de persona -no saben, no comprenden lo que hacen ni para qué-, convirtiéndose en “sujetos”, para ser tratados como “individuos alienados” que únicamente representan “medios” para la consecución de fines impuestos y propios del grupo dominante, del grupo en el poder dentro de tal asociación -recordar que al interior de cada organización social hay grupos menores-.

Lo anterior, en contraste con la *democracia, lugar en que la cualidad de vida prevaleciente en el grupo radica en el ejercicio de la libertad personal vinculada con la voluntad social*, esto es, que cada persona tiene la posibilidad, la facultad de elegir, decidir y actuar su presencia en el mundo, la forma en que es y está en él, así como la manera en que ha de integrarse a la colectividad, en que ha de intervenir en la sociedad, siempre, claro está, consciente de que toda su actuación -dada la coexistencia persona-comunidad- repercute no solo en su vida, sino en la vida de todos, en la comunidad, por lo que, asumiendo la responsabilidad que conlleva la libertad personal, respecto a la propia vida como a la del grupo a que se pertenece, reconociendo que yo necesito al grupo y el grupo me necesita, todas mis acciones implican conservar y mejorar nuestra asociación,

nada que la lesione se hará, antes bien, *en la verdadera democracia todas las acciones -individuales y grupales, públicas y privadas- de todas las personas constituyen el medio que concreta a cada momento la transformación de nuestra realidad, nuestra vida, en algo cada vez mejor.*

En relación con la igualdad, únicamente en la democracia queda superada la escisión de la sociedad en clase culta o liberal, que libre de la necesidad de trabajar para vivir, se dedica a la vida de ocio o intelectual, y clase inculta o servil, cuya vida de trabajo es resultado de la necesidad por trabajar para vivir.³⁶⁶ Solo *en la auténtica sociedad democrática todas las personas son iguales, en el sentido de que todos participan del servicio útil y todos disfrutan de un ocio valioso*; porque en esta organización social el ocio se concibe como una recompensa al aceptar la responsabilidad de servicio, más que un estado de excepción respecto a él.

Esquema 136

Cualidades de la sociedad democrática en la concreción de la praxis pedagógica y ética	Coexistencia en equilibrio	Coexisten equilibradamente los intereses y necesidades del individuo y la colectividad.
	Libertad	La persona es libre en tanto que sus acciones son dirigidas con base en el conocimiento de qué se hace y para qué.
	Igualdad	Queda superada la escisión de la sociedad en clase culta e inculta, liberal y servil.

Resumiendo y en paráfrasis de J. Dewey, la democracia presenta los rasgos deseables en la forma de vida en comunidad: interés común y reconocimiento de los intereses mutuos, y; libre interacción entre grupos sociales, que implica cambio de hábitos, reajuste continuo. Lo que hace de la sociedad democrática el lugar idóneo para materializar nuestro proyecto, aplicar las ideas que concretan la praxis pedagógica y ética propuesta, cuyo medio y fin supremo consiste en nuestra asociación auténtica, la comunidad empática, abierta.

Aunque en realidad, este es *un correlato más, la asociación auténtica materializa a la democracia y la democracia materializa a la asociación auténtica, una es medio y fin de la otra, y viceversa.* De modo que la afirmación: la praxis educativa aquí propuesta solo habrá de enraizar y crecer en la democracia, contiene la misma certeza al invertir el orden de los sustantivos, la democracia tiene posibilidad de enraizar y crecer únicamente en la praxis pedagógica y ética aquí propuesta.

Ahora bien, ¿qué rol juega la escuela en esto?

³⁶⁶ Nota: véase sección 2.2.1.

Acordamos párrafos anteriores que nuestra praxis pedagógica y ética tiene lugar en la escuela, a la que en su momento nombramos como “laboratorio de relaciones interpersonales”, o sea medio social en que aprendemos a vivir y convivir, en que aprendemos a vivir con libertad auténtica y transformar la realidad en algo mejor, en armonía total, comunidad empática, abierta; conjunción de todo lo cual constituye nuestra autorrealización, la concreción de nuestra vocación ontológica: “llegar a ser lo que se es”, ser humano.

Aprendizaje del vivir y convivir, autorrealización que es posible con base en la vinculación de experiencia y conocimiento, con base en la experiencia reflexiva a partir de múltiples y diversas actividades que se lleven a cabo bajo la dirección, control y guía de la autoridad docente. *Perspectiva en la que además de aprender a vivir y convivir, simultáneamente identifica el educando, entre todas las actividades realizadas, entre todas las áreas de conocimiento estudiadas, a través de las asignaturas que conforman el mapa curricular, cuál de todas estas actividades y ciencias le interesan significativamente, qué actividad y ciencia le gustan, le atraen, le interesan más, a qué actividad quisiera dedicar su vida, en el estudio y conocimiento de qué ciencia quisiera profundizar, en pocas palabras, se trata de aprender a vivir y convivir, al tiempo que se descubre la propia vocación.*

Vocación personal que, como antes fue dicho, dada nuestra naturaleza social, se traduce en servicio a las otras personas, a la comunidad, es decir, en vocación social; de tal forma que se convierte en nuestro “pase de entrada” al grupo, a la sociedad, porque es a través del ejercicio de mi vocación personal que me integro a la asociación en que me encuentro, -solo así aseguro realmente mi pertenencia al grupo, prestando un servicio útil al mismo-, o dicho en otros términos, es por el trabajo que me inserto en la sociedad, fenómeno en que radica el verdadero valor del trabajo, no tanto en la ganancia pecuniaria que me retribuye, sino en el hecho de que me humaniza, me integra a la humanidad.

De manera que, *el papel que aquí desempeña la escuela consiste en descubrir y desarrollar la vocación personal del educando, porque es a partir de esta que las personas “intercambian servicios”, se prestan servicio unas a otras, -lo que hemos llamado vocación social-, configurando así su unión, su integración como grupo, asociación en comunidad, en una sociedad que, de acuerdo con lo expuesto, preferiblemente es democrática.*

En relación con lo cual, recobro estas palabras de J. Dewey: la vocación consiste en la dirección de las actividades de la vida perceptiblemente significativas a una persona por las consecuencias que producen, a la vez que útiles a sus asociados; es decir que la vocación es una forma de actividad continua que presta servicio a los demás y dedica las capacidades personales a la obtención de resultados. -En consecuencia la vocación no es

ocupación que produzca objetos tangibles, como tampoco es algo que se distribuya de modo exclusivo, en el sentido de que no hay una y solamente una vocación para cada persona.-

Por lo tanto, *cuando se adecúan aptitud y acción, cuando vocación y profesión coinciden, se presta un mejor servicio social, se trabaja mejor, con gusto; de hecho, en esto radica gran parte de nuestra felicidad, en el desarrollo profesional, laboral, de la vocación personal, -que siempre implica vocación social-*.

Contrariamente, *cuando no se adecúan, cuando mi profesión, empleo u oficio no corresponde a mi vocación, no coincide con ella o dicho de otro modo, cuando la actividad a que dedico mi vida no es la que prefiero, no es la que más me interesa, -situación que surge usualmente al elegir la profesión tomando como criterio el beneficio económico-, entonces mi vida transcurre en esclavitud, porque vivo, mejor dicho sobrevivo, haciendo cosas que en realidad no quiero ni disfruto hacer.*

Triste y grave situación, porque siendo el trabajo la principal actividad de la vida humana, aquella a que destino la mayor parte de mi tiempo, podría decir, el corazón de mi vida cotidiana, de mi vida toda, la sangre que de este fluye, invadiendo e impregnando la totalidad de mi ser, -la frustración en el trabajo impregna de frustración también el resto de las áreas de la vida-, en realidad es veneno que poco a poco me aniquila, -nadie puede ser feliz si no hace lo que le más le gusta, lo que prefiere-, que en lenta agonía resta energía y entusiasmo en mi actuar, en mi hacer, que poco a poco destruye mi vitalidad y me convierte en autómatas, en empleado burócrata que ya no da servicio, tan solo cumple funciones, que ya no se asocia ni integra con los otros, tan solo está presente, que ya no aporta “su persona” ni “se da” a los otros porque ha transmutado su naturaleza humana, su ser personal, en engranaje de maquinaria.

No puede ser así, no podemos dejar que sea así; la educación vocacional, advierte J. Dewey no ha de ser interpretada como educación industrial, es decir, como medio para asegurar la eficiencia técnica en futuras empresas especializadas, donde las personas, los educandos, eligen su profesión tomando como criterio el mayor beneficio económico posible. De hecho, afirma nuestro autor, *el mal mayor del presente régimen es que tantas personas ejerzan profesiones que no les atraen solo por la recompensa económica que les proporciona.*

La misión que aquí tiene la educación es descubrir para qué es buena cada persona, para qué tiene aptitud al tiempo que le interesa, le gusta, y prepararla para dominar ese género de excelencia, lo cual asegura la satisfacción armoniosa de las necesidades sociales.

De lo contrario, la educación degenera en instrumento que perpetúa el orden industrial existente, en lugar de operar en la transformación deseada, nuestra asociación auténtica en la comunidad empática, abierta, a saber, “... una sociedad en la que cada persona esté ocupada en algo que hace la vida de los demás más digna de ser vivida y que consiguientemente hace más perceptibles los lazos que unen a las personas, lo cual destruye la barrera de la distancia entre ellas. Denota un estado de cosas en que el interés de cada uno por su obra es incoaccionado e inteligente: basado en su conformidad con sus propias aptitudes.”³⁶⁷

En síntesis, el desarrollo de la vocación personal -dirección de las actividades perceptiblemente significativas en la vida personal- en comunión, enlazada con la vocación social -servicio a las otras personas a través de la propia actividad- desemboca en la concreción de la vocación ontológica -autorrealización, llegar a ser humano-
368

Donde el éxito depende de un cambio en la disposición mental, o sea un cambio educativo, explica J. Dewey, que en la escuela consiste en la proyección del tipo de sociedad que deseamos realizar y formar a los espíritus de acuerdo con él.

³⁶⁷ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 266

³⁶⁸ Nota: lo que inmediatamente asocio con el hecho de que F. Larroyo incluya al final de su libro “Los principios de la ética social”, -texto he citado ya varias veces-, ya en su 13ª edición, una sección abocada a la ética profesional, en la cual, él mismo explica, “Tras ofrecer los fundamentos generales del tema, en efecto, acométese la tarea de la ética de las profesiones en particular: ética del ejercicio profesional de la medicina, del derecho, de la ingeniería, del periodismo y demás.” (Larroyo, Francisco. “Los principios de la ética social”. Ed. Porrúa. México. 1971. Pág. 17) Donde la palabra “demás” se refiere a la arquitectura y urbanismo, administración, plástica, música, teatro, cine y por supuesto, al magisterio. Para concluir dicha obra, con un apartado titulado “La pedagogía y la realización de los valores morales”, “Problemas y correlaciones.”

Capítulo III - Filosofía y educación en la actual práctica educativa

3.1.- Vivencia presente de filosofía y educación en el “mundo circundante”



“La parábola de los ciegos”, Pieter Brueghel “El Viejo”, 1568.
Óleo sobre tabla, 86 cm x 154 cm. Museo de Capodimonte, Nápoles, Italia.

3.1.1.- Situación de crisis o “la emergencia educativa”

Concebir la “historia universal” como la “autoconciencia del espíritu universal” es un error, afirma K. Marx en “La ideología alemana”, con oposición a la filosofía hegeliana. *La historia de la humanidad, la historia de los hombres, es un hecho material y empíricamente comprobable del que cada individuo ofrece un testimonio probatorio.* La historia tiene una base real, el mundo sensible es “actividad sensible” y viva total de los individuos que lo forman.

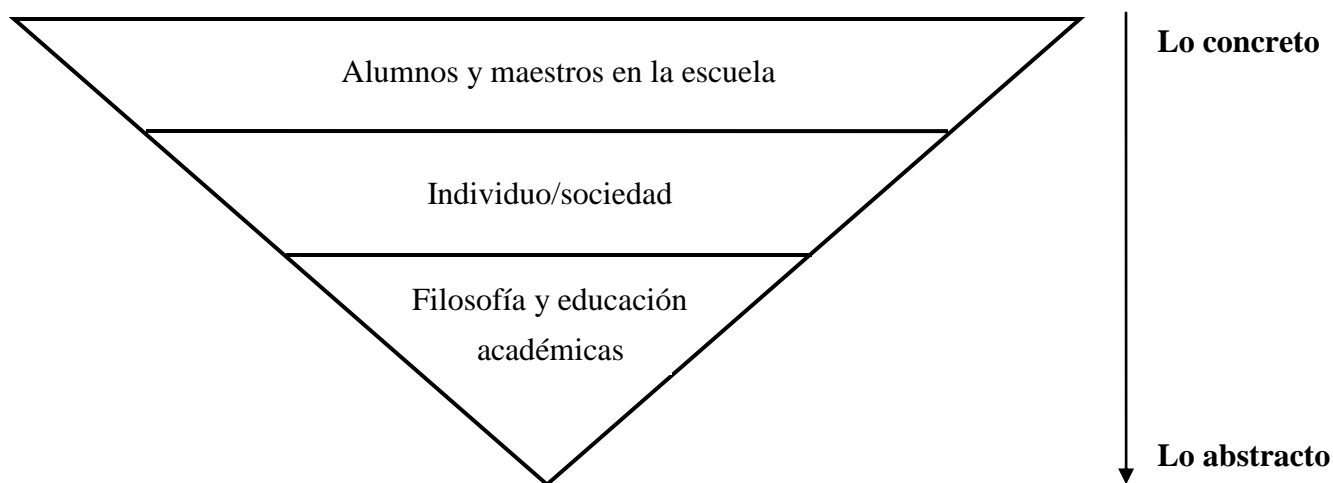
El mayor error de los filósofos, de los hombres que hacen filosofía, ha sido dar “vida propia” a las ideas, separarlas, desvincularlas de su “materia”, de su “realidad”, moverse en la especulación, en el dominio del “pensamiento puro”; porque “en realidad”, *toda historia humana tiene como primera premisa la existencia de individuos humanos vivientes.*

Individuos humanos vivientes, que piensan y sienten, con intereses y necesidades por satisfacer, de cara a la realidad, con sus problemas que enfrentar y solucionar; hombres y mujeres emocionales, racionales, con voluntad y libertad, siempre en pos de su felicidad, autorrealización.

De manera que, así como lo que tiene fines no es la filosofía ni la educación, sino las personas que actúan, que hacen, enseñan y aprenden, lo que hoy atraviesa un estado crítico no son propiamente la filosofía y la educación académicas, -de hecho no se trata de un “qué”, sino de “quiénes”-, *quienes actualmente viven una situación de crisis son las personas que enseñan y las que aprenden, las personas que educan y se educan, inmersas en sus circunstancias.*

En otras palabras, *lo que hoy está en crisis, quiénes se enajenan, alienan, son personas físicas, personas de carne y hueso, en circunstancias concretas: alumnos y maestros en la escuela.* Porque una idea “no puede” estar en crisis, lo que está en crisis es la mente que genera, que contiene tal idea, lo que está en crisis son las personas que piensan y dan vida a esa idea.

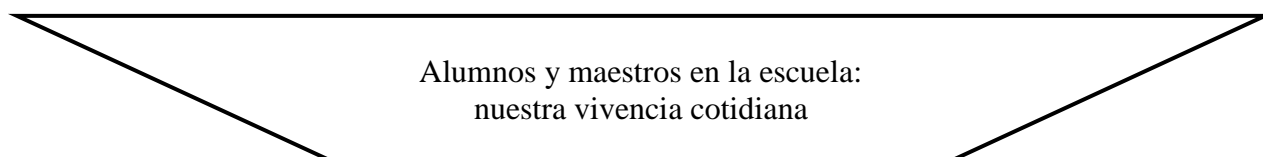
Vivencia, instancia particular que deriva en lo general -de lo concreto a lo abstracto-:



Es decir que, tomando como punto de partida, base o primera premisa, la vivencia cotidiana de alumnos y maestros en la escuela, es posible describir la alineación de los individuos y la sociedad que estos integran, todo lo cual deriva en la crisis actual de la filosofía y la educación académicas, en sí mismas y en su mutua relación.

Al respecto aclaro que tal exposición “lineal y ascendente” -en tanto que su transcurso va de un concepto a otro, a la vez que de la base a la cima-, responde exclusivamente a la necesidad de establecer un cierto “orden” que facilite la comprensión intelectual, racional de un fenómeno tan complejo como lo es la vivencia cotidiana en que estamos inmersos. Y al escribir “exclusivamente” subrayo que nuevamente se trata de un correlato en que las partes interactúan y alimentan entre sí, por decirlo de alguna manera, en conjunto y de forma circular.

Aclarado lo anterior, continúo, si al hablar de crisis en la filosofía y la educación académicas, afirmamos que en la actualidad lo que se enajena, aliena, no son estas como ideas o conceptos, sino los hombres, los individuos, las personas que las piensan y las hacen, las practican, esto es, alumnos y maestros en la escuela, entonces lo indicado es comenzar acercándonos a ellos: me pregunto, ¿qué sienten, qué piensan?, ¿cuál es nuestra vivencia cotidiana?



Todo inicia con el ingreso del menor de edad a la escuela “para que aprenda”; nosotros, “los maestros, le enseñaremos”.

Desde este punto de vista nuestra intervención docente consiste por un lado, en potenciar y conducir el desarrollo de capacidades y destrezas intelectuales, así como el aprendizaje de conocimientos científicos, que permitirán al educando ingresar al siguiente nivel académico, en este caso el nivel superior, la universidad, donde al concluir su “carrera” estará facultado para su inserción en la sociedad mediante la “ocupación” de un puesto laboral “bien remunerado” que le permita “formar una familia” y ofrecer a esta una “vida estable”; por otro lado, corresponde también a nuestra labor magisterial, el desenvolvimiento de valores y actitudes en los alumnos, que les “hagan aptos” para vivir en sociedad, para convivir en igualdad y respeto, principalmente, puesto que la sociedad en que habrán de insertarse, en que vivimos, o a la que aspiramos, es democrática.

Sintetizando, en esta perspectiva la actuación educativa consiste en enseñar y aprender “capacidades y destrezas intelectuales, conocimientos científicos” que faculten para el trabajo, y esto de tal manera que simultáneamente cultivemos “valores y actitudes democráticos” que permita la convivencia en la sociedad.

Pero, exactamente, ¿qué y cómo enseñamos los maestros?, ¿qué y cómo aprenden los alumnos? Saberes intelectuales, educación intelectual, a través de la exposición magisterial y el método escolástico.

Esquema 138

Qué y cómo enseñamos los maestros / Qué y cómo aprenden los alumnos
* Saberes intelectuales, educación intelectual
<p>- La prioridad manifiesta en el plan de estudios consiste en asignaturas “racionales”, “científicas”, saberes intelectuales. Lo cual señala unilateralidad en la educación intelectual.</p> <p>- Todo en el mapa curricular está diseñado para hacer del educando un ser lógico y analítico, no creativo. “Si observamos a cualquier niño antes de los seis años, no podemos más que afirmar que somos creativos ya desde el nacimiento. Pero luego la escuela y la sociedad van pidiendo que dejemos de usar esos circuitos neuronales para enfocarnos principalmente en los otros: la lógica y el análisis. Estos últimos se convierte en nuestros patrones de pensamiento dominante.”³⁶⁹ -Esto explica frente a la incompreensión, por no decir “falta de imaginación”, de los adultos, por qué el niño se divierte más con la caja en que venía el juguete, que con el juguete mismo; también aclara aquella afirmación de que “los niños tienen tanta imaginación...”-.</p> <p>- Si bien se incluyen asignaturas deportivas y artísticas, y sin constituir propiamente educación estética y afectiva, es de forma optativa o no serial -puesto que no son lógicas y analíticas-, por lo que usualmente se les considera “de relleno”, no se les toma “en serio”. Recuerdo haber escuchado más de una vez y entre distintos alumnos conversaciones como esta:</p> <p>– ... ¿y cuántas exentaste? -pregunta alguien con voz un tanto retadora-</p> <p>– Tres... -el interlocutor responde en voz baja, como previendo la burla del otro.</p> <p>– ¿Cuáles?</p> <p>– Historia, Artísticas y Educación Física... -no solo con el tono de voz, también con el gesto, expresa cierta “vergüenza”.</p> <p>– ¡Aggg!... esas no cuentan... todo el mundo las exenta, tendrías que ser... para irte a final -se ha burlado, no hay mérito en exentar “esas”.</p> <p>– ¡Pero exenté Historia!... -replica tratando de convencer al otro y a sí mismo de que las materias “no</p>

³⁶⁹ Bachrach, Estanislao. *Op. Cit.* Pág. 15

científicas” también cuentan...

- A su vez, en la enseñanza de saberes intelectuales, **el pensamiento lógico y analítico que promovemos conlleva la clasificación del todo en grupos, y la división de las unidades que integran tales grupos, en partes, en una palabra, fragmentación; enseñamos a dividir la realidad en categorías; el punto es que no enseñamos -aunque de hecho ni sabríamos cómo- a crear asociaciones entre las partes ni entre los grupos, no enseñamos cómo establecer conexiones entre lo similar, menos aún entre lo dispar.** “Cuando somos pequeños, nuestros pensamientos son como vaso de agua: inclusivos, fluidos y claros. Todo se mezcla con todo y todo se puede combinar, realizando montón de conexiones y asociaciones posibles. Por eso, los niños son creativamente espontáneos. Pero en la escuela nos enseñan a definir, segmentar, segregar y etiquetar en categorías separadas. Estas categorías permanecen divididas toda nuestra vida y no se tocan entre ellas.”³⁷⁰

***Exposición magisterial y método escolástico**

- Casi todo los días la clase consiste en lo que se ha llamado **“exposición magisterial”, donde el maestro se limita a exponer conceptos, contenidos conceptuales, sin vínculo alguno con la actuación, con la disposición para obrar y hacer.**

- Para “dinamizar” la clase, para hacer de esta algo “más experimental”, algunas ocasiones el docente indica a los alumnos ciertas lecturas a realizar, para “trabajar” con ellas. **Este es el “método escolástico” que generalmente aplicamos en las escuelas: yo como maestro, enseño, proporciono la literatura que contiene las verdades -obviamente racionales, científicas- y ellos, como alumnos, aprenden, leen, interpretan y comentan dicha literatura.**

¿Y dónde quedó “la dinámica”, “lo experimental”? En la división del tema entre materia de estudio y método, esto es, lo que enseño y lo que aprenden -“lo experimentado”-, y cómo enseño y cómo aprenden -“el experimentar”-. Donde, según dijimos con anterioridad, “lo experimentado” consiste en los libros de texto y las verdades que contienen, en tanto que “el experimentar” radica en los actos de leer, interpretar y comentar. Probablemente esto influye en la generalizada aversión de los alumnos hacia la lectura y si bien no logra dinamizar la clase, al menos la garganta del profesor descansó un rato o incluso aprovechó para salir del salón, para “escaparse” un rato.

- **Métodos educativos que se caracterizan por su versátil aplicación al requerir mínimos recursos -basta con el siempre presente pizarrón y/o traer los respectivos libros o incluso “sacarles copias”- y ser adaptables al encierro del salón de clases -los alumnos no necesitan amplitud de espacio puesto no que no necesitan moverse, de hecho se les exige “estarse quietos y atentos”-.**

- Cabe mencionar que intentando “actualizar” nuestros métodos, nuestra diaria labor, en algunas escuelas contamos ya en cada aula con pizarrón electrónico, computadora personal y cañón de proyecciones, todo ello de uso exclusivo para el maestro, con el objetivo de evitar daños y desperfectos; absurda prohibición porque en muchos casos los alumnos están “más actualizados” y son ellos quienes enseñan al maestro cómo usar dicha tecnología para que este no la averíe.

- Asimismo, **las asignaturas son abordadas como un “todo cerrado y aislado”, sin vínculo con algo ni con alguien. Cada materia se enseña y se aprende en una “triple ruptura”, sin vínculo con las otras materias, sin aplicación en la vida cotidiana del alumno y sin contacto con el medio social fuera de la escuela, con “la vida real”. Enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares sin vínculo con el aprender a vivir y a convivir.**

En otras palabras, en nuestra enseñanza-aprendizaje, no “se ve”, no se entiende porque ni siquiera se explica, qué relación existe entre una asignatura y las demás -falta de multi e interdisciplinariedad-, de qué manera los contenidos escolares sirven en la vida diaria, ni cómo puede ayudar todo esto a transformar la realidad, a crear un mundo mejor -falta de sentido, de utilidad-.

- De modo que, **en esta metodología educativa aprendizaje es sinónimo de memorización. Que el alumno ha aprendido se verifica en el hecho de que recuerda lo que le enseñamos. Y evaluamos dicho aprendizaje-memorización a través de exámenes diseñados para tal efecto; no solo esto, calificamos, asignamos un cierto número que representa el grado o cantidad de lo memorizado, de lo aprendido.**

³⁷⁰ Ibíd. Pág. 31

Situación que explica por qué el maestro se desespera y decepciona cuando nota que el alumno, poco después del examen, ¡ya no recuerda, se le olvidó todo!, ¿será que “en realidad” no aprendió nada?

- Sin minimizar la importancia del adiestramiento de la memoria, puesto que no hay desarrollo de la inteligencia, generación de conocimiento ni creatividad sin memoria; de hecho, señala F. Savater en palabras de Juan Delval, “La memoria es un sistema muy activo de reelaboración de la experiencia pasada, siempre que lo recordado tenga algún significado. Recuerdo y comprensión son indisociables.”³⁷¹, lo criticable al respecto es reducir el aprendizaje a memorización, depositar en esta todo el efecto que el aprendizaje puede tener, -cuando debiera otorgarse mayor importancia y valía a la comprensión-, a la vez que **se confunde el auténtico conocimiento con cúmulo de información.**

- De esta forma, **el proceso educativo “termina” cuando el educando supuestamente ha adquirido determinadas capacidades y destrezas cognitivas, almacena ya en su cerebro toda la información necesaria y además posee los valores y actitudes del individuo adulto, -tenemos un producto terminado-. Todo lo cual -¿quién sabe cómo?- lo salva de ser “un don nadie”, haciendo de él “alguien en la vida”, un ser productivo, encaminado al éxito, cuya actuación reditúa siempre en bienes tangibles, materiales.** Proceso que aseguramos concluir, en la etapa que a nosotros corresponde como preparatoria, en tres años; y en lo general, esto es, considerando la totalidad del proceso, desde el ingreso a la educación escolar hasta la graduación universitaria, aproximadamente en diecinueve o veinte años garantizamos producir buenos ciudadanos.

En suma respecto a lo anterior, y coincidiendo con la filosofía de J. Dewey, una de las causas por las que “la escuela no sirve” radica en que **el proceso educativo se aparta de las condiciones educativas y eficaces del medio extraescolar, al apoyarse únicamente en los libros y la conversación** (método escolástico); de lo cual emana asimismo la separación del hombre “práctico” -el que vive, se desenvuelve en el medio fuera de la escuela- y el hombre “de teoría”, -el intelectual u “hombre de letras”, que vive y se desenvuelve en el medio del escolasticismo, entendido simplemente como lo indica el diccionario de la RAE, como el espíritu exclusivo de escuela en las doctrinas, en los métodos o en el tecnicismo científico-. Donde **el cuerpo de verdades, de conocimientos científicos transmitidos, solo es información adquirida, “meras palabras”, verborrea sin sentido, sin significado real en la propia vida**, porque todos estos “signos”, lecturas realizadas, interpretadas y comentadas, no amplían la experiencia, por lo contrario no son realmente “representativos” de experiencia alguna, sino que se han convertido en fines en sí, presentándose en la teoría de la educación una **tendencia técnica que consiste en limitar la experiencia a la dimensión simbólica o representativa sin vinculación alguna con la comprensión apreciativa que solo es posible por la imaginación**, por la facultad de mezclar y asociar conceptos, categorías, capacidad truncada por la preferencia dada a lo racional, científico. Todo lo cual se refleja claramente en nuestro “plan de estudios”.

De este modo, en el imperio de lo racional, científico, del saber intelectual, la razón deja de ser histórica, es decir, olvida su inmersión en las circunstancias espacio-temporales del individuo, para ser solamente “razón pura” que pierde su “adaptación” a la realidad, que ya no está al servicio de la vida en tanto que no establece

³⁷¹ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 125

relación con el medio, no satisface necesidades ni soluciona problemas de la persona. **En nuestro sistema educativo la razón humana pierde su aspecto histórico, se reduce a razón pura y con ello deja de ser vital.** Razón pura, concepción parcial del individuo humano, del educando, que deja fuera “lo no-racional”, que desatiende su subjetividad, igualmente relegando al olvido la cohesión cuerpo/espíritu.

Esquema 139

Razón pura, concepción parcial del educando
* Subjetividad desatendida
<p>- La educación escolar que imponemos al alumno es exclusivamente intelectual; “imponemos”, porque “le obligamos a separarse” de sus emociones, afectos, sentimientos, deseos, impulsos..., en una frase, de todo lo que en él hay de irracional. -¡Cuántas veces hemos exigido atención a ese alumno “distráido”, sin saber que no logra concentrarse en la clase porque justo a esta hora su mamá ingresaría a quirófano! ¡Cuántas veces más hemos “tachado de sentimental”, que llora por todo, a ese joven que es abusado sexualmente en su propio “hogar”! O simplemente restamos importancia a esas vivencias “superfluas” como el rompimiento con el primer amor... Pero el “cerebro ardilla”, límbico o emocional está ahí, es parte de nosotros, es uno de los elementos que nos constituyen; de manera que nuestra subjetividad no se borra, es desatendida; no enseñamos la “auto-regulación emocional”, a identificar qué siento, qué quiero y qué haré con todo ello.</p> <p>- Algunas veces, dado que la subjetividad “permanece”, en un intento por comprender lo que sentimos, las causas reales de nuestra conducta -lo que me mueve a actuar no es lo que pienso, sino lo que siento-, analizamos, se intelectualiza en lugar de vivenciar, construimos teorías sobre nuestra subjetividad -lo cual es solo una forma de no “adentrarme” en ella, de evadir mi autoconocimiento- que privilegian al hombre cerebral, al hombre puramente racional.</p> <p>- Lo anterior, en la creencia de que “Con el pensamiento se lo hace todo, el sentimiento es solo una carga innecesaria que en lo posible hay que ignorar.”³⁷² Lo que deriva en escaso o nulo desarrollo psíquico.</p>
* Olvido de la cohesión cuerpo/espíritu
<p>- Nuestra concepción del aprendizaje como un proceso “puramente intelectual”, en el que se aprende solo “con la cabeza”, entraña la desunión cuerpo/espíritu, en que los sentidos son considerados, explica J. Dewey, como “especie de conducto misterioso” que dirige la información del mundo exterior al entendimiento. Lo que a su vez establece la separación entre percepciones, ideas y juicios, sin notar la relación entre estos, que es precisamente lo que les confiere significación, sentido.</p> <p>- Por lo tanto bien podría dejarse el resto del cuerpo fuera del salón de clase. De hecho, aquí el cuerpo “estorba”, “distráe”, se convierte en enemigo a vencer en tanto que el alumno no logra “mantenerlo quieto”, como si se tratase de algo ajeno, a lo largo de casi ocho horas continuas por día. El resultado de esto es un ambiente pasivo en el que se logra enseñar-aprender-memorizar, en la medida en que el alumno se sienta, se calla, atiende y “absorbe” con sus sentidos -vista y oído- el bombardeo de información diversa que recae en él durante aproximadamente cuarenta horas a la semana. -¡Qué aburrido!, dice mi sobrina de siete años, ¡estar sentada viendo a la maestra!-</p> <p>- Aunado a ello, tiene lugar la sobrevaloración del trabajo intelectual y consecuente desestimación del trabajo físico, corporal, al que pertenecen deporte y arte, -las asignaturas que de una u otra manera abordan la educación estética y afectiva-, en una visión muy limitada y forzada sobre los mismos, ya que supuestamente predomina en ellos la ejecución y poco o nada tienen de reflexión.</p>

De manera que **tratamos al alumno como si fuese “solo inteligencia, entendimiento puro”,** olvidamos que antes que alumno o por encima de todos los roles que pueda jugar, funciones que pueda desempeñar, es

³⁷² Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 141

persona, y como tal, no solo piensa, también siente y se emociona, es emotivo e irracional; simultáneamente olvidamos que el cuerpo, el propio cuerpo también “soy yo”, que “yo” no solo soy mi espíritu, sino la cohesión, unidad integral de este con mi cuerpo. **Cerramos los ojos ante la evidencia de que cuerpo y espíritu interactúan, se influyen mutuamente en retroalimentación constante e ininterrumpida.** -Recuerdo que en relación con esto decía a los alumnos: “...tan es así que, cuando quiero estar feliz, relajarme, “sentirme” bien, entonces “llevo mi cuerpo” a un determinado lugar, por ejemplo a la playa, o al menos “imagino” estar ahí, “visualizo” mi cuerpo en ese sitio y funciona, mi espíritu se siente feliz...”-

La cuestión es que **tomando como vía la comunicación objetiva, el discurso como divulgación sapiencial, nos limitamos a la educación intelectual y a los aspectos académicos, puesto que es “lo único que evaluamos” para la acreditación o no del alumno,** mientras que lo no-racional, la subjetividad, y el cuerpo, puesto que en él no reside la inteligencia, el entendimiento, caen en desatención y olvido; lo que indudablemente trunca el desarrollo integral del educando, a la vez que **refleja nuestra inconsciencia sobre lo que hacemos como maestros: “ignoramos” o no hacemos caso al hecho de que nuestro trabajo se dirige a personas, pensantes y emotivas, con espíritu y cuerpo, cada una de ellas con necesidades específicas, compleja en su individualidad y sencilla en su humanidad, en tanto que como cualquier ser humano lo que más anhela y necesita es sentirse valorado, reconocido y en la seguridad de pertenecer al grupo, sentirse amado.**

Pero los maestros no estamos aquí para atender “necesidades personales” o de seres humanos, no contamos con los recursos materiales ni con el tiempo necesario para escuchar, dialogar con más de treinta personas al tiempo que cubrimos el programa, el temario. Además, precisamente esa es la prioridad, para eso están aquí y por ello nos pagan, para transferir a los alumnos el acervo científico, instruirlos en las verdades racionales comprobadas, en dos palabras: educarlos intelectualmente.

De este modo, nos concentramos en lo racional, no solo porque es prioridad en nuestro plan de estudios, sino también porque su objetividad e invariabilidad permiten un “trato homogéneo, igualitario” a todos los alumnos, lo cual se ajusta al poco tiempo disponible. Ahora bien, “lo racional” justifica tratar de la misma manera a todos los individuos, porque es lo que nos hace a todos iguales: la razón, facultad universal que establece “la hermandad”, la homogeneidad entre los individuos que conduce a un discurso válido para todos en todo momento y lugar, es decir la verdad absoluta.

Así es, interviene F. Savater: “Para la razón todos somos semejantes porque ella misma es la gran semejanza entre los humanos. La educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente.”³⁷³

En otras palabras, relegando la subjetividad de los alumnos, compleja y variable en cada uno de ellos, nos queda “lo objetivo”, lo racional o intelectual, que es igual -supuestamente- en todas las personas; de manera que **en la razón o través de ella nos hacemos iguales, nos homogeneizamos arribando a un “único discurso”, “la Verdad Absoluta”, y quien no se ajuste a ella enfrentará el rechazo, la marginación.**

Esquema 140

<p>“Lo objetivo”, lo racional: “Verdad Absoluta”</p> <p>* “Único discurso”, “la Verdad Absoluta”</p>
<p>- Las capacidades y destrezas cognitivas, el acervo científico, los valores y actitudes que enseñamos en la escuela constituyen el conjunto de la cultura académica. Cultura que no es neutra puesto que prioriza los saberes intelectuales a la vez que responde primordialmente a la necesidad por insertar al individuo en el medio laboral.</p> <p>- De esta forma, nuestro sistema educativo funge como “filtro selectivo” que legitima las diferencias, en tanto que el alumno “incapaz” de “seguir el ritmo”, de aprender, de absorber la cultura académica que enseñamos y con buenos resultados -“buenas calificaciones”-, no es apto para su inserción en la sociedad mediante un trabajo “formal”, “bien remunerado”.</p> <p>- Consecuentemente quien no se ajusta a nuestro discurso, reprueba, deserta o fracasa escolarmente no posee “el potencial” necesario para funcionar como engrane en nuestra maquinaria social, porque nuestro discurso es “el único”, es “la Verdad Absoluta” que asegura el éxito, la valoración, reconocimiento e inclusión en la sociedad.</p> <p>- Pero no se crea que nuestra cultura académica, que nuestro “único discurso” es impositivo o arbitrario, antes bien es “objetivo”, es “la Verdad Absoluta” puesto que responde a “la razón”, argumentamos como maestros, y así enmascaramos “la selección” de alumnos, diciendo que en la escuela “todos son iguales”, reciben el mismo trato, enfrentan el mismo currículum, cuentan con los mismos recursos, tienen las mismas oportunidades; de modo que quienes “reprueban”, “abandonan” o “fracasan” tienen “algún problema” individual y personal.</p> <p>- Dicho de otro modo, nuestro objetivo es “estandarizar”, que todos aprendan lo mismo y de la misma manera, que todos aprendan a ser y estar de la misma manera y en el mismo mundo. Estamos “programando”, “normalizando” al menor para que sea “adulto”, para que “haga una carrera”, entre a trabajar en una “empresota” y tenga familia, casa, coches y perros, es decir, para que tenga “una vida normal”.</p>
<p>* Rechazo y marginación</p>
<p>- El “único discurso”, “la Verdad Absoluta”, “una vida normal”, un “engrane” más de la maquinaria... Y frente a todo esto, ¿qué pasa con quienes son “diferentes”? ¿qué sucede con los alumnos que no “se ajustan”?</p> <p>- En principio, siendo la estandarización de resultados el gran objetivo de la escuela -¿cómo quisiéramos que alguna vez, todos “sacaran diez”!, ¡qué todos ingresaran a la universidad!- toda desviación es considerada un defecto. “Todo alumno diferente es visto como algo que no encaja en la línea de producción y tiende a desecharse del sistema. Al reprobar o ser criticados por no desempeñarse de acuerdo con el estándar</p>

³⁷³ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 134

esperado, los niños son golpeados seriamente en su autoestima e interiorizan un par de conclusiones sencillas pero devastadoras: “A mí no me respetan” y “Yo no valgo”.³⁷⁴ -No olvido las ocasiones en que un alumno se acercó a mí llorando, para “despedirse”... porque le negaron la reinscripción debido a sus “NA” acumuladas...- **Lo que duele en esta vivencia no es “irse”, sino lo que ello representa, “falta de capacidad” que deviene en rechazo y marginación por parte de los otros, y en baja autoestima por parte del alumno.**

- Aunque el rechazo y la marginación no solo son consecuencia de “reprobar” las materias y en última instancia tener que dejar la institución educativa, “quedar fuera”, en la incertidumbre sobre qué será de ese alumno..., también se viven al interior de la escuela, porque aun cuando “uniformemos” a los alumnos desde lo más simple como el portar “uniformes” hasta desarrollar las mismas actividades y de la misma manera intentando alcanzar los mismos resultados, la individualidad, la subjetividad de cada uno se conserva, por más que nos esforzamos en que todos hagan lo mismo, quieran lo mismo, no es así, si bien, la mayoría de ellos siguen, actúan conforme a patrones, modas, -que generalmente “copian” de los mass media- cada uno de nuestros alumnos los “interpreta” y “asume” desde sí en forma particular, específica, por lo que **a pesar de nuestro esfuerzo por “igualar”, “estandarizar”, “normalizar” no alcanzamos el éxito total y en el salón de clases percibimos, vivimos la pluralidad diversa. Lo cual en cierto sentido representa el triunfo de la libertad personal, aunque más hay de lamentable en ello porque los alumnos se rechazan y marginan entre sí, bajo el supuesto de que la verdad de cada uno es “la Verdad Absoluta”, el “único discurso” válido.**

- **Finalmente eso es lo que les hemos enseñado**, los maestros no atendemos “necesidades personales”, no tenemos tiempo para escuchar, dialogar, nuestra prioridad es cubrir el temario “a como dé lugar”, así que todos deben ajustarse a “lo dado”, al discurso imperante, “lo normal”; nuestra actitud no es de apertura sino impositiva y nuestros alumnos “aprenden bien”: **imponen la propia perspectiva, la propia verdad parcial como si fuese única y absoluta, donde “yo estoy bien, y lo diferente a mí está mal; no solo eso, lo que está mal debe ser anulado, rechazado, marginado e incluso destruido”.**

- Así como cada uno de nosotros los maestros creemos poseer “la Verdad Absoluta” y “luchamos” contra los “diferentes”, así como nosotros no respetamos la pluralidad diversa imponiendo nuestra perspectiva, dentro y fuera del salón de clases, “a diestra y siniestra”, de igual modo actúan los alumnos: discriminamos negativamente, nos cerramos en nuestro “grupito” y “atacamos” a los otros, rechazamos y marginamos a los piensan y actúan diferente a nosotros. **Enseñamos lo que hemos aprendido: estamos educados, condicionados, no para ser “abiertos” y creativos, sino para criticar y juzgar “lo nuevo”, “lo diferente”, lo que no se ajusta al “único discurso”, a “la Verdad Absoluta”.**

Educación “humanista”, que no humana, basada en el sistema de pensamiento cuyo núcleo consiste en la facultad racional del hombre y su primacía, que se manifiesta en nuestra diaria labor docente como exclusivo fomento y cultivo del uso de “la razón”. Educación frecuentemente acusada por los “antihumanistas” debido a que la consideran “demasiado racional”, queriendo dar a entender que menosprecia la intuición, la imaginación y los sentimientos, explica F. Savater y pregunta: “Pero ¿acaso es exceso o más bien falta de racionalismo comprender tan mal la complejidad humana?, ¿no es más bien la razón la que concibe la importancia de lo intuitivo, la que aprovecha la fertilidad de la imaginación y la que cultiva -potenciándola social y personalmente unas veces, manipulándola artísticamente otras- la vitalidad sentimental? La razón conoce y reconoce sus límites, no su omnipotencia...”³⁷⁵

³⁷⁴ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 31

³⁷⁵ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 133 y 134

Pregunta, la anterior, que en realidad afirma **la falta, la carencia de “razón” en nuestra educación escolar que yerra al priorizar los saberes intelectuales escudándose en la premisa de que es esta la facultad universal del hombre, cuando en la vivencia diaria constatamos que la emotividad constituye un elemento igualmente presente en todo ser humano.**

Así, nuestra educación intelectual aparentemente prioriza a “la razón”, pero no es así, porque la razón sabe y comprende que su discurso no es el único, ni su conocimiento la verdad absoluta, por lo contrario reconoce que su correlato con lo no-racional, lo emotivo, integra la unidad del individuo humano.

En otros términos, **nuestra práctica educativa actual otorga primacía a la razón “inauténtica”, única, absoluta, separada e independiente, opuesta a la “auténtica razón” que es plural, perspectivística, vinculada e interdependiente. Donde la primera se afirma omnipotente y tienen los hombres “fe ciega” en ella, en tanto que la segunda se reconoce limitada y busca en consecuencia su complementación con lo no-racional.**

Esquema 141

Razón	Inauténtica	Única, absoluta, separada e independiente	Educación como instrucción
	Auténtica	Plural, perspectivística, interdependiente	Educación como formación

Por lo tanto, lo que en verdad prioriza nuestra educación es una razón “tullida”, “incompleta”, que como tal, en su defecto e imposibilidad para “caminar” naturalmente tiene que “apoyarse” en la arbitrariedad, tiene que usar como “muleta” para su imposición a la autoridad y disciplina “estúpidas”, carentes de razón auténtica, que a su vez guardan relación con la autoestima y valoración negativas del maestro, sobre sí mismo y su profesión.

Esquema 142

Autoridad como imposición
* Autoridad y disciplina “estúpidas”
<p>- Todas estas “cosas tan racionales, intelectuales, tan científicas”, teorías y conceptos, -por la manera en que son abordados, fragmentaria, separada e independiente-, tan abstractos, lejanos y hasta ajenos a la propia vida, obviamente no llaman la atención del alumno, no despiertan su interés, no le motivan para aprender.</p> <p>- Es la carencia de sentido, de utilidad para la vida, de esta “razón inauténtica” que constituye el eje de todas nuestras asignaturas, causa primordial de la indisciplina, porque cuando el alumno no está interesado en lo que se enseña y se espera que aprenda, se muestra apático o incluso antipático, no participa, no actúa, se limita a observar y reaccionar, cuando no a sabotear el curso de la clase.</p> <p>- Ante lo cual, el maestro también “reacciona” e impone “el orden”, obligando a los alumnos a hacer lo que no quieren, lo que no les interesa, -porque les parece inútil-, mediante sutiles amenazas de castigos o sanciones con reflejo en la evaluación.</p> <p>- De este modo, la autoridad del maestro degenera en imposición, coacción, autoritarismo, tiranía, que se impone a través del temor, frente a lo cual usualmente “se resigna” el alumno adoptando una actitud</p>

de aceptación pasiva o bien, en casos menos frecuentes, se entabla entre maestro y alumno una “lucha de poder”³⁷⁶ que solo evidencia la estupidez del primero y la desesperación del segundo.

- Se trata de la equivocada concepción de la autoridad, páginas atrás descrita, como limitación y represión de la libertad, imposición de orden y disciplina -mantenerse atento y cumplir con lo que se solicita- como fin del proceso educativo, ligada con el poder para determinar lo que otro cree y hace, orientación coactiva por medio de “castigos” y vigilancia, todo para “normalizar” y hacer del individuo un ser socialmente productivo.

- **¿En qué radica la “autoridad autoritaria” del maestro?, ¿por qué los alumnos “tienen que obedecerle”, “hacer lo que él diga? Él es “el que sabe”, tiene “la experiencia” y “los conocimientos”, está capacitado para transferir la información, “su título le avala”;** y en ese sentido su autoridad solamente es formal, no real, no legítima, en tanto que no se vincula a la autoridad ética, a la congruencia entre pensamiento, palabra y acción.

- **Nuestra autoridad no es real, porque nos falta ética, porque somos incongruentes, porque entre nuestros pensamientos, lo que decimos y lo que hacemos no hay correspondencia.**

- **El maestro “también reacciona”, su actitud es tan pasiva como la de los alumnos, porque él también se limita a observar, se resigna a hacer lo que no quiere, lo que no le interesa, obedeciendo o siguiendo las instrucciones de “autoridades superiores” a él, irónicamente de igual modo bajo amenazas sutiles de castigos o sanciones, pero con reflejo en su sueldo o su permanencia dentro de la escuela.** Esto en el mejor de los casos, porque así como hay alumnos antipáticos, igualmente existen y dan clases maestros que dañan y deterioran las instalaciones de la escuela, que disimuladamente obstruyen proyectos, órdenes, decisiones pactadas con los coordinadores y directivos; maestros que -quiero pensar que inconscientemente- hacen todo esto como procedimiento de lucha contra los patrones y en mayor escala el Estado, creyendo que son estos la causa de su frustración, cuando en el fondo de sí sienten y saben que son ellos mismos el origen de su miseria, esta es la verdadera causa de su enojo, de su malestar.

- ¿Cómo “respetar”, cómo “confiar” en alguien incongruente, desleal a sí mismo?, ¿cómo “admirar” y “seguir” el ejemplo de quien se contradice y sintiéndose frustrado parece “desquitarse” con sus “subordinados”? Alguien así, no puede ser reconocido como autoridad, no autoridad real.

*** Autoestima y valoración negativas del maestro**

- Se comprende que un momento dado los alumnos no quieran estar aquí, puesto que no es decisión suya, sino de sus padres, de una u otra forma, persuadidos, convencidos, condicionados, obligados o hasta amenazados, vienen a la escuela con origen de una decisión ajena, externa a ellos. Pero **que el maestro adopte como ellos una actitud pasiva, resignada, que haga lo que no quiere ni le interesa limitándose a cumplir con lo que supuestamente es su deber, simplemente no se comprende, no se justifica,** porque él es adulto y como tal no vive sujeto a decisiones de otros, por lo contrario, en su madurez intelectual y emotiva, en libertad, en su conciencia y responsabilidad respecto a lo que hace, siempre actúa por interés propio, con el gusto y la alegría de quien conoce el sentido de su acción.

- **No, los maestros no somos adultos, no actuamos con madurez, libertad, conciencia ni responsabilidad, vivimos sujetos a decisiones y opiniones ajenas; en realidad no nos interesa la educación y así, estamos en la escuela haciendo cosas que no queremos,** anhelando con la misma intensidad que los alumnos -o tal vez más- el próximo periodo vacacional, suspirando en la espera porque este semestre termine y entre tanto brincado de júbilo por cada día festivo, -no por la fecha que se conmemore, que muchas veces desconocemos, sino porque para nosotros significa “no clases”-.

- Frente a lo cual, pregunto: ¿por qué el maestro no está interesado?, ¿por qué él tampoco quiere hacer esto, estar aquí? Creció con el prejuicio de que “estudiar, hacer una carrera”, “nos hace alguien en la vida”, “nos abre puertas”; poco a poco “descubrió” que quería trabajar, “tener un buen trabajo”, “ser reconocido como profesionista”. De este modo, cuando ya estaba en “la prepa”, se le “motivó” para “concientizar” su vocación y con base en esta “decidir” qué estudiar, qué “carrera cursar”... El punto es que **hoy que es un “adulto” egresado de la universidad y con el título respectivo, “por diversos motivos” no encuentra, no tiene, un**

³⁷⁶ Nota: sobre este aspecto en la relación maestros-alumnos, véase Schmill, Vidal. “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 113 a 141.

trabajo “en su área”... Y en el apremio por conseguir “ingresos económicos” -“para todo se necesita dinero”, se queja- la docencia le ha parecido una buena opción: “solo” le piden el título y aunque la paga no es lo quisiera, “es dinero fácil”, puesto que “solo” hay que dar clases -exponer lo que se sabe, lo poco o mucho que se aprendió en la universidad-, además teniendo “tantas vacaciones” y “un horario tan cómodo” -comparado por ejemplo con los trabajos de oficina- resta tiempo suficiente para seguir intentando desarrollarse en “la que sí es su vocación” -comentario generalmente en voz de los maestros hombres- o para atender los quehaceres domésticos, incluida la crianza de los propios hijos -explicación ofrecida por muchas maestras-.

- Regreso unos renglones, ¿cuáles son esos “diversos motivos” por los que no se desarrolla laboralmente en el área práctica que corresponde a sus estudios y alternativamente está aquí, como docente, “profesor frente a grupo”? Resulta de gran importancia conocer “esos motivos” porque finalmente, como él mismo dice y repite cada vez que se le reprocha algún error en torno a la eficiencia de su labor educativa: él no estudió “para ser maestro”, él estudió “para algo más”... -Hace poco, platicando con una exalumna, poniéndonos al día sobre lo que hacemos actualmente, me contó que al salir de la prepa no lo logró entrar a la “Normal” y como no quería perder tiempo, aplicó para ingresar a la universidad en la licenciatura de biología, donde sí fue aceptada; situación frente a la cual, me comentó ella misma, un colega mío, un maestro que fue mi compañero de trabajo, le felicitó diciendo: ¡qué bueno!, tú tienes más potencial que para maestra...-

- “Diversos motivos” que se tocan y sintetizan en la incongruencia entre lo que quería, lo que le interesaba y lo que hizo -y hablo en pretérito porque cree que ya nada se puede hacer al respecto-: él quería estudiar música, pero le dijeron que no encontraría trabajo y entonces estudió derecho -de eso siempre hay “chamba” porque siempre hay pleitos-; él soñaba con ser médico, pero sus papás se opusieron argumentando que es una carrera larga y cara, por lo que escuchando el consejo paternal ingresó a la facultad de contabilidad, como todos los hombres de la familia han hecho; en realidad no le interesaba la ingeniería, aunque “se gana bien” y por ello renunció a estudiar historia... De manera que, desde el inicio no hizo lo que quería, lo que representaba para él un interés auténtico, una actividad realmente significativa en su vida, desde el principio se resignó a hacer algo que no quería..., “dejándose llevar” por opiniones, expectativas y decisiones de otros, pero sobre todo por la retribución económica de su futuro laboral.

- Pasados los años no encontró trabajo en lo que estudió, entró aquí y repite un cierto patrón de conducta que imposibilita su autorrealización al tiempo que obstaculiza la de los alumnos, aunque en esto pocos piensan y reflexionan, los directivos se enfocan en lo próximo evidente, nuestro profesionista con título universitario y hasta posgrados, “lo hace mal”, “no sabe dar clases”, los alumnos se quejan de aburrimiento, malos tratos, injusticias, ineficiencia, ignorancia, mala expresión verbal, impuntualidad, falta de disposición, entre otros defectos, que al aparecer de las autoridades superiores en la escuela se verifican en un mal balance del trabajo docente, es decir, bajas calificaciones, alto índice de reprobados, vergonzosos resultados en la “prueba enlace”, todo lo cual preocupa a dichas autoridades no tanto por la consecución o no de nuestra finalidad educativa, sino por el riesgo que representa como merma en la matrícula escolar.

- A pesar del olvido, de que nadie lo recuerde o no lo considere en la escuela, el maestro también es persona... una persona que por general se siente mal, por un lado porque “como profesionista” “no la hizo, terminó dando clases” y por otra, “como maestro, tampoco la hace”, sus alumnos no aprenden, reprueban, desertan, y de los que se gradúan pocos ingresan a la universidad, en una frase, se le atribuye el malestar de nuestro sistema educativo. El maestro, también es persona, ¿cómo se siente respecto a esto? Su autoestima y la valoración que hace de su trabajo, de su labor docente, son cada vez más negativas: “Pasarse la vida profesional tratando de imponer a la gente joven el aprendizaje de unos larguísimos programas, realizando constantes y traumáticos exámenes, aburridísimas evaluaciones, otorgando implacables

notas y frustrantes suspensos... con uno que otro aprobado y pocos notables y sobresalientes, no parece un resultado muy gratificante para la realización personal de la enseñanza y la educación.”³⁷⁷ **Vivencia que repercute en él y en sus alumnos, lógicamente también en forma negativa.**

La educación actual “... supone que en el futuro, como en el pasado, el “ganarse la vida” debe significar para la mayor parte de los hombres y mujeres hacer las cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las hacen: hacer cosas que sirven para fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria.”³⁷⁸

Así, los alumnos -con mira en el futuro- y los maestros -pensando en el presente y como resultado de su pasado- aprenden y enseñan respectivamente, considerando la ganancia monetaria como aquello -si no es que lo único- que otorga sentido, que da valor y significado a la educación, a la actividad educativa, al hecho de venir, ser y estar en la escuela. Cuando lo preferible es que lo pecuniario también sea resultado, pero no el motivo principal de la acción.

Sobre esto, escribe V. Schmill: “Si partimos de la máxima de que nadie enseña nada sino que cada persona aprende lo que quiere, el profesorado actual se encuentra muy frustrado, ya que su finalidad es “enseñar” un programa y el alumnado lo que desea es aprender a vivir; el alumnado aprende lo que le interesa, desestima lo que se le quiere enseñar y memoriza -sin sentido- conceptos carentes de utilidad que olvida en cuanto “puede comenzar a vivir”. Y mientras esto sucede, durante casi dieciocho años de la vida, para unos, y una media de casi cuarenta años para otros, una estructura de piedra, rejas, puertas cerradas, castigos, calificaciones, horarios rígidos, programas, exámenes, etcétera, ahoga las ansias de vida y felicidad de unos y otros.”³⁷⁹

Consecuentemente en un lugar donde casi nadie quiere estar, donde casi todos en actitud pasiva se resignan a hacer lo que no quieren porque no les interesa “en verdad”, “en sí y por sí”, se impone y reina, porque incluso se requiere, la autoridad patriarcal.

Autoridad patriarcal correspondiente a la sociedad con un principio estructural patriarcal en que los individuos se sienten amados, esto es valorados, reconocidos e incluidos en el grupo, solo en el cumplimiento de determinados supuestos, determinados deberes -se trata de un amor condicionado-.³⁸⁰

³⁷⁷ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 23

³⁷⁸ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 167 y 168

³⁷⁹ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 23

³⁸⁰ Nota: en la sección “Abundancia y saciedad”, de libro “Amor a la vida”, E. Fromm explica clara y concisamente la diferencia entre los dos principios estructurales de la sociedad, a saber, matriarcal y patriarcal.

Sociedad patriarcal donde el principio supremo es el Estado, la Ley como abstracción, que en la dimensión de la unidad social más pequeña, más cercana, o sea la familia, se concreta en la figura paterna, cuyo equivalente en el centro de educación formal es el maestro.

De tal forma que **tanto “en la casa” como “en la escuela”, los principios rectores de la vida son impuestos desde fuera y en consecuencia “el deber moral” radica no en el interior de la persona -convirtiéndose entonces en actuación ética-, sino en la autoridad patriarcal.**

Expresado de otro modo, así como los padres condicionan al hijo, en la casa, mediante premios y castigos, el maestro en la escuela continúa, da seguimiento a este patrón conductual a través del mismo mecanismo: aplicación de premios -en lo inmediato, buenas calificaciones, y en lo mediato, un buen empleo- y castigos -en lo mediato, malas calificaciones, reportes, suspensiones..., y en lo mediato mínima posibilidad de obtener un buen empleo-.

Fenómeno de condicionamiento, bajo el nombre de “educación”, que presenta en ambos sitios, casa y escuela, en ambas comunidades educativas, familia y maestros, el rasgo de que los premios se sintetizan en amor, inclusión en el grupo, y los castigos, en rechazo, marginación respecto al grupo. Donde inclusión y marginación se traducen en última instancia como “tener” y “no tener”, respectivamente.

La cuestión es que en la imposición externa del “deber moral”, dado que este no surge del interior de la persona, ni esta se apropia de él, ya en la actuación moral quedan escindidos los factores “carácter” -intención, motivo- y “conducta” -consecuencias-, otorgando primacía al segundo de ellos. **Tratándose entonces de la concepción sobre la actuación moral como “moralidad externa” -sobreevaluación de la conducta-, asociada con el actuar “por deber”, conforme a la ley general que está por encima de la consideración personal.** Concepción opuesta a la “moralidad interna” -centrada en los motivos de la acción-, vinculada con actuar el “por interés”, en un sentido egoísta, por encima del bienestar común.

En esta perspectiva fragmentaria de la actuación moral que no considera el carácter, intenciones, motivos e intereses del individuo, se recurre en la imposición del orden, en el seguimiento del deber, a la autoridad patriarcal que aplica premios y castigos, -situación que propicia la mentira, la hipocresía y la “doble moral”-, que condiciona -con base en estímulos- sin generar una conciencia y conducta éticas -con fundamento en motivos-.

Perspectiva incompleta de la actuación moral que en la enseñanza implica una cierta forma de coacción, de pugna entre voluntades, en que la autoridad marca qué se debe y qué no se debe hacer; **así, el maestro autoriza y prohíbe, el alumno cumple con el deber por miedo a los castigos o bien, no cumple en desafío a la autoridad y “su poder”, en ambas alternativas actuando sin conciencia ni responsabilidad verdaderas, sin libertad auténtica.**

Debido a todo lo cual puede afirmarse que la educación moral y cívica impartida en la escuela se funda en la moralidad externa, situación en que usualmente no coincide lo quiero, lo que me interesa, con lo que hago; por lo que **hablando con rigor dicha educación es realmente “adoctrinamiento moral”.**

Esquema 143

Educación moral y cívica impartida en la escuela
* Moralidad externa
<p>- Moralidad externa que contiene el supuesto “es mejor actuar por principios, por deber, y no por interés”. Supuesto inaceptable porque contiene varios errores: se considera al yo como algo ya hecho y separado del interés, donde el yo es fin respecto al cual el interés por los objetos y los actos es simple medio, afirmando así que los principios justifican las actividades, explica J. Dewey.</p> <p>- Lo cierto es que el yo no es algo ya hecho, sino algo en continua formación mediante la elección de la acción; por tanto, yo e interés son un mismo hecho, en que el interés significa identidad activa o motora del yo con cierto objeto; asimismo, los principios no justifican las actividades, puesto que son la continuidad de la actividad, incluso ellos mismos requieren justificación; aunado esto a la consideración de los deberes como actos específicos necesitados para la realización de una función, la tarea de cada uno, continúa J. Dewey.</p> <p>- Como todo, partir de un supuesto equivocado tiene consecuencias: al escindir el yo de su intención, motivos, e intereses, no hay fuerza interna que mueva al alumno para actuar, carece de “motivación”; la cual es sustituida por una fuerza externa, “estimulación”.</p> <p>- Esta fuerza externa o estimulación que empuja, jala al alumno para que actúe conforme a determinados principios y deberes, generalmente “se materializa” en “ganancias”: los padres prometen al hijo “algún regalo” si “saca” buenas calificaciones y los maestros aseguran al alumno “buenas calificaciones” si “cumple” con sus respectivos deberes.</p> <p>- De este modo, bajo el deficiente silogismo: si cumplo con los deberes, saco buenas calificaciones; si tengo buenas calificaciones, mis papás me dan un regalo, el alumno actúa “concentrado” en las consecuencias y no ya en sus actos, porque estos no constituyen fin en sí, sino medio para un cierto objetivo. En otras palabras, el alumno estudia, trabaja no por la acción misma, no por el fin en sí que representa la acción, sino por sus consecuencias, por la ganancia que retribuye, convirtiéndose la acción en actividad.</p> <p>- Vivencia que es negativa cuando el extremo valor dado a las consecuencias, las ganancias, conlleva la ruptura de estas con sendos actos. Ruptura acción/consecuencias, en que ilusamente se cree que no es necesario “actuar”, basta con “desearlo” y “decidirlo” para obtener la ganancia -es suficiente desear ser delgado y decidir mejorar la alimentación para que fácil y pronto obtengamos el cuerpo “soñado”-. Ruptura que deja en el olvido el hecho de que toda actuación humana, acciones y actividades, así como la consecución de resultados o fines requiere disciplina y persistencia.³⁸¹</p>

³⁸¹ Nota: ruptura de la relación acción/consecuencias, olvido de que toda actuación así como la consecución de resultados requiere disciplina y persistencia, que probablemente se relacionan con las circunstancias de la cultura del consumo en que vivimos, donde, de acuerdo con F. Savater, se incita al individuo para que “...no emprendáis nada por vosotros mismos, no vayáis a esforzaros, a desgastaros, a fatigaros, a someteros a una disciplina que os obligue. Pagad, eso es lo único que tenéis que hacer.” (Savater, Fernando. “El valor de educar”. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004. Pág. 105) Visión desde la cual, en este mundo de derroche y facilidad, continúa el autor español, la escuela es ya el único lugar en el que hace falta tomarse molestias, soportar una disciplina, progresar paso a paso, situación que los estudiantes no admiten porque no pueden comprenderlo.

- Así, maestros y alumnos omitiendo que nuestras consecuencias -ganancias- dependen de nuestras acciones y que estas a su vez se vinculan a la voluntad, esquivando el esfuerzo por ser disciplinados y persistentes, carentes de interés por lo que hacen, faltos de motivación, aunque “deseosos y decididos” por obtener las ganancias prometidas, se sujetan, se dejan guiar, a jalones y empujones, por la fuerza externa del estímulo; dicho con respeto, **para “enseñar bien”, el maestro exige “estímulos” de puntualidad, de asistencia, bonos por antigüedad -tanto le cuesta estar aquí que afirma merecer un premio por cada año de permanencia-, y el menor, como buen alumno, hace lo mismo, para “aprender bien”, exige “estímulos” como “puntos extra”, diplomas, medallas, etc., en la escuela, y en la casa, “regalos” como ropa, viajes, boletos para conciertos, coche... De manera que al final del día, lo digo con respeto, maestros y alumnos, más que actuar reaccionan, cual perros pavlovianos, por el condicionamiento clásico “estímulo-respuesta”. Estímulos que en nuestro adoctrinamiento moral consisten en “premios” y su contraparte, “castigos”.**

*** Adoctrinamiento moral**

- **Educación moral como instrucción, o adoctrinamiento, en que la formación de hábitos es mecánica, esto es, mediante promoción y repetición, sin llegar a constituir virtud alguna** puesto que siempre tendrán que mediar premios y castigos para que el individuo actúe conforme a los principios y deberes marcados.

- **Mecanismo de condicionamiento, de promoción y repetición de hábitos, en que “el premio” resta valor a la acción en sí y por sí misma a tal grado que el alumno, el maestro, se acostumbran a actuar solo si hay de por medio algún premio que obtener.** ¡Cuántas veces los alumnos preguntan: “¿y qué nos va dar?”, “¿y cuánto vale para la calificación?”! ¡Más de una ocasión escuché a los maestros decir: “cada vez tenemos que hacer más y el sueldo no aumenta”, “yo no voy, yo no lo haré, si ni siquiera pagan horas extras”!

- En cuanto a los castigos, -por lo general baja calificación para el alumno y reducción de horas frente a grupo para el maestro- se afirma que deben ser dolorosos, “que le lleguen” al individuo que no cumplió su deber, -según la estúpida creencia de que solo a través del dolor aprendemos y se incrementa la conciencia-; de modo que en el intento por encontrar castigos que duelan se pierde de vista que para que una persona se dé realmente cuenta de lo que hizo, en su caso, del daño que provocó, debe relacionar su acto de reparación con la persona, entorno o situación que afectó, y así, casi siempre la sanción se desvincula del acto realizado -nada tiene que ver con la falta cometida-. Igualmente, en la mayor parte de los casos, el castigo es desproporcionado a su importancia, es decir que no distingue diferencia alguna entre las “faltas” con base en la trascendencia del acto cometido, por lo contrario se asigna la misma importancia a asuntos que tienen diferente trascendencia entre sí, tal que se aplican medidas semejantes tanto a lo trascendente como a lo intrascendente, y/o se castiga con demasiada fuerza ante faltas sin mayor importancia o muy suavemente, o nada, ante faltas graves. Sintetizando y parafraseando a V. Schmill, **en el adoctrinamiento moral el castigo es una sanción dolorosa, desvinculada del acto realizado, por lo general desproporcionada a su importancia, en un intento fantasioso por producir una reflexión moral que conduzca a un cambio de comportamiento.**³⁸²

- **Situación que refleja, como parte de la autoridad y disciplinas estúpidas pertenecientes al adoctrinamiento moral, la determinación sobre qué castigos aplicar y cuándo tomando como criterio el estado de ánimo o emociones de la autoridad rectora, del maestro.**³⁸³ -Recuerdo las veces que escuché decir a mis colegas: “No, y entonces que me enojó y pensé: ¡ahora sí!...”; o lo contrario: “Ah, pero yo andaba

³⁸² Nota: me pregunto cuáles serían los comentarios de mis compañeros maestros después de leer juntos -para asegurarme de que lean-, al menos por fragmentos, -puesto que pocos resisten la lectura de un libro completo-, el capítulo cuatro de “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”, titulado “La disciplina inteligente vs. la disciplina estúpida en la escuela”... Ya sé, su reacción sería la misma de siempre, la que cientos de veces observé en las reuniones académicas: asentirían, le “darían toda la razón” al autor -por no decir “todo el avión”-, hasta se reírían con cierta timidez al verse reflejados, al no encontrar escapatoria y no tener alternativa más que reconocer los errores cometidos... para que al terminar la junta, como dicen “cruzando la puerta”, “les entrara por un oído y les saliera por el otro” -como reprenden a los alumnos-, continuando de la misma manera, sin cambio alguno, trabajando, dando clases, igual que siempre, repitiendo los mismos patrones de conducta a pesar de que evidentemente no funcionan.

³⁸³ Nota: criterio tan subjetivo que en su lugar V. Schmill propone lo que él llama “Principio de Vidal: el nivel de irritación que te produzca una falta de un alumno, no determina su gravedad o importancia”; y “Principio inverso de Vidal: si una falta no te irrita o no te molesta, no significa necesariamente que no sea grave o importante”.

de buen humor y no pasó a más...”

- Lo irónico es que este condicionamiento “estímulo-respuesta”, en el mecanismo de promoción y repetición de hábitos, que busca sujetar al individuo, su conducta, conforme a principios rectores, deberes, impuestos por autoridad externa, no funciona, precisamente porque ni la autoridad misma termina de sujetarse a tales principios, porque ni el propio maestro cumple su deber. En una frase, **el adoctrinamiento moral no cumple su cometido, que los individuos rijan su vida, actúen siempre por deber moral, debido a la incongruencia que entraña.**

- La autoridad, el maestro, transmite, “enseña” cuáles son los deberes a cumplir, qué principios deben regir la propia conducta, pero lo hace de manera “meramente simbólica”, es decir, en forma convencional y verbal, porque no coincide “lo enseñado” con su disposición habitual, con su “norma” real de valoración, explica J. Dewey. **El maestro enseña los deberes y los valores como símbolos que no se traducen adecuadamente en realidades; abriéndose el abismo entre lo que se dice, profesa, y hace, entre lo que prefiere hacer y lo que tiene la aprobación de los otros: incongruencia.** Por ejemplo, exige a los alumnos trabajar “en equipo”, cuando él se rehúsa a participar en actividades docentes “por academia”; prohíbe a los alumnos comer dentro del salón de clases, mientras él disfruta en ese sitio, de un rico helado; no recibe trabajos fuera de la fecha indicada y él no entrega a tiempo la planeación que le ha solicitado el coordinador; levanta reportes a los alumnos por el “uso de vocabulario altisonante” y él se expresa “peor”, aunque en lugares donde los alumnos no le escuchen; aconseja a los alumnos no fumar y “se esconde” en el estacionamiento para “echarse un cigarrito”; promueve la lectura entre los estudiantes, mientras él no hace las lecturas acordadas por el “círculo lector” al que voluntariamente pertenece; en el día “da clases”, “educa” jóvenes, y a partir de las seis de la tarde atiende su “negocio”, un bar al que incluso acuden sus alumnos “más cercanos”... Pero este **abismo de la incongruencia es inconsciente y da por resultado una especie de hipocresía inconsciente, inestabilidad de disposiciones.**

- Consecuentemente alumnos y maestros cumplen no porque hayan pensado por sí mismos, no porque hayan decidido, porque estén convencidos, no porque estén conscientes de que toda actuación modifica la disposición en la asociación con los demás, sino porque de una u otra manera son obligados; su actuar probablemente sea “moral”, acorde al deber moral, a los principios que conducen al bienestar propio y común, pero no “ético”, porque no son conscientes de qué hacen y para qué, no se apropian de su conducta tras deliberar, elegir, decidir y actuar, no son realmente dueños de sí, de su hacer y deshacer, antes bien, viven con cierto grado de alienación, en condición de sujetos que intentan cumplir con lo que se les pide, siempre en la mediación de premios y castigos. De esta forma, **la educación moral que se da en la escuela se reduce a una especie de instrucción o lecciones sobre lo moral que no son más que los otros piensan acerca de las virtudes y deberes, información remota y desnaturalizada que no afecta profundamente el carácter, que no se traduce en la conducta de la persona de modo significativo.**

¿Por qué si “compartimos” día a día, por qué si estamos “juntos” y de una u otra forma nuestras vivencias son similares, por qué entonces maestros y alumnos no nos identificamos? ¿Por qué no nos asociamos de manera tal que nos ayudáramos unos a otros, que en mutua compañía y amistad nos condujéramos a la propia autorrealización como personas y como grupo? ¿Por qué nuestra asociación, nuestra relación no se desenvuelve convirtiéndose en comunidad empática con transformación de la realidad en algo mejor para cada uno y para todos?

Porque la relación entre nosotros, **nuestra asociación padece de “alienación social”, nuestra escuela es una “muestra” de las estructuras de poder en el país, es una representación en micro de la división entre “gobernantes y gobernados”, donde no se constituye una comunidad, que podría ser empática, sino una**

sociedad en que reina la apatía porque el interés es opacado por el deber, porque la autoridad que rige y domina es patriarcal y no matriarcal:

Esquema 144

Dos autoridades	
Patriarcal	Matriarcal
<ul style="list-style-type: none"> - Basada en premios y castigos - Con énfasis en “estímulos” - Amor condicionado por el cumplimiento del “deber” - La persona no actúa, reacciona frente a la imposición del deber 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica reconocimientos y consecuencias - Con énfasis en los “motivos” - Amor incondicionado que atiende al “interés” de cada uno - La persona no reacciona, actúa en el ejercicio de su libertad responsable y social
Asociación o agrupación social	
Sociedad	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> - Constituida por derecho - En seguimiento a un fin común (casi siempre impuesto por fuerza ajena) 	<ul style="list-style-type: none"> - Constituida por amor - Con fundamento en sentimientos (en la autorrealización)
Moralidad	
Externa	Interna
<ul style="list-style-type: none"> - Asociada con la educación moral como instrucción, adoctrinamiento moral 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculada a la educación ética, auténtica autoformación de la persona
Nuestra vivencia actual, cotidiana	La vivencia a que aspiramos, preferible

Indudablemente entre maestros y alumnos, entre gobernantes y gobernados, tiene lugar una relación personal y social, -no podría ser de otra forma debido a nuestra condición de personas-; tampoco es negable que entre nosotros se desarrolla la convivencia y la colaboración que dan vida a la agrupación humana, en cada una de sus partes -a cada persona- y en su unidad -al grupo-. Situación indudable e innegable cuya máxima evidencia es “que estamos aquí”, “que el mundo continúa”; de no ser por la relación personal y social, por la convivencia y la colaboración que entablamos como seres humanos, literalmente “ya nada existiría”, nos habríamos destruido ya hace mucho tiempo.

Sin embargo, **nuestra agrupación actual no es la mejor, la preferible; podemos y necesitamos cambiar, porque esto cada vez se deteriora más...** Y sin concentrarme en los daños, a cualquier posible réplica me adelanto a contestar con un trillado ejemplo: el “*bullying*” escolar, reflejo de una vivencia macro, en mayor escala, en el país:

Vivencia en “micro”, en la escuela:

www.24horas.mx

Viernes 29 de noviembre de 2013

Bullying a niña mixteca en secundaria del DF; le niegan averiguación.

Una niña mixteca de 16 años ha sufrido acoso, discriminación y maltrato por su ascendencia indígena durante dos años y medio, de parte de alumnos y maestros en la escuela secundaria 42 “Alejo Peralta Díaz Cevallos” del Barrio de Tepito. Agresiones que esta semana vieron su mayor nivel cuando fue golpeada por compañeros de clase. En el tiempo que lleva cursado en esta escuela, ella ha dado una férrea resistencia por defender sus orígenes indígenas. Fue el jueves pasado durante el cambio de clases, cuando fue agredida por sus compañeros de salón, quienes la sorprendieron por le espalda, la “encapucharon” y le dieron “pamba”. A pesar de que Angelina “N”, quien cursa el tercer año en la “Alejo Peralta”, trató de defenderse, la superioridad física de su contrincante, y la presión emocional de escuchar los gritos de sus demás compañeros apoyando a su agresora, terminó por sucumbirla. “La otra vez también pero me defendí, pero ahora sí quedé mal de mi cara, me encapucharon, me enojé y ya, un compañero me encapuchó la cabeza y me dieron de mapes (sic) y principalmente la persona que me pegó”, señaló la menor. Amigas de la agresora, grabaron la golpiza que tuvo lugar en el salón de clases y posteriormente la subieron a las redes sociales para humillar aún más a la joven mixteca. La primera omisión fue por parte de los maestros de la mencionada escuela, pues cuando denunció los hechos, solo se limitaron a citar a los padres de familia de los menores involucrados y hacerles una reprimenda verbal. Y allí quedó el problema para ellos, sostuvo la chica agraviada. “Los maestros solo me bajaron a la orientación y mandaron a llamar a mi mamá y mandaron a llamar a la mamá de la otra, y le dijeron a mi mamá que me llevaran (al doctor) y que me curaran y ya”, agregó.

Fuente: 24 horas. Recuperado el 05 de abril de 2014 de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.24horas.mx/bullying-a-nina-mixteca-en-secundaria-del-df-pgjdf-se-niega-a-abrir-indagatoria/>

Vivencia en “macro”, en el país:

Periódico La Jornada
Miércoles 2 de abril de 2014, p. 17

El primer *Informe país sobre ciudadanía y democracia en México*, elaborado por el Instituto Federal Electoral, revela que “tenemos una ciudadanía en proceso de maduración que se siente aún alejada de su gobierno y tiene bajos niveles de participación. El informe –opinó el consejero presidente, Benito Nacif– es una llamada de atención sobre la necesidad de trabajar para que las instituciones y leyes generen mayor confianza en la ciudadanía”... Según las respuestas, más de 70 por ciento de los consultados estima que hay discriminación por cuestiones de clase social, color de piel o pertenecer a una etnia...

Fuente: La Jornada. Recuperado el 02 de abril de 2014 de:
<http://www.jornada.unam.mx/2014/04/02/politica/017n1pol>

De acuerdo con la primera noticia, la autoridad escolar, los maestros claro, no actuaron en conformidad a la falta cometida, podría decirse que el castigo, la sanción, fue “muy suave” al no admitir, no reconocer la trascendencia, la gravedad del hecho; en tanto que la autoridad del país, señala el texto citado ya desde el título, le negó “averiguación”: “...en la Agencia Central de Investigación de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) le dijeron que no podían hacer nada porque se trataba de una adolescente. Al trasladarse a la Agencia 59 del Menor, le dijeron que sí levantaban el acta correspondiente la niña se tenía que quedar **bajo la custodia de las autoridades**. La **intimidación** del MP a la mujer para que no iniciara la denuncia, por la cual le dijeron que le iban a quitar a la niña, surtió efecto.”³⁸⁴

³⁸⁴ Fuente: 24 horas. Recuperado el 05 de abril de 2014 de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.24horas.mx/bullying-a-nina-mixteca-en-secundaria-del-df-pgjdf-se-niega-a-abrir-indagatoria/>

“Injusticia”, en la perspectiva de la alumna y su mamá, que es evidencia palpable, vivencia singular, concreta, de la vivencia general, abstracta, en la perspectiva de la mayoría de los ciudadanos en nuestro país, según muestra el citado informe sobre ciudadanía y democracia en México: “Entre los datos del informe destaca que una gran mayoría de los 11 mil encuestados considera que las leyes se respetan poco o nada (66 por ciento): 37 por ciento estima que poco y 29 por ciento, nada. El respeto a la ley también está ligado a la percepción que los ciudadanos tienen del sistema de justicia, puesto que 63 por ciento de los encuestados que presentaron una denuncia, aseguran que ello no les sirvió para obtener justicia. La falta de denuncia se debe principalmente a la falta de confianza en las autoridades y la percepción de que la denuncia no sirve para nada. También llama la atención que 40 por ciento haya mencionado las malas experiencias con la autoridad. Ese dato es indicador de la existencia de una endeble cultura de la denuncia, señala el documento.”³⁸⁵

Podría citar y analizar mil ejemplos más que muestran cómo lo que vivimos a nivel nacional, en lo general, en lo abstracto, se ha gestado en lo local, en lo singular, en la vivencia cotidiana de personas con rostro y nombre. Afirmo, **lo que hoy vivimos en el salón de clases es reflejo, es muestra, de lo que vivimos como país: una sociedad con autoridad patriarcal, un Estado paternalista, que a todas luces no es el camino en y hacia nuestra autorrealización, como personas y como nación.** -Nuevamente mi referencia cotidiana; varias veces interrumpí a los alumnos, en distintos grupos, cuando les escuchaba quejarse y criticar a “los gobernantes”, especialmente a los diputados y senadores, diciéndoles: ¡Pero si ustedes están igual, hacen exactamente lo mismo! Se comportan “igualito”, ustedes en el salón de clases, ellos en la sala de sesiones, mientras uno habla frente a los demás, exponiendo sus “ideas”, sus “razones”, intentando ser escuchado y dialogar, los otros hacen lo quieren, comen, platican, se duermen, usan el celular, incluso se pelean, o ni siquiera vienen... ¿Y qué creen, qué nacieron “adultos” y siendo gobernantes?... ¡No!, fueron niños, alguna vez fueron estudiantes y estuvieron en una escuela como esta, haciendo lo mismo que ustedes ahora...-

Pero este trabajo de reflexión no se ocupa de lo “macro”, sino de lo “micro”, detalle entonces en la escuela, en su ambiente social:

Esquema 145

Ambiente social en la escuela
* Ambiente de sociedad; suma de “individualidades”
<p>- Ninguno de los dos, ni maestro ni alumno, están aquí por interés realmente propio, sino por necesidad o deber, por obligación que marca la autoridad, la Ley, el Estado: los menores deben estudiar, ir a la escuela, los mayores de edad deben trabajar, en este caso, como maestros, dando clases.</p> <p>- Así, no hay participación auténtica, menos aún coparticipación entre maestros y alumnos: no están realmente interesados en enseñar ni en aprender; el primero se asume como “sujeto” que in-forma al</p>

³⁸⁵ Fuente: La Jornada. Recuperado el 02 de abril de 2014 de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/02/politica/017n1pol>

segundo, quien en actitud de “objeto”, se deja in-formar, recibe, acepta lo que se le da.

- **La actuación más humana, la labor más personal, interpersonal, que puede haber, la interrelación maestro-alumno, educador-educando, cae en la “des-personalización”.** De hecho, afirman algunos, particularmente en las escuelas “de paga”, la educación es un negocio en que el alumno es “cliente” y como “el cliente manda”, se culpa al maestro por los malos resultados en las calificaciones, por la disidencia escolar..., afirmándose que ellos son los responsables porque sus clases son aburridas, su didáctica ineficiente... Sí, decían mis compañeros, a ellos -refiriéndose a los directivos- no les interesa que los alumnos aprendan, solo quieren que “pasen”, para que no se vayan y que sigan pagando...

- Ciertamente o no y debido a qué, es el maestro responsable de la situación que se vive actualmente en la escuela, lo relevante en este punto es que **las relaciones personales dentro del centro educativo se caracterizan por la “des-vinculación”, por la falta de consciencia sobre la vinculación con el otro, de la coexistencia, unión, necesidad mutua o interdependencia, en que cada uno es responsable de sus actos no solo respecto a la propia vida, sino también respecto a las otras personas;** maestros y alumnos olvidamos o ignoramos que todo lo que hago afecta en mí y en los otros, que todos nuestros actos conllevan una triple responsabilidad: de mí, de los otros y de la realidad.

- **En la escuela olvidamos lo esencial en toda actuación humana: consideración y tratamiento de sí y de los otros, como personas; somos inconscientes de lo fundamental en nuestra vida, la relación personal y social que conlleva.**

- De este modo, **en la inconsciencia sobre la unión o vínculo universal, el “nosotros” que entraña la verdad “todo es uno, uno es todo”, resulta imposible el desarrollo de nuestra asociación como comunidad, por lo que el ambiente social de la escuela es el de sociedad,** constituida por derecho -reitero que en nuestro país la educación es derecho y obligación de los ciudadanos- y en seguimiento a un fin común, a saber, transmitir y reproducir la cultura del grupo social, a la vez que capacitar al educando para su futura inserción laboral, en la sociedad.

- **Ambiente de sociedad caracterizado, como en su momento quedó dicho, porque todo en ella se encuentra “aislado”, en la vivencia fragmentada, inconsciente respecto a los niveles o dimensiones de la realidad:** “separado de sí”, del propio yo, en el desconocimiento de la propia subjetividad, sin identificar con claridad y exactitud qué siento, qué me interesa y lo que pienso, sin saber cómo manejarlo ni expresarlo; “en la ruptura entre el yo y los otros”, por un lado, aprendiendo-memorizando lo que otros han dicho y hecho, sus conocimientos y estudios físicos y sociales, lejos de mí, sin vinculación conmigo, con mi vida, y por otro, sin establecer una relación interpersonal verdadera con las personas que me rodean, presentes en mi vida, quiéralo o no; “en el superficial nosotros”, porque nuestra comunicación es solo objetiva, porque el fin que “nos une” no es nuestro, nos ha sido impuesto, porque en el fondo se trata de relaciones de poder y discriminación.

- **Ambiente de sociedad, sin vínculo auténtico, donde la empatía no tiene cabida y lo que priva es el individualismo, desde el cual el yo se vive como “ser suficiente”, autosuficiente,** cuando en realidad es “ser indigente”, siempre necesitado del otro, cuyo existir es siempre co-existir; **al tiempo que, también dentro del individualismo, el yo se percibe como “espíritu aislado”, a tal grado independiente del mundo, del ambiente en que se encuentra, considerándolo como cosas separadas de él, que no “ve”, ni siquiera “imagina”, cómo sus actos determinan, configuran al mundo,** cómo de alguna manera está en el yo, en sus manos, la posibilidad de transformar todo esto que hoy critica porque le disgusta y oprime.

- **Y bajo esta consideración, en que las cosas “son” con independencia de nosotros y viceversa, por lo que nada podemos hacer para cambiarlas, en la repetición de nuestra actitud pasiva a que nos hemos acostumbrado dolientemente, maestros y alumnos nos resignamos a estar aquí y de esta manera, haciendo de nuestra agrupación, una asociación de egoístas, suma de individualidades donde cada uno busca “salirse con la suya”, “sobrevivir” de la mejor manera posible sin contemplar nunca el bienestar común, la felicidad compartida.**

En la escuela se enseñan y se aprenden prioritariamente **saberes intelectuales, educación intelectual;** ¿cómo?, mediante la **exposición magisterial** y aplicación del **método escolástico.** Enseñanza y aprendizaje con visión

unilateral que deja fuera la educación de lo no-racional, que **desatiende la subjetividad** de cada uno en el **olvido de la cohesión cuerpo/espíritu**, situación que conlleva el manejo un **“único discurso”, “la Verdad Absoluta”**, que en su establecimiento e imposición requiere de la **autoridad y disciplina “estúpidas”**. Práctica educativa que deriva en **rechazo y marginación**, al tiempo que en **autoestima y valoración negativas del maestro**, porque toma como fundamento la **moralidad externa**, haciendo de la educación moral llano **adoctrinamiento moral**. Todo lo cual desemboca dentro de la escuela en **ambiente de sociedad, suma de individualidades**, donde cada una busca el propio beneficio.

Esta es nuestra vivencia cotidiana en la escuela... ¿Y dentro de este mar de errores y confusión, *qué sentimos* alumnos y maestros?, **¿cuáles es nuestra actitud imperante? Hastío y aburrimiento**, -tristes estados de ánimo en la persona adulta, que se lamenta aunque se conforma porque “en fin que ya hizo su vida”; inaceptables sentires en la persona joven porque suelen enraizar en su espíritu como desesperanza y derrota frente a sí y frente a todo.-

Esquema 146

Actitud imperante en la escuela
* Hastío y aburrimiento
<p>- En la sociedad de la escuela, desde la concepción estática de la actuación educativa, a cada individuo corresponde un rol fijo e intransferible: yo alumno, aprendo y no enseño, yo maestro, enseño y nada tengo que aprender de ellos. Actitud pasiva con funciones específicas e inamovibles, donde el educador enseña, da, y el educando, aprende, recibe.</p> <p>- “Hemos hecho una escuela triste, monótona, pasiva. En no pocas escuelas predomina la rutina, el cansancio, el aburrimiento... Hemos convertido la escuela en una tribuna donde hay un auditorio condenado a escuchar, aunque sea de un modo aburrido y somnoliento. Hemos reducido la escuela a un lugar para aprender cosas, cuando debe ser un lugar para vivir, relacionarse, cooperar. Un lugar de amistad y de encuentro.”³⁸⁶</p> <p>- Situación, vivencia de la práctica educativa en que tiene lugar la reducción del conocimiento a poésis, a actividad que sirve para algo, como medio para el logro de algo “mayor”, algo que vale por sí mismo. De manera que, enseñan o aprenden, esperando obtener de ello cierta “ganancia”: en el caso de los alumnos, la preparación necesaria para tener un “buen trabajo”, “bien pagado”, en tanto que los maestros acuden y “cumplen”, en pocas palabras por el sueldo devengado. Así, alumnos y maestros van a la escuela por su utilidad futura y presente, respectivamente, no por el valor en sí de lo que ahí aprenden y enseñan, sin contemplar, sin considerar la praxis implícita en su actuación, sin siquiera imaginar que lo está en juego es su autorrealización, su auténtica felicidad.</p> <p>- Actividad diaria, dar clases y recibirlas, que como “no vale en sí” decae en rutina y conducta caprichosa, es decir, aceptación de lo acostumbrado y a que continúe igual, sin sentido y únicamente como acto momentáneo en el que las cosas han de ser como yo deseo y ya.</p> <p>- Rutina y capricho ligados a la apatía en que me vivo como un yo “junto” al mundo, un yo “yuxtapuesto y estático”, que en cierto sentido asume una posición intelectualista desde la cual observa, analiza y critica su derredor, el mundo, pero nada hace por transformarlo, mejorarlo. Reflexión sin acción, posición intelectualista, no praxis, donde la denuncia es solo un “bla, bla, bla”, diría P. Freire, sin anuncio, sin utopía, sin proyectos, en una total falta de compromiso.</p>

³⁸⁶ Valero, García José María. “La escuela que yo quiero”, en “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Schmill, Vidal. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 28 y 29.

- Maestros y alumnos “reflexivos”, “intelectualistas”, “observadores, analíticos y críticos”, que señalan, apuntan y describen “lo que está mal”, que incluso prescriben indicando “lo que se debería hacer”, pero que nada hacen porque unos a otros “se echan la bolita”, porque la responsabilidad se transfiere, se delega primero al que está frente a uno, alumno o maestro, después a los directivos y los papás, yendo más lejos se culpa al gobierno, los que tienen el poder... y así sucesivamente, hasta concluir que “el mundo está mal”... la cuestión es evadir la propia responsabilidad, continuar en la pasividad.

- Irresponsabilidad respecto a sí y a lo que sucede, vida pasiva que en la falta de verdadera actividad que eclosiona las fuerzas ínsitas, se aleja cada vez más de la autorrealización, del propio llegar a ser humano. **Vida irresponsable y pasiva donde el sentir más profundo, la actitud más recurrente es de hastío y aburrimiento.**

Hastío y aburrimiento, malestares generalizados en la sociedad contemporánea que la mayoría de los hombres, afirma E. Fromm, no nota la clase de mal que son, porque ellos mismos producen muchas cosas que se pueden obtener y con ayuda de las cuales logran eludirlos. De hecho, continúa el mismo autor, muchas de nuestras actividades son intentos destinados a impedir que el hastío llegue al nivel de la conciencia.

Así, los individuos “se distraen” la mayor parte de las veces con medios masivos como la televisión o el internet. Es este el atractivo psicológico de la televisión, explica E. Fromm, por el que incluso no necesita presentar algo “bueno”, pues ya atrae por sí misma: “... con solo oprimir un botón uno puede atrapar en su propia habitación un segundo mundo... Yo suprimo la realidad que de hecho me rodea y, en lugar de ella me creo una nueva que surge cuando oprimo el botón.”³⁸⁷ Una nueva realidad “... en que solo se necesita mirar y en que uno no está dispuesto a intervenir. Esto significa la otra cara de esta ilusión de poderío (ejercido oprimiendo un botón) es una total pasividad...”³⁸⁸

Medios masivos de comunicación que paradójicamente más de una vez les recuerdan, les enfrentan a la situación intentan eludir: la simplista concepción del hombre como un ser malo por naturaleza. Visión sobre el ser humano, en la desesperanza, desde la que les parece que “todo está perdido”, porque la gente es mala y no cambia, con sus excepciones, pero lo mejor es “mantenerse alerta”, protegerse de los otros y no confiar.

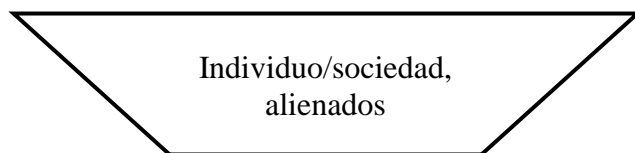
Percepción sobre las otras personas que también aborda el citado primer “Informe país sobre ciudadanía y democracia en México”, donde se afirma que “Como parte de los datos relevantes se encuentra que 70 por ciento de las personas consultadas considera que no es posible confiar en los demás, lo que da cuenta de un nivel de desconfianza muy acentuado en México.”

³⁸⁷ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 153

³⁸⁸ *Ibíd.* Pág. 154

Desesperanza como “consecuencia lógica” de la maldad natural al hombre, por lo que al respecto nada se puede hacer, planteándose entonces dos alternativas: continuar en el intento por evadir esta “realidad”, por acallar el malestar interior, o entregarse por completo a tal actitud desesperanzada, cayendo en depresión -enfermedad de moda en nuestra época-. Donde una y otra opciones, **evasión o depresión, solo dejan ver, evidencian, el miedo a la libertad, a ser libre, por ello implica ser responsable de mí y de lo que me rodea, asumir con apertura y consciencia que soy yo quien elige, decide y actúa.**

Libertad, responsabilidad y compromiso conmigo y con el mundo, que exigen fortaleza y paciencia, dedicación y disciplina, esfuerzo y constancia, hábitos, virtudes y valores en los que no se nos educa, por lo que la mayoría sobrevive como individuo/sociedad, alienados.



Vivir con base en la filosofía dualista de paradigma fragmentario, vivir en la perspectiva que afirma la existencia de sujeto y objeto en forma separada e independiente, si bien otorga primacía al sujeto en el fenómeno del conocimiento, porque es este quien posee la facultad de conocer, fuera de tal fenómeno, la vivencia dualista, fragmentaria, se traduce en sujeción del individuo humano por el objeto, alienación del individuo y su sociedad, por las cosas.

Alienación de individuo y sociedad en la idolatría de las cosas que sintetizo en tres aspectos:

- *“las cosas valen por sí mismas”*;

es el objeto lo que otorga sentido al sujeto, el sujeto “vale” por el objeto

- *“cosas y circunstancias, todo lo que es no-yo, me determina”*;

el sujeto es configurado, determinado por el mundo

- *“la vida se trata de tener más”*;

poseer objetos da sentido a la vida, a mayor cúmulo de “bienes” materiales corresponde mayor felicidad

Aspectos que de una u otra forma ya he abordado a lo largo de mi escrito, y sobre los cuales solo quiero resaltar aquí la sociedad que generan, movida por el ansia de “producir” más y más rápido, con objetivo siempre en “las ganancias”:

Todos aspiramos a ser felices; la felicidad radica en la riqueza contante y sonante que logremos acumular durante la vida. Riqueza que nace, o mejor dicho que es producto, del trabajo y el esfuerzo, de la propia actividad; entendida esta como el hacer que tiene efecto visible, utilidad tangible. De manera que de esto se trata la vida: ser activo, trabajar y esforzarse para producir, ser rico, y por lo tanto feliz.³⁸⁹

Ahora bien, como “el grado” de felicidad alcanzado guarda una relación de proporcionalidad directa con “la cantidad” de cosas, bienes materiales producidos y acumulados, necesitamos trabajar cada vez más y más rápido, asegurando de esta forma gran felicidad y por muchos años de vida. Pero trabajar más y más rápido para tener mayor riqueza, requiere también mayor esfuerzo y más tiempo, recursos que siempre queremos ahorrar, preferimos trabajar en algo “fácil” -al menos de poco esfuerzo físico-, “pocas horas” -para dedicar tiempo a la vida de ocio- y “bien pagado” -lo pecuniario ante todo-.

Dicho de otro modo, la situación es esta: quiero ser feliz, mi felicidad consiste en tener cosas, muchas cosas, para eso necesito dinero y este lo obtengo trabajando.... como quiero ser muy feliz y muchos años, necesito tener muchas cosas, mucho dinero, pero sin trabajar mucho, no tanto... ¿Cómo lograr estos “grandes beneficios” con el mínimo trabajo y esfuerzo posibles, y pronto, claro?

Dos soluciones: estudiar, prepararse, para tener un “buen trabajo”, -dicha bondad se mide por el sueldo-, y/o apropiarse del producto del trabajo ajeno, obviamente no hablo de robar a los demás, sino de explotarlos. En dos palabras la solución es: educación y/o explotación.

Así, nuestra asociación es un complejo cuyos hilos conductores son, educación en la primera etapa de la vida - cuando somos niños, adolescentes, jóvenes, que estudian, que van a la escuela, en su “normalización” y futura “inserción” en la sociedad mediante la ocupación de un puesto laboral- y explotación en la segunda etapa de la vida -ya como adultos parte de la “población activa”, que trabaja y genera “bienes”, que explota y es explotada-.

Asociación que en términos del siglo pasado es llamada “la sociedad industrial”, y que ahora, en el siglo XXI parece haber sido sustituida por “la sociedad de la información”. Sustitución, cambio o transición de la que un país como el nuestro aún no es parte, no en forma tajante, por un lado porque es la minoría de la población la que conoce y usa las nuevas tecnologías de información y comunicación -las mentadas TICs-, y por otro,

³⁸⁹ Nota: “Cuando crezcan, no disfrutarán con nada que no hayan pagado caro o que no vean envidar o necesitar a otros... Como nadie les ha enseñado a producir gozos activos *desde dentro*, creadoramente, todo tienen que comprarlo fuera.” (Savater, Fernando. “El valor de educar”. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004. Pág. 183)

porque las relaciones entre los individuos continúan siendo fundamentalmente relaciones de producción basadas en la explotación.

De tal forma que nuestra vivencia individual y social en las dos primeras etapas de nuestra vida -la tercera “no cuenta” puesto que es se trata de la vejez y esta es una “enfermedad” nada atractiva para nuestra sociedad; además los viejos ya no producen- consiste en alienación dentro de la sociedad industrial, que basada en la producción y consumo de cosas, -casi siempre innecesarias para vivir genuinamente feliz-, enfatiza en el trabajo como medio para la generación de riqueza, bienestar y felicidad³⁹⁰.

Etapas de la vida, escolar y laboral, que comparten entonces la parcial concepción del trabajo desde la cual trabajar significa hacer algo con efecto visible, producir algo útil, tangible; esto es, que *se percibe el trabajo, ya sea como estudiante o como empleado, únicamente como actuación poética, como actividad, poésis, por la que se obtiene algo que sí vale por sí mismo -o sea, todas las cosas que compra el dinero producto del trabajo-. Olvidando que trabajar es medio y fin en sí, donde ciertamente es poésis, medio por el que se obtienen otros fines, aunque simultáneamente es praxis, fin con valor intrínseco, acción esencial al hombre por la que se hace ser humano, por y en la que se autorrealiza.*

La cuestión es que esta visión tuerta, este desarrollo incompleto del acto de trabajar, se acompaña de una triste vivencia del mismo, porque se cree que la finalidad o sentido del trabajo es solo su producto, los objetos que directa o indirectamente resultan de él, y así, *el trabajo diario, el hacer cotidiano, al carecer de valor en sí mismo, pronto decae, tanto en la escuela como en el centro laboral, en fastidiosa y aburrida tarea, obligación, que los individuos soportan pensando, contando ya en la mente el dinero, la ganancia que tarde o temprano retribuirá “su sacrificio”*; -otra frase coloquial: “si no fuera por estos días y los de quincena...”-.

Dicho breve y rudamente, en la sociedad que integran los individuos alienados, absortos en la idolatría de las cosas, el trabajo solo es medio para tener dinero; aquí, bien dicen algunos: “nadie trabaja por hobby”.

³⁹⁰ Nota: bienestar y felicidad inalcanzables porque “Los deseos de los hombres casi no provienen ya de ellos mismos, sino que se los suscita y orienta desde fuera. Aún las personas a las que se les va bien, parecen pobres frente a la multiplicidad de exigencias que tienen que satisfacer. Casi no cabe duda de que la industria logra producir las necesidades que ella desea satisfacer, y en verdad debe hacerlo si existen en el sistema actual, pues eso significa obtener ganancia. Nuestro sistema económico se basa en la máxima producción y el máximo consumo, mientras que la economía del siglo XIX se basaba aún en la máxima economización de recursos. Lo que para nuestros abuelos era como un vicio, es decir, comprar algo para lo cual no se disponía aún de dinero, es hoy una virtud. Y viceversa: quien no sufre necesidades, no toma ningún crédito, solo compra lo más necesario, se convierte casi en un ser políticamente despreciable, en un hombre que llama la atención.” (Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 42)

Alienación del sujeto por el objeto, que además de tan lamentable vivencia del trabajo, implica igualmente otros rasgos característicos en nuestra sociedad actual; entre ellos, los siguientes:

- “condición de objeto”; las personas se quejan y no se cansan de hacerlo, dicen por ejemplo: “Es tan horrible trabajar... sobre todo cuando el dinero a cambio no es suficiente, “alcanza” cada vez menos... Pero ¿qué se puede hacer?! Si las cosas, las circunstancias, el mundo me determina....” Esta es una falsa justificación de la vida “que se tiene”, donde nada puede hacer el sujeto, salvo “sujetarse” a lo que le es dado. Más que justificación, pretexto, porque así “no soy responsable de mí y mi vida, de lo soy y hago o dejo de hacer”; actitud de renuncia a la libertad que sitúa al individuo en “condición de objeto”, cosa que va y viene “movida por lo que sea” -impulsos, deseos, pasiones, prejuicios, imposiciones, modas, necesidades básicas...-, pero nunca por la propia voluntad.

- “historia como determinación”; aunado a lo anterior, solo queda “cumplir con el destino”, “así es la vida”, “así es la gente”, estamos determinados por lo que fue, por el pasado, presente y futuro solamente es y será, respectivamente, la continuación de “lo mismo”. Perspectiva de la historia en que la posibilidad de cambio y transformación de la realidad no tiene cabida, porque el mundo “está dado” y nos determina.

- “ideas falsas sobre el yo”; el valor de uno mismo radica en lo que se posee materialmente, “más se tiene, más se vale”; mi libertad es “el poder” que tengo para poseer cada vez más, así como en “la capacidad” de elegir qué poseo; mi vida social consiste en la admiración -y envidia- que recibo de los otros por todo lo que he logrado, por todo lo que poseo.³⁹¹

- “marginación que deviene en rencor y violencia”; ¿qué otro sentimiento sino rencor podría impregnar las relaciones entre individuos que compiten entre sí por “tener más” y que simultáneamente se despojan unos a otros del propio trabajo y esfuerzo? En una situación así, de competencia y explotación, parece natural el resentimiento contra quien nos arrebatara lo nuestro y oprime, contra quien nos aleja y margina del “mundo de la riqueza”. Rencor, resentimiento que se manifiesta en los estratos inferiores, -en “los más necesitados”-, como agresividad, violencia que va desde “simples hechos” como rayar el auto que deseo y nunca tendré, pasando por “delitos menores” como el asalto a mano armada, cuyo absurdo botín no “saca de la pobreza” al agresor, lo

³⁹¹ Nota: pienso en las grandes, llamativas y bonitas plazas comerciales -centros de culto al consumismo- y recuerdo palabras de E. Fromm: “Si se preguntara cómo se representa el Paraíso el hombre de hoy, debemos suponer que ya no espera que haya en él, como anhelaban los mahometanos, tantas muchachas (pues esa era una manera de ver muy masculina), sino que lo concibe más bien como un enorme almacén donde hay de todo, y uno tiene siempre el dinero necesario para comprarlo todo, y si es posible un poquito más que el vecino. Y esto nace de que la autoestima se mide por lo que se posee. Y si uno quiere ser el mejor, debe tener lo máximo.” (Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993. Pág. 43)

cual evidencia que su origen es el rencor hacia el que tiene más, hasta los “actos más violentos” como el secuestro, que humillan y lesionan irreparablemente la dignidad de la persona y de toda la comunidad.³⁹²

- “imposibilidad de la asociación auténtica”; en todo lo anterior no es posible el desenvolvimiento de relaciones interpersonales basadas en amistad, amor y empatía, resulta imposible la autorrealización individual y grupal, como comunidad empática.

Momento en que me detengo para detallar en dicha imposibilidad, porque es precisamente nuestra asociación auténtica lo que en la perspectiva de la educación como formación constituye el sentido de toda actuación humana:

La sociedad con raíz en la filosofía dualista implica una aguda demarcación entre espíritu individual y mundo, señala J. Dewey, en la identificación del espíritu con el yo y en la afirmación del yo como algo independiente y autosuficiente, creando un abismo entre el espíritu que conoce y el mundo.

Identificación y afirmación cuyo objetivo era lograr mayor libertad en la sociedad, no aceptar la imposición de dogmas, no aceptar costumbres, opiniones ni tradiciones no probadas, no comprobadas personalmente, pero esto degeneró en independencia del individuo respecto a la naturaleza y la sociedad, el yo quedó aislado del mundo. De esta forma, el individualismo intelectual legítimo, continúa nuestro autor, la revisión crítica de las creencias, se formuló explícitamente como individualismo moral y social.

Individualismo moral y social, que de acuerdo con J. Dewey, se establece por la separación consciente de los diferentes centros de vida y que tiene origen *en la idea de que la conciencia de cada persona es enteramente privada, un autocontenido, intrínsecamente independiente de las ideas, deseos y propósitos de los demás. Concepción sobre la conciencia personal que constituye la “teoría de los espíritus conscientes, aislados e independientes”, opuesta a la realidad, porque cuando actúan los hombres, lo hacen en un mundo común y público. Teoría que en definitiva, dada su “conciencia egoísta”, imposibilita nuestra asociación auténtica.*

³⁹² Nota: la violencia, arraigada en nuestra sociedad de manera tan perniciosa, que “... estamos tan acostumbrados a ella que puede pasar inadvertida, por lo que vale la pena no negarla ni en cuanto a su nombre.”, escribe V. Schmill al explicar por qué nombra su propuesta educativa como “pedagogía de la no-violencia”. (Schmill, Vidal. “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 21)

Percepción de la violencia como “parte de la vida”, también analizada en el primer “Informe país sobre ciudadanía y democracia en México”, donde se afirma que “Para el consejero Lorenzo Córdova el resultado de la investigación nos arroja una dramática realidad de que la violencia y la impunidad corren el riesgo de convertirse en el paisaje ordinario, el paisaje normal de la vida cotidiana y, por ende, esto impacta inevitablemente en la recreación de la convivencia mexicana.” (Fuente: La Jornada. Recuperado el 02 de abril de 2014 de:

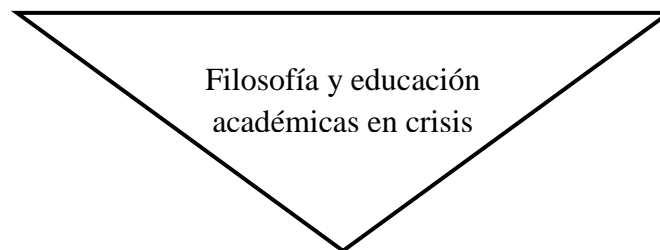
<http://www.jornada.unam.mx/2014/04/02/politica/017n1pol>)

Detallado lo anterior, retomo, cinco características entre otras, de la sociedad actual, -condición de objeto, historia como determinación, ideas falsas sobre el yo, marginación que deviene en rencor y violencia, imposibilidad de la asociación auténtica-, en correlación al hombre contemporáneo.

Hombre contemporáneo, *“hombre tullido”*, que solo desarrolla su inteligencia, que únicamente se educa intelectualmente con fin exclusivo en el trabajo, y este a su vez reducido a medio para tener más; *“hombre anestesiado”* por necesidades creadas, tras las que corre quizás para evadir esa sensación de vacío generada por la falta de autorrealización; *“hombre sin sentido e infeliz”* porque en su autodesconocimiento ha confundido su vocación ontológica por llegar a ser más, ser humano en el desarrollo íntegro de todas sus facultades, con el tener más, porque no ha descubierto que su vocación personal, la actividad que más disfruta realizar, que más le interesa, no es medio para ganar dinero y acumular cosas, sino la forma en que puede contribuir, aportar para la integración y enriquecimiento del grupo, de la sociedad, de la humanidad -vocación social-; *“hombre inconsciente”*, que no se da cuenta de que su vocación personal, su trabajo, es la forma en que sirve y se une a los demás, en que ama y es amado.

Individuo/sociedad, alienados, que olvidan su condición de personas, de comunidad, entregándose a una vida banal, mecánica, existencia inauténtica en la sociedad industrial, consumista de cosas y de sí misma....

¿Y qué papel juegan en ello la filosofía y la educación académicas? Entrelíneas ya ha sido dicho: sirven como instrumento para la alienación del individuo y su sociedad; al igual que estos atraviesan actualmente un cierto estado de enajenación, una situación de crisis.



Actualmente la filosofía y la educación académicas se encuentran en crisis; situación que consiste en su enajenación o alienación, donde despojadas de sí han perdido su “razón”, la formación del individuo en ser humano; y en tal estado de “locura” o “demencia”, la primera ha sido enclaustrada en lo teórico y la segunda, en lo académico.

Filosofía y educación académicas en situación de crisis, sin sentido, inútiles, que carentes de significado y utilidad en la vida cotidiana no solamente obstaculizan la autorrealización del individuo, sino que incluso la imposibilitan.

Comparten una vivencia: crisis que radica en la falta de sentido que se expresa coloquialmente en la frase “no sirven”, y cuya raíz se hunde en el alejamiento respecto a “lo verdadero”, “lo real”, entendido como lo que la persona siente y piensa, vive y padece en el día a día. Ambas, filosofía y educación atraviesan una situación de crisis, en sí mismas y en su mutua relación, porque la manera en que se relacionan, dentro de la escuela, no hace más que “perderlas”, alejarlas de su centro, de su razón de ser, al cavar cada vez más hondo en la zanja que delimita la ruptura entre teoría y práctica, conocimiento y experiencia, conocer y hacer, espíritu y cuerpo, o nuevamente en voz de mis alumnos, la indescriptible distancia entre escuela y “vida real”...

Reitero, filosofía y educación comparten una vivencia, ambas están enajenadas, pero no el mismo nivel ni de la misma manera: en tanto que la educación vive encerrada en lo académico a la vez que se le usa, que sirve como instrumento, esclava de los objetivos de la sociedad cerrada, la filosofía parece languidecer en la celda a que ha sido confinada, la teoría, lugar en que aparentemente no sirve, ni siquiera como instrumento, porque dada su naturaleza la filosofía bajo ninguna circunstancia se esclaviza, y así algunos proponen su eliminación, su ejecución al sentenciarle “pena de muerte”, “sacarla del mapa”, del mapa curricular.

No, la situación no es exactamente la misma... De modo que en esta visita carcelaria, primero entraré al aposento de la filosofía y después veremos a la educación prisionera.

- Filosofía languideciente.

En la vivencia fragmentada de la filosofía, en la perspectiva fragmentaria de la realidad, se establece el antagonismo conocimiento vs. experiencia; división que se asume como real -no únicamente mental- y frente a la cual el hombre se plantea como objetivo: conocer y comprender racionalmente la esencia de la realidad.

Análisis racional más allá de la verdad física en que tiene lugar, en que se desarrolla la filosofía como vida teórica o contemplativa, forma de entender y vivir la filosofía que de acuerdo con E. Husserl, tiene origen en Grecia antigua, cuando “Se apodera del hombre la pasión por una concepción del mundo y un conocimiento del mundo que se aparta de todos los intereses prácticos y que, en la esfera cerrada de sus actividades cognoscitivas y de las horas a ellas consagradas, no desarrolla ni aspira sino a la *theoría* pura. En otras palabras: el hombre se

convierte en espectador desinteresado, contemplador del mundo, se convierte en filósofo; o mejor dicho, su vida adquiere de allí en adelante predisposición para las motivaciones solo posibles en esta actitud para fines de pensar y métodos nuevos, dentro de los cuales nace la filosofía y él mismo se convierte en filósofo.”³⁹³

De aquí, continúa el autor de la fenomenología, emergió la nueva pregunta por la verdad, no por la verdad cotidiana, vinculada a la tradición, sino por una verdad unitaria, universalmente válida para todos, una verdad en sí, la verdad objetiva; pregunta que se tradujo en el planteamiento de la filosofía como la búsqueda de la Verdad, que si bien es parte de la pensamiento y vivencia filosóficos, es eso, solo una parte, un aspecto de la filosofía. Por lo que *nuestra limitación o reduccionismo en el estudio de la misma a su consideración como vida teórica o contemplativa desemboca en la enajenación que hoy padece, en su enclaustramiento en lo teórico: filosofía como conocimiento teórico que nada dice de la realidad, de los problemas concretos que la vida nos plantea, “libre” de la experiencia, la vivencia diaria, la práctica, en estado de “pureza”; filosofía como conocimiento racional, objetivo, no contaminado por lo subjetivo, las emociones y la voluntad; filosofía como conocimiento teórico, racional, objetivo y por lo tanto absoluto, que ha superado lo relativo, particular y contingente, lo no científico, y que en el grado de abstracción logrado, se eleva, se aleja tanto de la experiencia, de lo vivido, de la realidad, que no deriva ya en la comprensión de esta porque se trata de una abstracción que no entabla asociaciones con algo vivido, conocido por la propia experiencia, próximo y familiar, decayendo así, o ascendiendo, en conjunto de pensamientos sin sentido, teorías inútiles sin vínculo alguno con la vida de las personas, que los alumnos intentan memorizar solo para “pasar” el examen, para aprobar la asignatura académica llamada “Filosofía”.*

Lo cierto es que nuestra enseñanza de la filosofía, en la escuela, no es la mejor, no es la preferible, porque únicamente enseñamos historia de la filosofía occidental, de las doctrinas filosóficas desarrolladas por los filósofos occidentales más re-nombrados, y no a filosofar, no a hacer filosofía; nos limitamos a enseñar filosofía como conocimiento teórico, rara vez la abordamos como experiencia, conocimiento que aplica en la vida, que transforma la realidad y sirve para vivir mejor.

¿A qué se debe esto?, ¿por qué enseñamos filosofía solo como conocimiento teórico, exclusivamente como vida teórica o contemplativa que aspira a conocer la abstracta esencia de la realidad?, ¿porqué hemos enclaustrado a la filosofía en lo teórico, aun cuando esto signifique pérdida en su vigor, restar fuerza a su espíritu?

³⁹³ Husserl, Edmund. *Op. Cit.* Pág. 102

En su integridad el pensamiento filosófico, según fue dicho en la sección 2.1.1., conlleva la tensión que se vive al ubicarse entre el mundo circundante y el mundo proyectado, por lo que adopta una actitud crítica, pone en crisis, pone en duda, todo lo que aparezca insuficientemente claro o explicado, todo lo que carezca de firme fundamento racional, y sobre todo, que atente contra nuestra libertad de autodeterminación.

Tensión entre lo que es y lo que podría o debería ser, entre realismo e idealismo, que aunada a tal actitud crítica implica subversión, oposición a lo dado, resistencia que no se agota en el perfecto dominio de determinadas tácticas de lucha, sino que es una actitud basada en una convicción y que toca al hombre en toda su existencia, donde el arma principal es la renuncia a las normas, todo con el fin de concretar el mundo proyectado, mover el mundo circundante para su transformación, que el hombre llegue a “ser lo que es”.

Rasgos, características o cualidades de la filosofía por las que compatibilizar la libertad de enseñanza de la filosofía con los requerimientos de la institucionalización de los saberes, supone algunos conflictos. Debido a lo cual parece que cuando la filosofía aspira a ser enseñada en instituciones oficiales, explica A. Cerletti en “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, debe negociar, igual que cualquier saber o práctica, las condiciones de su inclusión en los planes de estudio.

¿Cuáles son las condiciones que debe aceptar la filosofía a cambio de su difusión universal académica y escolar? “... el desvanecimiento de su radicalidad y perseverancia en la disolución de certezas, y la morigeración de toda revisión de los límites institucionales en los que se inscribe.”³⁹⁴

Ejemplo de ello es el caso de Sócrates, cuya filosofía fue “neutralizada” por Platón, al aislar la dimensión política subversiva del Sócrates cuestionador, porque el pensamiento no tiene límites y su libre implementación tiene consecuencias que constituyen un riesgo para el Estado, a la vez que este, en nombre del bien común, necesita regular lo que se dice, lo que circula a través de sus instituciones; prevaleciendo entonces, el Sócrates dogmático, el sabio y heroico, modelo de vida, y no el que problematiza los lazos dominantes de la consistencia social.

De este modo, continúa el mismo autor, Sócrates, y con él la filosofía en general, ha entrado a las aulas, ha encontrado lugar en los programas oficiales, porque ha sido “normalizado”, “esterilizado”, “neutralizado”; su pensamiento que cuestionaba los saberes y prácticas dominantes -lo dado, el mundo circundante- ha sido

³⁹⁴ Cerletti, Alejandro. *Op. Cit.* Pág. 65

transformado en un conocimiento reconocible, enseñable y admisible para los contextos educativos institucionales.

A partir de lo cual pregunto junto a A. Cerletti: ¿la “negociación” de la filosofía para su entrada al espacio escolar³⁹⁵ implica siempre la pérdida de su integridad, reduccionismo que le transforma en un conocimiento más, es decir, en un conjunto más de informaciones que deben ser reproducidas de acuerdo con pautas prefijadas?

Respondo, tal vez no siempre, aunque sí en el presente; en nuestra enseñanza actual de la filosofía, como “En el pensamiento platónico canonizado, la filosofía, si bien ha de ser también un modo de vida, ya no es una actitud interrogativa radical, sino fundamentalmente una doctrina, algo enseñable y disponible como un conocimiento que se puede administrar.”³⁹⁶ Nos limitamos a la transmisión del pensamiento filosófico como vida teórica o contemplativa, abordamos en clases a la filosofía como pura teoría pura.

Situación, vivencia actual de la filosofía en la escuela, que oculta o entraña el vínculo entre filosofía, su transmisión, y el Estado. Donde el cuestionamiento filosófico o la radicalidad del pensamiento encuentra límites a su circulación en pos de la necesidad de aseguramiento del lazo social, función regulativa que corresponde y cumple políticamente el Estado, institución que garantiza la conservación del grupo social, la continuidad de aquello que liga cotidianamente a los individuos, a través de la educación formal, de las disposiciones, normas, direcciones escolares, maestros y profesores, que en esto, operan “funcionarios” del Estado, -hablo de la educación como instrucción-.

Relación entre filosofía y Estado que Platón resolvió en la configuración de un Estado a medida de la filosofía: que el gobernante sea filósofo. Y que en la actualidad hemos resuelto con la subordinación de la filosofía, para su enseñanza dentro de las instituciones educativas, a la lógica reguladora del Estado.

Lógica reguladora estatal, en que la escuela conserva sustancialmente su configuración moderna, es decir, la estructuración clásica sugerida en el siglo XIX que propone la transmisión y adquisición de conocimientos en promoción de la libertad del individuo³⁹⁷; con base en lo cual *se plantean dos posibles sentidos en la enseñanza*

³⁹⁵ Nota: entendiéndolo aquí por “espacio escolar” un ámbito donde un Estado dispone la responsabilidad de la transmisión y reproducción de una cultura y un lazo social.

³⁹⁶ Cerletti, Alejandro. *Op. Cit.* Pág. 66

³⁹⁷ Nota: “La concepción francesa de la enseñanza de la filosofía, en particular, fue la que más influyó en la Argentina y en varios países latinoamericanos. Desde mediados del siglo XIX, por obra principalmente del filósofo Víctor Cousin, dicha enseñanza ocupó un lugar destacado en las distintas modalidades del bachillerato francés y se instauró una tradición que asignó a la filosofía un papel crítico y liberador, en línea con la

de la filosofía, según sea el valor que le otorgue el Estado: puede ser que no se vaya más allá de la reproducción de los saberes establecidos -instrucción que exalta la necesidad de obediencia, promover individuos gobernables- o bien, puede ocurrir que se abra la posibilidad de construir en las aulas un espacio para el pensamiento -formación, educar para ejercer la soberanía, forjar personas libres-.

Dicho de otro modo, en la perspectiva de la lógica reguladora del Estado son posibles dos formas en que la filosofía puede insertarse en la educación:

Esquema 147

Formas en que la filosofía se inserta en la educación	
Acrítica	Crítica
<ul style="list-style-type: none"> - enseñar el qué y el cómo - enseñanza de la filosofía como medio o instrumento de fundamentación, justificación de “lo que hay”, de “lo que debe ser y hacerse” - cuando el maestro divulga, transmite, reproduce 	<ul style="list-style-type: none"> - cuestionar el por qué y para qué - enseñanza de la filosofía como potencia crítica, desnaturalizadora - cuando el maestro tematiza críticamente, desnaturaliza

Dos posibilidades que coinciden en el “uso” de la filosofía , ya sea en la justificación o promoción de la difusión de valores, creencias o ideologías dominantes, o como una fuente supuestamente neutral de prescripciones y normas, afirma A. Cerletti, porque en el interior de las instituciones educativas, que no son lugares neutrales, la enseñanza de la filosofía siempre está limitada por lo institucional y consecuentemente el moderno profesor de filosofía es un funcionario del Estado, su papel institucional es más o menos la reproducción del estado de las cosas.³⁹⁸

Sobre lo cual menciona el citado autor, actualmente se busca vincular filosofía y Estado a través de la educación en un sentido utilitario, como enseñanza de la vida democrática, como vínculo esencial entre ética y política, basado principalmente en las decisiones y acciones individuales (sujeto moral-individual), más que en las colectivas (sujeto político-colectivo). Donde la filosofía tiene un sentido educativo de justificación moral que es aplicable a la política, que la instrumentaliza para permitir la reproducción de un Estado dominante y la debilita sustancialmente como potencia desnaturalizadora, crítica, es decir, donde se privilegia una funcionalidad pragmática por encima de su potencialidad crítica.

idea iluminista...” (Obiols, Guillermo. “Una introducción a la enseñanza de la filosofía”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 1. Argentina. 2008. Pág. 31).

³⁹⁸ Nota: esto me hace recordar, uno de mis tantos pensamientos al graduarme como licenciada en Filosofía: la filosofía no debiera ser una licenciatura, porque al ser parte de la educación formal, cae bajo el control del Estado, pierde en una u otra medida libertad y autonomía, se ve sujeta a requerimientos externos, incluso de índole económica y de mercado.

Enseñanza de la filosofía en el nivel universitario, que de acuerdo con G. Obiols, en el primer capítulo de su libro “Una introducción a la enseñanza de la filosofía”, abre dos tipos de debate: “material”, qué enseñar, y; “formal”, cómo enseñar; a la vez que plantea entre otras cuestiones: ¿cuál es el objeto de que haya una carrera específica de filosofía en las universidades?, ¿cómo formar un buen docente de filosofía?, ¿cómo organizar los planes de estudio?, ¿cuáles son las modalidades de la enseñanza?

Vivencia de la filosofía en que el “uso”, la “utilidad” que de ella obtiene el Estado, ha generado en la historia de la filosofía una postura que tiende a despreciar su enseñanza académica y la considera como un mal menor para el filósofo, señala G. Obiols en “Una introducción a la enseñanza de la filosofía”.

*Relación conflictiva entre filosofía y enseñanza, que reconoce como actividades del filósofo por un lado, hacer o producir filosofía -actividad individual- y por otro, enseñar filosofía -actividad que supone exposición pública-; al tiempo que plantea interrogantes como: ¿es la enseñanza solo un medio de vida del filósofo?, ¿perjudica, merma la enseñanza a la actividad filosófica?, ¿es necesaria la enseñanza para la actividad filosófica?*³⁹⁹

A partir de lo cual, continua G. Obiols, se visualizan tres aspectos fundamentales en la tensión entre práctica y enseñanza de la filosofía: primero, enseñar significa fundamentalmente hablar, exponer ante un auditorio que escucha más o menos callado; segundo, el desprecio por la enseñanza de la filosofía se deriva de imaginarla condicionada por la institución escolar o por la organización estatal, y; tercero, la enseñanza de la filosofía es una molestia, distracción, mal menor, que sirve solo como recurso más o menos tolerable para subsistir.

Punto de vista que establece una aparente contradicción entre la actividad filosófica -el que “piensa”, el filósofo-investigador- y la labor docente -el que “reproduce” lo que otros piensan, el profesor de filosofía-. Distinción esta, entre “productor” y “reproductor” que corresponde a un enfoque tecnicista de la enseñanza al modo industrial como actividad en la que los expertos en los contenidos y en la educación diseñan el currículum y los materiales de la enseñanza, en tanto que los maestros y profesores aplican el diseño curricular, aclara el mismo autor y concluye al respecto que en la división entre práctica y enseñanza de la filosofía, se concibe a esta última como exposición oral en forma histórica o problemática de las ideas de filósofos clásicos o contemporáneos con el objeto de que los alumnos “aprendan” y aprueben el examen que certificará dicho aprendizaje, -lo había mencionado antes-. Nada más alejado del aprendizaje filosófico real, verdadero, auténtico...

Nuevamente la ruptura entre teoría y práctica, conocimiento y experiencia, que en la prioridad, parcialidad de la filosofía como vida teórica, enclaustrada en lo teórico, cae en una situación de crisis que en el 2008 G. Obiols refería con estas palabras: “En primer lugar, la filosofía en la escuela secundaria se siente amenazada: cada

³⁹⁹ Nota: G. Obiols menciona tres filósofos que sostienen en esta posición negativa en torno a la enseñanza académica de la filosofía: en el siglo XII, Abelardo, quien en su “Historia de mis desventuras”, confiesa que fue la intolerable pobreza lo que le impulsó al régimen escolar; en el siglo XIX, Schopenhauer afirma en “Sobre la filosofía de universidad”, que para el filósofo el ser profesor es casi la tarea que más le estorba, y; en siglo XX, Étienne Gilson escribe en “Historia de la filosofía y educación filosófica”, que para el filósofo la enseñanza es una molestia o al menos un mal menor, porque entre las ocupaciones que podría tener para ganarse la vida, esta al menos, le permite hablar de filosofía.

reforma en los planes de estudio puede dejarla afuera ante las presiones y exigencias de una educación que privilegie la capacitación científico-técnica de los alumnos. La amenaza también es vivida ya no por la posibilidad de su lisa y llana eliminación, sino por la integración de la filosofía en alguna difusa área, sea de ciencias sociales o de educación para la convivencia, la ciudadanía o los derechos humanos.^{»400}

Todo lo anterior dentro de la concepción tradicional de la educación en tanto corpus disciplinar, que admite la enseñanza académica y escolar de la filosofía solo en su parcial consideración como vida teórica y contemplativa, sin que esto agote la fertilidad del salón de clases, de la institución educativa en que se inscribe la filosofía, porque “Las escuelas, o las instituciones educativas en general, son sitios de encuentros entre personas, saberes, tradiciones, pensamientos. Por lo tanto, la dimensión eventual de toda práctica educativa, y de la filosófica especialmente, constituye el suplemento permanente de toda repetición, por intensa o cerrada que aparente ser. Todo saber está siempre expuesto a ser interpelado y en esto la filosofía juega su condición de posibilidad.”^{»401}

Así, no ya en la teoría, sino en nuestra práctica educativa, preguntamos: ¿es pensable una libre expresión de la filosofía dentro las instituciones educativas?, ¿es factible una tercera forma de inserción de la filosofía en la educación, más allá de las dos antes descritas?

- Educación esclava.

Como en el caso de la filosofía, en la vivencia fragmentada de la educación, en la perspectiva fragmentaria de la realidad, se establece el antagonismo conocimiento vs. experiencia; esta vez bajo los términos saberes intelectuales vs. saberes empíricos, división que igualmente se asume como real -no únicamente mental- y frente a la cual *la educación conservadora se impone en el quehacer docente como actitud pasiva que consiste en transferir saberes intelectuales, teniendo como objetivo conservar y reproducir la cultura vigente del grupo en el poder, es decir, transmitir información para dar continuidad al estado presente y “normalizar” a los individuos para su futura inserción en la sociedad;* en esto consiste nuestra labor educativa: transmitir e implantar en la mente de los educandos, considerada como receptáculo vacío dispuesto para ser “llenado”, conocimiento académico, tan intelectual, tan abstracto y “elevado” que ante los ojos de los alumnos carece de utilidad, no tiene aplicación.

⁴⁰⁰ Obiols, Guillermo. “Una introducción a la enseñanza de la filosofía”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente Filosofía. No. 1. Argentina. 2008. Pág. 34

⁴⁰¹ Cerletti, Alejandro. *Op. Cit.* Pág. 70 y 71

Conocimiento académico, saberes intelectuales que debido a su nivel de abstracción y a la forma en que son abordados, enseñados, les falta sentido, aplicación en la vida cotidiana del que está siendo educado, por lo que su aprendizaje se manifiesta como: adiestramiento acrítico de los alumnos para su inserción en la sociedad mediante la ocupación de un lugar en el mundo laboral, vivencia de sí como “borreguito” que sigue, obedece sin cuestionar, en la repetición automática, en el conformarse con que los otros piensen y decidan en lugar de uno, a la vez que como asunción de una “actitud reactiva”, que no actúa, sino que pasivamente recibe lo que le es dado, sin crítica ni reflexión de por medio.

Sobre lo cual y en coincidencia con Peter Senge, en su libro “Escuelas que aprenden”, V. Schmill observa que *“...el objetivo fundamental de la escuela tradicional es insertar a los egresados en un mundo de corte industrial, cuyas prioridades son la productividad, la eficacia, las utilidades y <el éxito>.”*⁴⁰²

De este modo, *“El sistema escolar de la era industrial está diseñado a imagen de las líneas de montaje y producción de las fábricas. El conocimiento está fragmentado, especializado. La escuela funciona de manera uniforme, con timbres o chicharras y con supervisores tipo capataz que se aseguran de que los alumnos (obreros) hagan lo que deben hacer. El maestro/supervisor debe cubrir un programa en un tiempo determinado sin considerar variables de velocidad, preferencias o posibilidades de aprendizaje de sus alumnos; primero está el programa, luego el alumno. Es un modelo de escuela separada de la vida diaria, del alumno, de escuela gobernada de manera autoritaria, destinada a dar un producto estándar.”*⁴⁰³

En otras palabras, *el sentido actual de la educación, de nuestra práctica educativa, y como parte de la lógica reguladora del Estado antes descrita, así como en la enseñanza de la filosofía, en la enseñanza en general, privilegia la funcionalidad pragmática entendida como productividad; por lo que la filosofía y la educación académicas si no son productivas, si no tienen como efecto producto alguno, carecen de utilidad, pierden sentido, al menos su sentido auténtico.*

Al respecto afirman F. Altarejos y C. Naval que *“La consideración de la finalidad cognoscitiva en términos de productividad -por ejemplo, la justificación del conocimiento científico por sus resultados pragmáticos en la actividad técnica- perturba el mismo conocer humano, sofocando su auténtico sentido y valor. Si solo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y de las humanidades en la educación son consecuencias lógicas e inevitables.”*⁴⁰⁴

⁴⁰² Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 27

⁴⁰³ *Ibíd.* Pág. 27

⁴⁰⁴ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 35

*Privilegio de la funcionalidad, de los resultados pragmáticos, que de acuerdo con Franco Ferrarotti apud Juan Domingo Argüelles, en “Antimanual para lectores y promotores de lectura”, constituye un nuevo género de barbarie a raíz de la falta de “ilustración” en la aplicación de la Ilustración: la prioridad de lo material. “Dar prioridad al discurso tecnológico, como es tan frecuente hoy de desde los poderes político, social, económico, educativo y cultural, carece de sentido favorable para el mejor desarrollo humano y al mismo tiempo está lleno de peligros, pues transforma los valores instrumentales en valores finales y hace convivir progreso material con barbarie interior.”*⁴⁰⁵

Situación que vivimos en nuestro día a día dentro de la educación formal, explica G. Obiols, con los siguientes resultados:

- los profesores se convierten en un cierto tipo de proletariado con sueldos medianos y bajos; su malestar rebasa lo salarial extendiéndose a sus condiciones de trabajo y al bajo impacto de su tarea
- los alumnos se aburren, sienten que pierden el tiempo y no le encuentran sentido a la escuela
- los padres de familia no dudan sobre la necesidad de que sus hijos concurren a la escuela, a la vez que señalan que los chicos aprenden en los distintos niveles educativos, lo que antes aprendían en los respectivos niveles previos, es decir, por ejemplo, que ahora aprenden en la secundaria lo que antes aprendían en la primaria
- las universidades e instituciones de educación superior afirman que la formación alcanzada por los egresados del bachillerato es de bajo nivel
- los empleadores se quejan de la falta de competencia para el trabajo, en los egresados

Resultados que se sintetizan en la generalizada consideración de la escuela a nivel medio superior como vacía de contenidos significativos, no valiosos ni importantes, como “guardería de adolescentes” o “*parking*” que contiene a los chicos demorando su ingreso al mercado laboral que no les espera con los brazos abiertos. Así, la crisis de la escuela se manifiesta en un amplio sentimiento de insatisfacción, concluye al respecto G. Obiols. Frente lo cual, agrega A. Cerletti, *la tarea del “profesor-filósofo” es no abandonarse al espectáculo del cálculo económico y la competencia individual, desnaturalizar y exhibir dicho espectáculo que da sentido a las demandas de utilidad y a qué se refiere con ellas, esto es, cuestionar, interrogar la demanda misma de utilidad.* En suma, la vivencia presente de filosofía y educación en el “mundo circundante” manifiesta un estado crítico cuyo origen es la visión dualista o fragmentaria que escinde antagónicamente teoría y práctica, conocimiento y experiencia; donde el estado mencionado consiste en enajenación de la filosofía, en lo teórico, y enajenación de la educación, en lo académico, esto es que, se concibe a la filosofía reducida a vida teórica o contemplativa, en tanto que la educación se limita a instrucción.

⁴⁰⁵ Ferrarotti, Franco en “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Schmill, Vidal. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008. Pág. 208

De esta forma, filosofía y educación académicas, en la perspectiva de los protagonistas de nuestra labor educativa, o sea los alumnos, carecen de sentido porque no sirven, no aplican, resultan inútiles en la vida diaria. *Ninguna de las dos parece recordar ya su verdadera razón de ser, han dejado en el olvido su auténtico sentido como medio y fin en sí para la humanización de los individuos, sustituyendo tal cometido con la función que el Estado les atribuye: conservar y reproducir la cultura dominante, la cultura de la sociedad industrial basada en la riqueza material.*

Filosofía y educación enajenadas, pero no en el mismo nivel, la segunda es esclava y sirve como instrumento en la imposición de una cierta ideología, y la primera, aparentemente también. La educación sirve al Estado, la filosofía no, como dije, dada su naturaleza subversiva, crítica y cuestionadora, nunca se subordina.

Ahora bien, al analizar nuestra vivencia actual de la filosofía académica planteé dos posibles formas de su inserción en el espacio escolar -acrítica y crítica-, así como su vínculo actual con la enseñanza de la vida democrática, con base en lo cual podría pensarse que me equivoco y hasta me contradigo, que la filosofía también se esclaviza a los fines de la lógica reguladora estatal, que al igual que la educación la filosofía sí se subordinada al Estado. No es así, no me equivoco, menos aún contradigo mis palabras, porque dicho uso, tal funcionalidad o utilitarismo no se ejerce sobre genuina filosofía, *esa “filosofía” sumisa ante la institucionalización del saber, que acepta su mutilación a cambio de ser incluida en el mapa curricular de la escuela, no constituye auténtico conocimiento y quehacer filosófico, no es verdadera filosofía, es un remedo de la misma.*

Reitero, filosofía y educación no están enajenadas en el mismo nivel; la educación sirve, incluso se afirma que “es la solución” a todos los malestares de la sociedad actual, la filosofía en cambio, ni siquiera es mencionada, salvo para debatir sobre su permanencia en los programas escolares de estudio, indudablemente la filosofía está aún más devaluada.

La educación sirve, “es la solución”, aunque por la forma en que se estructura nuestra práctica educativa actual, no resolverá los males sociales; es verdad que sirve, pero solo como instrumento que perpetúa el orden existente en lugar de operar en la transformación deseada, una sociedad libre y feliz, comunidad empática; no educamos para la autonomía y la libertad, la autorrealización, sino para la sumisión, la esclavitud y manipulación. Concebimos la educación únicamente desde la visión instrumental en que se muestra como medio para vivir y no fin en sí; *en nuestra labor docente no complementamos instrucción con formación, por lo que en realidad la escuela no educa, domestica, somete a un control ideológico estatal o quizás global, fabrica ciudadanos*

obedientes, productores y consumistas, y de esta manera no fomentamos la autorrealización, antes bien deshumanizamos.

*Práctica educativa y enseñanza de la filosofía no formativas, “ciegas”, testimonio de ignorancia o abuso de la fuerza en que la educación reproduce el sistema en que está inserta y la filosofía ha sido mutilada, arrojada al olvido; educación esclava, enclaustrada en lo académico, filosofía languideciente, enclaustrada en lo teórico, en esto consiste su situación de crisis o “la emergencia educativa”.*⁴⁰⁶

⁴⁰⁶ Nota: situación que no afirmo que sea en todo el mundo, sino en la parte que yo conozco, en la que llevo a cabo mi práctica educativa, en mi “mundo circundante”. Y para muestra, tres botones:

<http://www.cadenanoticias.mx/nota.php?cont=notas¬a=7441>

<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=374641#sthash.RJgYAQVs>

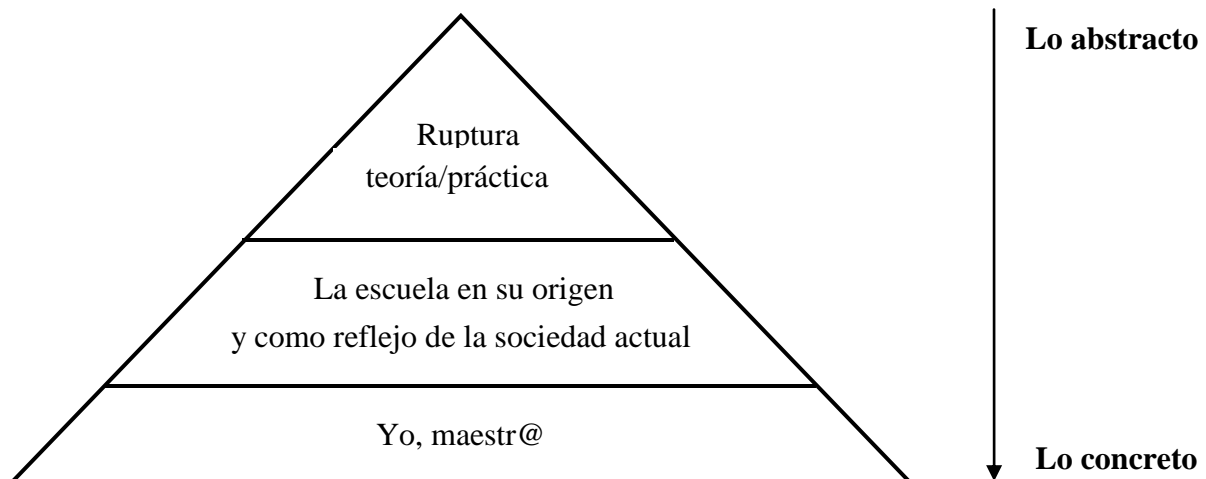
<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=375237>

3.1.2.- En torno a las causas, las contradicciones

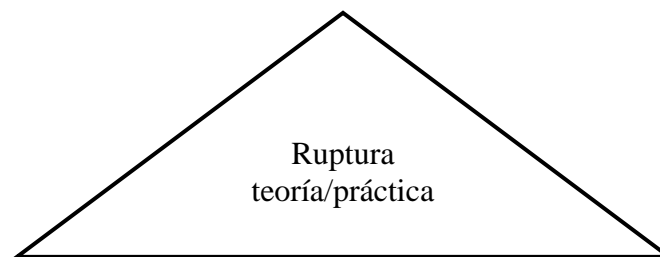
Abstracto y concreto no son antagónicos, sino complementos; extremos opuestos y en equilibrio dentro de la pirámide de la realidad. Abstracto y concreto, como consideraciones sobre las cualidades de la realidad, la una con exclusión del sujeto y la otra en torno al sujeto en sí mismo, con exclusión de cuanto le es extraño o accesorio.

Vértice y base en la imagen piramidal de la realidad, de que me sirvo para estudiar la vivencia presente de filosofía y educación en el mundo circundante; donde en la sección anterior describí la situación de crisis que atraviesan partiendo de lo particular hacia lo general, recorriendo el camino de lo concreto a lo abstracto; ahora, emprendo el mismo camino aunque en dirección contraria, analizando las causas de tal situación:

Esquema 148



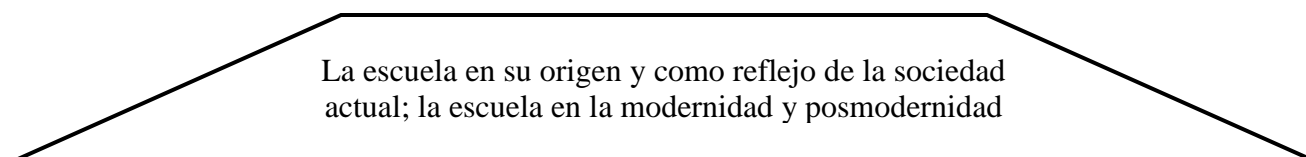
Comienzo esta vez en lo general para concluir con la vivencia particular, transcurso de lo abstracto a lo concreto:



Sobre la ruptura entre teoría y práctica, conocimiento y experiencia, que se desprende de la filosofía dualista con paradigma fragmentario, aunada a la educación como instrucción, suficiente se ha dicho a lo largo de este escrito, especialmente en la sección 2.2.1., debido a ello solo quiero subrayar al respecto que esta perspectiva

que fragmenta la realidad, que establece contrapartes a partir de las cuales pretende conocer y comprender el mundo, la totalidad, *no constituye causa del estado crítico en que se encuentran filosofía y educación, sino en su asunción como división real, no solo intelectual, además de antagónica y no complementaria, al tiempo que en su incapacidad por jugar con las piezas, con los fragmentos, haciendo de ellos correlatos, elementos coexistentes.*

En otras palabras, no es la división entre teoría y práctica lo que ocasiona, entre otros factores, la emergencia educativa, sino su ruptura, el rompimiento de sus relaciones, pérdida de comunicación, ausencia de un tránsito líquido, fluido y circular entre ambas.



La unilateralidad de la razón, que tomó la forma evolutiva de racionalismo -gnoseológico y psicológico-, con auge en el periodo de la Ilustración, estableció como ideal de la humanidad en la época moderna: “la razón universal”, con su noción concomitante de conocimiento universalmente válido. Ideal que entraña fe en la racionalidad, la ciencia y la tecnología, así como la creencia en el cambio permanente y en el descubrimiento continuo y progresivo de la historia, donde en la igualdad de los hombres a partir de su racionalidad, se construye el Estado justo en que todos los individuos son libres y se respira entre ellos fraternidad.

Perspectiva de la modernidad en que la educación, la escuela, representa el principal medio para la consecución de dicho ideal, porque esta proporciona los procesos socializantes y los códigos legitimadores por medio de los cuales la narrativa del progreso y desarrollo humanos puede ser transmitida a generaciones futuras y concretada a su vez en la vida de los mismos, en la realidad, explica H.A. Giroux en “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”.

De tal suerte que *teoría y práctica educativas en la escuela, han estado siempre fuertemente vinculadas al lenguaje y las suposiciones del modernismo.* Es así que, continúa el citado autor, “Educadores tan diversos como John Dewey (1916), Ralph Tyler (1950), Herb Gutis (1976), John Goodlad (1984) y Martín Carnoy (1985), han compartido la fe en los ideales modernistas que enfatizan la capacidad de los individuos de pensar

críticamente, ejercer la responsabilidad social y rehacer el mundo, con el afán del sueño de la iluminación, de la razón y la libertad.”⁴⁰⁷

Situación que prevalece, es decir que *nuestra escuela contemporánea es una institución del Estado nacional, conformada en el programa de la modernidad. De hecho, en su origen la escuela se constituyó en uno de los instrumentos para lograr la utopía de la modernidad y simultáneamente comparte sus vicisitudes, dificultades y frustraciones del propio proyecto burgués*, agrega A. Díaz Barriga en “La escuela en el debate modernidad-posmodernidad”.

Ahora bien, siendo la institución escolar del programa de la modernidad expresión del proyecto burgués, fue instaurada a partir del trastrocamiento del mundo feudal al término del Medievo, por lo que es producto de las aspiraciones político-culturales de ese proceso social. Circunstancia desde la cual se plantea como objetivo principal, como expresión política, “... construir la formación del nuevo ciudadano bajo las ideas de libertad, fraternidad e igualdad, en las que subyace la búsqueda de la justicia, y posteriormente las ideas respecto del progreso y orden social.”⁴⁰⁸ Al tiempo que es expresión del proyecto cultural que la reforma y contrarreforma, ilustración y enciclopedia abren en el proceso que desembocó en el programa de la modernidad.

En esquematización de lo anterior:

Esquema 149

Objetivos de la escuela moderna; las tareas que le fueron asignadas	
Punto de partida: “La escuela contemporánea es una institución propia de la modernidad, por ello, se hace imprescindible entender lo que constituye ese proyecto y el papel que le asigna a esta institución. El conjunto de los procesos sociales que se concretaron en la Revolución francesa, son sin lugar a dudas los que permiten comprender el espíritu del programa burgués. Un espíritu que Kant y posteriormente Habermas definen como la emancipación del hombre.” ⁴⁰⁹	
Programa burgués del Iluminismo	Procesos sociales (Enciclopedia y Revolución francesa)
Objetivo: emancipación del hombre Niveles en el objetivo del programa de la modernidad	
Aspiración política	Aspiración cultural
Conformación de un Estado nacional donde el gobierno responda al interés de cada uno de los ciudadanos.	Dominio del mundo y de la naturaleza a través del saber.

⁴⁰⁷ Giroux, Henry A. “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”. Trad. Sebastián Figueroa Rodríguez, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004. Pág. 227

⁴⁰⁸ Díaz Barriga, Casales Ángel R. “La escuela en el debate modernidad-posmodernidad”, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004. Pág. 206

⁴⁰⁹ *Ibíd.* Pág. 214

Implicaciones en la escuela moderna; tareas que le fueron asignadas	
Formar libremente al ciudadano para que esté en condiciones de desarrollar sus derechos.	Buscar el acceso a una forma de conocimiento ligada a la ciencia, que le permita la superación de mitos, creencias y supersticiones.
<p>“De hecho, esta es una de las razones fundamentales para crear la institución escolar ligada al Estado nacional, esto es para convertir a la educación en una cuestión de interés público y restringir los intereses privados que puedan girar en relación con ella. La escuela operaría en la realidad como un instrumento que propiciaría la democracia en la sociedad, en esta doble perspectiva: acceso a la educación para todos, y la libertad para el uso de la razón.”⁴¹⁰</p>	

Afirmaciones que remiten a lo que antes mencionamos como las dos posibles formas de inserción para la enseñanza de la filosofía en los planes de estudio escolares, donde oficialmente el Estado moderno apostó por la educación crítica que forma a los individuos para el ejercicio de la soberanía, que forja personas libres.

Momento en que cabe preguntar, dada la situación crítica actual de la filosofía y la educación académicas, si la escuela cumple su objetivo, si la escuela, los maestros, hacen la tarea o no:

Esquema 150

Escuela y democracia
<p>Primera tarea: formar libremente al ciudadano para que esté en condiciones de desarrollar sus derechos</p>
<p>- En qué consiste: En convertir a la escuela en factor de democratización social, al promover el acceso al conocimiento para todos. Incluso, formalmente los Estados nacionales han recogido esta idea y la han legalizado a través de sus ordenamientos jurídicos al establecer la obligatoriedad de la educación para todos.</p>
<p>- Sobre su logro o consecución: Actualmente la escuela no cumple con dicho factor democratizador en la sociedad, antes bien, se ha convertido en un instrumento más en la conformación de la desigualdad social porque ha tenido lugar, escribe A. Díaz Barriga, la noción de una doble red de escolarización: una para la clase dominante y otra para la clase subalterna, es base para interpretar algunos elementos de la desigualdad educativa que se observa en este momento. Desigualdad expresada en diferencias culturales, científicas y técnicas entre instituciones públicas e instituciones privadas; entre escuelas urbanas y escuelas rurales. Indudablemente que en nuestro contexto hay que hablar de “múltiples redes de escolarización”. Asimismo, bajo el concepto de capital cultural o códigos ampliados o restringidos, quedan señaladas condiciones socioculturales y económicas determinantes en la probabilidad de ingreso y permanencia en el sistema escolar; igualmente, las condiciones de aprendizaje son diferentes entre las escuelas sostenidas con el erario público y las escuelas que exigen el pago de colegiaturas.</p>
<p>- Interpretación: Dicho simplemente no todos tienen acceso al conocimiento y quienes lo tienen no reciben el mismo conocimiento porque en unas instituciones se da mejor educación que en otras; lo cual, desde una perspectiva más compleja depende de diversos factores económicos-sociales que influyen en forma definitiva y previa a la escolarización den los propios resultados de esta. De tal suerte que el proyecto de la escuela es un proyecto estructurado en la deformación y así, “Esta no cumple habitualmente con el sentido de la emancipación del programa de la modernidad, de hecho se convirtió en una institución que legitima la desigualdad social.”⁴¹¹</p>

⁴¹⁰ Ibíd. Pág. 215

⁴¹¹ Ibíd. Pág. 219

Escuela y libertad

Segunda tarea:

buscar el acceso a una forma de conocimiento ligada a la ciencia, que le permita la superación de mitos, creencias y supersticiones

- Antecedente:

Sobre la liberación de la razón humana, "...Kant afirma que la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad para usar la razón. Afirma: ... la pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo... Es tan cómodo no estar emancipado. Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, una cura que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe recetas, así no necesito molestarme. Si puedo pagar no me hace falta pensar."⁴¹²

Tal que el uso de la razón constituye un factor central además está acompañado del derecho de hacer uso público de la misma, se tiene el derecho de poder expresar públicamente la propia razón. "Kant es tajante, se trata de conquistar la libertad, <para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre: libertad para hacer uso público de su razón íntegramente."⁴¹³

- En qué consiste:

De lo anterior se desprende una inconmensurable tarea para la escuela: a través de ella el ser humano tiene primero, la posibilidad de conquistar su libertad de razón, esto es, adquirir los fundamentos para que conociendo distintas opciones conceptuales se encuentre en la posibilidad de aceptar unas y rechazar otras, a la vez que desarrollar sus propias ideas respecto al mundo; y segundo, el reconocimiento de que puede hacer uso público de esa razón. "De que esta libertad no será coaccionada ni por un régimen político, ni por cualesquier otra instancia social, incluso ni por la misma escuela."⁴¹⁴

- Sobre su logro o consecución:

Dicha tarea "... se ha pervertido en un doble sentido: No presenta las opciones que existen en relación con una interpretación del mundo, para que el sujeto se adscriba a algunos de estos pensamientos y rechace otros... Educar es la transmisión de valores de la generación adulta a la joven, o en la escuela se aprenden reglas de buen uso de la conveniencia... es la reproducción de la ideología dominante."⁴¹⁵

Consecuentemente, antes que liberar, que emancipar, la escuela es alienante, presente "... una interpretación de la cultura, de la ciencia, del hombre y del mundo. Se trata de fabricar al hombre que las condiciones actuales reclaman: Un ser que posea conocimientos y técnicas útiles y necesarias para producir. Se le crea la ilusión de que el conocimiento científico es uno y que con este conocimiento domina al mundo. Cuando de esta forma el hombre es incapaz de desarrollar una comprensión del mundo, ni una comprensión de sí mismo."⁴¹⁶

Un ejemplo de esto es el hecho de que el hombre puede hacer uso, aunque en forma alienada, de la tecnología moderna, pero no puede explicar los principios, postulados y formas por las que se accede a esta tecnología. "El hombre puede producir cosas, pero no entiende el mundo que le toca vivir, no entiende sus relaciones, no se entiende a sí mismo. La escuela parece haber renunciado a asumir esta tarea."⁴¹⁷

- Interpretación:

La producción, la técnica, se impone al trabajo racional y en ocasiones la misma escuela promueve esta visión sobre el mundo. Antes que desarrollar la libertad del individuo, antes que otorgarle las herramientas necesarias para que decida cómo vivir, se le informa y forma sobre y con base en determinada concepción del mundo, sin que decida, sin que conozca siquiera las múltiples opciones existentes, en la inconsciencia total.

⁴¹² Ibíd. Pág. 219 y 220

⁴¹³ Ibíd. Pág. 220

⁴¹⁴ Ibíd. Pág. 220

⁴¹⁵ Ibíd. Pág. 221

⁴¹⁶ Ibíd. Pág. 221

⁴¹⁷ Ibíd. Pág. 221

Sintetizando, la escuela ha fallado, los maestros no cumplen con las tareas asignadas. En palabras de A. Díaz Barriga, *“Desde esta aproximación pareciera que la escuela ha fracasado frente a una tarea central que el proyecto de la modernidad le asignaba. Esto es, no es factor de democratización social, sino contrariamente los certificados escolares contribuyen a la legitimación de las desigualdades; tampoco posibilita el acceso al conocimiento, al uso de la razón... finalmente, tampoco permite el uso público de la razón. La escuela ha creado diversos instrumentos para desvirtuar el empleo de la razón.”*⁴¹⁸

Deficiencias de la escuela, de los maestros, a partir de las cuales surge esta interrogante: ¿por qué falló la escuela moderna?, ¿sus deficiencias corresponden solo a una desvirtuación interna o responden a una degeneración estructural del proyecto de la modernidad?... quizás ambas cosas a la vez...

En cuanto al origen del fallo por una desvirtuación interna, lo cual constituiría una de las causas principales de la presente crisis educativa, me sumo a quienes afirman la existencia de una contradicción fundamental en la escuela moderna, -nuevamente la incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace, la ruptura entre teoría y práctica-:

Esquema 152

Contradicción, incongruencia en la escuela moderna	
Liberación - emancipa (Educación como formación)	Enajenación - controla/normaliza (Educación como instrucción)
Por un lado, la escuela es la institución que promoverá la emancipación humana, esto inicialmente como emancipación de la razón al proveer a todos los hombres del acceso al conocimiento, y en seguida como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad.	Por otro lado, la tarea propia del programa de la modernidad se desvirtuó al asignar a la escuela la tarea de ser una institución para el control y sometimiento del hombre, donde se trata de adaptar pasivamente al ser humano a las condiciones de una sociedad particular, escondiendo y hasta deformando la cultura bajo la perspectiva de mantener el control sobre la ideología del hombre.

Así la escuela, “... de ser un instrumento de liberación del hombre se convirtió en un elemento que promueve la enajenación de la razón humana, la inutilización de la posibilidad humana de hacer uso independiente de su propia razón, de su propia posibilidad de pensar... De hecho, se mueve en dos hipótesis contrarias: por una parte constituye la posibilidad de emancipación del hombre, y por la otra, es un espacio de posible alienación del hombre.”⁴¹⁹

⁴¹⁸ Ibíd. Pág. 221 y 222

⁴¹⁹ Ibíd. Pág. 207

Sobre la causa del fracaso escolar, en relación con una posible degeneración estructural del proyecto de la humanidad, cabe pensar que dicho proyecto no fue tal, escribe A. Díaz Barriga, sino que en sus vetas implícitas “orden, control” crea una institución “la escuela, entre otras” para la realización de esta tarea, no manifiestamente reconocida pero de vital importancia. Es aquí donde la ultracrítica posmoderna, continúa el mismo autor, puede ayudar a elucidar la cuestión.

Elucidación que implicaría abordar el debate entre modernidad y posmodernidad, en que tienen lugar dos posturas o grupos: quienes asumen la validez actual del programa modernista, una vez que se rectifiquen sus errores, y; quienes afirman la absoluta invalidez de dicho programa en la época actual.

Debate en que no profundizo porque de hacerlo me desviaría del camino que he predeterminado en el análisis sobre las causas de la emergencia educativa.

Ahora, indudablemente la educación está envuelta en la realidad, queda afectada por ella, esto es que los cambios económicos, sociales, políticos y culturales inciden terminantemente en los planteamientos educativos. Por lo tanto, *como proceso de desarrollo personal y social, la práctica educativa ha de tener como referente el contexto en que se inscribe, al que sirve e incluso trata de transformar, de mejorar.*

En consecuencia, lo anterior implica la necesidad por analizar, aún a grandes rasgos, la sociedad actual, la sociedad en que se inserta nuestra labor docente. Y al hacerlo encontramos inmediatamente que en la actualidad la sociedad se caracteriza principalmente por un dinamismo de cambio constante, creciente y vertiginoso.

Característica fundamental de nuestra sociedad, la velocidad de cambio, además de la cual es posible señalar algunas otras direcciones, rasgos o características significativas de la actual sociedad, afirma José Tejada Fernández en “La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias”, como son: globalización y uniformidad-homogeneización, multiculturalismo y fundamentalismo, revolución tecnológica y manipulación, incertidumbre valorativa y eclecticismo acrítico y amoral.⁴²⁰

⁴²⁰ Nota: características de nuestra sociedad que explica detalladamente J. Tejada Fernández en el artículo “La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias”. Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado Año/Vol. 4. Número 001. Universidad de Granada. España. 2000. Recuperado el 22 de julio de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?!Cve=56740102>

Rasgos constitutivos de la sociedad contemporánea que se traducen en cambios dentro del contexto educativo, es decir, en transformaciones que deben darse en el terreno educativo y guardan relación con las siguientes consideraciones⁴²¹, según escribe J. Tejeda Fernández:

- el conocimiento ya no es lento, escaso y estable
- las instituciones educativas no son ya el único canal mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información
- la palabra del profesor y el texto escrito no constituyen los soportes exclusivos de la comunicación educacional
- la escuela ya no puede actuar como si las competencias que forma, los aprendizajes a los que da lugar y el tipo de inteligencia que supone, pudiera limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución industrial
- la educación ha dejado de identificarse exclusivamente con el ámbito Estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización
- la escuela no es agencia formativa que opera en un medio estable de socialización

A su vez, observan A. Frabboni y A. Pinto, debemos tomar en cuenta cinco tendencias de cambio socio-cultural en la actualidad, que de una u otra forma impactan en la educación⁴²², en nuestra práctica educativa:

- el alargamiento de los ciclos vitales, tanto del estadio inicial, la infancia, como del estadio conclusivo, la senilidad, como resultado del aumento general de la calidad de vida que ha extendido la duración de la misma
- explosión de la cultura simbólica de los nuevos medios de comunicación, los mass media electrónicos
- alfabetización débil, entendida como la disolución de la alfabetización primaria -capacidad de recibir, comprender y transmitir los conocimientos- en formas difusas de reduccionismo y esterilización mental, meramente inducidas, receptivas y fruitivas, a la vez que como la dificultan en el ascenso a un segundo nivel, donde maduren las formas superiores del pensamiento, es decir, la alfabetización secundaria -elaboración y descubrimiento nuevos saberes, métodos de acercamiento a los problemas, etc.-
- aumento del tiempo libre debido al desarrollo científico-tecnológico que acorta distancias y facilita las labores cotidianas
- irrupción de una sociedad multicultural

Lo anterior, rasgos de la sociedad actual, consideraciones relacionadas con los cambios que han de darse en el ámbito educativo, tendencias de cambio socio-cultural en el presente, que sin necesidad de ahondar en ellas,

⁴²¹ Nota: consideraciones que igualmente explica con detalle J. Tejeda Fernández en el artículo mencionado.

⁴²² Nota: tendencias de cambio socio-cultural que presentan simultáneamente una cara positiva y su contraparte, una cara negativa, las cuales explican claramente Anco Frabboni y Anca Pinto Minerva en "Introducción a la pedagogía general".

evidencian como una de las causas que explican la crisis actual en la filosofía y educación académicas, su falta de adecuación a la situación social en que se insertan.

Dicho de otro modo, *nuestra filosofía y educación académicas -que son de corte modernista- viven hoy en crisis porque no son idóneas a la sociedad posmoderna.*

Así, de acuerdo con A. Frabboni y A. Pinto, “Dentro de los circuitos formativos de la escuela, el alumno habitualmente debe afrontar un doble corte de energía eléctrica, dos zonas oscuras de socialización-participación-solidaridad. El primer disco rojo le cierra al alumno el pasaje al conocimiento-comprensión de la cultura antropológica y científica de esta -nuestra- latitud histórica, del presente histórico (negado en la escuela, que se hace intérprete dogmático de instrucción depositaria inactual calcificada). El segundo disco rojo le cierra al alumno el pasaje a la responsabilidad-compromiso en las instituciones, públicas y no, de su ámbito territorial (la escuela es aún cuerpo separado de lo social, encerrada en las antiguas paredes del aula-clase). En estos abismos escolares y el aula como celda de socialización-conocimiento) los únicos comportamientos sociales adquiribles son el individualismo, la indisponibilidad, la desresponsabilización: prácticas que derivan rápidamente en el aislamiento-extrañación-marginalidad.”⁴²³ En otras palabras, los jóvenes responden con el replegamiento intimista, su conducta es signo/símbolo de indiferencia y fuga de la realidad, lo que definitivamente contraría el proyecto emancipador -político y cultural- de la modernidad.

Incluso, *hablando con mayor especificidad, podría decirse que para “nosotros”, “todo comenzó mal”, porque la modernidad no es “la misma”, no es igual para todos,* según explica Adriana Puiggrós en “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”:

Esquema 153

Modernidad	
Para Europa y EUA	Para América Latina
Se trata de la sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y de la razón, el determinismo político y social, y una pedagogía escolarizante y normalizadora.	No es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, la riqueza y la cultura.
Situación actual	
Sin utopías por el grado de “modernidad” logrado.	Con utopías por las condiciones en que se vive. “... los límites de la imaginación de los pueblos periféricos no coinciden con los de aquellos que han alcanzado una más extendida modernidad, sino que son el producto de la compleja relación de

⁴²³ Frabboni, Anco y Anca Pinto Minerva. *Op. Cit.* Pág. 320

	antagonismo entre culturas que no han logrado sintetizarse. ⁴²⁴
En cuanto al futuro	
Es cuidadosamente preparado por los grupos dirigentes de las sociedades. “La comunidad europea es una extraordinaria experiencia de proyección política, económica y cultural por vías pacíficas.” ⁴²⁵	Resulta impredecible porque la región “... no es ya una pieza esencial en el mecanismo de reproducción capitalista y al mismo tiempo han caído las estrategias de transformación social por la vía armada de los años sesenta y setenta.” ⁴²⁶

Es más, de acuerdo con la misma autora, América Latina no se ubica en el pensamiento posmoderno: “En América Latina encontramos importantes investigadores que se interesan por el <posmodernismo>, pero realmente no hay una verdadera creatividad que pueda ubicarse en tal corriente y menos aún una pedagogía <posmodernista>. Es un hecho fácil de comprender si uno se remite a los conceptos dominantes de modernidad y de <posmodernidad> (cuyos principales adherentes prefieren proclamar la muerte del sujeto antes que soportar la posibilidad de su transformación) que se trata de tramas discursivas en las cuales se ignora la presencia de la periferia.”⁴²⁷

Visto así, implantar el modelo moderno educativo en nuestra sociedad por su falta de correspondencia con nuestras circunstancias, con nuestra vida personal y social, constituye de por sí una causa infranqueable en la situación de crisis que hoy vivimos en la escuela, en la filosofía y la educación académicas. Y continuar analizando tal estado crítico desde las lecturas provistas por los países centrales, dominantes, con exclusión radical de “lo nuestro”, solo nos aleja cada vez más de la posibilidad real por concretar el mundo proyectado, nuestra aspiración de transformación y mejora.

Concluyendo al respecto, el modelo educativo no solo ha fallado, también ha caducado tanto en los países centrales como en los periféricos -donde dicho modelo se ha pervertido más que adaptado o desarrollado insuficientemente-, que desbordan de demandas insatisfechas de los estudiantes, los docentes y la sociedad, sin conseguir realmente articularse con las nuevas circunstancias -especialmente los sistemas teleinformáticos-, con los cambios constantes y veloces de la sociedad de la información, de la vida posmoderna.

Yo, maestr@

⁴²⁴ Puiggrós, Adriana. “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004. Pág. 184

⁴²⁵ *Ibíd.* Pág. 184

⁴²⁶ *Ibíd.* Pág. 184

⁴²⁷ *Ibíd.* Pág. 181 y 182

La educación se presenta como actuación humana, como actuación en que intervienen, se relacionan, se comunican, entran en contrato, personas; ninguna labor humana tan interpersonal como la educación, habíamos dicho... Con base en esto, se habla entonces, explican F. Altarejos y C. Naval, de dos tipos generales de justificación al fallo en la enseñanza, al fracaso educativo o escolar: el rechazo del educando, efecto de su libertad, y; la ineficacia de la enseñanza, fruto de la insolvencia de las técnicas didácticas o de la incompetencia del educador.

De tal modo que *“La causa primera y esencial es siempre -incluso en estos dos casos- la condición personal del aprendiz y también del educador.”*⁴²⁸

Soy aprendiz y soy educadora, estudio y enseño filosofía, la causa primera y esencial de la situación de crisis o emergencia educativa está en mí, soy yo.

Soy yo y me desenvuelvo como alumna y como maestra, pero no es en mi acceso a la práctica educativa como estudiante que siento el poder y la responsabilidad de cambiar, de transformar y mejorar la vivencia presente de filosofía y educación académicas en mi mundo circundante, sino en mi rol de autoridad, en mi ser maestra.

¿Por qué ubico la causa de tal situación en mi papel de maestra? Porque soy una persona adulta y como tal asumo mi libertad y la responsabilidad que conlleva, no la delego ni transfiero a quienes están “arriba” -mis jefes, autoridades superiores-, “debajo” -los alumnos- o “junto” a mí -los otros maestros-, no señalo ni culpo de las consecuencias de mis actos a quienes me rodean o acompañan.

Así, digo y sostengo que la causa primera y esencial del problema que hoy analizo soy yo; aunque lo descubrí no en mi encierro y soledad, no en una actitud crítica y abstracta, sino en apertura y convivencia, con actitud crítica y concreta; descubrí esta gran molestia -la forma en que hoy vivimos a la filosofía y la educación académicas- y su causa, a partir de lo que se me opone.

Lo que se me opone me hace tomar conciencia de lo que soy... Lo que está frente a mí, me refleja, me deja ver quién soy... Y lo que se me oponía, lo que me reflejaba eran ellos, los otros maestros...

Hablo en pretérito porque ya no, he cambiado, la conciencia que he desarrollado en torno a mi práctica educativa, de una u otra manera me ha modificado... Pero fue por ellos, por los maestros, que me conozco, que

⁴²⁸ Altarejos, Francisco y Concepción Naval. *Op. Cit.* Pág. 178

tomo autoconciencia, que me descubro como presencia, que noto cómo me muevo en el mundo y qué deseo hacer en él.

No obstante, *el contacto, la convivencia con los maestros no constituye el único factor en el descubrimiento de qué me molestaba y por qué, fue su unión, complementación con mis lecturas, con mi estudio académico lo que dio lugar a un nivel más profundo de conciencia en mí, sobre mi vida, sobre mi ser y hacer, qué soy, qué hago y para qué.* Fue la complementación entre experiencia y conocimiento, lo que en el toque de mi conciencia ha trabajado en mi autoformación.

¿Pero qué vi?, ¿qué descubrí en mi reflejo frente a ellos?, ¿cuáles fueron las contradicciones que encontré en mí y en ellos con base en las cuales identifico al maestr@ como la causa fundamental de la emergencia educativa?

- Aislamiento, falta de interacción - El maestro no interactúa, no vive a la escuela como laboratorio de relaciones interpersonales; se limita a instruir, transmitir, transferir conceptos, conocimientos propios de su especialidad, “él da su clase y ya, se va”, no participa, no se comparte, no entra en contacto, comunicación, diálogo con los directivos, administrativos, ni colegas maestros, no integra “equipos de trabajo”⁴²⁹ -pide a los alumnos lo que él no hace ni está dispuesto a hacer-. En lo interior, dentro de la escuela, no hay lugar al intercambio, la comunicación ni la cooperación, la escuela no es auténtico medio social; en lo exterior, con otras agrupaciones, grupos sociales, tampoco se establecen vínculos efectivos con impacto real en la formación de las personas, o la forma en que se hace no es clara ni auténtica, sino confusa y obligada, como el prestar “servicio social” en alguna asociación civil a cambio de “puntos” que “liberan” el servicio social, -parece que este es una carga-.

- Memorización - Para “dar su clase”, que es por lo que le pagan, basta su espléndida memoria y hacer gala de ella frente a los ignorantes alumnos. El maestro cree que su tarea docente consiste solo en enseñar contenidos, “De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que alguien desafiante. El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria -no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio-. Es como si todos los libros a cuya lectura dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es aquella

⁴²⁹ Nota: no integran grupos de trabajo, o bien, los hacen aunque de forma “cerrada”, sin apertura ante quienes piensan “diferente”; como los alumnos forman “bolitas”, los maestros se agrupan en “bandos rivales” de acuerdo con sus intereses en investigación, por ejemplo.

idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato, allí, desconectado de lo concreto.”⁴³⁰ Y estos intelectuales memorizadores usualmente son considerados como admirables maestros, porque “saben” tantas cosas, poseen una cultura tan amplia, cuando en verdad, coincido con P. Freire, memorizar mecánicamente el perfil del objeto no constituye el verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. Antes bien, en este caso el aprendizaje funciona como paciente de la transferencia del objeto o del contenido, más que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento o participa de su construcción.

- Pedantería pedagógica - Aunada a la memorización se presenta por lo general la que de acuerdo con F. Savater es la principal causa de la ineficiencia docente: la pedantería pedagógica, en que los maestros “... no comprenden que haya estudiantes que no compartan espontáneamente la afición que a ellos les parece una obligación intelectual evidente por sí misma; consideran que todo el mundo debería prestar a su disciplina la misma primacía que ellos le otorgan y los remisos les resultan algo así como adversarios personales.”⁴³¹ Pedantería pedagógica que en la teoría del autor español tiene origen común en que gran parte de los profesores fueron alumnos “demasiado” buenos de la materia que ahora tienen que enseñar y que lamentablemente les hace olvidar que la enseñanza de toda asignatura debe comenzar por suscitar el deseo de aprenderla, mediante la indicación de las necesidades prácticas que han llevado a los planteamientos teóricos actuales.

- Inconsciencia - Es “inconsciente”, no sabe -por qué ni siquiera lo cuestiona- qué hace y para qué; no entiende ni comprende el sentido de su práctica educativa, -menos aún conoce la antropología filosófica, teleología y axiología implícitas en su quehacer-. Y si “yo soy yo y lo que hago con las cosas”, entonces bien podría decirse que ni siquiera sabe quién es. Situación de inconsciencia que ayuda a entender por qué el maestro suele caer en “extraños extremos” en los que maltrata al aprendiz, tratándolo “como cosa” a que asigna apodosos y le grita, extremos en los que entra en luchas de poder con los alumnos o se enamora de ellos, se hacen “amigos” que van juntos a fiestas, conciertos, bares... todo lo cual manifiesta su inconsciencia respecto a su ser maestro.

- Mediocridad - Se queja y nada hace; adopta esa actitud en que “nada hay que hacer” o reconoce su capacidad para intervenir en la transformación de la realidad, pero solo “en teoría”, porque no actúa en consecuencia. Es un mediocre que vive con resignación, en actitud sumisa y “tolerante” con tal de no perder el sueldo, aceptando incluso humillaciones. Así, se deja manipular, enajenar, convirtiéndose en silencioso instrumento que transfiere y reproduce la ideología dominante de que tanto se queja.

⁴³⁰ Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”. Trad. Guillermo Palacios. Ed. S. XXI. México. 2012. Pág. 28 y 29

⁴³¹ Savater, Fernando. *Op. Cit.* Pág. 122

- Esclavitud - En la inconsciencia, vida alienada, en la inercia que proviene de la manipulación, enajenación, donde la prioridad es siempre “tener más”, no vive con libertad auténtica, en autoconfiguración, autodeterminación.

- “Reacción”, no acción - Como la vivencia del “ser estudiante” se da con pesadumbre porque significa pérdida de tiempo, debido a que no se comprende de qué sirve, de igual forma la vivencia del “ser maestro” decae en rutina y conducta caprichosa que se manifiestan en el trabajo docente como “obligación”, “reacción” ante lo que está enfrente, estímulos externos, y no como acción genuina que nace del propio interés.

- Falta de investigación - No investiga, no indaga, no cuestiona su propia práctica, no reflexiona críticamente sobre ella. Mientras pide e incluso exige a sus alumnos “que investiguen”, él mismo no se asume como investigador ni tan solo de lo que le es más próximo, su vida diaria, su labor docente: no se pregunta qué estoy haciendo, qué es la educación, cuál es sentido de esto que hago... Y así nunca será consciente del modo y grado en que condiciona y hasta influye en la configuración de los alumnos.

- No ético, falsa enseñanza de la virtud - El maestro se olvida de que es ejemplo y como “está obligado” a comportarse de una cierta manera que no proviene de su interior, que no nace de él, su ideario y el de la institución en que labora suelen no coincidir. “Cuando alguien colabora en una escuela cuyos usos, costumbres y moral no coinciden con su ética, tanto la persona como la escuela se encuentran en serios problemas. Dicho profesor o profesora estará conflictuado permanentemente con las decisiones que se toman, cuestionándolas permanentemente o sabotéandolas encubiertamente. La escuela tampoco estará satisfecha con las actitudes y decisiones de dicho maestro o maestra.”⁴³² De este modo, generalmente cae en la contradicción de lo que se predica y lo que se hace, y así, una vez más cae, ahora en la falsa enseñanza de la virtud, donde basta darla a conocer para que los educandos sean virtuosos, cuando en realidad hay que experimentarla, vivirla, “mostrarla” con actos en nuestra interacción como personas.

- No posee “el perfil” - Paradójicamente el maestro no presenta, no posee, no vivencia el perfil de egreso que ofrece la institución educativa de que forma parte; y peor aún, no muestra disposición para aprender, para cambiar, porque no lo considera necesario, tiene flojera o cree que él “ya está hecho”. -“A perro viejo no hay quien enseñe trucos nuevos... ¡Por favor!” , varias veces les escuché decir.-⁴³³

⁴³² Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 177

⁴³³ Nota: parece un “círculo vicioso”: la educación que el maestro recibió, cuando era alumno, no fue la preferible y así “creció” en la falta de motivación, laboriosidad, razonamiento lógico, comprensión lectora, visión global y profundidad, tolerancia... entre tantas más capacidades y destrezas, valores y actitudes que la institución en que se educó prometía desarrollar; y ahora, que es maestro, “repite la historia”, “educa” en ausencia de tales habilidades y virtudes..., no contribuye a la concreción del perfil de egreso en los alumnos, porque él mismo no ha desarrollado

- Autoridad ilegítima - El maestro no es autoridad real, probablemente lo sea “formal”, puesto que tiene experiencia y conocimiento en su área académica -y algunas veces ni eso, porque “da clases” sobre materias que en realidad no corresponden a la especialidad que estudió-. Su autoridad casi nunca es “ética” porque hay incongruencia entre lo que piensa, dice y hace, entre pensamiento, palabra y actuación.

- Vida escindida - Separa su vida personal y su vida laboral, como si fuesen dos cosas distintas; el maestro cree que una es su vida “en” la escuela y otra, “fuera” de ella, esto explica que en el día dé clases y a partir de las seis de la tarde abra su negocio, un bar en el que no duda recibir a sus alumnos, también esta separación entre la vida personal y la vida en la escuela permite comprender que como maestro promueva la rectitud y como profesionalista sea un abogado corrupto, o “justifica” tal vez que el maestro sea adúltero, que en su paupérrima vida espiritual se permita después de la salida escolar romper con sus votos...

Sin importar el orden de mención, estas son las contradicciones que encontré en mí, en ellos: el maestro es aislado, memorizador, pedante pedagógico, inconsciente, mediocre, esclavo, “reactivo”, no investiga, es no ético, no tiene “el perfil”, su autoridad es ilegítima y su vida está escindida.⁴³⁴

En suma, hemos fallado, la principal causa de la crisis de la filosofía y la educación académica somos nosotros, está en nosotros, y esa causa se condensa en una palabra: incongruencia; los maestros somos incongruentes.

Incongruencia en el maestro que no hace de él un educador, sino un funcionario de la educación.

Reducir los procesos de enseñanza y aprendizaje a mera actividad, esto es, concebir la actuación educativa solo en su dimensión de poíesis, actividad con fin extrínseco -producción material- que no promueve la acción formativa del educando, parafraseando a F. Altarejos y C., Naval, conlleva entre otros efectos:

- limitar la educación a enseñanza, cifrando la eficacia educativa en la eficacia docente, concibiendo la respuesta del aprendiz como efecto unívoco y necesario de la enseñanza; sin tener en cuenta la libertad originaria del educando que modula dicha respuesta

- aunado a lo anterior, surge la consideración “funcional” de la personalidad del alumno: se educa mejor quien sabe realizar unas actividades de aprendizaje que están en función del resultado, como en toda actividad; en

dicho perfil; probablemente porque en el fondo y al igual que sus estudiantes, piensa que el conocimiento académico no tiene sentido, no es significativo en la “vida real”, fuera de la escuela...

⁴³⁴ Nota: y al decir esto soy condescendiente, porque bien podría afirmar que *el maestro es un neurótico estúpido*. Entendiendo por neurosis conducta repetitiva con mala adaptación e insatisfactoria, reacción inadecuada a las causas de estrés, en que el ser inteligente se comporta como estúpido en algunas áreas de su vida. Donde estupidez significaría actuar de la misma forma y esperar que el resultado sea diferente.

otros términos, se supone que ha aprendido más quien mayor rendimiento ha obtenido en las pruebas de evaluación; lo cual es una trampa conceptual, pues no se trata de aprender más, sino de aprender mejor - igualmente se da la consideración “funcional” de la personalidad del maestro: educa mejor quien sabe realizar unas actividades de enseñanza que están en función de la exposición de meros elementos cognoscitivos que justifican su pretendido valor educativo en el rango formal del saber o ciencia que se enseña; es decir, los contenidos de la enseñanza se aprecian por su valor científico, -intrínseco al saber y extrínseco a la formación de la persona que aprende- y la enseñanza se minimiza a presentar datos, hechos o conceptos - olvido del fundamento ético de la actuación educativa, qué solo puede establecerse desde la afirmación de la prioridad de la dimensión de acción en esta actuación; donde hablar de fundamento ético no designa indirectamente código moral alguno, sino que refiere directamente a la libertad humana como germen esencial de la dignidad personal

Efectos entre los que destaco *la consideración “funcional” de la personalidad del maestro que deriva en su papel de “profesor-instructor”, “funcionario de la educación”*: vivencia de la práctica educativa en que el maestro es un técnico, cuya instrucción debe ser asimilada por grandes masas más o menos rápidamente, interviene G. Obiols, donde los procesos educativos se deben llevar a cabo con la precisión de una línea de montaje y la didáctica consiste en disciplina que se ocupa del proceso de enseñanza en general proporcionando normas de aplicación universales para hacer eficaz dicho proceso.

Maestro, no educador, no formador, sino técnico, funcionario de la educación, en oposición a la práctica educativa preferible en que el profesor se desenvuelve como investigador y productor, en el sentido de que su enseñanza no se limita a la aplicación de un diseño instruccional porque sabe, está consciente de que entre los alumnos hay diferencias de maduración, culturales, sociales, etc., porque asume y desarrolla una actitud crítica frente a la sociedad, la institución escolar y el conocimiento establecido, y la didáctica es para él una disciplina que enseña a enseñar todo a todos en cualquier circunstancia, aportando los elementos para que el docente reflexione sobre su práctica, admitiendo diferencias según el contexto en que se desenvuelve y desarrolla.

En breve, mientras el “profesor-instructor” es entrenado en una serie de destrezas o habilidades para la eficacia de su enseñanza, el profesor investigador y productor es alguien capaz de realizar alguna producción en su disciplina y estar formado en principios que le permitan enfrentar críticamente su propia práctica de la enseñanza, todo ello en la posesión de capacidad de análisis, reflexión y decisión ante situaciones complejas, explica G. Obiols.

Maestro funcionario de la educación, cuyas actividades o funciones son:

- imposición de orden y disciplina (control de grupo)

- exposición y transferencia de información, conocimiento intelectual, racional, científico

- evaluación, aprobación o desaprobación de la conducta del alumno, de su proceso de aprendizaje de acuerdo con su adaptación o no al contenido que le ha sido transmitido, la nítida reproducción del mismo con base en su memorización

En consecución de lo cual, explica A. Cerletti, el maestro recurre a “la lógica del espectáculo” que se basa en el ritmo vertiginoso de la imagen, en el impacto visual -programas televisivos de entretenimiento, videoclips, publicidad, etc.- y su poder sintético, priorizando el entretenimiento, promoviendo la diversión, la llegada fácil, directa, eficaz, en oposición a la reflexión -de andar más lento- y al carácter analítico de la crítica.

Funcionario de la educación, que para “caer bien” a sus alumnos y lograr su “atención”, se convierte en “maestro-bufón” o bien, cae en el extremo opuesto y realiza sus actividades, su burocrática función educativa encarnando el temor, “maestro-verdugo” que impregna el ambiente de tensión y coacciona al cumplimiento de la obligación, del deber que a cada uno corresponde según el engranaje de la escuela. Práctica educativa laxa o rígida, en manos de un truhán que hace reír o que atormenta, que rara vez logra el equilibrio, que inusualmente esquiva la caída en alguno de esos extremos.

Ante las evidencias, frente a todo esto, ¿qué dice el maestro?, ¿cómo reacciona cuando se le enfrenta a su reflejo en el espejo?, ¿qué “argumenta” cuando todo apunta hacia él, cuando se le descubre responsable de la situación que hoy vive la educación y que él mismo constata en su diaria labor? Se excusa, expone y alega causas o “razones” que le saquen libre de la “culpa” que se le imputa, se justifica...

Estas son algunas de las “justificaciones idiotas” -carentes de auténtica razón- que los maestros argüimos:

- la capacidad intelectual del educando no es “la que debiera”; lo que remite al problema de “listos” y “tontos”

- a los alumnos no les interesan los contenidos escolares ni se esfuerzan por adquirir conocimientos y desarrollar capacidades; tienen “mala actitud”

- el ámbito familiar determina las expectativas, motivación y técnicas de estudio; la familia “ya los hizo”

- el ambiente en que crece el alumno es determinante; sus problemas “fuera” de la escuela “no les dejan” aprender, concentrarse en su aprendizaje

- la escuela privilegia determinados grupos sociales, esto es, las clases alta y media porque son estas las que consolidan la ideología de la institución escolar; la escuela solo refleja la sociedad en que está inserta

Justificaciones todas, la incapacidad y falta de interés en el alumno, el influjo de la familia, el ambiente y la sociedad, que le eximen de su responsabilidad, -al menos eso cree “el educador”-.

Indudablemente, el ambiente familiar y social en que nace y crece el educando, marca a este indeleblemente y en todas las direcciones, pero la educación escolar, -en nuestro caso específico, la educación media superior-, abarca la edad cronológica y psíquica del individuo en que es sumamente factible “dar un giro a la tuerca”, re-aprender a vivir y convivir; además, pensemos en la neuroplasticidad de nuestro cerebro, en nuestra capacidad de adaptación y re-adaptación al mundo, creación y re-creación de la realidad, recordemos y vivamos a la educación como proceso continuo en nuestra naturaleza humana inacabada, condicionada, aunque no determinada, siempre en apertura interna y externa en y hacia nuestra autorrealización.

Y sobre la “necesidad material” que “le impone” estar aquí, en la escuela y dar clases, nada justifica, porque “si de cualquier modo lo vas a hacer, hazlo bien”, más aún cuando tu hacer impacta clara y directamente en la vida de otros.

Sean cuales sean las justificaciones en que se escude el maestro, aceptarlas, “justificarlo” en su “condicionamiento”, en “su circunstancia”, equivaldría a negar su condición de persona, su libertad y responsabilidad, sería negarle la posibilidad de su autorrealización; admitir que se esconda en la odiosa conclusión de que “la vida es así”, solo demostraría que como él, quienes aceptáramos tales explicaciones, tenemos pereza, flojera, miedo a vernos a nosotros mismos y reconocer nuestra actual pobreza espiritual, nuestra miseria personal.

Cambiar, formarse, requiere inmenso esfuerzo y en principio “darse cuenta”; de manera que “hacer ver esto” a los maestros, les encamina en su liberación, no importa su edad sino su voluntad, pero no se les puede obligar, la autoformación es eso, un acto voluntario que emerge del propio interior.

Resta mucho por hacer y todavía es viable, porque aun cuando es verdad que la conducta docente descrita en los últimos párrafos predomina, constituye actitud prevaleciente en gran parte -probablemente la mayoría- de los maestros, “no todos somos iguales”, cada uno de nosotros vivencia en forma particular, personal su práctica educativa.

Universo de singularidades que es posible englobar, siguiendo a G. Obiols, en tres actitudes que los maestros asumen frente a la crisis educativa:

- algunos no admiten la crisis del modelo clásico -educación como instrucción- e insisten con pocas variaciones en el mismo; apelando a su autoridad intelectual e incluso al autoritarismo, sostienen dicho modelo que difícilmente entusiasma a los alumnos, aunque supuestamente todavía puede hacer algo por su educación
- otros, presionados “desde arriba” por mantener a los alumnos en la escuela y simultáneamente “jaqueados” por estos, en medio de condiciones laborables poco deseables -cuando no deplorables- “tiran la toalla” y hacen “como si dieran clases”
- en el medio, algunos se apartan del modelo clásico, evitan caer en la demagogia e introducen cambios; se abren a nuevas temáticas, cambian de enfoque, reemplazan propósitos -“enseñar a pensar”, desarrollo de habilidades y actitudes, etc.-, hacen uso de recursos no tradicionales...

Lo cierto es que *la situación de crisis presente en la filosofía y educación académicas, constituye responsabilidad propia y compartida, es resultado mi práctica educativa cotidiana al tiempo que es consecuencia de nuestra actuación como gremio.*

Concluyo al respecto, la causa fundamental de la emergencia educativa es la actuación, los actos del maestro. Las causas no son “cosas abstractas” -como “el gobierno”- aisladas, lejanas y ajenas a nuestras decisiones y acciones, por lo contrario, son resultado de estas. -Pienso en la relación circular “causa-efecto”, como “decisión/acción-consecuencia”-. O dicho de otra manera, **nuestras decisiones y acciones como maestros y como personas constituyen la causa primera y esencial de la crisis educativa que hoy vivimos.**

Insisto y subrayo: el responsable de esta situación no es el grupo en el poder ni el sistema educativo como ente mental o racional, sino quienes le damos vida, somos nosotros mismos; y resolver esto requiere como primer paso darnos cuenta de que actuamos con inercia o inconsciencia.

En una visión “sintetizada” -reducida y limitada, o “en resumen”, como les gusta a los alumnos- a la manera “maniqueísta” -que también tanto agrada, por su “simplicidad”-, terminado el juicio, concluso el análisis presente, *la sentencia definitiva es: soy culpable, la culpa es mía*⁴³⁵.

El culpable es el adulto, la autoridad en el salón de clases: el maestro, la maestra. Si alguien debiera ser condenado⁴³⁶, señalado como responsable de la crisis educativa es a mí, es a ti, es a nosotros: profesores y

⁴³⁵ Nota: sin connotación religiosa asociada al pecado, de las palabras “culpable” y “culpa”, antes bien entendidas objetivamente de acuerdo al significado reconocido en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE): donde “culpable” se dice de la persona a quien se imputa una acción u omisión ilícitas por haberlas cometido de forma deliberada o con negligencia de sus deberes, en tanto que “culpa” significa por ende, imputación a alguien de una determinada acción o hecho como consecuencia de su conducta.

maestros que como dignos funcionarios de la educación enseñamos-instruimos de la misma manera en que fuimos enseñados-instruidos; los responsables somos nosotros porque repetimos patrones, no somos creativos.

El maestro es el culpable porque él es quien lleva a la práctica, cotidianamente dentro y fuera de la escuela, la teoría, los conceptos... En todo caso, si es que alguien deslindase de tal responsabilidad al docente, nadie se atreverá a negar -nadie realmente cuerdo y consciente- que es culpable de no asumir su libertad y responsabilidad, de no esforzarse por ser mejor, más humano, que es responsable de no luchar en pos de su autorrealización.

⁴³⁶ Nota: igualmente el término “condenado”, sin implicaciones religiosas y con base en el DRAE, como participio del verbo “condenar” en su acepción de pronunciar sentencia o reprobar una doctrina, hechos o conducta que se tienen por perniciosos, esto es gravemente dañosos y perjudiciales.

3.1.3.- Enajenación o liberación: dos alternativas para la filosofía y la educación

“Es decir, más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros.”⁴³⁷ “Yo” no soy puro producto de la determinación genética, cultural o de clase, recuerdo a P. Freire, antes bien, consciente de mi ser y estar en el mundo, tengo la facultad de “construir mi presencia” en él.

Soy el único ser capaz de transitar del ser al no-ser, soy el único ser en este mundo capaz de autodeterminarse, autoformarse, con el poder de transformar la realidad, moldear al mundo. No hacerlo, no ejercer tal facultad inherente a nuestra condición humana, se traduce en mediocridad; entendida como el vivir pretextando que “así es la vida”, conformándose, quejándose de lo que es y sin actuar en consecuencia, sin hacer algo, en lugar de reconocer y asumir que “así hemos hecho la vida”, que en mi hacer y dejar de hacer, soy autor responsable de lo que es, de la realidad.

Asumo mi participación, contribución o como se le quiera llamar, en pensamiento y palabra, por obra u omisión, -como reza la oración-, en mayor o menor medida; “el mundo está como está,” por mí, soy responsable de la situación. Perspectiva y vivencia, desde las cuales, sin negar los condicionamientos genéticos, culturales y sociales a que estamos sometidos, en el reconocimiento de que somos seres condicionados, pero no determinados, *la historia se nos muestra como posibilidad, no determinismo, el futuro es para nosotros problemático, no inexorable.*

Momento en que se enfrentan, continúo con P. Freire, dos ideologías: una fatalista, insistente en que nada se puede hacer frente a la realidad social, que de ser histórica y cultural pasa a tornarse “casi natural”, reduciendo la práctica educativa a la adaptación del educando a esta realidad que no puede ser alterada, mediante el adiestramiento técnico y en la negación de su “condición personal”, humillando con ello a la humanidad, y; otra ideología, optimista, esperanzada, que en la asunción de la autonomía y responsabilidad de la persona, afirma la posibilidad de transformar la realidad presente en algo mejor, haciendo de la práctica educativa medio y fin de la liberación, siempre basada en la ética universal, en la consideración de uno mismo y de todos, como personas, seres libres, autoconfigurables.

Dos ideologías, fatalista y optimista, que se concretan en dos alternativas para la filosofía y la educación académicas: enajenación o liberación.

⁴³⁷ Freire, Paulo. *Op. Cit.* Pág. 20

Alternativas para la filosofía y la educación académicas	
Enajenación	Liberación
Educación como instrucción: - transmisión y reproducción de información - culturización y normatividad (“lo normal”) - programación, producción en serie de ciudadanos - masificación e imposición de cierta ideología	Educación como (auto)formación: - construcción y desarrollo de disposiciones mentales y morales, intelectuales y emotivas - dirección y guía en y hacia la autorrealización - facultar para la creatividad e innovación - libre autoconfiguración con base en una ideología propia, singular, vinculada con la pluralidad, lo social
Actuación educativa como técnica	Praxis pedagógica y ética como arte

En otras palabras, las alternativas que se plantean son: continuar con nuestra vivencia presente de filosofía y educación en el mundo circundante, en su situación de crisis, que tiende a empeorar y tarde o temprano “explotará” -nada es estático ni permanece por siempre-, damos continuidad al individuo y sociedad alienados por el mercado, la productividad, donde el éxito se mide con base en parámetros materiales impuestos y así, la filosofía y la educación genuinas parecen carecer de utilidad, de sentido, o bien, modificamos nuestra vivencia cotidiana como maestros y alumnos en la escuela, en pos de nuestra autorrealización individual y social, accediendo a un nuevo vínculo entre filosofía y educación, en su mutua liberación, al re-cobrar su auténtico significado en la vida de las personas.

Dicho brevemente, *o nos quedamos con lo que tenemos, nos conformamos con nuestro “mundo circundante” o hacemos algo, trabajamos por concretar nuestro “mundo proyectado”.*

Disyuntiva que hablando en términos de lógica, no es inclusiva sino exclusiva, o es una o es otra. Ah, y si alguien quisiese, pretendiese “mantenerse neutral”, que vaya sabiendo que tal postura es imposible, porque, como ya fue dicho, la educación siempre trae implícita una cierta antropología filosófica, teleología y axiología de por medio, nunca es neutral, en todo momento, diría F. Savater, elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta; intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible, pero que se considera preferible a los demás; esto es igualmente cierto con independencia de quién lleve a cabo la actuación educativa, por lo tanto “Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: si lo fuese, empezaría ante todo por respetar (por ser neutral ante) su ignorancia misma, lo cual convertiría la dimisión en su primer y último acto de magisterio. Y aún así se trataría de una preferencia, de una orientación, de un cierto tipo de intervención partidista (aunque fuese por vía de renuncia) en el desarrollo del niño.”⁴³⁸

⁴³⁸ Savater, Fernando. Op. Cit. 152

De modo que, queridos colegas, *en nuestra práctica educativa no cabe la “neutralidad” ni la tibieza, antes bien exige de nosotros que conscientemente establezcamos qué partido vamos a tomar y defender.*

Sobre la alternativa “enajenación”, queda poco por decir: en ella elegimos abandonar nuestro quehacer docente al espectáculo del mercado, el dinero y la competencia individual, parafraseando a A. Cerletti; en la enajenación de nuestra filosofía y educación académicas, “enseñamos” para la sumisión individual y social, damos vida a una educación alienante que homogeniza, cosifica y despersonaliza, porque no enseñamos a pensar, no contribuimos en la formación de personas, sino en la “producción de tullidos”, que en su “incapacidad” no se resisten y resultan fáciles de insertar en el engranaje de la sociedad cerrada.

*La mayor dificultad en renunciar a la “enajenación” actual y transitar a nuestra “liberación, quizás estriba en que a la mayoría de nosotros tampoco nos educaron para pensar y ser creativos. “Nuestra educación está basada en procesar información sobre lo que ya sucedió, sobre lo que pensaban muchas de las personas que ya no existen y sobre qué es lo que existe hoy. Es decir, la gran mayoría de nuestras respuestas se basan en información conocida. <Respuesta> y <responso> tienen la misma raíz etimológica; responso es el rezo que se hace a los difuntos. Forzando los términos, hay algo ya muerto en las respuestas que damos. Lo que sucede al hacer esto es que estamos dejando de pensar. Nos enseñan a no pensar. En otras palabras, cuando pensamos que conocemos las respuestas, basadas en nuestra educación, en ese momento nuestros pensamientos mueren. Y este es el motivo por el cual a muchos de nosotros nos cuesta tanto usar nuestra imaginación y nuestra creatividad para desarrollar ideas nuevas.”*⁴³⁹

*Nosotros mismos fuimos “tullidos”; pero, ¿por qué querría alguien convertir a otro en tullido? Porque, explica E. Fromm, “Un hombre psíquicamente tullido es más fácil de explotar que un hombre fuerte. El fuerte puede rechazar los ataques, el débil no; está entregado indefenso a la malevolencia del más fuerte. Cuanto más un grupo dominante transforma en baldados a los dominados, tanto más fácil le resulta explotarlos, es decir, utilizarlos como medio para sus propios fines.”*⁴⁴⁰

En tanto que, cuando el hombre está dotado de razón, esto es, cuando ha “aprendido a pensar”, a indagar y cuestionar, puede analizar críticamente su experiencia e identificar qué es lo que sirve a su desarrollo, qué contribuye en su autorrealización, y qué es lo que lo obstaculiza. Esforzándose por lograr un crecimiento integral, lo más armónico posible de todas sus fuerzas físicas y espirituales, con el propósito de alcanzar una situación de bienestar plena y auténtica, es decir, la felicidad.

⁴³⁹ Bachrach, Estanislao. *Op. Cit.* Pág. 27

⁴⁴⁰ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 231

“No importa”, dirían mis alumnos; aunque estemos tullidos porque no nos enseñaron a pensar, nadie en ningún momento puede alienar nuestra autonomía, despojarnos de nuestra libertad y capacidad creativa, siempre es tiempo de posibilidad, es momento para iniciar de nuevo, hoy es momento oportuno para nuestra renovación, para re-crearnos. Pienso una vez más en nuestra neuroplasticidad, se ha comprobado ya que las neuronas y las sinapsis sí se recuperan, y sobre el inconsciente afirmo que es parte de nosotros, no es enemigo ni agente externo que nos invada y domine⁴⁴¹. *Somos “tullidos” con posibilidad de re-crearse, somos “inconscientes” con facultad de autoconocerse; en nuestro autoconocimiento y re-creación radica la apertura por elegir la alternativa de la liberación, nuestra liberación.*

Este es el diagnóstico de la situación de crisis o emergencia educativa, estas son las dos opciones que se plantean, en palabras de F. Nietzsche, que no resisto omitir, dada su vigencia:

“En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a *ampliar* y a *difundir* lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a *restringir* y a *debilitar* la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible; esto es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo el Estado.

Creo haber notado de dónde procede con mayor claridad la exhortación a extender y a difundir lo más posible la cultura. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible -producción y necesidades en la mayor cantidad posible-, felicidad en la mayor cantidad posible: esa es la fórmula, poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como la habilidad con la que se mantiene uno <a la altura de nuestro tiempo>, con que se conocen todos los caminos que permiten enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos más hombres <corrientes> posibles, en el sentido en que se llama <corriente> a una moneda. Cuanto más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ese: hacer progresar a

⁴⁴¹ Nota: incluso, el pensar productivamente, esto es, nuestros momentos de “revelación” o creativos, en que el cerebro establece nuevas conexiones o asociaciones, generando así ideas creativas, provienen o nacen, no en el consciente, sino en el inconsciente. Dicho por E. Bachrach, “Como ya aprendimos sobre el proceso creativo, estos *insights* comprometen al inconsciente y aparecen en lugares y tiempos raros, no usuales, en especial cuando uno está haciendo algo donde no hay esfuerzo del córtex, la razón, el consciente, para resolver un problema.” (Bachrach, Estanislao. “Ágil mente. Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor”. Ed. Grijalbo. México. 2013. Pág. 77)

cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser <corriente>, desarrollar a todos los individuos de tal modo que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia. Todo el mundo deberá estar en condiciones de valorarse con precisión a sí mismo, deberá saber cuánto puede pretender de la vida. La <alianza> entre inteligencia y posesión, apoyada en esas ideas, se presenta incluso como una exigencia moral. Según esta perspectiva, está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y de la ganancia, que consuma mucho tiempo. A las tendencias culturales de esta naturaleza se las suele descartar y clasificar como <egoísmo selecto>, <epicureísmo inmoral de la cultura>. A partir de la moral aquí triunfante, se necesita indudablemente algo opuesto, es decir una cultura *rápida*, que capacite a los individuos de prisa para ganar dinero, y, aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen *muchísimo* dinero. Se concede cultura al hombre solo en la medida en que interese la ganancia; sin embargo, por otro lado se le exige que llegue a esa medida. En resumen, la humanidad tiene necesariamente un derecho a la felicidad terrenal: para eso es necesaria la cultura, ¡pero solo para eso!”⁴⁴² Sin influencia del largo tiempo que hemos vivido en la enajenación, como individuos y como sociedad, sin merma alguna en nuestra posibilidad de cambio porque nos hemos habituado a vivir enajenados, se obvia qué alternativa elijo... Pero, ¿exactamente en qué consiste la alternativa por la liberación?, preguntan mis alumnos.

Nuestra alternativa inicia con el cuestionamiento sobre la propia práctica educativa. Primer paso que lamentablemente es poco frecuente; y en esto recuerdo a G. Obiols, a quien sorprende “... la poca vocación de la comunidad filosófica por examinar sus propias prácticas pedagógicas.”⁴⁴³ Si bien estamos implicados en la enseñanza, nos formulamos preguntas al respecto y esbozamos respuestas, es improbable que redactemos trabajos sistemáticos y extensos sobre tales asuntos, explica G. Obiols en paráfrasis de Luis Noussan-Letry.

¿Cuál es el motivo de tan paradójica actitud, en que el filósofo-docente cuestiona diversas áreas de la realidad sin comenzar por lo más evidente y próximo, que es precisamente su diario quehacer, su labor educativa? La respuesta espontánea es “falta de tiempo”, estamos demasiado requeridos por la investigación y por las obligaciones docentes como para dedicarnos a reflexionar sobre la enseñanza...; además, decíamos que las prácticas pedagógicas “se heredan”, que enseñamos de la manera en que fuimos enseñados, en forma natural seguimos con la costumbre de enseñar de la misma forma, sin sentir la necesidad de algún tipo de

⁴⁴² Nietzsche, Friedrich. “Sobre el porvenir de nuestras escuelas”, 1.ª conferencia, en “El valor de educar”. Savater, Fernando. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004. Pág. 204 y 205

⁴⁴³ Obiols, Guillermo. *Op. Cit.* Pág. 15

cuestionamiento, y “Es que cuando una práctica se torna estándar, cuando se canoniza, el examen crítico no solo se considera innecesario sino que hasta puede ser tachado de mal gusto.”⁴⁴⁴

Y este es precisamente el primer combate de quienes tomamos y defendemos la alternativa por la liberación: romper con los patrones habituales de pensamiento y comportamiento, “des-estandarizar”, “des-canonizar” la actual vivencia de la filosofía y la educación académicas, en que “lejanas” una de otra, en sendos “claustros”, agonizan por su falta de sentido, de vitalidad, al no servir, no ser útiles en la vida de educandos y educadores, más que para obtener un certificado o devengar un sueldo, respectivamente.

Despojada de prejuicios, liberada de estándares, en la desnudez que resulta del análisis crítico, re-vestiremos a la filosofía y a la educación, re-significaremos su presencia en nuestra(s) vida(s) -social e individual(es)-, con el establecimiento de una nueva forma de relación entre filosofía y educación, donde su vínculo como medios y fines en sí, hacia y en la autorrealización de las personas, les impregna de sangre nueva, nueva vida cuyo nombre es liberación.

Nueva vida, una tercera forma de inserción de la filosofía en la educación, -más allá de las formas acrítica y crítica, mencionadas páginas atrás-, que principalmente se distingue porque re-une los fragmentos -teoría y práctica, conocimiento y experiencia, conocer y hacer, espíritu y cuerpo, racionalidad y emotividad, escuela y “vida real”...-, porque no solo “sabe” analizar, des-armar el rompecabezas de la realidad, sino que también “puede” re-unir las piezas del reloj y que este siga “caminando”...

Lógica y análisis de la realidad a través de la fragmentación, patrón dominante de pensamiento, que filosofía y educación complementan en la praxis pedagógica y ética que vincula conocimiento -hemisferio izquierdo, perspectiva fragmentaria, dualista- y experiencia -hemisferio derecho, perspectiva holística- en su encuentro, “toque” en la conciencia, dando lugar a la vivencia de la totalidad unida⁴⁴⁵.

Nueva forma de vincular filosofía y educación, cuya vitalidad emana de su sentido utilitario, su funcionalidad pragmática; no en el significado de tales términos -utilitario y pragmático- como adecuaciones a “lo dado”,

⁴⁴⁴ *Ibíd.* Pág. 15

⁴⁴⁵ Nota: de hecho, explica E. Bachrach, la teoría del doctor Roger Sperry sobre los dos hemisferios cerebrales -izquierdo y derecho- ha dejado de ser aceptada por la mayoría de los neurocientíficos desde la aparición del nuevo modelo del cerebro, el de la “memoria inteligente”, desarrollado por el doctor Eric Kandel -galardonado con el Premio Nobel en Fisiología y Medicina en el año 2000- y sus colaboradores, en que se afirma que el análisis y la intuición trabajan simultáneamente en todos los modelos de pensamiento, es decir que “No hay tales cerebro izquierdo y cerebro derecho. Solo existe el aprendizaje y el recuerdo, los cuales trabajan en diferentes combinaciones en todo lo largo del cerebro... desde el momento en que nacemos, todo, absolutamente todo lo que nos sucede en la vida queda registrado en algún lugar del cerebro, llamémoslo memoria inteligente. No solo nuestras experiencias, sino todo lo que aprendemos: lo que leemos, lo que vemos, lo que nos cuentan.” (Bachrach, Estanislao. “Ágil mente. Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor”. Ed. Grijalbo. México. 2013. Pág. 68)

como lo que sirve en la conservación y reproducción de lo existente, menos aún en la común acepción donde lo útil y pragmático es aquello que reditúa en bienes materiales.

Hablo de la liberación de filosofía y educación académicas en su unión pragmática; en el sentido del pragmatismo estadounidense iniciado por C.S. Pierce y W. James, con auge en la filosofía de J. Dewey.

Relación pragmática de filosofía y educación, en ausencia de elementos del tipo estímulo-respuesta, con fundamento en el interés que provocan el conocimiento y la experiencia por sí mismos. Donde "... el hombre, más allá del interés en lo práctico, en lo telético, en el objeto de uso, tiene otro de mayor alcance: quiere ser activo en el sentido de la creación, de la configuración, del desarrollo de fuerzas que en él residen."⁴⁴⁶

Vivencia de la actuación en que esta genera por sí misma fruición -inmediatamente pienso en el juego-; fenómeno al que se refiere el psicólogo alemán Karl Bühler, acota E. Fromm, con la expresión "goce de la función", lo cual significa que la actividad puede traer consigo un goce que consiste en que el hombre disfruta de su propio funcionamiento, y no porque necesite esto o aquello, sino porque el acto de la creación, del despliegue de las propias capacidades, produce por sí mismo alegría -una de las razones por las que el trabajo "humaniza"-.

Esto es que, *la nueva forma de relación entre filosofía y educación, propuesta, se basa en el pragmatismo, compatible con la concepción clásica de la actividad, mencionada en las primeras secciones de este escrito, como la expresión de las fuerzas ínsitas en el hombre.*

Pensamiento filosófico, el pragmatismo, en cuyo estudio podría avocarme y profundizar al grado de terminar escribiendo otro texto, especialmente dedicado a la comprensión de tal filosofía. Para lo cual no es este el espacio oportuno, y sobre todo, dicho análisis no constituye mi interés actual. De manera que en los siguientes párrafos intento, en forma sucinta aunque no forzada, explicitar los principios del pragmatismo -extraídos de "La miseria de la epistemología", escrita por J. Dewey- en que cimienta el vínculo filosofía-educación que conduce a su liberación, a la superación de la crisis que hoy atraviesan:

*Manifiesto de la alternativa por la liberación*⁴⁴⁷

- "no hay otra realidad que la realidad por-hacer contando con lo que hay"

⁴⁴⁶ Fromm, Erich. *Op. Cit.* Pág. 36

⁴⁴⁷ Nota: al estilo de los "ismos" en la tendencia vanguardista de movimientos culturales y artísticos durante la primera década del siglo XX.

“lo que hay” carece de “entidad” subsistente y puede ser descrito en términos prácticos únicamente como la suma de condiciones en las que tiene que moverse la acción

- *“mente de índole experimental”*

el contenido de una palabra o concepto reside exclusivamente en sus implicaciones concebibles sobre la conducta en la vida; aquello que no es resultado de un experimento no puede tener implicación directa alguna sobre la conducta

- *“de la acción resulta la modificación de lo existente”*

la acción constituye el verdadero significado de los conceptos

- *“el pensamiento y la actividad racional no se subordinan a fines del interés y beneficio particular”*

oposición a la restricción del significado de un concepto con miras al logro de un fin particular, más aún si es personal, y a la idea de que la razón o el pensamiento se reduzcan a servir intereses estrechos, pecuniarios o de otro tipo

- *“siempre estamos obligados a actuar”*

nuestras acciones y sus consecuencias cambian en función de las creencias que hayamos elegido; a veces, para descubrir las pruebas que justifican intelectualmente determinadas creencias es necesario comenzar a actuar de acuerdo con ellas

- *“el universo aún está en construcción, <en proceso de llegar a ser>”*

en este universo plástico la razón, el pensamiento tiene una función real y limitada -en tanto que es específica- consiste en construir-crear

- *“conceptos y teorías son solo instrumentos que sirven para instituir hechos futuros de una manera concreta”*
esta es la teoría del instrumentalismo

- *“el interés es la fuerza que controla la atención y su función teleológica consiste en selección e integración”*
consecuentemente el análisis intelectual es inducido y controlado por los fines que hay que alcanzar y los medios para ello

- *“el criterio de valor de un concepto no es su origen, sino su aplicación”*

el conocimiento es útil

- *“afirmar que la ciencia se impone a la mente ab extra y que nuestros intereses nada tienen que ver con sus constructos es totalmente absurdo”*

- *“la inteligencia no busca copiar los objetos de su entorno, sino formarse una idea sobre cómo puede en el futuro establecer con esos objetos relaciones más eficaces y beneficiosas”*

- *“el pensamiento tiene una función positiva: reconstruir el estadio presente de las cosas y no solo conocerlo”*

- *“la experiencia humana es comportamiento interactivo”*

todo organismo está existencialmente implicado o involucrado en una situación mediante su interacción con las condiciones circundantes

- “*el conocimiento desemboca en alguna acción que hasta cierto punto cambia las cosas*”
tiene un sentido utilitario

En suma al respecto, siguiendo a J. Dewey en “La miseria de la epistemología”, el pragmatismo, sin glorificar la energía y amor a la acción, sin reflejar el excesivo mercantilismo, aunque sí ha recibido influencia de estos rasgos, sostiene que:

- la acción y las oportunidades se justifican solo en la medida en que hacen más razonable la vida e incrementa su valor
- la acción debe ser inteligente y reflexiva; el pensamiento debe ocupar un puesto central en la vida
- pensamiento y conocimiento tienen una formulación teleológica, no son verdades en abstracto
- debe considerarse a la inteligencia como la única fuente y garantía de un futuro deseable y feliz
- el mundo es algo en permanente formación, es un lugar para el indeterminismo, lo nuevo y para un futuro auténtico
- el futuro, no menos que el pasado, es fuente de interés y consuelo, además le da significado al presente
- el individuo es portador del pensamiento creativo, es autor de la acción y sus aplicaciones
- la mente individual tiene una función práctica más que epistemológica
- solo la mente individual puede ser el órgano que modifique tradiciones e instituciones; solo la mente individual es vehículo de creación experimental (individualismo activo)
- no se trata de un individuo per se, aislado y volcado sobre sí, es un individuo que evoluciona y se desarrolla en un medio natural y humano, un individuo que puede ser educado

Lo anterior, *principios y afirmaciones del pragmatismo que sustentan la relación filosofía y educación, en su mutua liberación; vínculo que se traduce, inicialmente, en una nueva forma de enseñar filosofía*. En expresión de la cual me baso en lo escrito por A. Cerletti en “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”.

Nueva forma de enseñar filosofía

- Punto de partida - *La enseñanza de la filosofía está en función dos factores: el contexto, condiciones y circunstancias en que se enseña y, quién es el que enseña*; por lo tanto, no hay procedimientos reconocibles de antemano ni eficaces en toda circunstancia. Enseñar filosofía implica actualización cotidiana de múltiples elementos, involucra de manera singular a sus protagonistas, a la filosofía puesta en juego y al contexto en que

se enseña. En palabras de A. Cerletti, “... la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales.”⁴⁴⁸

Así, el buen profesor de filosofía es el que lleva a cabo de forma activa y creativa tal construcción, asumiéndose como pensador que puede enseñar en condiciones diversas porque idea estrategias didácticas alternativas, pero además es capaz de repensar en el día a día sus conocimientos, su relación con la filosofía y en el marco en que pretende enseñarla. Lo cual significa que **“Toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación.”**⁴⁴⁹ Y **“Toda auto-formación supone una trans-formación de sí.”**⁴⁵⁰

- En qué consiste nuestra práctica educativa como filósofos - Enseñamos filosofía y a filosofar; filosofía como relación con el saber, vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber y, filosofar como actividad de aspirar a “alcanzar el saber”, como voluntad filosófica que se expresa a través del constante preguntar y preguntarse. Desde esta perspectiva, *filosofía y filosofar están unidos; enseñar filosofía implica enseñar a filosofar, por lo que toda enseñanza de la filosofía es una enseñanza filosófica; teoría y práctica se unen, se implican. Dicho de otro modo, toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de intervención filosófica.* Ahora bien, partiendo de la afirmación de que el filosofar se manifiesta en preguntar y preguntarse, todo curso filosófico debiera entonces constituirse en un ámbito donde se den las condiciones necesarias para formularse preguntas filosóficas y comenzar a hallar algunas respuestas.

Esquema 155

Enseñar filosofía consiste en unir:	
Qué	Cómo
- Caracterizar la filosofía - Decir qué es - Lo que han dicho y dicen los filósofos	- Ejercitar la filosofía - Filosofar - Lo que se hace
Teoría / Conocimiento	Práctica / Experiencia
- Relación con el saber, vínculo de amor como aspiración o deseo de saber	- Actividad de aspirar a alcanzar el saber, preguntar y preguntarse
Enseñar filosofía es sinónimo de intervención filosófica como creación de un ámbito donde se formulen preguntas filosóficas y comiencen a encontrarse respuestas.	

Al respecto cabría cuestionar ¿qué es filosofía? Pregunta sobre la que no es posible encontrar una respuesta unívoca, dando lugar a eventuales respuestas que derivan en concepciones diferentes tanto de filosofía como de filosofar, lo que sin duda influye en el sentido de enseñar filosofía. Pero debatir sobre esto no corresponde a esta investigación, solo quiero aclarar que se piensa aquí en la filosofía dentro de un contexto educativo formal,

⁴⁴⁸ Cerletti, Alejandro. *Op. Cit.* Pág. 10

⁴⁴⁹ *Ibíd.* Pág. 11

⁴⁵⁰ *Ibíd.* Pág. 12

específicamente en el nivel medio superior; sin negar por supuesto, que es posible aprender filosofía en ausencia de alguien que la enseñe formalmente.

De igual manera, podría discutirse qué hace a una pregunta filosófica, qué le distingue de otro tipo de preguntas, a lo cual respondo junto a A. Cerletti, que depende del tipo de respuesta que espera el que la formula, esto es, depende de la intencionalidad de quien pregunta, más que la pregunta en sí. Una pregunta es filosófica cuando su intencionalidad lo es, es decir, cuando enraíza en la aspiración al saber, de un saber sin presupuestos.

A su vez, la pregunta filosófica se dirige al concepto, emigra de la circunstancia particular a la universalidad de las ideas, abre el horizonte de lo que se dice para recomponerlo en el plano del puro concepto y extremar su significación. No obstante, no inventa sus cuestiones o problemas a partir de la nada; el filósofo es re-creador de problemas porque la filosofía siempre está ligada a la vida, es hija de su tiempo y circunstancias, condicionamientos o fuentes.

Extremadamente resumida y esperando no carecer de claridad, esta es la nueva forma de enseñar filosofía que proponemos, pero... ¿y los alumnos?, ¿y los maestros?, ¿qué dirían a todo esto?

En cuanto a los alumnos, quienes recién entran en contacto con la filosofía, ¿se les puede transmitir o “contagiar” ese interés por problematizar?, ¿se puede enseñar el deseo de filosofar? ¿Qué es aquello que eventualmente podríamos enseñar y aprender?, pregunta A. Cerletti y responde: no sería promover y ejercitar habilidades lógico-argumentativas o cognitivas en un campo de objetos determinados, que son indispensables para el desarrollo del pensamiento sistemático, porque más que un fin, constituyen condición indispensable para el filosofar mismo.

Cualitativamente entre la actividad de un filósofo y un aprendiz de filosofía, continúa el mismo autor, hay algo en común, aunque se manifieste de diferentes formas y en diversos niveles, de hecho, cuantitativamente variará el grado de profundidad, dedicación, erudición, encuadre filosófico, etc. Sin embargo, existe algo que comparten, ¿qué es ese “algo en común”? La actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar.

Lo que enseñaremos y aprenderemos es esa actitud, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que problematiza afirmaciones o pone en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. *Esto es lo que “enseñaremos” a los alumnos, lo que patentizaremos con nuestra conducta, la tenaz inquietud de la búsqueda, la actitud perseverante de preguntar y preguntarse e intentar hallar respuestas.*

Reconocemos que lo que puede ser enseñado en la clase de filosofía tiene un límite: puedo enseñar filosofía, el deseo de saber, pero no puedo enseñar el deseo de filosofía, el deseo del deseo de saber que motiva, que impulsa al filosofar, porque en “el otro” hay algo irreductible, su mirada personal de apropiación del mundo, su deseo, su subjetividad; y así, solo puedo intentar que se den las condiciones para que surja “un amor”.

Además, como “docente formal”, sometido a una estructura de control, simultáneamente debo cumplir con una doble tarea: ser “maestra”, abrir al mundo del saber, provocar e invitar a pensar, promover la apropiación personal del conocimiento, interrogar e interrogarme... y; desempeñarme como “funcionaria de la educación”, transmitir y difundir ciertos conocimientos, acreditar saberes, volar sobre el terreno del saber aceptado...

Horizonte sobre la enseñanza académica de la filosofía, desde el cual comprendo que los filósofos la perciban con desprecio y la consideren como mal menor, puesto que se limita a “repetición” o “reproducción” de lo que otros han pensado y piensan. Y tal vez esto es lo único que hemos hecho, como maestros, profesores de filosofía en la escuela preparatoria, -como “educadores” que en su estadio de educandos fueron tullidos y hoy permanecen inconscientes-, procesar información de lo que ya sucedió, sobre lo que otros pensaron y qué es lo que existe hoy, creyendo que las preguntas ya fueron planteadas y respuestas, que los problemas han sido abordados y resueltos, todo lo cual equivale a “dejar de pensar”...

De ser así, de ser esto “lo único que hemos hecho” como docentes de filosofía, no tiene por qué continuar así... *En la forma de enseñar filosofía que proponemos complementamos instrucción con formación, unimos teoría y práctica, afirmamos la repetición y reproducción, pero no terminamos aquí, indagamos, cuestionamos, analizamos, cuestionamos, criticamos, ponemos en duda... pensamos y re-pensamos, imaginamos y somos creativos, damos lugar a la producción, al desarrollo de nuevas ideas, nos abrimos a la creación.*

Esquema 156

Filosofía: unión de teoría y práctica		
Filosofía es enseñar/aprender filosofía y a filosofar; es unión, vínculo o entrelazamiento de dos dimensiones:	Teoría (caracterizar)	- Objetiva repetición, reproducción - “Continuidad” de lo que exhibe la historia de la filosofía - AFIRMAR
	Poner en duda	
	Práctica (ejercitar)	- Subjetiva producción, creación - “Ruptura”, aparición, introducción de elementos novedosos - CREAR

¿Cómo se enseña esta “repetición-creativa”? Filosofando, interrogando e interrogándose; creando las condiciones necesarias para que los alumnos interroguen y se interroguen; reordenando los conocimientos que

se tienen y los que se van adquiriendo, con base en una nueva manera de interpelarlos, con base en una manera personal de apropiarse el mundo, explica A. Cerletti.

Se trata de una exposición filosófica, interviene G. Obiols, no una exposición acerca de la filosofía. Nuestra práctica educativa ha de consistir en un aprendizaje filosófico integral, auténticamente formativo que armoniza “filosofía” y “filosofar”.

Esquema 157

Enseñanza de la filosofía como intervención filosófica		
Aprender filosofía (contenido)	Aprendizaje filosófico integral	Aprender a filosofar (forma)

Con fundamento en lo cual *el papel que juega la filosofía en la escuela consiste en mostrar diversos recursos teóricos que puedan utilizarse para pensar el mundo en que vivimos y eventualmente transformarlo*, contribuir a la formación de personas que cuestionen la validez de una argumentación, la legitimidad de un hecho, la aparente incuestionabilidad de lo dado, promover un pensar agudo que desmitifique la ilusión de que ciertos saberes y prácticas son “naturales”, al mostrar las condiciones que hacen que se presenten de tal manera. *Se trata de la vivencia de la educación como proceso que transforma a uno mismo y a la realidad, lo cual entraña la vivencia de la filosofía como praxis.*

En suma, en la alternativa por la liberación la enseñanza filosófica no colabora en el adiestramiento para un mundo según la lógica del espectáculo, antes bien “sirve” para comprenderlo y destruirlo, porque contribuye a la formación de los alumnos como agentes críticos, capaces de pensar, evaluar y decidir de la mejor manera, las condiciones de su incorporación al mundo de hoy.

Donde el máximo resultado consiste en el establecimiento de una nueva relación con el saber, consigo y con los demás, -todo verdadero aprendizaje, realmente educativo, se traduce en un cambio en la conducta-. Una nueva relación, en y hacia nuestra autorrealización, personal y comunitaria, que simultáneamente engloba el tránsito de la situación de crisis actual en que están la filosofía y la educación académicas hacia su liberación, momento en que vinculadas de la forma antes descrita, no solamente resultan útiles en la vida cotidiana, sino incluso necesarias para vivir, vivir mejor.

Ahora la cuestión es ¿cómo?, ¿cuáles son los medios, los pasos a seguir en la consecución de nuestra alternativa por la liberación?

3.2.- Vivencia de filosofía y educación en el “mundo proyectado”



“El reino apacible”, Edward Hicks, alrededor de 1848.
Óleo sobre tela, altura 17 1/8”. Museo de Arte de Filadelfia, EUA.

Pensar que las cosas cambien, mejoren por sí mismas, es tan irracional como negar la ley de causa y efecto. Partiendo de los conceptos de E. Fromm, en su libro “La revolución de la esperanza”, podemos decir que hay dos tipos de esperanza: pasiva y activa. La primera, es aquella en que no hay acción alguna para que ocurra lo que se desea. Literalmente, la persona se sienta a “esperar que algo pase” y mejoren los resultados en diversas áreas de su vida. La segunda, conlleva acciones, la aplicación de distintas estrategias que aumenten la probabilidad de mejores resultados. Disposición que implica reconocer lo que no funciona y cambiar nuestras creencias para intentar nuevas alternativas con nuevas posibilidades.

Erich Fromm en
“Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Schmill, Vidal. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008.
Pág. 87

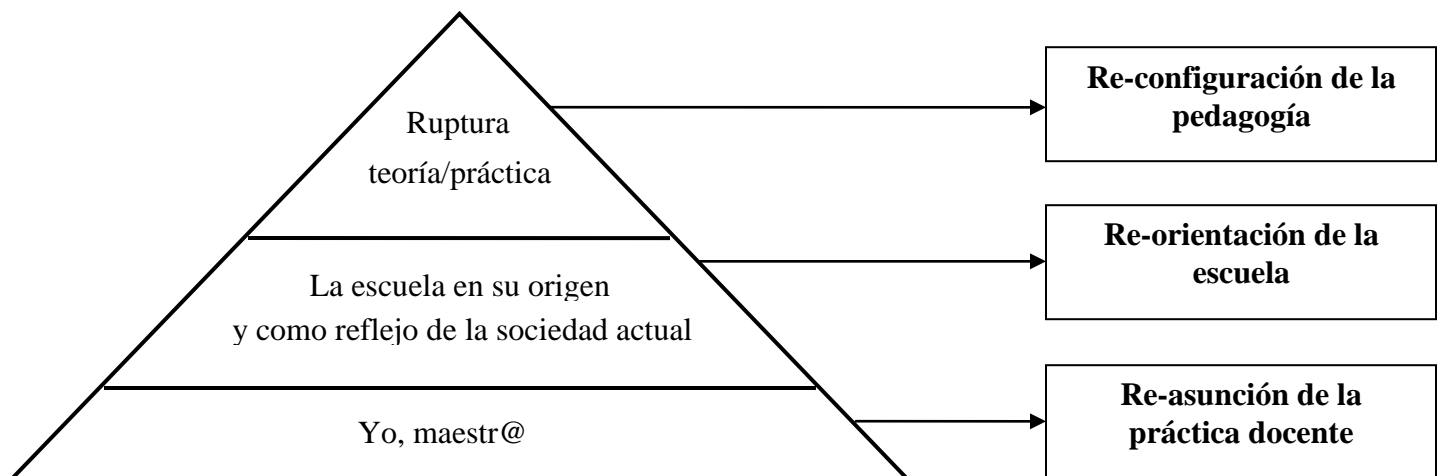
La tesis de licenciatura la terminé con un sabor de “aceptación”. Pasé años “asimilando” que la vida “no es, no tiene sentido”, sino que yo la hago y le doy sentido con mi libertad, con mis decisiones y actos; fue difícil aceptar que mi vida es mi responsabilidad. Esta tesis la concluyo con un sentimiento de “esperanza activa”.
Esto modificando mis acciones anhelando obtener mejores resultados...

3.2.1- Sobre los medios o del “cómo” (pasos con huella deletable)

¿Cómo?, ¿cómo concretar nuestro “mundo proyectado”? Aquel en que el trinomio educación-instrucción-formación, es medio y fin de la autorrealización humana. ¿Cómo establecer este trinomio en el que superamos la emergencia educativa? ¿Cómo dar vida a la “Relación filosofía y educación: mutua liberación”?

En este momento solo encuentro un camino, regresar a las causas de la situación crítica presente, concebidas como elementos que precisan ser re-significados, a los que se requiere dar un nuevo enfoque. De manera que *nuestro primer paso en la transformación de la realidad actual, consiste en viajar al origen de esta; ir a la raíz, en-frentar las raíces -ponernos frente a ellas- y re-moldearlas -darles una nueva forma-* tomando como arquetipo o punto de referencia la praxis pedagógica y ética expresada a lo largo de este escrito:

Esquema 158



Puedo decir que en los dos capítulos anteriores de una u otra manera y en una u otra medida, han quedado asentadas la antropología filosófica, teleología y axiología que sirven como cimiento en la construcción de un modelo educativo que supere la situación de crisis analizada.

Así, en el retorno al origen -las causas- de la emergencia educativa, en la remodelación de nuestro complejo educativo, necesitamos configurar un nuevo modelo pedagógico, a partir del cual desarrollar un modelo didáctico, como instrumentación concreta y aterrizada en el aula escolar, que vincule clara y fluidamente teoría y práctica, equilibrando la importancia de ambas.

Configuración de un nuevo modelo pedagógico que se traduce entonces, como:

Re-configuración de la
pedagogía

Reconfiguración de la pedagogía en términos tanto emancipatorios como transformadores, que conduce a hablar los cuatro modelos pedagógicos más importantes -por su fuerte repercusión- desarrollados a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con oposición al modelo tradicional surgido a finales del siglo XVII, a saber, el modelo conductista, la escuela activa, el modelo cognitivo y el social cognitivo.

Donde el análisis de dichos modelos pedagógicos no constituye preocupación central de mi investigación; sin embargo, quiero resaltar las tres teorías pilares del modelo cognitivo: el constructivismo, de Jean Piaget, el aprendizaje significativo, como aportación de David Ausubel, y el aprendizaje por descubrimiento, propuesto por Jerome Bruner; esto, para señalar algunos de los lineamientos sugeridos en la reconfiguración de la pedagogía, que solventan el abismo entre teoría y práctica, insertando el conocimiento, la educación académica, en la “vida real”:

Esquema 159

Algunos lineamientos sugeridos en la reconfiguración de la pedagogía
Punto de partida: El educando es responsable de su aprendizaje porque es capaz construir significados; él construye activamente el conocimiento -tiene la capacidad de reflexionar sobre sí y su entorno-, no lo recibe pasivamente del ambiente. (Constructivismo)
Situaciones del aprendizaje escolar
Primera dimensión - Modo en que se adquiere el conocimiento (cómo se provee al alumno de los contenidos escolares; tipo de aprendizaje): Sin descartar el aprendizaje por recepción, que no necesariamente es sinónimo de memorización, se otorga prioridad a las situaciones en que el alumno tiene que descubrir por sí mismo el contenido por aprender, esto es, confrontar problemáticamente el contenido nuevo en la búsqueda de una resolución, que se expresa en la construcción conceptos y proposiciones, dentro del marco del pensamiento abstracto y a partir de la actividad y la representación. (Aprendizaje por descubrimiento)
Segunda dimensión - Forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz (cómo elabora o reconstruye el alumno la información; modalidad del aprendizaje) Particularmente cuando el alumno carece de conocimientos previos pertinentes se aplica el aprendizaje por repetición; preferentemente se opta por la atribución de “sentido” a los contenidos nuevos, mediante la relación de estos con la información o conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del educando, en forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra, es decir, se trata de “enganchar” el nuevo conocimiento con “los previos”, con los que ya porta el sujeto de aprendizaje, sorteando la arbitrariedad -que decae en falta de sentido- del conocimiento cuando este se imparte en forma distanciada a la experiencia y realidad del alumno. (Aprendizaje significativo)
* Situaciones del aprendizaje que claramente implican la consideración del educando como persona, ser autónomo y activo, crítico y participativo; al tiempo que subrayan en el proceso educativo, la importancia de los factores: - interés como fuente de motivación, auto-motivación - contextualización, ubicar o determinar la aplicación o referencia de los contenidos con la realidad, con la

Podríamos ahondar en lo anterior, especialmente en el modelo pedagógico cognitivo y sus teorías fundamentales, por ejemplo, en torno al aprendizaje significativo -tan mentado en la actualidad dentro de nuestro ámbito educativo nacional- cabría analizar, en su consideración como proceso, las fases de que consta, los contenidos curriculares que abarca, agrupados en básicamente en tres áreas -conocimiento declarativo o saber qué, procedimental o saber hacer, y actitudinal o saber ser-, pero sobre todo, sería útil indagar cuáles son sus condiciones de logro, es decir, qué se requiere respecto al material, en el alumno y en el docente, para lograr un verdadero aprendizaje significativo...

Asimismo, me gustaría vincular nuestra reconfiguración de la pedagogía con la propuesta de Bárbara Rogoff sobre “los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”⁴⁵¹, concebidos como planos que se corresponden con procesos personales, interpersonales y comunitarios. Igualmente me interesaría relacionar todo esto con la aplicación del diálogo socrático en la gestión de cambio, entendida como enfoque para la transición individual y social a un mejor estado, y con base en la lectura de un artículo⁴⁵² que me recomendó una amiga doctorada en psicología de la educación.

Sin duda, podría enriquecer mi investigación con las ideas y propuestas de múltiples y admirables autores tanto extranjeros como nacionales, tanto lejanos en el tiempo como contemporáneos... cuyas aportaciones son valiosas por sí mismas y en la diversidad de sus perspectivas, en el complejo que unidos entran... pienso en el análisis sobre los “movimientos de renovación pedagógica” elaborado por A. Ayuste, R. Flecha, *et. al*, en la “pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista” defendida por H. Giroux, qué decir de la “pedagogía de la autonomía” vivenciada por P. Freire, recuerdo también la “educación poiética” como arte de crear y recrear basada en alegría, amor y libertad, descrita en palabras de J. Zapata, el ideal de la educación como “la universalidad democrática” de que habla F. Savater y claramente compatible con la educación “fundamentada en valores que hacen libre y permiten la convivencia armónica” expuesta por V. Schmill, incluso asocio todo ello con la necesidad de “re-estudiar la cognición, enseñanza/aprendizaje” señalada por L. Frade Rubio... ya hablando de una didáctica de la filosofía, necesariamente pienso en el “esquema básico de operatividad en dos momentos: problematización y resolución” sugerido por A. Cerletti, y en el “modelo general formal basado en el diálogo argumentativo y en tres momentos de un proceso continuo” legado por G. Obiols...

⁴⁵¹ Nota: Rogoff, Bárbara. “La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas”. J.V. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez. Edits. España. Fundación Infancia y Aprendizaje.

⁴⁵² Nota: Skordoulis, Rosemary and Patrick Dawson. “Reflective decisions: the use of Socratic dialogue in managing organizational change”. University of Aberdeen Business School. Aberdeen. UK. Management Decision. Vol. 45 No. 6. 2007. P. 991-1007. www.emeraldinsight.com/0025-1747.htm

Aunque en forma especial cabría dedicar un estudio completo al capítulo XII en “Democracia y educación”, donde J. Dewey explica “el método” de la experiencia inteligente, la experiencia educativa, iniciando con estas firmes e impactantes palabras: “... todo lo que la escuela puede o necesita hacer por sus alumnos, en lo que concierne a sus espíritus (esto es prescindiendo de ciertas habilidades musculares especializadas), es desarrollar su capacidad de pensar...”⁴⁵³

Reitero, indudablemente es posible extender mi análisis presente hacia distintas propuestas en la reconfiguración de la pedagogía, lo cual implicaría saltar ya a otro problema de investigación, de manera que sin profundizar en lo mencionado a través de los últimos tres párrafos, me concentro ahora en la nueva forma que daremos a la segunda raíz de la situación de crisis que nos ocupa, me refiero a la:

Re-orientación de la escuela

En principio, coincido con autores como A. Díaz Barriga, *es necesario reconocer que la escuela es una institución muy cuestionada, no solo por los agentes externos a ella, como los padres de familia y la comunidad en general, sino por todos los personajes implicados, autoridades gubernamentales, directivos, administrativos, profesores e incluso por los alumnos.* “Sin lugar a dudas la escuela es una institución cuestionada. La desconfianza que existe sobre su funcionamiento lamentablemente ha sido bien ganada... Para Althusser es un aparato ideológico al servicio del Estado que tiende a reproducir las concepciones y valores de la clase en el poder; para Illich es la “vaca sagrada” de la sociedad; para Foucault es una de las instituciones cuya tarea es la normalización del sujeto para las condiciones de la sociedad actual.”⁴⁵⁴

Ahora cabe preguntar, ¿qué posibilidad tiene la escuela de lograr, de cumplir, la tarea que originalmente le fue asignada, la liberación del ser humano?

De acuerdo con lo expuesto en la sección 3.1.2. sobre las causas de la emergencia educativa, al abordar las deficiencias, el fallo de la escuela se plantearon dos respuestas: la primera, en relación con una desvirtuación interna que en su momento nombramos “contradicción fundamental”, y; la segunda, vinculada a una “degeneración estructural del proyecto de la modernidad”.

⁴⁵³ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 135

⁴⁵⁴ Díaz Barriga, Casales Ángel R. *Op. Cit.* Pág. 208

En lo que se refiere a la primera de tales respuestas, continúo con A. Díaz Barriga, se presenta la siguiente disyuntiva:

- a partir de una crítica a su propia labor, reorientar su funcionamiento en relación con el programa de utopía para la que fue conformada, a saber, la emancipación del hombre
- redefinir su rol y su actuar desde una perspectiva posmoderna; lo que implica aclarar cómo una interpretación posmoderna o una condición posmoderna, puede producir un proyecto para la escuela

Tal disyuntiva evidentemente se enlaza con la segunda respuesta sobre el fallo de la escuela, vinculada al proyecto de la modernidad, y en relación con lo cual, de acuerdo con las propuestas de la pedagogía crítica, *la renovación de la escuela no debe cimentarse en torno a la elección entre modernismo y posmodernismo*; “... el posmodernismo no puede ser un simple rechazo del modernismo; más bien implica una modulación diferente de sus temas y categorías.”⁴⁵⁵ *Tanto el discurso moderno como el posmoderno son imperfectos, necesitan ser examinados en búsqueda de las formas en las cuales cada uno compense las peores dimensiones del otro, se complementen.*

Es decir que los educadores, en la perspectiva de H.A. Giroux, han de buscar un punto de equilibrio entre modernismo y posmodernismo, han de modelar una pedagogía crítica que incluya los mejores planteamientos de cada uno; desde cierta perspectiva, “... necesitan defenderse (como parte del discurso de la pedagogía crítica), los ideales del proyecto que vinculan memoria, acción y razonamiento para la construcción de una esfera pública democrática dentro de algo más que la oposición a las condiciones existentes en el mundo posmodernista.”⁴⁵⁶

Esquema 160

La escuela	
Lo que es	Lo que se puede hacer
<ul style="list-style-type: none"> - Es una institución de la modernidad que no logra cumplir las metas para las que fue creada en el propio proceso de la modernidad. - No da libre acceso a todos, no forma el pensamiento; ha degenerado en rutinas, burocracias, exámenes departamentales, credenciales escolares... - Los profesores, en contacto permanente con una institución viciada, tienden a viciarse; lo cual explica que los alumnos aprendan a “sobrevivir” en la escuela y no la consideren como un medio para su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si se muestra que el programa de la modernidad es válido, la escuela es una institución que puede coadyuvar a su logro. - Lo anterior implica el análisis sobre qué cosas debe cambiar la escuela, cómo debe cambiar para colaborar en el desarrollo de las fundamentales de dicho programa, qué debe hacer y dejar de hacer para cumplir con las tareas que le fueron asignadas en su origen. - A la vez se requiere integrar las mejores propuestas del discurso posmoderno.

⁴⁵⁵ Giroux, Henry A. *Op. Cit.* Pág. 230

⁴⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 230

“En pocas palabras ¿puede la escuela dejar sus prácticas de alienación y regresar a cumplir las metas históricas que el programa de la modernidad le adjudicó? En esta cuestión es necesario analizar ¿hasta dónde el pensamiento posmoderno como crítica de la modernidad, como búsqueda de superación de la misma puede coadyuvar a rectificar las metas de la escuela?, pero de igual manera se impone un análisis sobre las deformaciones que ciertas vetas del pensamiento posmoderno pueden imponer sobre el pensamiento escolar, entre ellas destacan, su visión individualista del futuro, su vinculación con un proyecto neoconservador.”⁴⁵⁷

Una vez más, sin profundizar en tales cuestiones, *lo cierto es que en la superación de la situación crítica actual, resulta indispensable la re-orientación de la escuela*, y ya sea con base en el discurso moderno -lo que sería anacrónico-, en el posmoderno -lo que sería unilateral- o en su mutua complementación -óptima posibilidad-.

Reorientación de la escuela que en todo caso, debe fundamentarse en la consideración de lo que siempre es el individuo humano, en lo que permanece, es y será inherente a la persona: cuerpo y espíritu. Reorientación de la escuela que siempre debe aspirar a la autorrealización individual y social, como persona y comunidad.

Así, en la modernidad, posmodernidad o cualquier época histórica, la vivencia cotidiana de alumnos y maestros en la escuela consistirá en autoformación integral dentro del intercambio personal e intersubjetivo, en apertura total de que nace la vivencia de la totalidad unidad, la asociación de la comunidad empática...

Pero “en concreto”, -imagino las palabras de personas de carne y hueso, a quienes urge “materializar” las palabras, las ideas, los conceptos, llevarlas a cabo, generar “acción”-, ¿cómo reorientar la escuela, qué cambios realizar en ella para dirigir nuestro proceso educativo en y hacia la autorrealización anhelada?

Lo primero es construir un nuevo currículum; el que, de acuerdo con J. Tejeda Fernández, debe articularse en consideración de principios como: democratización, descentralización, atención a la diversidad, trabajo cooperativo, interculturalidad, globalización e interdisciplinariedad, entre otros.

Concreción curricular que al derivarse de la contextualización, implica apertura y flexibilidad, es decir, su adaptación a las necesidades e intereses de los educandos, tanto en los contenidos como en lo que se refiere a la forma, generando un proceso, ritmo o marco escolar que supone como finalidad básica “... lograr la integración de lo cultural con espíritu de transformación. No vamos a volver sobre la cultura que se constituye en contenido

⁴⁵⁷ Díaz Barriga, Casales Ángel R. *Op. Cit.* Pág. 225

curricular, sino que desde el diseño del currículum vamos a centrarnos en el problema de la selección de contenidos.”⁴⁵⁸

De este modo, la selección de contenidos consiste en el proceso de concretar las respuestas que definen la función social otorgada a la enseñanza, es decir, que el contenido curricular no es seleccionado arbitrariamente sino en la búsqueda por satisfacer la función social adjudicada a la educación. Lo que plantea en primera instancia definir qué criterios serán utilizados en dicha selección.

Al respecto y en aclaración de que la definición sobre qué criterios se aplican, depende del objeto de la enseñanza, el sujeto de aprendizaje, la situación de enseñanza, el contexto, etc., J. Tejeda Fernández enlista algunos de los criterios más significativos en la selección de contenidos para el currículum: objetividad, convencionalidad y consenso, actualidad, validez, significación, representatividad, ejemplaridad, significatividad epistemológica, transferibilidad y utilidad, aplicabilidad.

Más allá de los principios básicos en la articulación curricular y criterios significativos en la selección de contenidos, expresados en la anterior propuesta, mi intención es resaltar junto a A. Frabboni y A. Pinto, que la problemática actual presenta un modelo de racionalidad crítica en que se delinea una pedagogía “en situación”, o sea, históricamente determinada, impregnada de su circunstancia espacio-temporal, y simultáneamente en camino hacia las metas de su idealidad educativa. Situación que implica elección y compromiso, que pueden ser sintetizados como el análisis de lo existente -lo históricamente determinado- para ser superado -para establecer metas-.

Ahora bien, retomando lo dicho, *la reorientación de la escuela y específicamente en este momento, la construcción de un nuevo currículum planteada en la presente investigación, asume como medio y fin en sí, universal y atemporal, la autorrealización individual y social.*

Consecuentemente, *nuestro nuevo currículum abarca con igual intensidad, disciplina y compromiso la construcción y desarrollo de capacidades o disposiciones intelectuales y afectivas, mentales y morales, reconoce la misma importancia y trascendencia tanto en la educación del cuerpo y como en la del espíritu, otorgando el mismo valor a la enseñanza y aprendizaje de saberes intelectuales y saberes empíricos, sobre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu.*

⁴⁵⁸ Tejeda, Fernández José. “La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias”. Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado Año/Vol. 4 Número 001. Universidad de Granada. España. 2000. Recuperado el 22 de julio de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56740102>

Así, en congruencia con lo dicho en la sección 2.3.2., parte de la reorientación de la escuela -la parte se manifiesta en mapa curricular- consiste en la inclusión equitativa de la educación correspondiente a cada función o potencia del individuo humano, es decir que integra y cohesiona con armonía formación estética, afectiva, intelectual y ética.

Momento en que me detengo para hacer una aclaración relacionada con las funciones vegetativas y locomotrices: según escribí en la sección mencionada, tales funciones "...no son objeto propio y directo de la formación humana, pues su dinamismo no es principalmente adquirido sino dado, es decir, constitutivo del ser humano y congénito en él. Sin embargo, en cuanto que la actuación de las potencias superiores revierte sobre estas funciones, la educación debe contar con su presencia. Así, en los primeros años de vida, la educación consiste en modalizar las funciones vegetativas y locomotrices, determinando su actividad sobre todo en tres campos: alimentación, higiene y movimientos corporales."

¿Cuál es la aclaración sobre ello? Francamente esta es una postura equívoca, parte de la perspectiva fragmentaria de la educación solo como instrucción. Hoy vivo y subrayo la importancia de la educación física en el desarrollo integral y armónico de la persona, por lo que no debe limitarse "a los primeros años de vida". El ser humano está constituido por dos dimensiones, una inmaterial y otra, material y biológica, me refiero al cuerpo, entendido como espacio y medio de conocimiento y comunicación con uno mismo, con los otros y el entorno. Espíritu y cuerpo se unen en una dialecticidad, dentro la cual la autonomía funcional de cada una de estas dimensiones está garantizada precisamente por la relación recíproca, complementaria, que liga la una con la otra. En ese sentido, una correcta educación física contribuye a la formación estética, afectiva, intelectual y ética.

Si actualmente maestros y alumnos desmeritan las asignaturas cuyo objetivo central es el desarrollo, la educación del cuerpo, probablemente sea, en el caso de algunos de ellos, porque aún conservan aquella acepción reductiva, sobre la que hablan A. Frabboni y A. Pinto, en que el cuerpo fue entendido por largo tiempo como factor de limitaciones y de padecimientos para el ser humano, campo de acción de las pasiones más elementales y, en particular, instrumento de seducción y de placer sexual; ámbito este último, inquietante y peligroso, susceptible de ser vigilado, controlado e, incluso, prohibido. De ahí una pedagogía del cuerpo fuertemente declinada en el disciplinamiento puntual y riguroso de las posturas, de las vestimenta y hasta de la mirada.

Fue en el siglo XX, continúan los autores citados, que las teorías sobre la corporeidad comienzan a librarse de vínculos moralistas y sexófobos, encaminándose hacia fronteras pedagógicas que acogen la dimensión física como irrenunciable instrumento de conocimiento y relación. Aceptación en que el cuerpo se presenta cada vez más como lenguaje, percepción activa, intuición precategórica, lugar de liberación de las potencialidades sensitivas, imaginativas y comunicativas.

La cuestión es que en el mapa curricular que forma parte de la reorientación de la escuela, *se reconoce en la educación física y motriz valor formativo intrínseco*, dirigido a una correcta gestión y control de la propia corporeidad, que contribuyen en la formación del espíritu, en la construcción de sus virtudes correspondientes.

Educación física y motriz que claramente se vincula con el deporte, y este con el arte, todo lo que a su vez engloba el juego.

En la idea convencional sobre el juego, se le concibe como excitación ociosa antagónica al trabajo -labor desagradable, también en la perspectiva convencional-, escribe J. Dewey. Por lo que en forma definitiva se le excluye de la práctica educativa, es desterrado del salón de clases bajo el grito del docente que sentencia, que ordena: ¡¡deja de estar jugando!!

Idea totalmente errada porque *en el juego hacen “juego”⁴⁵⁹ la teoría y la práctica, porque en él se desenvuelven ambas y al mismo tiempo.*

Esquema 161

Juego: unión de teoría y práctica	
En el juego es simultáneo:	Teoría, familiarizarse con las cualidades de los objetos.
	Práctica, aprender a usar los objetos inteligentemente.

Por ende, juego y trabajo no son antitéticos, explica el mismo autor, cuando:

- el juego tiene una idea directriz que orienta los actos sucesivos, entonces tiene fin, porque se “trata de hacer algo”, lo cual implica una actitud que supone revisión anticipadora que estimula las respuestas presentes, pero ese resultado anticipado es más acción subsiguiente que producción de un cambio concreto de las cosas, por lo tanto es libre y plástico; sobre esto cabe mencionar que conforme el educando crece en madurez se interesa por actividades que producen resultados tangibles, visibles

⁴⁵⁹ Nota: entendido aquí en término “juego”, en su acepción de movimiento que pueden realizar dos o más cosas articuladas.

- en el juego se prevén resultados bastantes remotos de un carácter definido y requieren de esfuerzo persistente en su realización, momento en que el juego se convierte en trabajo

Sin embargo, juego y trabajo sí son antagónicos cuando el primero es “acción del momento” y como tal es completo en sí, es puramente físico y no tiene sentido; lo mismo sucede cuando tienen lugar tareas externamente impuestas, porque aun cuando persiste el juego, este se pervierte en la falta de estímulos adecuados para la emoción y la imaginación, donde el resultado de esos “juegos” solo es la adquisición de conocimiento técnico porque se aísla del propósito, de lo que le da sentido, -frente a lo cual -frente a los instintos reprimidos- se encuentran toda clase de salidas ilícitas, falsas formas de “recuperación de energías”.

En suma respecto al juego, concebido como un “todo” -unión, articulación de teoría y práctica- da el desarrollo funcional de una situación, haciendo de esta modos de experiencia valiosos no solo económicamente, sino también por su contenido científico y por su valor social. Por lo que *en la responsabilidad que tiene la escuela de restaurar esta conexión, hay que tratar las ciencias menos como ciencias, menos como conocimiento abstracto y formal, y más como se encuentran en la vida cotidiana de los grupos sociales en que participan los alumnos.*

Responsabilidad de la escuela en que puede ayudarse con la inclusión en el programa educativo del trabajo activo y el juego, no por facilidad temporal y agrado momentáneo, sino porque:

- facilitan el desarrollo intelectual y ético deseable
- reducen el vacío artificial entre la vida en la escuela y fuera de ella
- convierten la obtención de conocimiento en resultado de actividades que tienen un fin propio y no tarea escolar

Recordando siempre que, “Cuanto más humano sea el propósito o cuanto más se aproxime a los fines que afectan a la experiencia cotidiana, más real es el conocimiento.”⁴⁶⁰

Todo lo cual evidencia la importancia e incluso necesidad por integrar el juego, la actividad lúdica, en nuestro nuevo currículum... y al escribir esto subrayo la concepción del cuerpo como espacio y medio de conocimiento y comunicación con uno mismo, con los otros y el entorno, de hecho, quizás en ello radica *el valor primordial del juego y especialmente del arte, acercan a uno mismo y a los otros, constituyen espacio en que se configura*

⁴⁶⁰ Dewey, John. *Op. Cit.* Pág. 172

la propia identidad, y a la vez son punto de encuentro para la identificación con el otro, momento en que comienza a tomar vida la empatía...

Identidad, identificación, parte de la reorientación de la escuela, la parte que no se manifiesta en el mapa curricular y que no obstante ha de permear la totalidad de nuestra práctica educativa; me refiero a la escuela como espacio de auto-conocimiento en el otro y re-conocimiento de sí como ser social.

Abordaje del rol que corresponde a la institución educativa como lugar propicio para la configuración de la identidad individual en y a través de lo social, que en principio requiere definir qué es la identidad: "... es la apropiación compleja y contradictoria que hace el sujeto en su propia subjetividad de la *imago* de sí mismo en su relación con la otredad, a partir del contexto o ámbito cultural en el cual se encuentra inmerso."⁴⁶¹

Apropiación de la propia subjetividad, la identidad, "... que se caracteriza por su dinamismo y sus distintos, complejos y contradictorios niveles, comprendidos teóricamente en lo que Lacan considera la ruptura del círculo del yo (*Innewelt*) en su confrontación con la realidad, con el otro (*Umwelt*), a partir de la cual se engendra la cuadratura inagotable de las reaseveraciones del yo."⁴⁶²

Sobre lo que cabe aclarar que "... es importante diferenciar los términos de subjetividad e identidad, en la medida en que uno permite reconocer y orientar las formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencias y el otro implica que existe una esencia determinada que existe independientemente de la cadena de discursos disponibles para los individuos..."⁴⁶³; o en otras palabras, la identidad se construye y reconstruye "... en el proceso de reconocimiento del otro, de incorporación del otro al sí mismo y de la confrontación psíquica entre esta primera *imago* de sí mismo (el yo ideal) y la que el sujeto va construyendo en sus juegos identificatorios con el otro (el ideal del yo)." ⁴⁶⁴, mientras que la subjetividad no, esta constituye en sí una esencia determinada, aunque esto no niega el "verse tocada" por el contacto cultural.

Asimismo es de señalarse que en la adolescencia -etapa que viven nuestros alumnos en la educación media superior, nivel educativo en que surge mi investigación- la palabra "identidad" tiene un peso específico muy alto, ya que al parecer en esta etapa cronológica "cada uno se busca a sí mismo", convencidos de la importancia de "ser quienes somos en realidad". De manera que analizar detalladamente la identidad e identificación,

⁴⁶¹ De Alba, Ceballos Alicia. "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en "Posmodernidad y educación". Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004. Pág. 165

⁴⁶² *Ibíd.* Pág. 165

⁴⁶³ *Ibíd.* Pág. 164

⁴⁶⁴ *Ibíd.* Pág. 165

conlleva adentrarse en elementos como autoestima, asertividad, aceptación, escucha activa, entre otros, y en relación con cuales habría que estudiar factores como sus componentes, objetivos, obstáculos e incentivos, etc., todo ello a su vez, en asociación con las tres necesidades emocionales básicas, ya antes mencionadas, valoración, reconocimiento e inclusión.

Elementos y factores que no corresponden, no directamente, al desarrollo de esta tesis, sino lo que tienen en común, el área en que se encuentran, el espacio en que se desarrollan y vivifican: lo social. Situación que remite en nuestra reorientación de la escuela, a su consideración como espacio de auto-conocimiento en el otro y reconocimiento de sí como ser social.

Erróneamente se cree que la escuela debe convertirse en un lugar neutro e inhóspito porque “los alumnos deben arreglárselas por sí solos”, “más ahora que ya van a entrar a la universidad”, decimos frecuentemente los adultos, los maestros. Cuando en realidad, las instituciones educativas, afirma A. Hardgreaves, deben proporcionar apoyo y atención a los estudiantes. De hecho, *lo que el alumno-adolescente espera del profesor es precisamente atención.*

Atención, pero ¿qué significa esto para los alumnos? *Un adulto que les conozca bien y se preocupe por ellos, al margen de los antecedentes, el género, la clase social o cualesquiera otras circunstancias; un profesor que demuestra su atención esforzándose continuamente en su enseñanza, es decir, que invierte tiempo y esfuerzo en sus lecciones, a la vez que se toma tiempo para conocerlos personalmente.*

Apoyo y atención de las necesidades personales y sociales de los educandos que no solamente resulta fundamental para su actual bienestar, para aumentar su éxito académico, -“Se ha demostrado que la intensa interacción entre profesor y estudiante mejora la motivación de este último.”⁴⁶⁵ -, sino que también asegura en el futuro su responsabilidad social y satisfacción personal.

De modo que la escuela, coincido con el citado autor, debe reorientarse, reestructurarse como “... organismos que funcionen como comunidades acogedoras, globales y estimulantes para todos sus estudiantes, tanto los de la corriente principal como los de riesgo, y no centros preocupados únicamente por seguir la estela dejada por aquellos que alcanzan mayores logros académicos.”⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ Hardgreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan. “Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes”. Ed. Octaedro/SEP-Biblioteca del normalista. México. 2001. Pág. 125

⁴⁶⁶ *Ibíd.* Pág. 94

Reorientación de la escuela que siguiendo la propuesta de A. Hardgreaves, ha de incluir el “principio de personalización” y su reestructuración como “escuela-comunidad”:

Esquema 162

Principio de personalización		
En relación con los estudiantes que:	En relación con los profesores que:	En relación con el programa que:
<ul style="list-style-type: none"> - Se conozcan mejor entre ellos. - Experimenten la sensación de comunidad. - Trabajen mejor en equipo. - Conozcan mejor a los profesores. - Establezcan más rápidamente una relación de confianza con los profesores. - Se sientan cómodos en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conozcan mejor a los estudiantes. - Atiendan de manera más adecuada a los estudiantes. - Planifiquen y personalicen el aprendizaje con mayor efectividad. - Valoren e informen a los estudiantes sobre su progreso, de modo más sustancial. - Se conozcan mejor entre ellos. - Se ofrezcan apoyo mutuo. - Planifiquen en común los programas para los estudiantes. - Compartan ideas y percepciones acerca de los temas que afectan a los estudiantes concretos, así como en lo relativo al material académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sea menos fragmentado y más coherente. - Se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes.
<p>* Siempre en consideración de que el objetivo es ofrecer una mejor atención y apoyo a los estudiantes, contrarrestando los problemas tradicionales de fragmentación e impersonalidad que presenta la escolarización.</p>		

Esquema 163

Escuela-Comunidad en tres direcciones	- Comunidad de afinidad: como unidad de “ser similar” a la que se produce entre familia, vecinos y amigos, en la que se crea una sólida sensación de “nosotros” en el seno del grupo social.
	- Comunidad de lugar: como ocurre en los conceptos “mi clase”, “mi barrio” o “mi escuela”, donde se dé cabida a una amplia participación y se desarrolle un sentido de pertenencia.
	- Comunidad de pensamiento: donde las personas establezcan vínculos mediante la creación de objetivos, valores y conceptos del ser comunes.

Si bien, tradicionalmente se otorga en la escuela atención y apoyo a los estudiantes en la figura de orientadores y asesores, cuyo trabajo especializado requiere una calificación profesional aparte de la exigida para la enseñanza regular dentro del aula de clases. No obstante, actualmente se ha demostrado que “... la existencia de un sistema separado que proporcione orientación y asesoramiento ha traído consigo muchos más problemas que beneficios.”⁴⁶⁷ Por ejemplo:

- tienden a resaltar los problemas “más profundos” de naturaleza psicodinámica, por encima de los aparentemente “más simples” que presentan los estudiantes

⁴⁶⁷ Ibíd. Pág. 94

- usualmente dudan de las capacidades de los docentes, al asumir una mayor responsabilidad para tratar los problemas de los alumnos
- su presencia puede estimular en los profesores la idea de que la atención, el apoyo y las relaciones no son de su incumbencia, puesto que esos temas corresponden “a otros”
- el gran número de contactos individuales que mantienen con los estudiantes puede sobrecargar a dicho personal de trabajo y reducir la calidad general de su atención
- por lo general se ven obligados a elegir entre satisfacer las necesidades “normales” de muchos, a las demandas urgentes producto de una situación de crisis, de unos pocos
- disponen de poco tiempo para dedicarlo a los individuos, puesto que la mayor parte del mismo lo dedican a tratar de “apagar incendios”, en lugar de ayudar a crear un clima que prevenga la aparición de estos

A lo que se agregan diversos “defectos” en la figura orientador-asesor como:

- promover que la importancia otorgada a la administración y al papeleo sea excesiva
- sacrificar la atención en beneficio del control, en un sistema establecido para administrar la disciplina y el castigo
- la existencia de un sistema burocrático de referencias disciplinarias anima a los profesores de aula a asumir una responsabilidad menor sobre sus propios problemas de disciplina en el momento en el que se producen
- puede apoyar y proteger al sistema académico y la aceptación del mismo por parte de los estudiantes, cuando probablemente sea el propio sistema académico el que presente carencias
- ofrecer a los profesores más posibilidades de solucionar problemas de orden profesional que aquellos relativos al bienestar de los estudiantes

Todo lo cual señala la necesidad por aclarar en qué consiste una “buena orientación y asesoramiento”, a la vez que sugerir los cambios que se requieren para que efectivamente orientadores y asesores ofrezcan apoyo y atención a los estudiantes.

Aclaración y sugerencias que tampoco pertenecen a la investigación presente; por lo que la mención anterior, sobre la atención y apoyo tradicionales, solo busca *remarcar la urgencia por reorientar la escuela convirtiéndose en comunidad que proporciona atención y apoyo reales a los jóvenes*, donde los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje deben satisfacer necesidades personales y sociales, no exclusivamente académicas.

Concluyendo en torno a ello, “... las escuelas tienen que representar un papel mucho más vital y central en la construcción de la comunidad, procurar la debida atención, desarrollar las relaciones, crear un propósito común

y fomentar un vínculo de unión entre la gente que vaya más allá de ella misma.”⁴⁶⁸ En una frase, *la educación debe ser personal y social*.

Personal... ¿quién es la persona que lleva a la práctica toda esta teoría?, ¿de quién depende hacer todo esto realidad?, ¿en manos de quién se encuentra la posibilidad por concretar nuestras nuevas pedagogía y escuela?

Yo, está “en mis manos”, contesto y alzo la mano al mismo tiempo -como hacen los alumnos en el salón de clases-. Es momento para hablar sobre la:

Re-asunción de la práctica docente

Inicio con una pregunta, si el maestro ha fallado como profesor-instructor, funcionario de la educación y más aún como educador, formador, si las TIC´s , la tecnología en esta sociedad de la información supera indudablemente a “la persona que está frente a grupo” tanto en lo respectivo a las fuentes como a la difusión de la información, que igualmente es más amplia, exacta y variada que la que pueda proporcionar él, y con mayor fuerza cuestiono, si él es el principal responsable, el culpable de la situación educativa actual, ¿por qué no eliminarlo, por qué no quemarlo vivo en la hoguera y ya?, *¿por qué conservamos la presencia, la figura del maestro en la educación formal?*

Porque *nóesis* constituye a *nóema*, porque el sujeto dota de sentido al mundo, -incluido él mismo-; porque las cosas no valen en sí, soy yo quien las hace valiosas; o brevemente dicho *porque la tecnología no educa*.

Las nuevas tecnologías ayudan a educar, colaboran y facilitan la práctica educativa; en cierto sentido podemos decir que alumnos y maestros se educan “en”, “con” y “para” la tecnología, para saber usarla, pero definitivamente la tecnología no educa, educa el maestro. *El maestro enseña a “usar” la tecnología y a discriminar la información en beneficio de nuestra educación*; es él quien enseña a asumir frente a toda esa tecnología e información una actitud crítica y reflexiva que permita distinguir e identificar en todo ello qué es verdad y qué no, qué relación existe entre todos estos datos y elementos, hechos y propuestas, con la propia vida, qué de la tecnología y de la información contribuye a nuestra autorrealización, como personas y como comunidad, como individuos y como grupo.

⁴⁶⁸ Ibíd. Pág. 95

Aunque sobre todo, conservamos la figura del docente porque la educación es nuestra más grande labor, la más humana, *porque educar es una labor interpersonal, las personas se educan con personas.*

Los maestros educan, son insustituibles; aprendemos a vivir y convivir, nos educamos, “en”, “con”, “por” y “para” la convivencia, en el contacto con otras personas -aunque estén llenas de defectos-; se educa en presencia y convivencia, recuerdo palabras de F. Savater.

Ahora bien, ya que hemos decidido que el maestro conserve su lugar -lo necesitamos-, *exigimos que re-asuma su papel, demandamos la re-asunción de la práctica docente.*

¿En qué consiste tal reasunción?

El papel del profesor más que trastocarse, escribe J. Tejeda Fernández, queda radicalmente transformado. No hay que olvidar que quienes están encargados de llevar la práctica pedagógica y ética propuesta a la práctica cotidiana en las aulas “... son docentes que no necesariamente fueron formados bajo los conceptos que la escuela propone, por lo que para que nuestra oferta educativa sea realista, para que los alumnos con el perfil que estamos ofreciendo puedan realmente existir, será necesario que los docentes responsables de lograrlo transformen su propio perfil como personas y como profesionales de la educación.”⁴⁶⁹

De manera que en relación con la información, esto es, en la dimensión de la educación como instrucción, el cambio consiste en *proyectar la dinámica relacional entre profesor y alumno no en dirección de la transmisión, sino de la guía y el acompañamiento.*

Una nueva relación ente alumno y docente, interviene J. Delors, “... pasar de la función de “solista” a la de “acompañante”, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a valores fundamentales que deben regir toda vida.”⁴⁷⁰

Es decir, escribe J. Tejeda Fernández, no desaparece el maestro, su estrategia se modifica, emergen nuevos roles para él, entre los que destacan como fundamentales:

- programador, coordinador y director de procesos de aprendizaje con medios interactivos

⁴⁶⁹ Schmill, Vidal. *Op. Cit.* Pág. 167

⁴⁷⁰ Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. Ed. Santillana. UNESCO. Col. Educación y cultura para el nuevo milenio. España. 1996. Pág. 159 y 160

- transmisor de información que impulsa conocimientos, procedimientos y actitudes
- motivador y lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y los alumnos

Todo lo cual se desenvuelve en la interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje. Además, dichos nuevos roles exigen al docente adquirir, desarrollar y aplicar nuevas competencias, continúa el mismo autor, entre otras: tecnológicas, sociales y de comunicación, teóricas y psicopedagógicas. A lo que debe agregarse el trabajo en equipo e interdisciplinar como estrategia de actuación para resolver los problemas múltiples y complejos derivados del diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular.

Consecuentemente la pericia del profesor ya no será definida exclusivamente en términos sobre posesión de conocimientos especializados y habilidades técnicas; el nivel profesional docente ya no resaltarán el dominio de la asignatura, los conocimientos técnicos sobre cómo enseñar la propia asignatura y la reflexión racional, antes bien, todo ello guardará equilibrio con la implicación emocional, con el apoyo y la atención que se dan a los alumnos, con el compromiso y la dedicación que requiere la auténtica práctica educativa.

En torno a nuestro aprender a vivir y convivir, ya en la educación como formación, la reasunción docente radica en *“dar, ser ejemplo”*; *“enseñar” a los alumnos una forma de ser, estar, vivir, existir y convivir, libre y responsable, siempre ética*. -Ante todo, el docente es ejemplo, siempre debe estar consciente de ello; incluso, coincido con J. Delors, es ese “ejemplo” la fuerza de los docentes⁴⁷¹.-

Perspectiva desde la cual, la práctica docente se asume como praxis pedagógica y ética fundada en la ética universal del ser humano, en el respeto a la dignidad y autonomía del educando -esta es la “pedagogía de la autonomía”, propuesta y ejemplificada, vivida por P. Freire-.

Donde tiene lugar la comprensión de la educación como situación gnoseológica a la vez que en su dimensión social de la formación humana, con oposición al pensamiento y práctica pedagógica que estimulan el individualismo y la competitividad, en general, en contra de toda práctica de deshumanización -como la sociedad industrial consumista y opresora-.

Reasunción entonces de la práctica docente como praxis pedagógica y ética que independientemente de su matiz ideológico o político, *exige al maestro ciertos saberes fundamentales -obligaciones como educadores-*

⁴⁷¹ Nota: aunque el parece referirse únicamente a una cierta actitud frente al conocimiento: “La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el de transmitir la afición al estudio.” (Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. Ed. Santillana. UNESCO. Col. Educación y cultura para el nuevo milenio. España. 1996. Pág. 162)

para el desarrollo integral de su actividad, reflejado en los resultados, en la vivencia de cada uno de sus alumnos, como en su propio actuar.

Saberes indispensables en la praxis educativa que P. Freire explica en tres grupos: “no hay docencia sin discencia”, “enseñar no es transferir conocimiento” y “enseñar es una especificidad humana”; cada uno de los cuales se desenvuelve no en guías, sino en saberes que estamos obligados a conocer y practicar, a vivenciar con nuestros alumnos, y que no incluyo aquí por temor a prolongarme demasiado, pero principalmente porque es mejor leer al autor, acceder directamente a las palabras del maestro brasileño.

En suma, siendo el maestro la causa principal de la emergencia educativa, su formación es el primer paso, cuando la pretensión que se tiene es “educar bien”. *El maestro deber ser-estar bien preparado; ser maestro “no se hereda” -pienso en las “plazas” magisteriales-, uno “se hace” maestro, se prepara, se educa y se forma como tal por su función social y por su dignidad personal.*

“Hacerse maestro”, preparación y formación de sí que implica crítica continua, trabajo y esfuerzo, disposición y apertura, cualidades que tienen raíz, que se nutren de la conciencia que tenemos sobre la trascendencia de nuestra labor, de nuestra praxis educativa, de nuestro amor a la vida que se manifiesta en nuestro trabajo diario, no hablo de “dar clases”, -eso lo hace cualquiera-, sino de educar, servir y amar al otro al compartir lo que somos, lo que sabemos, teniendo en mente siempre su desarrollo como persona, su libertad y la mía.

Superar la crisis de la filosofía y educación académicas requiere cambios, fundamentalmente que el docente, el profesor, acepte y asuma los nuevos roles que las necesidades y expectativas de su alumnado le exigen, que los objetivos y finalidades planteados a su práctica educativa demandan. No obstante, *antes de modificar el papel que juega como maestro, incluso como requisito previo para dicha modificación, necesita inminentemente transformar su mentalidad.*

En esto consistiría la auténtica, la verdadera “lucha magisterial”: generar una nueva mentalidad a partir de la autoformación y en la transformación de sí; primero cambiar-me y con ello dar ejemplo.

La auténtica lucha se vive en el anonimato, en la soledad del autoconocimiento que se expresa y plasma en ser mejor persona, alguien que vive la experiencia reflexiva, que sabe lo que hace y para qué, que vincula su voluntad a la comunidad porque dirige toda su actuación a la armonía con los otros, una persona que siente empatía y da vida en los otros a su propio ser.

La verdadera lucha de los maestros no consiste en marchar y destruir, romper muebles e inmuebles, consiste en moverse y romper esquemas, patrones, formas habituales de pensamiento y conducta.

Nuestra lucha consiste en transformación personal que desemboca en transformación social.

Lo que necesito transformar, antes que la realidad, como primera condición o paso, es mi ser individual, mi mentalidad. Bien podríamos comenzar preguntándonos: ¿soy el maestro que necesitan mis alumnos?

Concluyendo sobre los medios o cómo habremos de concretar nuestro proyecto, todo lo expuesto -reconfiguración de la pedagogía, reorientación de la escuela y reasunción de la práctica docente- soluciona el estado de crisis descrito con anterioridad: libera a la filosofía y a la educación académicas, desalienta al individuo y la sociedad, transforma la escuela en auténtica comunidad, realmente educadora.

Tales renovaciones claramente reforman la vivencia cotidiana de alumnos y maestros en la escuela: se complementan entre sí saberes intelectuales y saberes empíricos, el método escolástico cede su lugar a la unión de experiencia y conocimiento, la subjetividad recibe atención en el manejo de “inteligencias múltiples”, recordamos que somos cohesión de cuerpo/espíritu revalorando el papel formativo de la educación física y motriz, dejamos atrás la imposición de “la Verdad absoluta” abriéndonos al diálogo en la heterogeneidad, en la pluralidad diversa, borrando para siempre el rechazo y la marginación, autoridad y disciplina recuperan la “razón”, dejan de ser estúpidas al manifestarse como dirección, guía, control en autonomía, el maestro fortalece su autoestima y se valora positivamente, el adoctrinamiento moral es sustituido por la educación ética, por la congruencia, el ambiente que se vive es ya de comunidad -encuentro de subjetividades-, hastío y aburrimiento no ocurren más porque el juego es incluido como actividad con sentido.

Cuántas cosas más podría decir... Lo importante es que ya todo esto ha sido dicho y bien dicho. Nada nuevo bajo el sol. Ya todos estos medios para cambiar la realidad educativa actual han sido estudiados por múltiples autores, ya todos ellos han formulado y expresado propuestas claras y concisas. De hecho, ya algunas de tales propuestas se han implementado o han fungido como fundamento para las reformas educativas.

Miles de veces hemos escuchado en los últimos años que “la educación es la solución” y sin entrar en detalles sobre lo que esto significa para quienes lo afirman, lo cierto es que nuestros gobernantes dicen ocuparse en el impulso y fomento a la educación -lo cual supongo que mágicamente resolverá la emergencia educativa- a

través de mayor inversión⁴⁷², conectividad con la tecnología⁴⁷³, más escuelas, maestros mejor capacitados y principalmente con la multicitada “Reforma Educativa. La base para transformar a México”⁴⁷⁴ -que al ser impuesta, ya desde ahí va, inicia mal-...

Pero todo esto, tales propuestas y reformas serán como hasta ahora, solo pasos con huella debole en tanto que no se concrete el cambio de mentalidad en los maestros, su autoformación como transformación de sí.

⁴⁷² Nota: inversión que “en efectivo” no genera cambios y antes bien “se desperdicia”. Véase:

<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/02/02/941618>

⁴⁷³ Nota: ejemplo de ello es el “Foro de Infraestructuras Tecnológicas y Competitivas para la Educación”, realizado aquí en Querétaro el pasado mes de marzo. Para mayor referencia:

<http://www.rotativo.com.mx/noticias/metropoli/queretaro/253463-realizaran-en-queretaro-foro-de-tecnologias-y-educacion/>

<http://www.municipiodequeretaro.gob.mx/noticias.aspx?q=epsUWZ+4EQEJi6nti1dUXZdrfrhvdprL>

⁴⁷⁴ Nota: véase: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/reforma_educativa_ems

3.2.2.- Nuestro mundo proyectado es un mundo intersubjetivo en empatía

Esta fiesta se acerca al final, la mayoría ya se ha ido, cada uno a seguir con su camino *aplicando lo aprendido, viviéndolo*. Se aproxima la conclusión, pero aún permanecen algunos de los invitados, -tanto lectores como personas con quienes dialogo, mis interlocutores-, “los efectivos”, que siempre se quedan hasta el final y para quienes el anfitrión reserva la mejor botella... Todos los convidados son apreciados, aunque reconozcámoslo siempre hay “los preferidos”, “los más cercanos”, y con ellos hago este último brindis...

¿Por qué las propuestas y reformas mencionadas son “pasos con huella deletable”? ¿por qué no han “trascendido”? ¿A qué me refiero con autoformación, transformación de sí?

Antes de responder tales preguntas, necesitamos revisar, confirmar cuál es nuestro mundo proyectado, en qué consiste, para después identificar qué cambios sí darían resultado, cuáles sí serían “pasos con huella indeleble”.

Así, regreso a E. Husserl, esta vez en voz del Dr. Fernando González Vega, a quien escucho, leo, y desde el inicio algo me sorprende: “Recordar y revisar las obras de Edmund Husserl es siempre una motivación fuerte para conmemorarlo como un filósofo fecundo y sugerente, para estimularnos a seguir intentando abordar, comprender y vivir el mundo contemporáneo, bajo una congruencia gnoseológica y ética de autenticidad, desde la perspectiva fenomenológica.”⁴⁷⁵

Es decir, no recordamos y revisamos al autor de la fenomenología para conmemorarlo, es al revés, lo conmemoramos porque al recordarlo y revisarlo confirmamos la vigencia y utilidad de su aportación filosófica en este intento por comprender el mundo en que vivimos para transformarlo en algo mejor, algo más humano.

Coincido con el Dr. González Vega, transformar la realidad exige antes comprender el mundo para dirigirlo, formarlo, trans-formarlo con base en el arquetipo de lo que queremos. Comprensión en la que se muestran sumamente clarificadores conceptos husserlianos como “mundo circundante” y “mundo intersubjetivo”, a partir de los cuales, siguiendo a nuestro maestro, reconceptualizar el mundo contemporáneo y sus retos actuales desde una perspectiva filosófica comprometida con el bienestar de la humanidad.

⁴⁷⁵ González Vega, Fernando M. “Mundo, mundo circundante y mundo intersubjetivo: precisiones y alcances en Ideas I”. IV Coloquio de Fenomenología: Retos y Perspectivas Actuales, en ocasión del centenario de la publicación del Libro primero de las Ideas, de Edmund Husserl. 17 y 18 de septiembre de 2013. Pág. 1

Justo es lo que estoy haciendo, sigo intentando comprender para dirigir, o al menos sentir que estoy viviendo mis decisiones, que soy libre, consciente de lo que hago y para qué; persevero en el esfuerzo por vivir con congruencia y ética... Bajo esta tónica, escribo, desarrollo aquí la reconceptualización de uno de los fenómenos que vivimos actualmente -como mundo contemporáneo- y que sin duda plantea un gran reto, en la perspectiva filosófica que anhela y trabaja por la realización del individuo y su sociedad, del hombre y de la humanidad.

En estas páginas finales me planteo como objetivo reconceptualizar filosóficamente la emergencia educativa y el reto a que nos enfrenta, la transformación de la realidad como autoformación y transformación de sí.

Sin adentrarnos en el antecedente lingüístico histórico conceptual del término “mundo” que analiza el Dr. González Vega, parto de lo que él mismo señala como uno de los significados más relacionados con los criterios filosóficos, esto es, como “constitución o estructura de la totalidad (su orden)”.

Mundo, constitución, estructura, orden de la totalidad, que experimentamos, conocemos y comprendemos, en una palabra, vivimos, por nuestra conciencia. La conciencia, sitio en el que el sujeto constituye al objeto, lugar desde el que interactuamos con las cosas, las personas y con nosotros mismos, con el mundo, la totalidad.

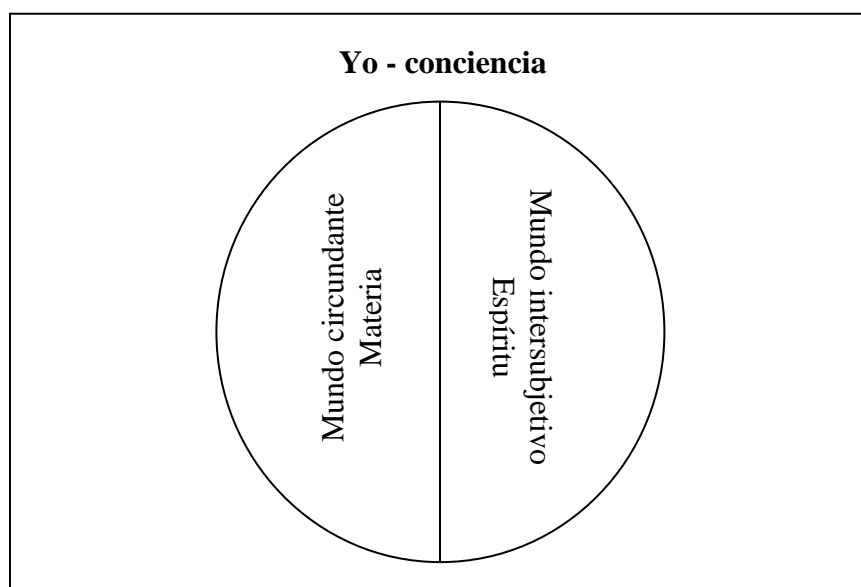
Perspectiva desde la cual *el mundo se desdobra en circundante, como relación externa del sujeto con las cosas, e intersubjetivo, como relación interna o interioridad en que el sujeto está referido en sí mismo o a los sujetos entre sí; lo que evidentemente implica la dualidad materia/espíritu, y sus correlatos:*

Esquema 164

Mundo - constitución o estructura, orden de la totalidad	
Materia	Espíritu
Objetos, hechos	Ideas, esencias
Mundo material	Mente
Ciencias de la naturaleza (posibles por las categorías y las intuiciones puras de la sensibilidad - I. Kant)	Ciencias del espíritu (posibles por la vivencia, comprensión y conexión - W. Dilthey)
Experiencia (percepción externa)	Conocimiento (percepción interna o autopercepción)
Mundo físico (realidad de la naturaleza física)	Mundo psicofísico (realidades animadas, de los animales y los humanos)
Mundo circundante (relación externa - el sujeto referido a las cosas)	Mundo intersubjetivo (*empatía) (relación interna - sujetos en sí mismos y entre sí)

Dualidad que se toca, que se enlaza en la conciencia del “yo”. “Yo-conciencia” correlaciona la dualidad; el mundo es esta correlación entre lo físico y lo psicofísico, el mundo circundante y el mundo intersubjetivo.

Qué es el mundo



“Yo-conciencia” que en “actitud natural” experimento el mundo en los diversos modos de percepción sensible sobre las cosas corpóreas, que “Están ahí como objetos reales y determinados, sean o no percibidos, como un ‘contorno inmediato’ que entra en mi campo de conciencia, como un claro intuir, una ‘copresencia’.”⁴⁷⁶

Concepción o percepción del mundo circundante que tiene como condiciones fundamentales el espacio y el tiempo, por lo que recibe el nombre de “mundo extendido” e implicando así referencias a lo finito e infinito.

De manera que este mundo delante de mí, “... como un ‘ahí delante consciente’ no se agota en cada momento de vigilia, sino que “este mundo se extiende, antes bien en un fijo orden del ser, hasta lo infinito”...”⁴⁷⁷

Consideración que parece afirmar que el mundo circundante, el mundo extendido, “... lo actualmente percibido, lo más o menos claramente copresente y determinado... está en parte cruzado, en parte rodeado por un horizonte oscuramente consciente de realidad indeterminada.”⁴⁷⁸

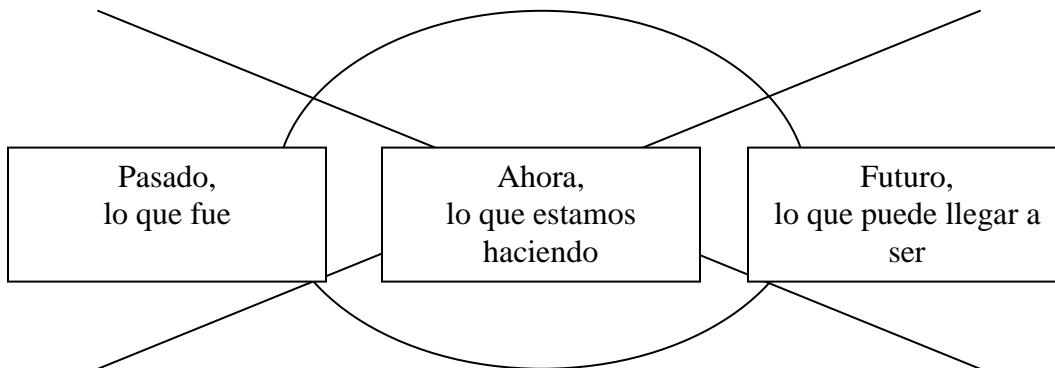
En otras palabras, *este mundo circundante, delante de mí y ahora, puede cambiar; este mundo extendido en que vivimos, cruzado por el tiempo y el espacio, referido a mí como sujeto, tiene un antes, un ahora y un después.*

⁴⁷⁶ *Ibíd.* Pág. 10

⁴⁷⁷ *Ibíd.* Pág. 10

⁴⁷⁸ Edmund Husserl, en “Mundo, mundo circundante y mundo intersubjetivo: precisiones y alcances en Ideas I”. González, Vega Fernando M. IV Coloquio de Fenomenología: Retos y perspectivas actuales, en ocasión del centenario de la publicación del Libro primero de las Ideas, de Edmund Husserl. 17 y 18 de septiembre de 2013. Pág. 11

Mundo circundante - mundo extendido - mundo práctico



“Al experimentar así el mundo, por la intuición se logra identificar los nexos de la realidad que circunda inmediatamente, como posibilidades gnoseológicas y valorativas inmersas en formas espacio temporales, tales como el poder cambiar de posición en el espacio y el tiempo, dirigir la mirada a un lado o a otro, a un antes y un después, procurar percepciones y evocaciones siempre novedosas, claras u oscuras, que vinculan lo intuitivamente posible y conjeturable en formas finas espaciales y temporales.”⁴⁷⁹

Transformar la realidad, cambiar al mundo, abrazando una de las tantas posibilidades que se nos presentan; donde al “diseñar” la forma que daremos al mundo, este ya no es solo un mundo de cosas, sino de valores y bienes, ahora es un “mundo práctico” en el que el “yo” se experimenta como parte de él, en el que “El encuentro es una condición y la prueba de que la conciencia descubre la conexión hombre-mundo como ‘mundo circundante’, a través de múltiples y cambiantes ‘espontaneidades’, tanto de los actos del teorizar, del sentir, querer, esperar, resolverse y actuar.”⁴⁸⁰

“Espontaneidades” y “posibilidades” de que surgen distintas actitudes y “mundos”, diversas formas de ser y estar en el mundo, diferentes criterios o imágenes con base en los cuales “dar forma” al mundo, “re-formar” o “trans-formar” la realidad.

Y entre esas posibilidades gnoseológicas y valorativas elegimos experimentar el mundo a otro nivel de conciencia, a través de los otros sujetos, “yos” que conforman el mundo circundante intersubjetivo natural. ¿Qué significa esto?

⁴⁷⁹ González, Vega Fernando M. *Op. Cit.* Pág. 11

⁴⁸⁰ *Ibíd.* Pág. 12

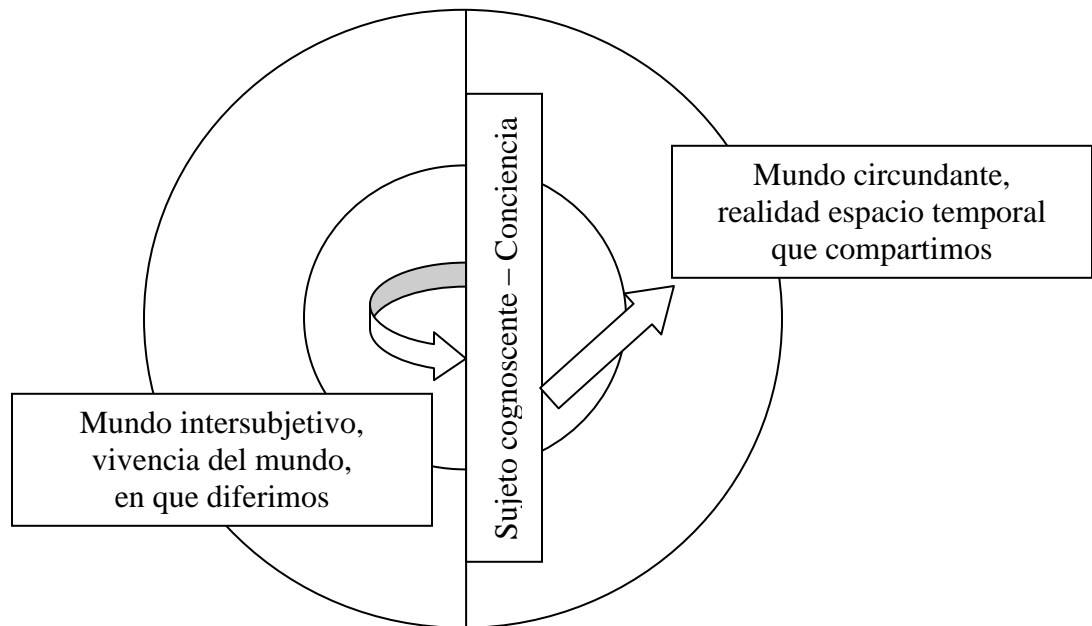
Cada uno de nosotros, como sujeto, sujeto cognoscente, “se abre hacia afuera”, y en esta “apertura externa” se encuentra con las cosas, constituyendo así a los objetos, -sujeto constituyente-, y al mismo tiempo, cada uno de nosotros, también como sujeto cognoscente, “en apertura interna”, “se abre hacia adentro” encontrándose consigo mismo y con las otras personas, momento en que el sujeto cognoscente se desdobra en objeto por conocer, el propio ser se convierte en objeto de conocimiento, -sujeto autoconstituyente-.

Ahora, en esa apertura externa, en esta constitución del objeto, como encuentro del sujeto con el mundo de las cosas, nace el mundo circundante, el mundo físico; a la vez, en la apertura interna, en la autoconstitución del sujeto, como encuentro consigo mismo y con los otros sujetos, se da el mundo psicofísico, el mundo intersubjetivo.

En ambos casos, hacia afuera y hacia adentro, mundo circundante y mundo intersubjetivo, el eje central es el sujeto, él es quien constituye y dota de sentido al mundo, se constituye y se dota de sentido a sí mismo.

Esquema 167

Mundo circundante intersubjetivo natural



De manera que por un lado, percibo, experimento, conozco, comprendo, vivo a los sujetos, a los otros hombres, como parte de mi mundo circundante. “Este encuentro permite decir que “los comprendo, y los tomo como sujetos-yos, de los que yo mismo soy uno y como referidos a su mundo circundante natural.”⁴⁸¹

⁴⁸¹ Ibíd. Pág. 13

Es decir, todos los sujetos y objetos compartimos el mismo mundo, el mismo mundo circundante; aquí no hay diversidad, en el sentido de que no hay distintas formas de ser y de estar entre individuos de la misma especie, se percibe y se experimenta lo mismo, se conoce y se comprende lo mismo, se vive lo mismo; se trata de la materia, las cosas físicas que percibimos y experimentamos en función de las intuiciones puras de la sensibilidad -espacio y tiempo-, que conocemos y comprendemos con intervención de los conceptos puros del entendimiento -las categorías-; todo lo cual nos permite abstraer, generar conceptos y aplicando el método fenomenológico alcanzamos el conocimiento de las ideas, de las esencias; donde nada de esto es variable de un hombre a otro, antes bien es la verdad fija y estable, la misma para todos, en cuanto que se refiere a la materia, atada a las leyes fisicomatemáticas, a las leyes de la naturaleza.

Aunque por otro lado, descubro que los otros sujetos, los otros hombres “viven” el mundo en forma distinta a la mía, y en ese sentido puedo afirmar que no compartimos el mismo mundo, -incluso, coloquialmente decimos que “cada cabeza es un mundo”-. Visto así, el mundo psicofísico, el mundo intersubjetivo, donde tiene lugar el encuentro entre las subjetividades, también lo compartimos, aunque sin vivir lo mismo, no de la misma manera; surgiendo aquí la pluralidad diversa en que cada uno de nosotros presenta, posee una particular, individual, específica, personal forma de ser y estar en el mundo.

Este es el significado de “mundo circundante intersubjetivo natural”: tenemos en común, compartimos la realidad espacio temporal -mundo circundante-, donde lo que rige para uno rige para todos, por lo que cabe hablar de “aprehensión objetiva de la intersubjetividad”, y simultáneamente, cada uno de nosotros tiene “su vivencia”, el mundo viene a la conciencia de cada persona en diferente manera -mundo intersubjetivo-.

E. Husserl, escribe el Dr. González Vega, enfatiza el carácter diferenciador que tiene la experiencia en cada sujeto, no obstante insiste “... en que los humanos se comprenden, ponen en común una realidad espacio temporal objetiva como “NUESTRO MUNDO CIRCUNDANTE EXISTENTE PARA TODOS, AL CUAL NOSOTROS MISMOS PERTENECEMOS.”⁴⁸²

Comprensión entre los humanos que constituye piedra angular en el desarrollo ulterior de la intersubjetividad empática, como otro nivel de comprensión del mundo. Esto es que así como en la comprensión del mundo circundante logramos coincidir, de igual modo en la vivencia del mundo intersubjetivo, es posible que “nos comprendamos”, que coincidamos al sentir empatía.

⁴⁸² Ibíd. Pág. 13

Reitero, entre todas las posibilidades gnoseológicas y valorativas que se presentan ante nosotros por la intuición que logra identificar los nexos de la realidad que circunda inmediatamente, los alcances de las conexiones hombre-mundo, *elegimos y decidimos experimentar el mundo, comprenderlo, desde este otro nivel de conciencia, en que las subjetividades se encuentran y comparten la misma vivencia, al que llamamos: empatía.*

Lo cual nos conduce a abordar los distintos niveles y estratos de constitución de la cosas en el marco de la conciencia, de acuerdo con la filosofía de E. Husserl: “Uno es el nivel de la percepción de la cosa, cuyo correlato es la cosa y sus cualidades sensibles, donde hay una única corriente de conciencia en un sujeto único percipiente; otro nivel es el de la ‘cosa sustancial-causal’ que se estudia en su constitución noética-noemática, tanto aislada como en conexión; el nivel inmediatamente superior es la ‘cosa intersubjetivamente idéntica’, cuya constitución está referida a una abierta pluralidad de sujetos que se hallan en relación de ‘inteligencia mutua’.”⁴⁸³

Niveles y estratos de constitución de las cosas o niveles de conciencia que se corresponden con las esferas del conocimiento:

Esquema 168

Correspondencia mundo circundante, mundo intersubjetivo y mundo intersubjetivo en empatía		
Correspondencia entre:	Niveles de la conciencia	Esferas del conocimiento
Mundo circundante	- Percepción de la cosa en sus cualidades sensibles	- Actitud o experiencia natural, donde la percepción de los objetos se da originariamente como algo real (percepción externa).
Mundo intersubjetivo	- Cosa sustancial-causal	- Percepción originaria de nosotros mismos y los estados de conciencia, como sujetos constituyentes y autoconstituyentes (percepción interna o autopercepción).
Mundo intersubjetivo en empatía	- Cosa intersubjetivamente idéntica	- Experiencia de los demás y de sus vivencias en la intrafección.

Claramente se distingue con base en lo expuesto a lo largo de este escrito, *en qué consiste nuestro mundo proyectado: aspiramos acceder al nivel superior de la conciencia, a la más alta esfera del conocimiento, es decir, al mundo intersubjetivo en empatía; es esta la imagen o arquetipo con base en la cual habremos de “dar forma” al mundo, “re-formar”, “trans-formar” la realidad.*

¿Por qué es este el nivel superior de la conciencia, la más alta esfera del conocimiento? Porque solo ahí se toca, solo ahí se desarrolla “lo específicamente humano”. Sobre lo que detallaré en la última sección; por ahora me limito a recuperar qué es la empatía en la filosofía fenomenológica: “... la experiencia de los demás y de sus

⁴⁸³ Ibíd. Pág. 14

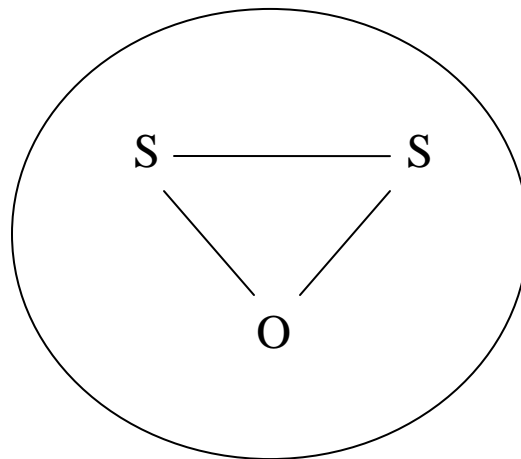
vivencias en la intrafección, sobre la base de la percepción de las manifestaciones corporales de los sentimientos, como un acto de intuición en que se da algo del prójimo y su vida psíquica, como conciencia ‘estando ahí él mismo’, aunque no sea de manera originaria...”⁴⁸⁴

Donde “El mundo intersubjetivo es el correlato de la experiencia intersubjetiva, esto es de la experiencia mediada por EMPATÍA. Es a partir de ella, que las unidades de cosas constituidas individualmente y sus múltiples percepciones de los sujetos que se accede a una unidad que se da a las multiplicidades separadas como lo nuevo que surge por el papel constituyente que la empatía desempeña en la experiencia objetiva.”⁴⁸⁵

A su vez, en el acceso a la unidad de lo individual y lo múltiple, a la vivencia de la totalidad unida, con base en la empatía, en la comunidad empática, se abren “... otras posibilidades de objetividad e intersubjetividad por niveles de interioridad y trascendencia, basada tanto en nexos inmanentes como también trascendentes, en un proceso articulado de ampliación de la conciencia, del mundo y del conocimiento. Por la empatía, pues, se abren por niveles no solamente posibilidades de ‘develación’ de la interioridad del individuo y de los otros como consideración puramente experimentante de sí mismo y de los demás, como develación de su interioridad fenomenológica según sus nexos inmanentes, “sino también la develación de los nexos fenomenológicos intersubjetivos de la intersubjetividad pura que se vuelve accesible en la experiencia interna intersubjetiva pura (experiencia interna en el sentido necesariamente ampliado)”. Por ello, en la empatía la “intersubjetividad pura abraza las subjetividades singulares fenomenológicamente puras”, donde el nexo como comunidad anímica recibe un nuevo sentido que debe ser mostrado...”⁴⁸⁶

Esquema 169

Mundo intersubjetivo en empatía



⁴⁸⁴ Ibíd. Pág. 9

⁴⁸⁵ Ibíd. Pág. 14

⁴⁸⁶ Ibíd. Pág. 15

Bien, cabe ahora preguntar, *¿es posible?, ¿puede el hombre acceder al tercer nivel de conciencia, a la tercera esfera del conocimiento, al mundo intersubjetivo en empatía que se nos muestra como medio y fin de nuestra autorrealización individual y social, como personas y como comunidad?*

Continúo en la lectura sobre la ponencia del Dr. González Vega, encuentro aquí cuatro argumentos precisos, congruentemente enlazados entre sí, que el mismo E. Husserl ofrece, y que demuestran la intersubjetividad empática no solo como posibilidad, sino en su inherencia a la condición humana:

- La intersubjetividad fenomenológicamente pura es una capa de realidad del propio mundo real. Es decir que la experiencia empática pura no es ajena a la experiencia del mundo, por lo contrario, es parte de esta. “Así pues, como, a través de la experiencia de la subjetividad singular, se intuye el mundo como unidad y totalidad de sí mismo, las cosas y los otros, así también “la intersubjetividad pura es un momento real en el interior de este mundo real”. De este modo, el autor tiene en claro que, hay una correlación entre los niveles de interioridad fenomenológica de la experiencia de las subjetividades y las diversas capas de la realidad del mundo.”⁴⁸⁷

- El hombre es un ser intersubjetivo. En la experiencia primigenia está dada la multitud de cosas y sujetos, no como enlaces separados sino como unidades, en la apercepción-hombre se da la posibilidad de las relaciones mutuas y de comunicación entre los hombres; de modo que “Los hombres no solamente tienen copresencia, sino que se comunican y constituyen por empatía. Por lo que llega a decir que “únicamente con la empatía [...] se constituye la unidad conclusa hombre, y esta la transfiero subsecuentemente a mí mismo”.”⁴⁸⁸

- Lo específicamente humano es el espíritu. “Basado en el constitutivo espiritual de las personas, que trasciende el mundo natural y su causalidad física: “Lo subjetivo, el ser de un sujeto y de su vida de sujeto, desde el punto de vista de estos nexos condicionales, es la subjetividad naturalizada, es lo psíquico... que considera por ende al hombre como naturaleza y lo inserta en el nexo de la naturaleza [...]. Pero lo que en la vida llamamos hombre [...] ese no es este hombre naturalizado [...] este título abarca muy poco la esfera específicamente espiritual en sus referencias espirituales”. “El yo espiritual es punto de referencia para todo, el yo que se refiere a todo el espacio temporal, pero él mismo no está en el tiempo y en espacio.”⁴⁸⁹

- La referencia espiritual más característica del hombre es la empatía. “... en cuanto yo tengo mi entorno, y tomo lo que ambos tenemos intencionalmente como común, precisamente como común. Así lo hago con todos

⁴⁸⁷ *Ibíd.* Pág. 15

⁴⁸⁸ *Ibíd.* Pág. 16

⁴⁸⁹ *Ibíd.* Pág. 16 y 17

los hombres que me encuentro en el círculo de mi entorno: me vivo en cada uno y co-vivo su hacer y padecer y co-tengo su mundo circundante, poniéndolo en referencia al mío, [...] los sujetos están unos con otros en enlace de comunicación, [...]. En esta vida de los espíritus se acredita su realidad, su unidad de causalidades de libertad y falta de libertad espirituales.”⁴⁹⁰

Sí es posible la vivencia empática, más aún, en ella reside la cualidad primordial de lo específicamente humano, de nuestro espíritu; ahora quiero saber: *¿cómo llegar ahí, cómo acceder al mundo intersubjetivo en empatía?, ¿cómo transitar de la actitud natural de la percepción y experiencia del mundo circundante, extendido y práctico, al mundo intersubjetivo como experiencia empática pura?*

O en otros términos, ¿cómo dejar de percibir y experimentar a los otros hombres, solo como parte de “mi mundo circundante”?, ¿cómo ir más allá para comenzar a considerarlos, a vivirlos en unión conmigo, en interacción e interdependencia?, ¿de qué modo traspasar esta postura en que los otros sujetos se encuentran “ahí delante”, “delante de mí”, y dar un paso hacia adentro para reconocermes en ellos y ellos en mí?, ¿qué hacer para unir nuestras individualidades, hacer de estas la totalidad unida?, ¿cómo despertar la apertura interna de las personas consigo mismas y entre sí, integrando una comunidad auténtica?

Nuevamente descubro el camino en la filosofía de E. Husserl, a través de mi maestro, el Dr. Fernando González Vega: “Para lograr acceder al mundo intersubjetivo, como experiencia empática pura se requiere una desconexión psicológica del mundo real, tanto de las cosas como de los demás humanos. Esta desconexión o puesta entre paréntesis del mundo físico y psicológico, tanto individual como de los otros, para trascenderlos y venir a un ‘conocimiento esencial’ accesible a sus contenidos puros esenciales...”⁴⁹¹

“Desconexión o puesta entre paréntesis del mundo real”, físico y psicofísico, tanto individual como de los otros, para trascenderlo y llegar al conocimiento esencial, a los contenidos puros esenciales... repito estas palabras en mi mente e inmediatamente pienso en A. Schopenhauer⁴⁹², en la contemplación estética como suspensión, al

⁴⁹⁰ *Ibíd.* Pág. 17

⁴⁹¹ *Ibíd.* Pág. 14

⁴⁹² Nota: había ya mencionado mi trabajo de investigación para recibir el grado de licenciatura... Descubro que “en esencia”, entonces como ahora me dirijo al mismo sitio: antes lo llamé “redención del dolor” y hoy lo refiero como “mundo intersubjetivo en empatía”. Dos maneras de nombrar aquello a que aspiro: antes, “negación de la voluntad de vivir y con ello la redención del dolor, en el camino del conocimiento emancipado del principio de razón -tiempo, espacio y causalidad- que logra aprehender el conocimiento puro, la esencia del mundo, las Ideas; conocimiento puro cuya fuente es la intuición y que se presenta en tres ámbitos, filosofía, arte y ascetismo”, y; ahora, “puesta entre paréntesis o epojé a partir de la cual convertir los hechos o fenómenos en esencias, reducirlos en su pureza, reducción eidética, que en la conciencia pura, en la contemplación desinteresada de las ideas, estas se transforman en vivencias de la conciencia, esto es la reducción trascendental, puerta que se abre al mundo intersubjetivo”. En suma, distintas palabras con que expreso mi búsqueda permanente, mi anhelo constante: armonía total.

menos temporal, de la propia individualidad, con base en la cual se accede al conocimiento puro, a la contemplación de las Ideas, la esencia del mundo, en que todo es uno y uno es todo...

El punto es que en ello parece coincidir E. Husserl, cuando afirma que “Yo de hecho puedo, una vez que he descubierto mi ser y vida anímicos puros, no solo hablar en seguida de lo de los otros, sino hacérmelos accesibles. Ciertamente no mediante experiencia interna, o sea directamente, sino mediante una modificación interna, llamada empatía y que posibilita una purificación hacia una EMPATIA PURA (de la vida pura del otro) análoga a la de mi experimentar interno puro.”⁴⁹³

Es decir, dejar atrás mi experiencia de los otros únicamente como parte de mi mundo circundante, vivíros en unión conmigo, en relación intersubjetiva de interacción e interdependencia, reconocirme en ellos y ellos en mí, generar su apertura interna para que en comunión empática integremos una auténtica asociación es posible, puedo lograrlo en la medida en que descubra mi ser y vida anímicos puros, en que toque mi experimentar interno puro; *tocar el interior del otro, tocar el alma espiritual de las otras personas, contribuir a su realización como seres humanos se logra en la misma proporción en que lo hago conmigo; experimentar mi yo interno puro, mi espíritu, se traduce en experimentar el yo interno puro en los otros, esto es, en empatía pura, comunidad anímica.*

En palabras coloquiales de la sabiduría popular, “si quieres cambiar el mundo, comienza contigo”. *Si aspiro a un mundo intersubjetivo en empatía, la transformación de la realidad que ello requiere no significa modificación del mundo circundante, de la relación externa del sujeto con “lo otro”, sino modificación del mundo intersubjetivo, de la relación interna, dentro del propio yo, que tengo conmigo misma y con los otros, modificación interna que consiste en principio, en un cambio “de mentalidad”, en un cambio radical “de actitud”.*

Esta es la causa por la que todas las propuestas y reformas en el intento por salvar la emergencia educativa, como la reconfiguración de la pedagogía, la reorientación de la escuela y la reasunción de la práctica docente, no han trascendido “realmente”, solo han sido pasos con huella deletable: todas las modificaciones que hemos realizado, todos los cambios efectuados han tenido lugar en el rededor del núcleo, en el mundo circundante, en la realidad espacio temporal que compartimos, donde la conciencia se encuentra en un nivel superficial porque el yo solo se relaciona “hacia afuera”, “externamente”, con las cosas, incluidos los otros sujetos.

⁴⁹³ Edmund Husserl, en “Mundo, mundo circundante y mundo intersubjetivo: precisiones y alcances en Ideas I”. González, Vega Fernando M. IV Coloquio de Fenomenología: Retos y perspectivas actuales, en ocasión del centenario de la publicación del Libro primero de las Ideas, de Edmund Husserl. 17 y 18 de septiembre de 2013. Pág. 14 y 15

Nada de lo que hemos hecho hasta ahora por solucionar la situación de crisis en que se encuentran la filosofía y la educación académicas ha funcionado, porque solo hemos trabajado en “el acomodo” de las cosas en el mundo circundante, porque no hemos “tocado” el mundo intersubjetivo, el mundo en que las personas se relacionan “hacia dentro”, “internamente”, consigo y entre sí, donde la conciencia se vive en empatía.

Nada hemos logrado porque solo hemos reformado lo externo y no lo interno; se requiere modificar, lo que se tiene que transformar no es “el mundo”, “la realidad”, sino LA CONCIENCIA QUE PERCIBE Y CONSTITUYE, QUE VIVE Y DOTA DE SENTIDO A ESTE MUNDO.

Así como lo que se aliena no son la filosofía y la educación, sino las personas que les dan vida, los seres humanos que hacen filosofía y educación, que las practican, del mismo modo transformar la realidad en algo mejor inicia en el interior de las personas; y en sentido se puede decir que no se cambia al mundo, se cambia a las personas, no se transforma la realidad, se transforma la conciencia que percibe, experimenta y vive al mundo, a la realidad. Ya después, nuestro cambio interno, -de mentalidad, de actitud-, devendrá en cambio externo, en transformación de la realidad.

Para cambiar la situación que hoy vivimos en la emergencia educativa, para cambiar el sentido que damos a la educación, no hay que modificar “la educación”, “su estructura”, sino la conciencia que constituye a la educación, que da existencia y vida a la práctica educativa. *El cambio verdadero no se da en el objeto, el cambio real, auténtico se da en el sujeto, en su interior, en la “formación” de su estructura, en el enriquecimiento de su espíritu.*

En pocas palabras, las propuestas y reformas implantadas “se andan por las ramas, no van a la raíz”, le dan vueltas al mundo circundante sin rozar siquiera el centro de todo esto, la fuente vital del mundo intersubjetivo. Sin menosprecio alguno, antes bien reconociendo su valor, afirmo que nada hemos resuelto en torno a la emergencia educativa porque la hemos abordado únicamente desde el horizonte de comprensión que corresponde a la pedagogía y a la psicología, cuando lo necesario es hacer filosofía. *No lo hemos logrado porque nos falta filosofía, porque hemos carecido de la perspectiva filosófica.*⁴⁹⁴

⁴⁹⁴ Nota: en esta urgencia por hacer filosofía, por abordar la problemática del mundo actual desde una perspectiva filosófica, resulta indudablemente benéfica la aportación de E. Husserl. Donde al aceptar que “... hay una correlación entre los niveles de interioridad fenomenológica de la experiencia de las subjetividades y las diversas capas de la realidad del mundo. Esta aportación abre posibilidades para estudiar fenómenos intersubjetivos complejos del mundo contemporáneo, con un tratamiento fenomenológico riguroso que intenta tener una visión esencial y unitaria de las cosas, la naturaleza, las personas y la sociedad.” (González, Vega Fernando M. “Mundo, mundo circundante y mundo intersubjetivo: precisiones y alcances en Ideas I”. IV Coloquio de Fenomenología: Retos y Perspectivas Actuales, en ocasión del centenario de la publicación del Libro primero de las Ideas, de Edmund Husserl. 17 y 18 de septiembre de 2013. Pág. 15 y 16)

De este modo, con todo lo anterior, queda confirmado en qué consiste nuestro mundo proyectado, al tiempo que hemos señalado por qué las medidas aplicadas hasta ahora para solucionar la emergencia educativa no han sido efectivas.

Solamente falta analizar cómo es que tiene lugar, “se forma”, ese cambio radical de actitud, esa modificación interna con base en la cual se concreta el mundo que proyectamos, el mundo intersubjetivo en empatía, autorrealización del alma espiritual.

3.2.3.- Autoformación, transformación de sí (pasos con huella indeleble)

El hombre es un todo, unidad integral en que se cohesionan y articulan cuerpo y espíritu, afirmé al analizar las referencias que corresponden a la praxis educativa como crecimiento personal, es decir, como construcción y desarrollo de capacidades o disposiciones intelectuales y afectivas, mentales y morales. Afirmación y análisis que de una u otra manera se aproximan ya a la respuesta sobre cómo “se forma” el cambio radical de actitud, esa modificación interna de que emerge el mundo intersubjetivo en empatía.

Sin embargo, en esta reconceptualización filosófica de la emergencia educativa y el reto que implica, a saber, la transformación de la realidad como autoformación y transformación de sí, resulta necesario y gratificante, por la luz que arroja a la comprensión del reto que enfrentamos, profundizar en el propio ser interno, observar y recorrer de la mano de E. Stein los elementos que constituyen la estructura de la persona humana; esto, debo reconocer, únicamente en medida suficiente para en lo subsecuente y con fundamento en ello, precisar lo que significa nuestra educación, nuestra formación como seres humanos, personas.

- Aguas profundas, el propio ser interno o la estructura de la persona humana.

En el tratamiento de los elementos constitutivos de la persona, antes solo hablé de cuerpo y espíritu, además de sus respectivas potencias, ahora lo desdoble, siguiendo a E. Stein, en cuerpo, alma animal o vital y alma espiritual o racional, donde, -me refiero a este último y al igual que en el primero momento-, se ubican el entendimiento y la voluntad. Especificación o desdoblamiento que no implica contradicción alguna con lo expuesto anteriormente, por lo que inicio hablando sobre el cuerpo.

Toda el alma -animal y espiritual, concebidas como una sola porque ambas formalizan al cuerpo; punto que detallaré posteriormente-, en su calidad de tal, es una sustancia inmaterial, por lo que no está necesariamente unida al cuerpo; no obstante, *el cuerpo es fundamento, expresión e instrumento del alma humana.*

“¿Qué quiere decir aquí <fundamento>? Es la condición para la existencia del alma humana en este mundo... No podemos determinar el momento en el que el alma humana llega a la existencia, pero en cualquier caso empieza a existir en un cuerpo humano, que es una cosa material, un organismo vivo y un cuerpo animado.”⁴⁹⁵

⁴⁹⁵ Stein, Edith. “La estructura de la persona humana”. Trad. José Mardomingo. Ed. Biblioteca de Autores Cristianos. España. 1998. Pág. 159

El cuerpo es expresión del alma, en el sentido de que el modo de ser interior de un hombre se expresa en su exterior, el cual -junto con los actos concretos de la vida del alma- constituye la principal vía de acceso al modo de ser de las personas, explica E. Stein. Así, la impronta en el cuerpo, especialmente en el rostro, "... está en directa correspondencia con la <impronta> del alma, con el <carácter>, ya que los movimientos puntuales y su frecuente repetición tienen sus raíces en las disposiciones anímicas..."⁴⁹⁶

A su vez, el cuerpo es instrumento del que el espíritu se vale para actuar y crear. "El pintor, el músico y la mayor parte de los artesanos dependen de la habilidad de sus manos, al igual que para muchas profesiones se requiere fuerza o movilidad de todo el cuerpo, y para otras un alto grado de desarrollo de este o de aquel sentido. En todos los casos, la salud y el funcionamiento normal del cuerpo son condición del éxito, pero de nuevo es necesario, también en todos los casos, que el espíritu tome en sus manos el instrumento idóneo y fácil de manejar y lo emplee de la manera adecuada."⁴⁹⁷

Sobre esto cabe aclarar, de acuerdo con la autora citada, que el cuerpo debe su espiritualidad no al hecho de que es fundamento del alma humana, sino al de que es expresión e instrumento del espíritu, es decir, el cuerpo puede llegar a ser espiritual si y solo si el espíritu lo utiliza para fines espirituales.

¿Cuáles son o en qué consisten los fines espirituales? Contestar a tal pregunta, requiere explicitar primero qué entendemos por "alma animal o vital" y "alma espiritual o racional":

El cuerpo, como materia animada que es, presenta las facultades del "percibir sensitivo" y el "actuar reactivo". ¿Qué es uno y qué es otro? El percibir sensitivo se refiere a la apertura sensitiva para impresiones internas y externas; en tanto que el actuar reactivo es la capacidad que tenemos de reaccionar a las impresiones externas con movimientos y acciones instintivos.

Ahora bien, *percibir sensitivo y actuar reactivo son funciones del "alma animal o vital"*. Donde se constata ya auténtica vida anímica porque el alma animal no solamente organiza la materia externa, como se limita a hacer el alma vegetal, sino que además dispone de ella desde dentro, es decir, mueve al cuerpo.

En palabras de E. Stein, "El alma animal asume las mismas funciones que el alma vegetal -asumir y organizar la materia externa-, pero es capaz de más: ella puede disponer, en cierto modo, de la materia organizada desde dentro -del cuerpo- es decir, puede moverlo, y como consecuencia puede procurarse la materia en un ambiente

⁴⁹⁶ Ibíd. Pág. 162

⁴⁹⁷ Ibíd. Pág. 161

más amplio, la cual necesita para su estructuración, y por otro lado, puede substraerse de las influencias amenazadoras externas. Estos movimientos a favor de la supervivencia tienen como consecuencia que lo favorable y lo represivo es sentido como tal, y así el alma animal no es solamente cinética, sino también sensitiva. Está aquí presente una auténtica vida anímica, es decir, se corresponde un intercambio de estímulos y reacciones.”⁴⁹⁸

Asimismo, no experimentamos las impresiones sensibles como puros estímulos sensoriales, antes bien las experimentamos revestidas de una configuración objetiva, e inscritas en la estructura de un mundo sensorialmente perceptible compuesto de cosas. De hecho, en muchos casos, continúa E. Stein, para poder captar lo propiamente sensorial de las cosas, tenemos que abstraer las cualidades sensibles de dicho significado objetivo y de tal estructuración de las cualidades sensibles, aunque en algunos casos no lo logramos y en otros es nuestra afección sensible la que se impone directamente.

Pero en todo caso “notamos” que somos afectados sensiblemente, lo notamos en el cuerpo o en relación con ciertos órganos del cuerpo, y reaccionamos ante estas sensaciones con movimientos instintivos, -aunque podemos reprimir voluntariamente un movimiento instintivo, y es posible también que en lugar del mismo se produzca una acción voluntaria-.

Unidas a las sensaciones van desde el principio sentimientos sensibles, esto significa que sentimos las impresiones sensibles como agradables o desagradables, placenteras o dolorosas. Respecto a lo cual cabe agregar que además tenemos ciertos estados de sentimiento universales, es decir, que no están ligados a determinadas impresiones sensoriales, sino que las experimentamos como estados globales simultáneamente anímicos y corporales, como el bienestar y el malestar; igualmente, experimentamos en nuestro interior una cierta estimación instintiva de la relevancia que para nosotros tiene cuanto nos sale al paso y también experimentamos las emociones que percibimos en el mundo externo en los fenómenos expresivos de los otros hombres y de los animales.

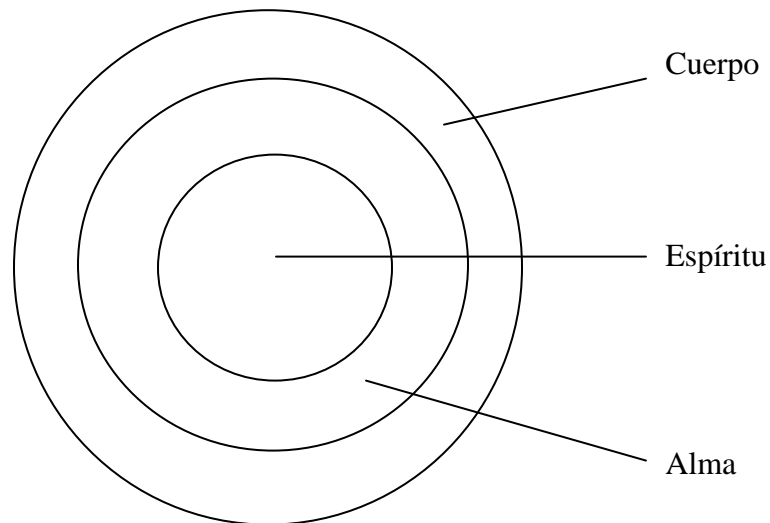
Todo lo cual demuestra que “*experimentamos interiormente, en nosotros mismos*” *qué quiere decir ese percibir sensitivo y ese actuar reactivo que residen en el alma animal, o dicho de otro modo, a la vez que percibimos sensitivamente y actuamos reactivamente; “lo notamos, nos damos cuenta” de que somos afectados sensiblemente y de que reaccionamos. Lo cual es posible porque no somos seres meramente sensitivos, sino que también tenemos espíritu, alma espiritual, estamos dotados de conocimiento espiritual,* afirma E. Stein.

⁴⁹⁸ Stein, Edith. “Sobre el concepto de formación”. Obras Completas Vol. IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Coeditores: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen y Editorial de Espiritualidad. España. 2003. Pág. 182

Sintetizando hasta aquí, son *tres los elementos que componen la estructura de la persona humana: cuerpo, como fundamento, expresión e instrumento del alma humana; alma animal o vital, cuyas funciones son el percibir sensitivo y el actuar reactivo, y; alma espiritual o racional, donde reside el conocimiento espiritual, la experiencia interior de sí.*

Esquema 170

**Elementos constitutivos de la persona,
lo específicamente humano**



De este modo, el hombre se revela como unidad corporal-anímica, totalidad psicofísica, cuya vida anímica se manifiesta, se expresa en los actos y movimientos puntuales, aunque también le atribuimos características permanentes o facultades, tanto corporales como anímicas.

Donde, entre los actos y movimientos puntuales y las características permanentes o facultades existen determinadas relaciones; los primeros nos dan a conocer el modo de ser permanente: “En los actos de los sentidos reconocemos la capacidad sensorial de la persona, en los <prontos> emocionales su temperamento, etc.”⁴⁹⁹

Esta relación gnoseológica, explica E. Stein, se funda en una relación ontológica, “... la vida anímica que se nos revela en los actos puntuales tiene su fundamento ontológico en la potencia, y las potencias adquieren en los actos correspondientes una forma de ser distinta.”⁵⁰⁰

⁴⁹⁹ Stein, Edith. “La estructura de la persona humana”. Trad. José Mardomingo. Ed. Biblioteca de Autores Cristianos. España. 1998. Pág. 161

⁵⁰⁰ *Ibíd.* Pág. 137

Es decir, *al hombre le pertenecen determinadas potencias, tanto corporales como anímicas*, -que ya antes habíamos mencionado como potencias inferiores o sensitivas y potencias superiores o racionales-, las cuales no son algo fijo e inmutable, por lo contrario, al actualizarse experimentan una cierta transformación: aumenta la facilidad con que se actualizan. Transformación de las potencias que en la Escolástica recibe el nombre de “hábito”, y que también identificamos con los términos “habilidad” y “virtud”, continúa nuestra autora.

Perspectiva desde la cual el hombre se muestra como un organismo de estructura muy compleja, “un todo vital unitario” en continuo proceso de hacerse y deshacerse. “La del hombre es una unidad corporal-anímica que va tomando una figura corporal cada vez más diferenciada y de funciones cada vez más variadas, a la par que simultáneamente se expresa en un carácter anímico más rico y firmemente establecido. Tanto la conformación anímica como la corporal se desarrollan en continua actividad, que es el resultado de la actualización de ciertas capacidades, y a la vez decide cuáles de las diferentes posibilidades prefiguradas en el ser del hombre se harán realidad.”⁵⁰¹

Dicho brevemente, a cada uno de los elementos constitutivos del hombre -cuerpo, alma y espíritu- le corresponden ciertas capacidades o potencias. Estas no son fijas y estables, se desarrollan en continua actividad y en el incremento de la facilidad con que se actualizan, reciben el nombre de hábitos, habilidades o virtudes.

Ahora bien, el desarrollo, la actualización de tales capacidades o potencias depende en gran medida de las circunstancias externas, las condiciones materiales o entorno en que se encuentra la persona, igualmente influye en ello el modo de estar constituido el cuerpo y el estado en que se halle.

De esta manera, el entorno, la constitución y estado del cuerpo son factores que tenemos en cuenta al considerar el grado de desarrollo alcanzado por la persona, es decir, cuáles de sus capacidades específicas se han actualizado y qué otras han quedado atrofiadas, “... pero además hacemos responsable al hombre mismo de lo que él ha llegado a ser, o de lo que no ha llegado a ser.”⁵⁰² Afirmamos que de él depende lo que él es, que él mismo ha decidido cuáles de sus diferentes posibilidades, cuáles de sus capacidades o potencias desarrollar, actualizar.

¿Por qué aseveramos categórica y enérgicamente que el hombre es responsable de sí, que es él quien decide lo que es? Porque tiene entendimiento y voluntad, que le hacen “notar” lo que sucede en él y a su alrededor, que le

⁵⁰¹ *Ibíd.* Pág. 139

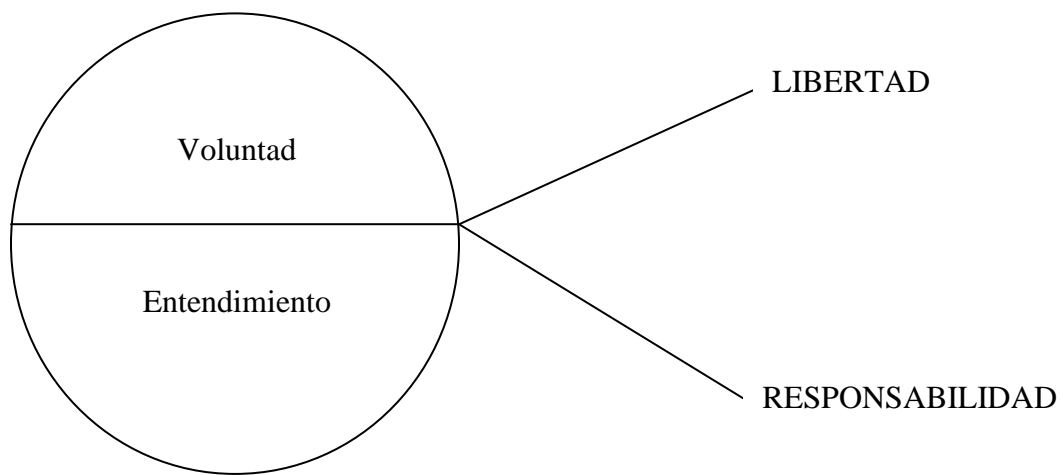
⁵⁰² *Ibíd.* Pág. 140

permiten conocer, deliberar, elegir, decidir y actuar, que le obligan a trascender su condición de animal racional asumiendo su ser libre y responsable, su ser personal.

“El espíritu es entendimiento y voluntad simultáneamente: conocer y querer se hallan recíprocamente condicionados.”⁵⁰³ *Entendimiento y voluntad son las facultades del espíritu en que reside “lo específicamente humano”, que me permiten decir “soy persona, libre y responsable de sí”. ¿Qué significa esto? Escuchando y en comunión con E. Stein, contesto, significa que de mí depende lo que soy, yo decido, y se me exige hacer de mí algo concreto: puedo y debo formarme a mí misma.*

Esquema 171

Espíritu, lo que me hace persona, “ser humano”



En ello se me va, en tal decisión y hacer me juego mi autorrealización, mi llegar a ser lo que soy, ser humano, persona. -Momento en que si el cuerpo contribuye al desarrollo de mi entendimiento y voluntad, esto es, sirve como instrumento a fines espirituales, llega a ser espiritual.-

- Qué significa nuestra formación como seres humanos, personas.

Ya páginas atrás se definió en qué consiste la educación como formación, tal que en los párrafos siguientes la intención es puntualizar en ello con base en la filosofía de E. Stein; quien aborda el concepto de formación iniciando con la materia inanimada, para después analizar la cuestión en la materia animada pasando por los sustratos más bajos hasta llegar al superior, esto es, desde el alma vegetal hasta el alma del hombre y la formación del espíritu.

⁵⁰³ Ibíd. Pág. 146

Si bien, el análisis de la formación como fenómeno que se presenta en todos los seres materiales, animados o no, ayuda en la comprensión del tema dentro del caso humano, en este escrito me limito, dado el objetivo del mismo, a la formación del hombre, enfatizando que “él se forma a sí mismo”.

* Qué es formar.

“... hemos concluido que formar (*bilden*) es dar forma (*formen*) a un material para que alcance una hechura según una imagen.”⁵⁰⁴

Encontramos también que la formación puede ser desde fuera, externa, o desde dentro, interna. En el primer caso consiste en “... fundir o imprimir en una imagen formada; imitar en su forma más parecida posible a un arquetipo visible o espiritual por medio de acciones mecánicas.”⁵⁰⁵; acciones que, claramente se ve, ejecuta un agente externo a la materia objeto de la actividad formadora.

La formación interna abarca tres aspectos: la “... organización de la materia en determinada hechura por medio de la forma interna.”⁵⁰⁶, el “... disponer sobre la materia formada, eventualmente en defensa de actuaciones externas.”⁵⁰⁷ y para procurar un ambiente más amplio, todo ello con vista en la supervivencia, y por último, la “Recepción y organización de la material espiritual. Comportamiento libre respecto a ello y su intervención.”⁵⁰⁸ Donde el primer aspecto está presente en todos los seres vivos, el segundo, solo en los animales y los hombres, en tanto que el tercero pertenece exclusivamente al hombre.

Ahora, en el caso del hombre la formación es externa mientras no pueda trabajar él mismo libremente en su formación, explica E. Stein; momento en que consecuentemente está asignado a la actividad de otros, de formadores humanos, que pueden y deben proporcionarle los materiales formativos necesarios. “Mientras que la formación de un hombre dependa de la libre actividad de su entorno, de su acción u omisión, le corresponde al entorno una obligación y responsabilidad en este sentido.”⁵⁰⁹

Al escuchar lo anterior, pienso en la situación de los niños, dentro de la familia, y de los alumnos en la escuela, quienes de una u otra forma se encuentran “sujetos” a la intervención de otros, a la formación que proviene

⁵⁰⁴ Stein, Edith. “Sobre el concepto de formación”. Obras Completas Vol. IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Coeditores: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen y Editorial de Espiritualidad. España. 2003. Pág. 187

⁵⁰⁵ *Ibíd.* Pág. 178

⁵⁰⁶ *Ibíd.* Pág. 178

⁵⁰⁷ *Ibíd.* Pág. 178

⁵⁰⁸ *Ibíd.* Pág. 178

⁵⁰⁹ *Ibíd.* Pág. 191

desde fuera... No obstante, aclara la autora, dicha intervención en el proceso formativo puede consistir únicamente en la aportación de los materiales al objeto de su labor formativa; materiales que deben ser lo más adecuados posible y que deben ser ofrecidos en una forma que la asimilación sea lo más provechosa posible. “Pero, si son entonces asimilados realmente, esto ya no está en las manos del formador humano...”⁵¹⁰

Además, “Ningún material formativo del ámbito de las obras humanas, ninguna medida formativa de un educador puede cambiar la naturaleza de un hombre, solo pueden contribuir para que siga, de entre sus posibles direcciones formativas, una u otra.”⁵¹¹

¿Por qué? ¿Por qué la intervención de los formadores humanos solo puede consistir en la provisión de materiales adecuados y en la mejor forma posible? ¿Por qué solo podemos contribuir, como formadores, a que el educando siga una de sus posibles direcciones formativas?

Por un lado, porque en la materia se encuentran prefiguradas determinadas capacidades o potencias, consecuentemente no puede llegar a ser lo que no es, no puede llegar a actualizar, generar hábitos, habilidades o virtudes, que no están ya contenidos de antemano en ella como posibilidad; y por otro, porque el ser humano es libre y responsable de sí, tiene la capacidad y obligación de elegir y decidir cuáles de sus capacidades o potencias habrá de actualizar, “él se forma a sí mismo”.

De este modo podemos concluir al respecto que *siempre la formación externa tiene que contar con la formación desde dentro*, de lo contrario, no hay formación sino adiestramiento como doma o cría e incluso deformación. Lo cual indica a su vez que en la formación del hombre hay que contar con: disposición específica, disposición individual y esencia espiritual -entendimiento y voluntad-, afirma E. Stein.

Cabe recordar que las actuaciones exteriores como intervención formadora, pueden ser también influencias puramente naturales, como las condiciones atmosféricas, etc., cuyo efecto posiblemente inhiba o favorezca el proceso formativo interno; aunque también es factible una intervención más radical y planificada con base en el conocimiento de los efectos de la naturaleza exterior.

Ahora, en torno a todo esto debemos subrayar que *la persona humana no solo se forma a sí misma, sino que también forma el mundo*; es decir, “... tiene que estructurarse, formarse y gobernarse a sí misma y, al mismo tiempo, construir un mundo en el que pueda vivir y trabajar: su entorno, un mundo espiritual.”⁵¹²

⁵¹⁰ Ibíd. Pág. 191

⁵¹¹ Ibíd. Pág. 192

Expresado con otros términos, el hombre no solo “se forma en el mundo”, además “forma al mundo”, actúa en él configurándolo. Situación que maximiza la responsabilidad del hombre, porque *su actuación no solo repercute en él, sino en el mundo entero, no solo es responsable de sí, sino del mundo, de lo que hace en él y con él.*

Con base en todo lo anterior y resumiendo, *la formación de la persona humana es proceso evolutivo por el que se actualizan sus potencias, fundamentalmente las que corresponden al espíritu, con dependencia y cooperación de diversos factores externos y sobre todo, con la libre voluntad del hombre correspondiente.*

* Qué se forma; el material implicado y la clase de hechura que tiene que ser alcanzada.

La persona entera, su cuerpo y su alma. Se forma el cuerpo, se le gobierna y activa en su autoconservación. Se forma el alma -animal y espiritual- con base en la hechura, en la configuración de lo que tiene que llegar a ser.

“Lo que tiene que llegar a ser”... ¿Qué tiene que llegar a ser la persona humana? Un ser que desarrolla lo que es propio, inmanente a su naturaleza, lo que se halla en su materia animada como posibilidad; llegar a ser lo que se es significa actualizar las potencias contenidas en la propia estructura, transformarlas en hábitos, habilidades, virtudes.

En relación con el cuerpo y bajo la consideración de que este es fundamento del alma, constituye entonces la materia a la que el alma -tanto animal como espiritual- tiene que formalizar.

En este sentido que el fundamento del alma sea el cuerpo, significa que lo que puede el hombre llegar a ser no depende únicamente de lo más elevado -el alma-, sino que también está en función de lo más bajo -el cuerpo-.⁵¹³ “Este hecho obedece al orden general del ser, que para el pleno desarrollo de una forma determinada exige una materia asimismo bien determinada.”⁵¹⁴ Por lo tanto, cuanto más perfectamente se desarrolle el cuerpo, el organismo como tal, más perfecto será como fundamento, expresión e instrumento del alma humana espiritual.

⁵¹² *Ibíd.* Pág. 183

⁵¹³ Nota: al decir lo “más elevado” y lo “más bajo”, no connoto superioridad ni inferioridad, menosprecio ni desprecio de uno u otro elemento, simplemente refiero el orden en la escala de elementos que constituyen la estructura humana, donde “lo más bajo” señala los elementos que compartimos con los otros seres animados, en tanto que “lo más elevado” apunta al elemento que nos distingue, que nos hace “seres humanos”.

⁵¹⁴ Stein, Edith. “La estructura de la persona humana”. Trad. José Mardomingo. Ed. Biblioteca de Autores Cristianos. España. 1998. Pág. 159 y 160

Ahora bien, ¿cómo formaliza el alma al cuerpo? Si un cuerpo normal y sano posibilita la mejor actuación y creación del alma, esta formaliza al primero mediante el cuidado que consiste en una buena alimentación y ejercitamiento.

No obstante, la aprehensión del cuerpo por el alma es algo más profundo y complejo, puesto que “Esa configuración no es meramente espacial, sino que se trata de una configuración llena de significado, que está en correspondencia con el modo de ser propio del alma, si bien esa correspondencia admite diversos grados de perfección.”⁵¹⁵

Proceso de formalización directo en que solo puede intervenir la voluntad, de dos maneras distintas, explica E. Stein: dominando la expresión corporal, sometiéndola al control de la voluntad, por ejemplo conteniendo la ira para que no llegue a expresarse, y; dominando la vida anímica misma, es decir, reprimiendo la emoción misma, llevar a cabo una cierta transformación anímica. Caso este último, en que estamos ya frente a una espiritualización del alma, que es abarcada por su propio actuar libre.

Con lo que entraríamos a hablar sobre la formación del alma, no sin antes recalcar que aun cuando el propio organismo, el cuerpo juega un papel relevante, como fundamento que es, en la formación del alma, es esta quien lleva a cabo tal formalización en su totalidad; además, “Con todo, hay que tener en cuenta que la correcta constitución del cuerpo es una condición meramente negativa, cuyo cometido se limita a posibilitar la formalización espiritual... un cuerpo sano, entrenado e incluso bello puede ser bien poco <espiritual>, mientras que uno enfermo, débil y poco ejercitado puede estar muy espiritualizado.”⁵¹⁶

En torno al alma animal, se forman las potencias inferiores o sensitivas, se regulan los deseos e impulsos - mediante la educación estética y afectiva- y en el alma espiritual, se formalizan las potencias superiores o racionales, se desarrollan el entendimiento y la voluntad -en la educación intelectual y ética-. Sobre esto detallamos dentro de la sección 2.3.2., al abordar la filosofía y la educación como praxis pedagógica y ética.

Pero la estructura humana es tan imbricada, sus elementos se entretejen de tal manera que las potencias específicamente humanas y por actualizar, constituyen a la vez medio y fin en sí. Quiero decir que por el entendimiento y la voluntad nos desarrollamos, nos formamos como seres humanos, y simultáneamente son estas facultades el objeto, la materia a formar, el fin de la formalización que hace de nosotros seres humanos.

⁵¹⁵ Ibíd. Pág. 162

⁵¹⁶ Ibíd. Pág. 160

Condición doble -medio y fin en sí- de las capacidades o facultades específicamente humanas -entendimiento y voluntad- que guarda congruencia con la afirmación de que únicamente mediante el ejercicio, la actividad continua, se actualizan las potencias, se transforman en hábitos. “... solo la materia es indolente, el espíritu es activo y vivo: actúa según su vocación, sin perder la calma.”⁵¹⁷

De manera que son estas capacidades o facultades las encargadas de formalizar el resto de las potencias que corresponden al hombre, con lo que a su vez se formalizan a sí mismas. La pregunta ahora es, ¿cómo lo hacen, en qué consiste su intervención? Proveen de alimento, de provisiones al cuerpo y al alma; tienen órganos de recepción, sentido e intelecto, para procurarse la materia necesaria, escribe E. Stein. *Entendimiento y voluntad determinan qué conviene, qué sirve y contribuye al crecimiento, a la formación del cuerpo y del alma, de la persona toda.*

Papel del entendimiento y la voluntad que encierra “intencionalidad”, -que ya habíamos mencionado como una cierta estimación instintiva en relación con cuanto nos sale al paso-. En palabras de E. Stein: se revela como “...forma básica de la vida anímica específicamente humana: la intencionalidad, esto es, el estar dirigida a objetos. En la intencionalidad se dan cita tres elementos: el yo que mira a un objeto; el objeto al que el yo mira; el acto en el que el yo vive en cada caso y se dirige a un objeto de esta o de aquella manera.”⁵¹⁸

De tal forma que la intencionalidad conlleva la valorización de los objetos, porque al tiempo que el alma crece, se enriquece y se amplía, crece también el mundo que explora discerniendo con los sentidos y el entendimiento qué significado tienen las cosas del mundo en la estructuración de su mundo interior, esto es, si constituyen o no alimento para el alma, lo cual sella a las cosas como objetos de valor, como bienes.

Bienes que “En la mayoría de los casos tienen como fundamento de su ser un objeto material. Pero lo que constituye su valor es algo espiritual: una parte de la vida espiritual está misteriosamente prisionera en ellos, y puede ser asimilado por el alma que entra en contacto con ellos. Si les consideramos bajo este punto de vista, los llamaremos bienes de formación.”⁵¹⁹

¿Pero exactamente en qué consiste la intervención del entendimiento y la voluntad en el proceso de actualización, formalización de la persona?

⁵¹⁷ Stein, Edith. “Sobre el concepto de formación”. Obras Completas Vol. IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Coeditores: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen y Editorial de Espiritualidad. España. 2003. Pág. 180

⁵¹⁸ Stein, Edith. “La estructura de la persona humana”. Trad. José Mardomingo. Ed. Biblioteca de Autores Cristianos. España. 1998. Pág. 145

⁵¹⁹ Stein, Edith. “Sobre el concepto de formación”. Obras Completas Vol. IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Coeditores: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen y Editorial de Espiritualidad. España. 2003. Pág. 184

Respondo junto a E. Stein, sin duda el mundo en que vivimos nos entra por los sentidos, lo percibimos; pero la percepción no es acto aislado, sino una compleja estructura de datos sensibles e intenciones, de actos que se convierten unos en otros. “El mundo que nos entra por los sentidos, y tal y como nos entra por los sentidos, nos invita a profundizar en su contemplación, nos motiva incesantemente a pasar a actos perceptivos nuevos, que nos revelan elementos asimismo nuevos de nuestro mundo perceptivo.”⁵²⁰

En lo cual, el espíritu, con su vida intencional, ordena el material sensible en una estructura y, al hacerlo, penetra con su mirada en el interior del mundo de objetos, esto es el entendimiento; cuya primera actividad es la percepción sensible, aunque puede hacer más, puede volverse hacia atrás, es decir, reflexionar, y de ese modo captar el material sensible y los actos de su propia vida; a su vez puede poner de relieve la estructura formal de las cosas y de sus propios actos, o sea abstraer.

Dicho de otro modo, el espíritu, con su entendimiento, es capaz de conocer, de aprehender las motivaciones que proceden del mundo de objetos y darles seguimiento ejerciendo su libre voluntad.

Todo lo anterior constata, de acuerdo con E. Stein, que en *la vida anímica humana se da una formalización desde el yo en un doble sentido: por un lado, la intencionalidad y el poder actuar libremente -entendimiento-, y por otro, la formalización efectuada por la libre actividad del yo, cuando se decide por esta o aquella posibilidad dentro del campo de acción -voluntad-*.

Formalización realizada por la intencionalidad y libre actividad del yo, que carece de términos de comparación con los otros seres animados, y de la cual surge “la diferencia” entre las personas: ciertamente el alma humana posee una estructura determinada, varios rasgos esenciales, potencias que requieren ser actualizadas, pero *cada persona, cada alma personal, cada uno de los yo, se forma a sí mismo, concreta en sí determinadas cualidades en función, con dependencia de las posibilidades que elige, de las decisiones que toma y actúa.*

“Diferencia” entre las personas que se manifiesta en la amplitud -campo visual espiritual o amplitud de la conciencia-, la profundidad -punto del alma en que se encuentra el yo-, y la fuerza -grado de potencia y vitalidad de la actividad- que sus almas han logrado⁵²¹.

⁵²⁰ Stein, Edith. “La estructura de la persona humana”. Trad. José Mardomingo. Ed. Biblioteca de Autores Cristianos. España. 1998. Pág. 145

⁵²¹ Nota: única “diferencia” auténtica, verdadera, entre las personas: la amplitud, profundidad y fuerza del alma; no criterios superficiales como la raza, el estatus socioeconómico, las creencias religiosas y políticas o el grado académico, entre otras discriminaciones infundadas.

De este modo, lo que el alma formaliza, ejercitando su entendimiento y voluntad, de entrada son los actos concretos de su vida, -que invariablemente se expresan en su cuerpo-, aunque debido a la conexión existente entre actualidad, potencialidad y habitualidad, simultáneamente se formaliza a sí misma y en su totalidad. “Por ello, cuando el alma no logra llegar a la plenitud de su ser y de su desarrollo, es culpa de la persona.”⁵²²

* Qué o quién forma, es el sujeto de la actividad formadora

Recapitulando, formar es dar forma a un material para que alcance una hechura según una imagen. En el caso del hombre, -sin hablar todavía de la imagen que guía la hechura-, esto significa actualizar todas sus potencias o capacidades corporales y anímicas, en el ejercicio de “su” entendimiento y voluntad”, esto es, en la actividad que consiste en conocer, deliberar, elegir, decidir y actuar, conforme a “su estimativa o intencionalidad”.

Dicho de otro modo, *el “yo” tiene que formarse a “sí mismo”*. Donde, de acuerdo con E. Stein, “si mismo” refiere al hombre con todas capacidades corporales y anímicas -lo que se tiene que formar-, y “yo”, a la persona libre y espiritual, cuya vida son los actos intencionales -quien forma-.

Yo puedo formarme a mí misma y debo hacerlo. Yo soy objeto y sujeto de mi actividad formadora; de mí depende lo que soy y llego a ser. Cada uno de nosotros es responsable de sí porque puede y porque puede, debe.

¿Qué significan este “puede” y este “debe”? “Puede” quiere decir que el hombre es libre, que puede decir de sí mismo “yo”, lo cual entraña la experiencia interna que tiene de sí -conocimiento espiritual-. Este “puede” representa que el hombre es dueño de su alma, en el sentido de que tiene la posibilidad de salir de sí y es él quien decide “abrirse” o “cerrarse”. Situación sobre la que solemos decir: “es una persona, un ser libre y espiritual”.

Así, “En mi calidad de yo despierto y espiritual, mi mirada se adentra en un mundo de cosas, pero este mundo no se me impone: las cosas me invitan a ir en pos de ellas, a contemplarlas desde diversos puntos de vista, a penetrar en ellas. Cuando sigo esa invitación, se me van abriendo más y más. Si no la sigo -y puedo efectivamente negarme a hacerlo-, mi imagen del mundo permanece pobre y fragmentaria. Hay algo en las cosas que me atrae e incita, que despierta en mí el deseo de apoderarme de ellas. El animal da seguimiento a esas atracciones siempre que no le retenga un instinto más fuerte. Pero el hombre no está entrega inerte al

⁵²² Stein, Edith. *Op. Cit.* Pág. 156

juego de los estímulos y respuestas, sino que puede hacerles frente, puede poner un veto a lo que sube dentro de él.”⁵²³

Innegablemente el hombre es libre, incluso el uso de su libertad depende de él, de su libertad misma: “... en el alma del animal reside el centro de todo el ser vivo. En ella impacta cuanto le llega de fuera, y de ella parten todas las reacciones instintivas del animal. En el caso del hombre esto mismo no es un mero suceso. En el hombre no solo tiene lugar una transformación de la impresión en expresión o acción, sino que él mismo está como persona libre en el centro y tiene en sus manos los mecanismos de cambio, o, más exactamente, *puede* tenerlos en sus manos. En efecto, depende de su libertad incluso que quiera o no hacer uso de ella.”⁵²⁴

Ahora bien, del “poder” como libertad se deriva la posibilidad del “deber” porque “El libre yo que se puede decidir a hacer u omitir algo, o a hacer esto o aquello, se siente llamado en su interior a hacer esto y a omitir esto otro. Dado que puede percibir exigencias y darles seguimiento, está en condiciones de ponerse fines y hacerlos realidad en sus actos. Poder y deber, querer y actuar, están muy estrechamente relacionados entre sí.”⁵²⁵

De este modo, que el hombre “debe” formarse a sí mismo quiere decir que “Cuando alguien <se tiene a sí mismo bajo las riendas>, a fin de configurar libremente los actos puntuales de su vida y de esa manera también su modo de ser permanente, es patente que para ello precisa actuar en conformidad con un determinado principio. La persona en cuestión debe saber qué tiene que reprimir, dónde debe dejar hacer y qué se ha de proponer. Este saber puede estar vinculado a casos aislados, o puede tratarse de un objetivo supremo que la persona quiere alcanzar con todo su proceso de autoconfiguración, un modelo de lo que quiere llegar a ser.”⁵²⁶

Modelo sobre el que discurriremos en lo subsecuente, por ahora se requiere aclarar de qué manera accede el deber al hombre, es decir, ¿cómo sabe qué hacer o dejar de hacer? Escribe E .Stein, que el deber puede hacerse oír directamente como una apelación interior, donde “La función del alma con la que oímos esa llamada, y que aprueba o reprueba nuestros actos cuando ya han tenido lugar, o incluso mientras los estamos efectuando, recibe el nombre de conciencia.”⁵²⁷

⁵²³ *Ibíd.* Pág. 142 y 143

⁵²⁴ *Ibíd.* Pág. 143

⁵²⁵ *Ibíd.* Pág. 143

⁵²⁶ *Ibíd.* Pág. 164

⁵²⁷ *Ibíd.* Pág. 165

“Conciencia material o monitora”, refiere la autora, que percibe la exigencia que se nos plantea para conducirnos de determinada manera, y que lo hace concretamente en relación con un momento y circunstancias particulares, exigiendo de nosotros el libre sometimiento de la voluntad.

Todo lo cual denota que a diferencia de los grados inferiores de la formación -materia inanimada y seres vivos no espirituales-, la formación del hombre es un acto libre y consciente, que si bien está condicionado por factores externos, no es determinado por ellos, de manera que con justicia podemos afirmar que en el caso de la persona humana “... todo formar es auto-formar: dicho más claramente: en toda actividad formadora lo activo se forma a sí mismo, es decir, el sujeto y el objeto de esta actividad es el mismo.”⁵²⁸

Toda formación es autoformación: “La persona libre tiene en sus manos a “a sí misma”, es decir, el alma y el cuerpo están bajo la dirección de la voluntad, aunque no incondicionalmente. El hombre puede coger del ambiente circundante el alimento disponible para el cuerpo y el alma, puede elegir lo que es apropiado y rechazar lo que es dañino; pero también puede renunciar a esto, puede “desatenderse”, y consecuentemente puede culparse a sí mismo si permanece “inculto (no-formado)” o “deformado”.”⁵²⁹

Sobre esto, *necesitamos distinguir entre la formación auténtica y la doma o cría:* ambas implican el adiestramiento de las fuerzas ínsitas al hombre, es decir, la formalización de sus capacidades corporales y anímicas mediante el ejercicio de la actuación que les corresponde; ahora, cuando tal adiestramiento “... se hace depender de la libertad de la persona, como sucede muy claramente cuando se ponen en acto el entendimiento y la voluntad, entonces el sujeto libre puede instruirse a sí mismo...”⁵³⁰, tratándose de formación auténtica, y por lo contrario, cuando el cultivo de las fuerzas no es reflejo de un actuar libre y consciente, sino que es resultado de una influencia externa sobre el proceso formativo a través del mecanismo estímulo-respuesta, se trata de doma o cría.

Si bien, formación y doma suscitan determinado comportamiento externo, influyen en los actos puntuales del sujeto, la diferencia fundamental entre ellas estriba en que la primera “toca” el interior de la persona, teniendo lugar en el espíritu un “asimilamiento interior”, mientras que en el caso de la segunda, no, las fuerzas individuales habrán sido capacitadas con el ejercicio, sin que esto se traduzca en “hechura”, en auténtica formación.

⁵²⁸ Stein; Edith. “Sobre el concepto de formación”. Obras Completas Vol. IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Coeditores: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen y Editorial de Espiritualidad. España. 2003. Pág. 188

⁵²⁹ *Ibíd.* Pág. 190

⁵³⁰ *Ibíd.* Pág. 190

La “hechura” lograda por la formación, permanece, pues se asienta en el interior de la persona; el “condicionamiento” impuesto por la doma, tiende a desvanecerse, porque solo trabajó en la superficie del sujeto.

En palabras de E. Stein: “Lo que los sentidos y el intelecto registran y acumulan en la memoria y lo que falsamente es designado a menudo como “formación”, se queda en materia muerta si no es asimilado en el interior del alma. El alma lo arrastra como una pertenencia externa, no forma parte de ella misma. Es como un alimento no asimilado que no ayuda a la constitución del cuerpo, sino que lo grava como un cuerpo extraño. Por lo contrario, lo que es asimilado en el interior del alma, se convierte en parte de ella, un componente inseparable como la carne y la sangre del cuerpo.”⁵³¹

* Cuál es la imagen, criterio, arquetipo o forma según la cual el alma espiritual ha de ser formada

Aun cuando la conciencia material o monitora nos hace oír cuál es nuestro deber, juzgando nuestra acción para aprobarla o reprobarla, simultáneamente atestiguando cómo es nuestra alma, “... no nos proporciona una imagen global de cómo debemos ser como criterio para orientar toda nuestra conducta.”⁵³²

Además, continúa E. Stein, no necesariamente se da la llamada de la conciencia que nos invita a seguir un determinado camino. “Y toda la conducta de que se trate puede no estar enteramente justificada desde un punto de vista objetivo; se puede incluso elegir un <ideal equivocado>.”⁵³³

De modo que la imagen global o criterio que orienta la conducta para acometer la tarea de la autoconfiguración puede comparecer en la forma concreta una figura humana, es decir, en el ejemplo de alguna persona conocida y cercana, o bien, puede ser una idea abstracta del hombre propia o presentada y respaldada por una autoridad humana o divina.

La imagen o arquetipo que apelamos aquí está impresa en el interior de la persona humana. Así como en el interior se encuentra la impostación germinal que determina el proceso de desarrollo del cuerpo y del alma animal, igualmente encuentro en mi interior la impostación de lo que mi espíritu ha de llegar a ser: unidad armónica consigo, con los otros y lo que le rodea, armonía total.

⁵³¹ Ibíd. Pág. 186

⁵³² Ibíd. Pág. 165

⁵³³ Ibíd. Pág. 166

Expresado de otro modo, la imagen que guía mi autoformación corresponde a la del ser humano que con su entendimiento y voluntad, libremente, trabaja en el desarrollo de sus capacidades corporales y anímicas, tomando "... los materiales formativos que le llegan al alma del mundo externo, [que] tienen que ser ordenados en ella de la manera adecuada al lugar y al significado de los objetos correspondientes en la construcción del gran mundo. [Donde] Si el alma se forma de este modo, si todo en ella está "en su lugar", entonces en ella hay quietud, claridad y paz, entonces está "armónicamente formada."⁵³⁴

Escribe E. Stein, "¿Qué hechura ha de tomar el alma? Valor-apertura. Recibir todo lo correspondiente a su significación y ordenar en sí, de modo que llegue a una situación tranquila, en quietud y paz."⁵³⁵

El alma tiene que realizarse, tiene que crecer con lo que lleva por naturaleza.

Bien, lo dicho hasta aquí permite ahondar en la respuesta sobre por qué los pasos que hemos dado como solución a la emergencia educativa no han trascendido, no han dejado huella en las personas: nuestra práctica educativa actual, *la educación que hoy damos y recibimos, no toca, no accede al espíritu*, antes que concientizar, formar en el libre uso del entendimiento y la voluntad propios, inconcientiza, tulle tales facultades; de manera que *la causa fundamental, la raíz del malestar que hoy vivimos individual y socialmente es el atrofio del entendimiento y la voluntad.*

A su vez, si el entorno, las circunstancias exteriores, influyen en el desarrollo de las personas, es imperante para lograr la transformación deseada, reconocer primero que *todo en nuestro entorno presente fomenta el desarrollo de lo animal que hay en nosotros, se tiende únicamente a la actualización de las capacidades de nuestra alma animal* -percibir y reaccionar-, con lo cual nuestra vivencia se reduce al mundo circundante en que el sujeto establece una relación externa con las cosas, en cuanto objetos y hechos del mundo material que experimentamos solo como mundo físico.

Actualmente, las circunstancias, el entorno en que se desenvuelve *la práctica educativa y la educación misma no acceden a lo específicamente humano, al espíritu*; por lo que estrictamente, el adiestramiento logrado consiste en doma o cría, en realidad no educamos ni somos educados, antes bien domamos y somos domados.

Las propuestas y reformas implementadas con la finalidad de superar la situación de crisis que atraviesa la educación, esperando con ello resolver -aunque a largo plazo- la situación que en general atraviesa "el mundo",

⁵³⁴ Ibíd. Pág. 187

⁵³⁵ Ibíd. Pág. 179

la humanidad, se han quedado en lo evidente, en lo superficial, -¡falta filosofía!-, no han tocado el interior de la persona, y así no se ha dado un asimilamiento interior. En lo que se refiere a nosotros, como maestros, esto se debe a que esta *nuestra intervención en el proceso formativo no aporta los materiales requeridos para la concreción del arquetipo a que aspiramos y la manera en que ofrecemos los materiales de que disponemos no genera una asimilación provechosa.*

Lo cual repercute con igual fuerza tanto en la vida individual del educando como en la vida de todas sus asociaciones, en la sociedad completa -la totalidad se integra de partes y estas nada son sin la primera-. Por ello, no puede darse, concretarse nuestro mundo proyectado, intersubjetivo y empático, si no hay “personas” que lo integren, sino individuos de la especie humana que la mayor parte de las veces se comportan como “animales”, como si careciesen de entendimiento y voluntad... Necesitamos, tenemos que educarnos como personas, para ser personas, que si lo deciden, viven en un mundo de armonía.

Probablemente hoy las cosas “pintan mal”, pero lo dije antes y lo sigo pensando -no solo yo, somos muchos-, “no todo está dicho”, hacer realidad nuestro mundo proyectado está condicionado, pero no determinado, porque *la actualización de mis potencias, especialmente las que corresponden a mi especificidad humana, depende de mí, de cada uno, constituye responsabilidad propia en la que cada uno es insustituible.*

Responsabilidad aunada a libertad, que reitero, hacen de la formación un acto voluntario que se traduce en *autoformación y transformación de sí como primer paso con huella indeleble en la construcción de un mundo mejor, la transformación de la realidad en un mundo intersubjetivo en empatía...*

Donde, *si bien la educación, la propia formación constituye un proceso personal libre y responsable, los otros podemos colaborar, cooperar, intervenir.* Cito a E. Stein: “Si por lo contrario tomamos el “sí mismo” en el sentido de toda la persona, entonces es cierto que ella tiene que poner en acto sus fuerzas para adiestrarlas sin que con ello fuese cerrada la cooperación de otros.”⁵³⁶

¿Cómo cooperar en la formación de los otros, cuando aun no se valen por sí mismos?, ¿cómo colaborar, intervenir en la autoformación de las otras personas? ¿Qué puedo hacer en mí y por mí, en y con los otros, por nosotros? Hablando concretamente como maestros y desde esta perspectiva filosófica, ¿en qué consiste la auténtica labor escolar?

⁵³⁶ Ibíd. Pág. 190

El alma se forma a sí misma, ordena en ella los materiales formativos que recibe; toda formación es autoformación, pero, explica E. Stein, “Eso no quiere decir que <ya no tenga nada que hacer>. La inercia y la inactividad son propiedades de la materia. El espíritu es activo y vivo. Cuando el alma ha recibido en sí una gran cantidad de material espiritual y lo ha elaborado racionalmente, entonces está preparada para actuar y moverse. Junto con el alimento espiritual recibe el estímulo para crear y formar en sí mismo; se siente empujada a hacer que su propia esencia, que interiormente le plasma la forma, demuestre su eficacia al exterior, en hechos y obras que dan testimonio de ello. Esta actividad hacia afuera, el expresarse, el crear y el configurar, es una parte esencial de la personalidad, por lo que el ejercitamiento de las correspondientes capacidades prácticas y creativas, como habilidades dispuestas a la acción, es una parte esencial del proceso formativo. En esto consiste ciertamente el sentido más profundo de la labor escolar.”⁵³⁷

Palabras de la autora, entre las que subrayo algunas para resaltar *en qué consiste la labor escolar genuina: como educadores otorgamos la mayor cantidad posible de material espiritual, en forma tal que el educando pueda elaborarlo racionalmente al tiempo que se siente estimulado para ser creativo, para plasmar todo lo aprendido en hechos*. O en otros términos, podemos colaborar en la formación de los alumnos ejercitando sus potencias y capacidades; actualización que si bien, siempre tiene origen en el interior de la persona, siempre también se proyecta al exterior: *se trata de crecer juntos, individualmente, para compartirlo con los demás, socialmente*.

A partir de lo anterior, pregunto ahora ¿cuáles serían entonces los cambios en nuestra práctica educativa que sí darían resultado?, ¿qué reformas y propuestas sí serían “pasos con huella indeleble”?

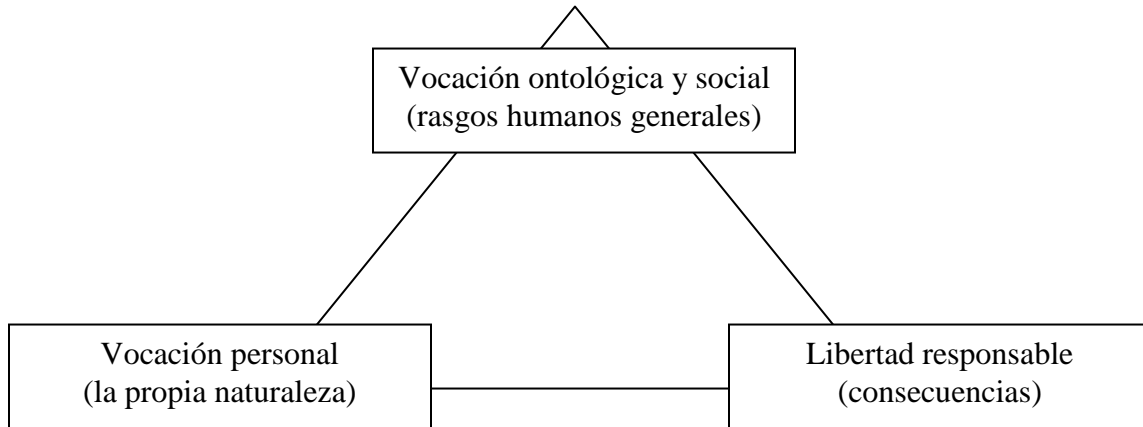
Mi propuesta se basa en *tres principios primordiales: vocación ontológica y social, vocación personal y libertad responsable*. Me explico: con “vocación ontológica y social” me refiero a “llegar a ser lo que se es”, ser humano, actualizar las potencias específicamente humanas, entendimiento y voluntad, el espíritu; aunado a esto y con base en el reconocimiento de nuestra naturaleza social, disposición para dirigir las propias acciones hacia la comunidad, es decir, en el servicio y ayuda a las otras personas -bienestar común en que se vincula la libertad personal con la voluntad social-; donde, la “vocación personal” consiste en la actividad que más interesa, la actividad que entre todas las que se realizan se distingue porque es perceptiblemente significativa, dados los resultados que tiene o por el gozo mismo que le acompaña, y; “libertad responsable” quiere decir saber y reconocer, estar consciente de que a cada decisión y acción resuelta corresponden consecuencias, directas e indirectas, a corto, mediano y largo plazo, en uno mismo y los demás, en todo.

⁵³⁷ Ibíd. Pág. 187

De modo que la vocación ontológica y social señala a los rasgos humanos generales, a las potencias o capacidades presentes en todo ser humano, en tanto que la vocación personal engloba lo que está prescrito para cada uno como individuo, la propia naturaleza. Todo ello aunado a la libertad responsable que nos exige considerar y asumir las consecuencias futuras de la acción presente en todas y múltiples direcciones, en mí, en los otros, en todo, como totalidad unida, pluralidad diversa interdependiente.

Esquema 172

Principios primordiales en la auténtica labor escolar



¿Qué haremos entonces en la escuela?

Este es el “material espiritual” que les otorgaremos: vocación ontológica y social, vocación personal y libertad responsable. En cuanto a la “forma”, primero nos concentraremos en la vocación ontológica y social, en educar el entendimiento y la voluntad dentro de la ética universal, lo cual implica adoptar una “actitud general”, una perspectiva filosófica, después; trabajaremos en el descubrimiento y desarrollo de su vocación personal, habremos de educarles en alguna ciencia, siempre en interdisciplinariedad, lo que se traduce en aprendizaje de “actitudes básicas” (ciencias); todo esto con consciencia de la propia libertad y responsabilidad.

Sobre lo cual, vale aclarar, no se trata de un “primero” y un “después”, cuando en presencia del primero está ausente el después y viceversa; es un primero y un después como en el escenario teatral, donde en un momento dado los reflectores se posan con especial dedicatoria en uno de los personajes para enfatizar, sin que esto se traduzca en anulación u olvido de los demás.

Por lo tanto, la forma en que les proveeremos de dichos materiales, para que sea lo más provechosa posible, para que estimule sus capacidades prácticas y creativas, plasmadas siempre en la acción, será: “*correlación*” e “*interdependencia*” entre teoría y práctica.

Lo que implica congruencia, que eduquemos congruentemente, con sustento en nuestro ejemplo, con respaldo en el ejemplo de la persona que hemos llegado a ser, como adultos, como educadores, formadores. *No se trata de “encaminar”, sino de mostrar el camino con el propio ejemplo.*

Y finalmente, *siempre en la vivencia del trabajo como servicio a sí mismo (en tanto que se realiza al descubrir y formalizar sus capacidades) y al otro (porque contribuye a su bienestar)* -única vía para resarcir la actividad laboral de su calidad de “condena bíblica” y poder así, comenzar a disfrutar la diaria labor, la jornada de cada día-.

Un último esquema:

Esquema 173

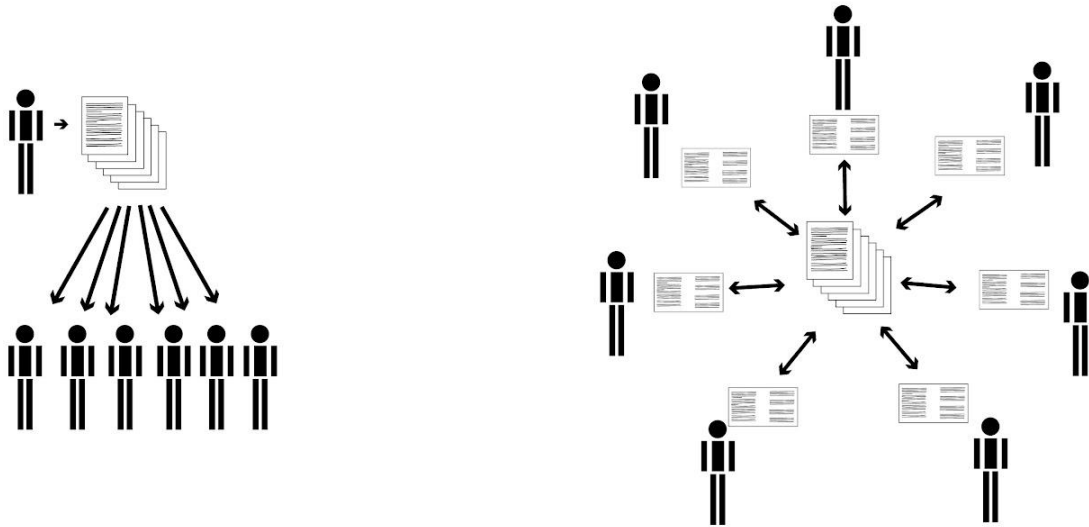
Labor escolar genuina		
Los materiales:	Vocación ontológica y social, vocación personal y libertad responsable	
La forma:	Primero: - actitud general (filosofía) - vocación ontológica y social - educar el entendimiento y la voluntad en la ética universal	Conscientemente libre y responsable
	Después: - actitudes básicas (ciencias) - vocación personal - educar en alguna ciencia, en interdisciplinarietàad	
Todo y siempre en correlación, interdependencia de teoría y práctica. Congruentemente, con el propio ejemplo y en la vivencia de nuestro trabajo como servicio, el “más humano” que hay.		

Así, la praxis educativa cimentada en tales principios elementales despertará en el educando su conocimiento espiritual, donde el yo cobra consciencia de sí, en la doble y unitaria experiencia que de sí mismo tiene, como apertura interna y externa, precisamente como ser espiritual intersubjetivo capaz de experimentar empatía; simultáneamente contribuirá a que el yo personal de cada uno se ubique en el punto más profundo de su alma, lo que equivale al enriquecimiento de esta en la configuración de sí misma con mayor profundidad, amplitud y fuerza -que el yo se mueva dentro del alma con ejercicio del entendimiento y la voluntad, aprehendiendo, apoderándose del cuerpo con disciplina, sin ceder ante él-.

En conclusión, de este modo nuestra práctica pedagógica y ética “formará” el cambio radical de actitud, la modificación interna que hoy necesitamos para concretar el mundo que proyectamos, el mundo intersubjetivo en empatía, imagen, criterio, modelo o arquetipo, “telos” de la filosofía y la educación, del quehacer filosófico-educativo que es medio y fin en la autorrealización personal y comunitaria, individual y social, en la transformación de la realidad como autoformación y transformación de sí.

¿Y cómo le hacemos?, ¿cómo iniciamos? Hace poco tiempo respondí a estas preguntas explicándolo así: podemos empezar diciéndoles que vivir en este mundo es como estar en una fiesta “de traje” (vocación social), en que cada quien coopera, contribuye y se comparte con algo, con lo que puede y quiere (vocación personal), donde si todos participan libre y responsablemente, ¡la fiesta es un éxito! (vocación ontológica), todos nos divertimos y la pasamos bien (autorrealización-mundo intersubjetivo)... O podríamos comenzar explicándoles de qué trata este juego, cuáles son las reglas y “quién gana”... Porque al final del día solo acierto a decir que vivir es un juego, una actividad que por sí misma causa fruición.

El hallazgo del estudiante emancipado



Fuente: Hipo Tesis. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de:
<http://hipo-tesis-blog.blogspot.mx/2012/02/ivan-illich-escribe-sobre-hipotesis.html>

Conclusiones

Desde una perspectiva dualista, que no fragmentaria, y en sintonía con la introducción, esto es en consideración del correlato experiencia/conocimiento, expongo en este apartado las conclusiones de mi investigación en dos vertientes: en lo teórico, en el conocimiento abstracto sobre lo humano-universal, y; en lo práctico, en la experiencia concreta de lo humano-singular. En otras palabras, participo aquí mis conclusiones de acuerdo con “mi reflexión” y “mi vivencia”, dos vertientes o dimensiones que confirmo, interactúan circularmente:

Esquema 174

Lo teórico, en el conocimiento abstracto sobre lo humano-universal; en torno al tema, problema e hipótesis planteados en esta investigación.
“Mi reflexión”
<p>- Actualmente en el contexto académico, escolar, filosofía y educación atraviesan un estado crítico en sí mismas porque se afirma que carecen de aplicación, que no sirven en la vida, y en su mutua relación porque con base en el argumento de que la filosofía está presente de manera “transversal” en todas las materias que integran el mapa curricular de la educación media superior, por ser la madre de todas las ciencias, se decreta su eliminación como asignatura en los programas de estudio correspondientes.</p> <p>- Tal situación de crisis tiene como raíz la ruptura entre teoría y práctica, donde la filosofía queda enclaustrada en lo teórico porque se le vislumbra como un conjunto de conceptos cerrados, lejos de la vida, de la sociedad, sin aplicación, sin función social, mientras que la educación tiene por claustro lo académico, debido a que se le considera conocimiento vacío, carente de sentido y significado porque no tiene utilidad, no sirve para vivir.</p> <p>- La solución para que filosofía y educación logren su liberación, superen la situación crítica en que hoy se encuentran, radica en el restablecimiento de su mutua relación con fundamento en dos pilares: la vivencia y reflexión de la indisoluble unión teoría/práctica, y el reconocimiento de la interdependencia que existe entre ellas. Lo primero significa que el pensamiento filosófico incide en la realidad a través de la práctica educativa, de la praxis pedagógica y ética que constituye simultáneamente medio y fin en el desarrollo de las fuerzas ínsitas al hombre, en la actualización de las potencias específicamente humanas, a saber, entendimiento y voluntad, facultades espirituales cuya concreción hace del individuo racional auténtico ser humano, una persona que vive su autorrealización en lo individual como en lo social. En torno a lo segundo, la interdependencia entre filosofía y educación, “La filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo en el nivel último de reflexión y acción en la vida humana. La filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de la filosofía.”⁵³⁸</p> <p>- Expresado en otros términos, filosofía y educación se liberan al unirse cuando se adjudica la segunda como función social de la primera. La filosofía deja de ser pura teoría pura, posee ya una función social: educar; y la educación, como función social de la filosofía, se traduce en conocimiento y experiencia que contribuye a la autorrealización de las personas. Así, en su correlación interdependiente, filosofía y educación adquieren sentido en la fusión teoría/práctica; ya tienen aplicación, ahora son útiles, sirven para “algo”: vivir, aunque no se trata del “simple vivir”, sino de “la vida auténtica”; <i>filosofía y educación sirven para vivir realmente como personas.</i></p> <p>- Restablecimiento de la relación filosofía educación en su mutua liberación, vínculo de correlación entre ambas, que no solamente supera la crisis que hoy viven en el contexto académico, escolar, sino que además recupera la que quizás sea nuestra única posibilidad por llegar a ser algo más que animales racionales, llegar a ser humanos; personas que en su autoformación, en la transformación de sí coadyuvan en la transformación de la realidad en algo mejor.</p>

⁵³⁸ Lonergan, Bernard. “Filosofía de la educación”. Ed. Universidad Iberoamericana. México. 2006. Pág. 29

Conclusiones hasta aquí, que visualizo también en el siguiente esquema:

Por qué filosofía y educación sí tienen sentido	
* Filosofía Tiene sentido porque es práctica, “define” el proyecto de la existencia humana.	Ambas, en su unión, permiten ser y estar en el mundo, con <i>verdadera libertad</i> .
* Educación Tiene sentido porque es práctica, “habilita” para la consecución del proyecto.	
Animal - el animal racional llamado “ser humano”. Cuando sobrevive, cuando está “dormido”, en la inconsciencia.	Persona - el <i>verdadero ser humano</i> . Cuando vive, cuando está despierto, en la plenitud de su consciencia.
- Se conduce irracionalmente, esto es, sin pensar, sin razonar ni reflexionar sobre lo que es y hace, por qué, para qué lo hace. - Sobrevive en condición de “esclavo”, porque está sujeto a las circunstancias, a decisiones ajenas, que ni siquiera cuestiona. - Sigue, continúa con los acuerdos establecidos por otros, da continuidad a la tradición. - Es domable; la educación es en él domesticación.	- Se comporta racionalmente, es decir, piensa, razona, reflexiona sobre lo que es y hace, por qué y para qué actúa de determinada manera y no de otra. - Vive libremente, ya que sujeta sus acciones a decisiones propias, cuestionando el derredor. - Elige y establece por sí, aunque en consideración de su convivencia con los demás, los acuerdos con que se compromete y en ese sentido genera innovación. - Es educable; en él la educación se manifiesta como formación, como autoconfiguración.

Ahora, si bien todo lo anterior argumenta claramente a favor de la permanencia de la filosofía como asignatura en el mapa curricular de la educación media superior, puesto que desde esta perspectiva la actividad filosófica se muestra como valiosa herramienta en la construcción de la propia existencia, cabe subrayar que en el mundo contemporáneo, en las circunstancias y problemas, retos que hoy presenta nuestro contexto social y cultural, no solo es oportuno, conveniente, sino urgente que los jóvenes, que los alumnos, -en realidad, las personas en general-, aprendan filosofía y a filosofar⁵³⁹, que asuman una actitud crítica y reflexiva, consciente y responsable de sí en lo individual y lo social, como individuos y como sociedad, porque en medio del continuo bombardeo informativo que lanzan sobre nosotros los mass media, inmersos en el vértigo, en la velocidad con que “todo cambia” debido a los descubrimientos científicos y las innovaciones tecnológicas, frente a “las diferencias”, la diversidad que conlleva el proceso de globalización actual... en medio de todo esto, inmersos y enfrentados a la necesidad por aprender a vivir y convivir “así”, resulta fácil e incluso probable que la propia vida se reduzca a la mera supervivencia del hombre masificado que ha rehusado el reto por comprender-se y comprender al mundo, que ha renunciado a su libertad dejando en manos de otros el proyecto de su propia existencia, abandonándose al movimiento de “la corriente”, de “la mayoría”. “Como es sabido, es posible renunciar a la

⁵³⁹ Nota: es urgente que las personas aprendan filosofía y a filosofar, aunque debemos reconocer, que esto no implica que sea necesario enseñarla, pues el ser humano es capaz de aprender en forma autodidacta; pero sin duda también, coincido con G. Obiols, una enseñanza bien planteada de la actividad filosófica favorece un mejor aprendizaje de la misma.

existencia y sobrevivir o vivir una vida sin valor en la que el impersonal “se dice”, “se hace”, “se piensa”, “se valora”, reemplaza a la elección, al proyecto, al “yo seré libre”, al “soy porque quiero”.⁵⁴⁰

Frente a lo cual insisto en la filosofía como práctica educativa, praxis pedagógica y ética, que constituye medio y fin en la autorrealización de las personas. Lo cual, de acuerdo con G. Obiols no significa que la filosofía sea la única condición, tampoco necesaria y suficiente, para construir la propia existencia. “Sería una petulancia decir que sin filosofía no puede haber existencia valiosa y todos conocemos a algunos estudiosos de la filosofía que, como dice Kierkegaard, son pensadores abstractos que olvidan su existencia. Sin embargo, la filosofía es una de las pocas instancias en las que se puede ir de la mera queja ante la realidad a su comprensión y a su crítica. La filosofía significa una de las pocas posibilidades para que los jóvenes se apropien de las herramientas intelectuales necesarias para pensar críticamente con la mayor lucidez, autonomía y profundidad el mundo que nos rodea y para definir un proyecto existencial.”⁵⁴¹

Por último, en relación con la permanencia de la filosofía en el currículo escolar y antes de abordar mis conclusiones en la vertiente que he llamado “mi experiencia”, quiero señalar también que en continuación de la reflexión y vivencia sobre la unión teoría/práctica se requiere establecer conexiones de tipo interdisciplinario entre la filosofía y las restantes asignaturas del currículum. De hecho, propone G. Obiols, la filosofía puede fungir como el centro de la escena curricular, a partir del cual pensar las conexiones entre los distintos saberes y prácticas, al tiempo que proyectar experiencias interdisciplinarias, puesto que “...la filosofía es la interdisciplinariedad misma, pues la filosofía como quiera que se la conciba, supone siempre una relación con otros saberes y prácticas, una reflexión de segundo orden o un conocimiento o, al menos, una vocación de totalidad...”⁵⁴²

Esquema 176

Lo práctico, en la experiencia concreta de lo humano-singular; sobre la forma en que vivo todo esto, su aplicación en mi vida.
“Mi experiencia”
- Ya puedo contestar a las preguntas qué estoy haciendo y para qué; hoy comprendo claramente en qué consiste mi trabajo como docente, qué hace un filósofo en la escuela y hacia dónde se dirige la práctica filosófica como teoría de la educación. Comienzo a comprender de qué se trata todo esto... la vida. Comprensión que no tendría sentido si no se convirtiera en motivación, si no construyera algo, una nueva estructura en mí, en mi forma de vivir. Todo este saber especulativo, expuesto a manera de “tesis”, tiene un fin, vivir mejor, más feliz, con mayor consciencia y libertad. - ¿Cuál es la nueva estructura que he construido en mí con los materiales resultado de esta reflexión? Ya no quiero dar clases, no en la escuela. La filosofía incide en la realidad, es praxis, deja de ser simbólica, a través

⁵⁴⁰ Obiols, Guillermo. *Op. Cit.* Pág. 107

⁵⁴¹ *Ibíd.* Pág. 108

⁵⁴² *Ibíd.* Pág. 104

de la educación, cuando es educativa; pero la educación no solo es “formal”, “en la escuela” y a “menores de edad”, puede ser “informal”, “en el trabajo” y a “mayores de edad”.⁵⁴³ Dejo la escuela formal, transito a la educación informal que tiene lugar en el centro laboral.

- Ahora bien, con lo anterior no quiero decir que la verdadera educación, la formación, tenga lugar exclusivamente en las instituciones informales o en las formales, antes bien, según quedó dicho, ambas constituyen ambientes educativos. En otras palabras, formación no es educación informal ni formal, formación es todo ello y mucho más, en tanto que la vivencia se traduzca en aprendizaje significativo, es decir, modifique la conducta del individuo en y hacia su autorrealización.

Consecuentemente, a la pregunta: “¿la familia, la escuela y la sociedad actuales ya no educan?”, respondo afirmativamente, sí, sí educan, aunque desde el paradigma fragmentario que reduce la educación a instrucción; claro que familia, escuela y sociedad educan, pero no en y hacia la concreción de nuestra vocación ontológica, no educan para contribuir en la formación del individuo como “persona” integrante de la “comunidad abierta”, por lo contrario, educan para hacer del individuo un “sujeto” de la “sociedad cerrada”.

- Y es precisamente esta la razón por la que me voy de la escuela; porque su estructura y funcionamiento actuales no permiten, sino impiden, la aplicación de lo que he aprendido aquí, no es campo fértil en que pueda esta teoría convertirse en práctica. Puntualizo, hoy día en las instituciones formales impera una práctica educativa que pierde lo pedagógico -educación como formación-, quedándose con lo instrumental, lo técnico -educación como instrucción-.

Sobre esto recuerdo palabras de G. Obiols: “Los colegios viven una crisis que se agudiza por momentos. A veces parece que nada profundo y significativo se puede enseñar en ellos. Sin embargo, los jóvenes están allí. El colegio es, la más de las veces, la única institución en la que puede darse otra posibilidad. El malestar subyace. A veces aflora la queja. En otras oportunidades, una violencia irracional y autodestructiva.”⁵⁴⁴

- Además, la modificación interna, el cambio de actitud radical que urge para hacer de este mundo algo mejor, no constituye tarea escolar, no forma parte de lo que la escuela y los maestros, pueden hacer; se trata de una enseñanza, de un ejemplo, que encarna en los padres. Con todo y sus defectos, la familia continúa siendo el núcleo social, el sitio en que se “forma” el carácter, el modo de ser de la persona. Sea por el vínculo filial, por el simple hecho de la imitación, por el valor que la cultura atribuye a las personas “que nos dieron la vida”, son ellos, los padres, quienes inevitablemente “marcan” el espíritu de cada alumno.

- De manera que si realmente quiero hacer algo, si en verdad he decidido trabajar en mí, continuar en esta lucha por ser mejor, intervenir en la formación de los otros, para que juntos concretemos el mundo intersubjetivo en empatía, debo, necesito dirigirme no a los alumnos en la preparatoria, sino a sus papás. ¿Y dónde están los papás? En el trabajo... que es precisamente de lo que “más se quejan” y la mayor parte de las veces, el motivo por el que “se sacrifican” para que sus hijos vayan a la escuela y tengan un mejor trabajo que el de ellos, una mejor vida... Siento y pienso que *urge transformar la vivencia que tenemos del trabajo*.

- Ciertamente soy un ser individual, yo soy yo y lo que hago con las cosas, pero igualmente soy un ser social, soy con los otros, en el mundo y en la historia, todo lo que hago constituye un “hacer en el tiempo”, tiempo e historia de la humanidad que busca progreso. ¿Qué haré yo para que esto se logre?, ¿cómo participo en la marcha de la humanidad que siempre aspira a transformar la realidad en algo mejor?

- Recupero palabras de mi maestro el Dr. Fernando González Vega, el “salir”, el concluir esta investigación de forma ideal sería terminar, salir, “en y con el otro”, es decir, con un “fin social, de comunidad”. No quiero actuar como suele hacer el filósofo, en el individualismo que le aleja de los otros, del mundo; comprendo que al observar las actitudes de las otras personas y los hechos que nos enfrentan, la desilusión es tal que la posibilidad, la alternativa de aislarse por completo representa una gran tentación...

⁵⁴³ Nota: dejar un camino para tomar otro, cambiar de rumbo, sin que esto signifique necesariamente cambiar también de dirección, implica entre otras cosas sumar nuevas guías, agregar nuevos elementos; momento en que escuchamos sugerencias y comentarios de quienes en una u otra forma se interesan por nuestro andar. Es así que en mi tránsito de la educación formal a la informal he de apoyarme en la lectura de Ivan Illich, inicialmente en su libro “La sociedad desescolarizada”, autor y obra de los que tuve noticia en diálogo gratificante con mi sinodal la Mtra. Paulina Latapí Escalante.

⁵⁴⁴ *Ibíd.* Pág. 109

- Congruente con mis palabras, me esfuerzo por ejercitar mi entendimiento y mi voluntad, delibero, elijo, decido y actúo: la “teoría” aquí expuesta, basada en mi experiencia, en mi vivencia como profesora y estudiante de filosofía, me conduce una nueva “práctica”, me voy a la educación informal, en la familia, con los papás, me encontraré con ellos en su centro laboral; teniendo siempre en mente y manifestándolo con actos que aprender filosofía y a filosofar ayuda a que el malestar y la queja se transformen en comprensión y crítica, abriéndose con ello la oportunidad real, verdadera, de transformar la realidad, el mundo en algo mejor, en aquello anhelamos y por lo que algunos hoy ya trabajamos, un mundo empático, de bienestar auténtico individual y social.

En atención y con agradecimiento a un comentario que recibí de uno de mis sinodales, termino respondiendo a la pregunta *cómo me aportó, qué me aporta el enfoque fenomenológico*: retorno al punto de inicio, el hombre no solo está en el mundo, además es consciente de ello; conciencia aparentemente siempre aunada al anhelo por comprenderlo todo, conocer la realidad, el mundo y a sí mismo. En esta aspiración, movimiento de búsqueda permanente, descubro el enfoque fenomenológico como el mejor sendero, la forma óptima de proceder, porque es la postura equilibrada que buscaba, no fragmentaria sino correlativa, donde el conocimiento y la verdad parten de la coexistencia sujeto-objeto, donde la conciencia es siempre “conciencia-de”, al tiempo que razón y emoción reciben igual cuidado y valoración. Conocimiento y verdad que fundamentados en la coexistencia, entrañan una actitud cognitiva correlacional abierta al flujo entre reflexión y autorreflexión, es decir, el conocimiento del mundo, de las otras personas y de uno mismo.

Esto es lo que me aporta la filosofía fenomenológica, constituye una herramienta fundamental en el proceso de concientización, de “tomar-conciencia” en tres niveles: yo, los “otros”, nosotros; en el primer caso, traduciéndose en posibilidad de autoformación del entendimiento y la voluntad, conocimiento espiritual o autoconocimiento aunado a la libertad y responsabilidad de sí; en el segundo momento, en relación con los “otros”, significa conocimiento de la realidad y comprensión de la totalidad basada en la concientización sobre la relación de interdependencia entre todo lo existente; a la vez que todo ello desemboca en el surgimiento de la conciencia sobre nosotros, unión o vínculo universal que se manifiesta en el actuar libre que crea y transforma el entorno en todos sus aspectos.

En una frase, *encuentro en el método de la fenomenología trascendental el camino que conduce a la autorrealización individual -hombre-singular- y social hombre-universal*.

Es esta tal vez, más que la conclusión de un trabajo de investigación, la conclusión de una etapa de mi vida, de un ciclo: la docencia en nivel medio superior, la forma en que he vivido los últimos diez años... Aunque esta conclusión es punto de partida, no punto de llegada... Algunas veces el final es solo el inicio... La vida es circular...

Bibliografía

- Básica:

Coreth, Emerich. “¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica”. Trad. Claudio Gancho. Ed. Herder. España. 1991.

Dewey, John. “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Ed. Morata. Col. Pedagogía. Raíces de la memoria. España. 2004.

----- “La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo”. Trad. Ángel M. Faerna. Ed. Biblioteca Nueva. Col. Clásicos del pensamiento. España. 2000.

Freire, Paulo. “Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983.

----- “Desmitificación de la concientización”, en antología “La praxis educativa de Paulo Freire”. Comp. Carlos A. Torres Novoa. Ed. Guernika. México. 1983.

----- “El grito manso”. Ed. Siglo XXI. México. 2004.

----- “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios y complementarios para la práctica educativa”. Trad. Guillermo Palacios. Ed. S. XXI. México. 2012.

Husserl, Edmund. “Invitación a la fenomenología”. Trad. Antonio Ziri3n, Peter Baader y Elsa Tabernic. Ed. Paid3s Ib3rica. Col. Pensamiento contempor3neo No. 21. Espa3a. 1992.

Marx, Karl y Friedrich Engels. “La ideolog3a alemana”. Ed. Pueblo y educaci3n. Cuba. 1982.

Ortega y Gasset, Jos3. “En el Centenario de una Universidad”. Obras Completas Vol. 5. Ed. Alianza. Espa3a. 1998.

----- “Filosof3a pura, anejo a mi folleto <Kant>”. Obras Completas Vol. 4. Ed. Alianza. Espa3a. 1988.

----- “La raz3n hist3rica”. Obras Completas Vol. 12. Ed. Alianza. Espa3a. 1988.

----- “¿Qu3 es filosof3a?”. Ed. Porr3a. Col. Sepan cuantos... No. 499. M3xico. 2012.

----- “Unas lecciones de metaf3sica”. Ed. Porr3a. Col. Sepan cuantos... No. 499. M3xico. 2012.

----- “Verdad y perspectiva”. Obras Completas Vol. 2. Ed. Alianza. Espa3a. 1988.

Stein, Edith. “La estructura de la persona humana”. Trad. Jos3 Mardomingo. Ed. Biblioteca de Autores Cristianos. Espa3a. 1998.

----- “Sobre el concepto de formaci3n”. Obras Completas Vol. IV. Escritos antropol3gicos y pedag3gicos. Dir. Julen Urkiza y Francisco J. Sancho. Coeditores: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen y Editorial de Espiritualidad. Espa3a. 2003.

- De consulta:

Abbagnano, Nicolás. “Historia de la filosofía”. Ed. Hora. España. 1994.

Abbagnano, Nicolás y A. Visalberghi. “Historia de la pedagogía”. Trad. Jorge Hernández Campos. Ed. FCE. México. 1995.

Alonso, Tapia Jesús. “Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias”. Ed. Edebé. España. 1998.

Altarejos, Francisco y Concepción Naval. “Filosofía de la educación”. Ediciones Universidad de Navarra. España. 2004.

Ayuste, Ana, Ramón Flecha, *et. al.* “Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar”. Ed. Graó. Col. Biblioteca de Aula. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica No. 129. España. 1999.

Bachrach, Estanislao. “Ágil mente. Aprende cómo funciona tu cerebro, para potenciar tu creatividad y vivir mejor”. Ed. Grijalbo. México. 2013.

Bochenski, I. M. “La filosofía actual”. Ed. FCE. Col. Breviarios Núm. 16. México. 1962.

Caló, Giovanni. “María Montessori”, en “Los grandes pedagogos”. Dir. Jean Chateau. Trad. Ernestina de Champourcín. Ed. FCE. México. 2012.

Caso, Antonio. “La existencia como economía, como desinterés y como caridad”. Obras Completas Vol. 3. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1972.

Cerletti, Alejandro. “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 2. Argentina. 2008.

Cerutti, Guldberg Horacio. “Filosofando y con el mazo dando”. Ed. Biblioteca Nueva y Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Col. Razón y Sociedad No. 88. España. 2009.

Conferencia del Episcopado Mexicano. “Educar para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México”. México. 2012.

Coromines, Joan. “Breve diccionario etimológico de la lengua castellana”. Ed. Gredos. España. 2008.

Dacal, Alonso José Antonio. “Estética general”. Ed. Porrúa. México. 2003.

De Alba, Ceballos Alicia. “Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos”, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004.

Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. Ed. Santillana. UNESCO. Col. Educación y cultura para el nuevo milenio. España. 1996.

Díaz Barriga, Casales Ángel R. “La escuela en el debate modernidad-posmodernidad”, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004.

- Ferrater, Mora José. “Diccionario de filosofía”. Ed. Ariel. España. 2001.
- Frabboni, Anco y Anca Pinto Minerva. “Introducción a la pedagogía general”. Ed. Siglo XXI. México. 2006.
- Fromm, Erich. “El amor a la vida”. Trad. Eduardo Prieto. Ed. Altaya. Col. Grandes obras del pensamiento No. 16. España. 1993.
- Fullat i Genis, Octavi. “Filosofía de la educación”. Ed. Síntesis. España. 2000.
- Giroux, Henry A. “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”. Trad. Sebastián Figueroa Rodríguez, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004.
- “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”. Trad. Sebastián Figueroa Rodríguez y Guadalupe Gutiérrez Torres, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004.
- González, Vega Fernando M. “Mundo, mundo circundante y mundo intersubjetivo: precisiones y alcances en Ideas I”. IV Coloquio de Fenomenología: Retos y perspectivas actuales, en ocasión del centenario de la publicación del Libro primero de las Ideas, de Edmund Husserl. 17 y 18 de septiembre de 2013.
- Hardgreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan. “Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes”. Ed. Octaedro/SEP-Biblioteca del normalista. México. 2001.
- Larroyo, Francisco. “Los principios de la ética social”. Editorial Porrúa. México. 1971.
- Latapí, Sarre Pablo (Coord.). “Un siglo de educación en México”. Tomo I. Ed. FCE. Col. Biblioteca Mexicana. México. 1998.
- Lonergan, Bernard. “Filosofía de la educación”. Ed. Universidad Iberoamericana. México. 2006.
- Mas, Torres Salvador. “*Ethos y Pólis*. Una historia de la filosofía práctica en la Grecia clásica”. Ed. Istmo. Col. Fundamentos No. 213. España 2003.
- Mate, Rupérez Manuel-Reyes. Introducción de “Invitación a la fenomenología”. Ed. Paidós Ibérica. Col. Pensamiento contemporáneo No. 21. España. 1992.
- Moore, T.W. “Filosofía de la educación”. Ed. Trillas. México. 2009.
- Obiols, Guillermo. “Una introducción a la enseñanza de la filosofía”. Ed. Libros del Zorzal. Col. Formación docente. Filosofía No. 1. Argentina, 2008.
- Osorio, Amado E. “Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía”. Ed. Universidad de Caldas. Colombia. 2006.
- Puiggrós, Adriana. “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en “Posmodernidad y educación”. Dir. Alicia De Alba Ceballos. Ed. Miguel Ángel Porrúa y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2004.

Savater, Fernando. “El valor de educar”. Ed. Ariel. Col. Aula. España. 2004.

Schmill, Vidal. “Disciplina inteligente en la escuela. Hacia una pedagogía de la no-violencia”. Ed. Producciones Educación Aplicada. México. 2008.

Schopenhauer, Arthur. “El mundo como voluntad y representación”. Tomo I. Trad. Eduardo Ovejero y Mauri. Ed. Aguilar. España. s.f.

Tejeda, Fernández José. “La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado Año/Vol. 4 Número 001. Universidad de Granada. España. 2000.

Villalpando, Juan Manuel. “Filosofía de la educación”. Ed. Porrúa. México. 1992.

Zapata, Martínez Jacqueline. “*Poíesis* educativa”. Ed. FUNDAp. Col. FUNDAp Educación. México. 2003.