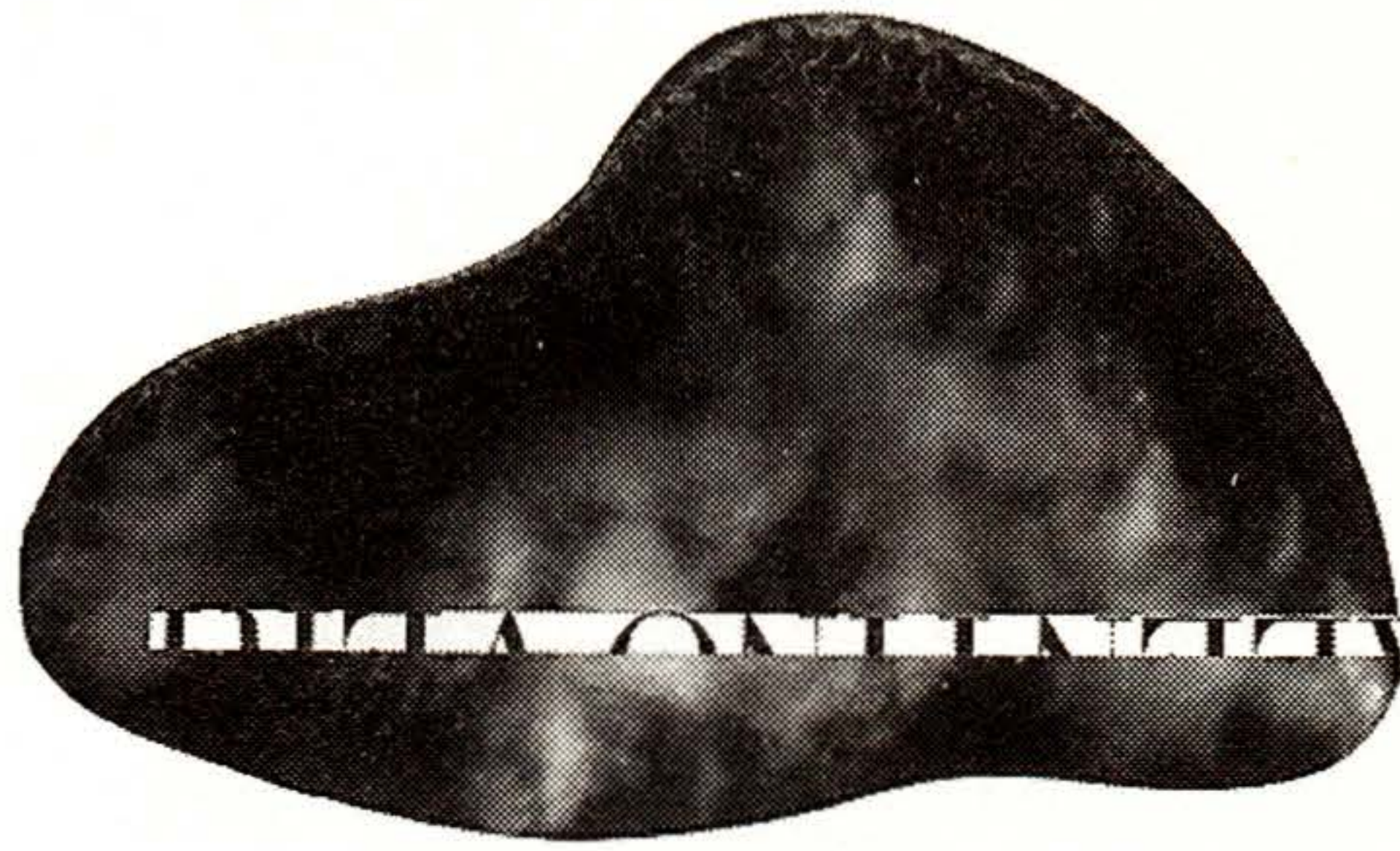


Interacción
entre



INTERACCION ENTRE



filosofía y educación

(Una reflexión y un diagnóstico en Colombia)

En Colombia no tenemos una filosofía de la educación ni una educación filosófica. Dos afirmaciones que en primer momento pueden ser leídas con alarma y preocupación puesto que se reconoce lo acertado del diagnóstico. No obstante, sobre esa doble afirmación gravitan otras actitudes y otros cuestionamientos: ¿esas carencias —¿lo son?—, son privativas de Colombia o antes por el contrario forman parte identificatoria del actual *Zeitgeist* o espíritu del tiempo tardomoderno o postmoderno?; si son carencias, ¿desde cuándo?; y ¿qué pensar, qué hacer?; ¿es remediable la situación?; y si no son carencias sino modos o maneras de manifestarse y de ser la condición actual de las realidades culturales, sociales y educativas —abarcadas bajo el polémico concepto de postmodernidad—, ¿eso qué significados y qué sentidos tiene?; ¿qué derroteros marca?; ¿en qué incide para la actual existencia de la filosofía y áreas afines en la

básica secundaria y en la formación universitaria?

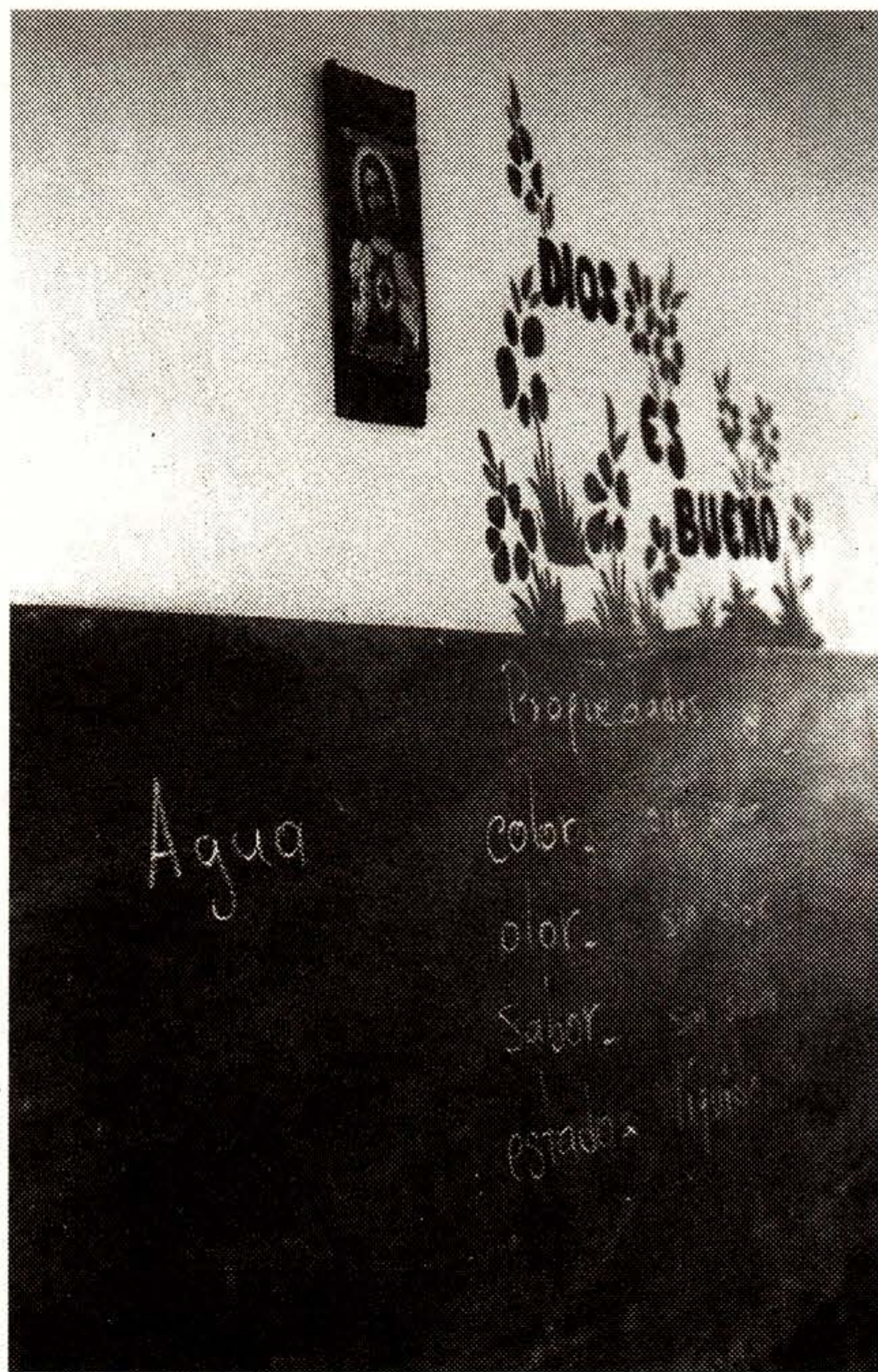
UN SENTIDO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Vamos por partes; afirmar la inexistencia de una filosofía de la educación quiere decir que en nuestro país no existe uno o unos criterios consensuados, implícitos o explícitos, sobre los valores y los objetivos de la educación. La filosofía de la educación supone un reconocimiento de la o las identidad(es) colectiva(s): cultura, pueblo, nación, país, región, continente; también supone la convergencia en valores como la solidaridad, la libertad, la felicidad y la sabiduría. La filosofía de la educación explícitamente debería señalar el hombre que pretende y la forma en que dicha pretensión se lograría. Asume, entonces, la pregunta por el sentido histórico de una colectividad, de una cultura, y, de este modo, abarca las múltiples facetas de despliegue y, eventualmente, de desarrollo de esa sociedad y de los individuos a ella pertenecientes. Existen a este respecto momentos de la historia y culturas en los que era identificable la filosofía de la educación moldeante del ser, nos referimos a la *paideia* griega, la *humanitas* lati-

na medieval y a la *ilustración* moderna o *bildung* alemana.

Cualquiera de los anteriores ejemplos nos sirve para mostrar una pauta o proceso en pos de la consecución o realización de ideales colectivos socialmente construidos; sea la excelencia del guerrero homérico o del ciudadano de la *polis* en la *paideia* griega, el orador y político de la *humanitas* latina o el hombre en su formación integral de la *ilustración* o *bildung* (que pretendía formar en los principios atendiendo a las facetas intelectual, estética y moral). Es más, hasta hace unos pocos lustros se distinguían tradiciones nacionales filosóficas que daban la pauta o inspiraban tradiciones educativas (pragmatistas, racionalistas, empiristas, logicistas, teológicas, etc.).

Ahora bien, la *paidea*, la *humanitas* y la *bildung*, son comprensiones o concepciones de un amplio y profundo radio de acción. Todo el ser de las culturas y sociedades enlazadas mediante una cualesquiera de dichas cosmovisiones, es producido y reproducido por su omnipresencia. Werner Jaeger¹ nos lo sintetizó en su *Paideia* con relación a la cultura griega: la educación, la religión, la ciencia, el arte, el deporte y la filosofía son cobijados y adquieren su sentido gracias a los ideales y realizaciones de los máximos valores del pueblo griego y su autocomprensión;



precisamente, son esos valores y esa autocomprensión los que se engloban en el término *paideia*. En este sentido la filosofía misma sólo es una parte integral e integrante de esa *paideia* o gran filosofía de la educación. Una filosofía de la educación así entendida es como el autorretrato ontológico, ético, estético y epistemológico de una sociedad.

Acordemos que esa no es la imagen de las actuales sociedades, incluida la colombiana. El cosmos cultural y educativo de las sociedades tradicionales (griega, romana, medieval, ilustrada) ha sido fracturado por vectores centrífugos tales como el crecimiento de la economía, la división social del trabajo, el conocimiento como fuerza productiva, el desplazamiento del Estado-nación, la pluralización social y cultural, el declive de lo público, el auge de la comunicación, los mass-media, el fin del neocolonialismo y, por último, el proceso de mundialización y globalización económico-cultural. Sin embargo, este policentrismo, esta realidad no signada por la búsqueda de últimas verdades y valores fundamentales, esta sociedad trizada y de mestizajes² no se pregunta por ¿y no debe tener proyectos?, ¿estas sociedades no deben planificar su futuro en cuanto a necesidades educativas y sociales?, ¿la postmodernidad debe entenderse como la ausencia de proyectos, como la crisis de la noción

de futuro?, ¿del hecho de que los *metarrelatos* clásicos hayan caído en desuso se sigue el fin de la filosofía de la educación?

La incredulidad frente a los grandes proyectos es bicéfala, por un lado puede tener efectos democratizadores ineludibles, de otra parte, puede generar relativismos y escepticismos en los cuales se cuelen los autoritarismos ya sean clientelistas tradicionales o tecnocráticos postmodernos. A este respecto, existe una comprensión apresurada y superficial de la postmodernidad como una era no solamente acrítica, sino también apolítica.

Contrario sensu, nosotros entendemos la época actual no como la del fin de discursos universales y marcos de referencia generales, sino como la del fin de las certezas absolutas e incuestionables. Es una ideología de la historia, de la razón, de la ciencia que las consideraban (a estas tres instancias) como únicas y verdaderas, lo que se ha cuestionado en los últimos años. Las verdades científicas se desmitifican al reconocer que la ciencia tiene una historia de cons-



titución de sus paradigmas; las grandes religiones monoteístas pierden el monopolio de una espiritualidad cada vez más curiosa y necesitada de intrepidez; las visiones coloniales y neocoloniales se transfiguran en la figura de la globalización económica y cultural. En esto, por supuesto, acechan más de una cara y más de un peligro; pero también más de una posibilidad. La filosofía de la educación se plantea como retos en esta época, la construcción, en medio de la pluralidad, de horizontes o marcos receptivos de sentido más o menos unitarios, intersubjetivos y consensuales. Las actuales filosofías de la educación no traducen la odisea de una educación que recupere la esencia perdida de los hombres, más bien debe ser el espacio

articulante y diseñador de unos nuevos e insinuantes rostros humanos. Una filosofía creativa, imaginativa y democrática.

UN SENTIDO DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA

No existe una educación filosófica porque no existe una filosofía de la educación y, no existe esta última por cuanto que no existe la primera. Por educación filosófica entendemos una que establezca como estrategia la interpretación de la complejidad y como norte la creatividad y la buena vida. Ella es una educación que se desprende de la práctica de yuxtaposición inconexa, incoherente y de sumatoria

de saberes. Y es, además, una educación enciclopédica de saberes que traducen una concepción de la realidad y del conocimiento como simplificaciones, producidas por el método analítico y por la promoción del conocimiento o de la ciencia como la búsqueda de esencias invisibles en medio de características concretas visibles. Tomemos ese sentido de la filosofía, arriba mencionado:

La interpretación de la complejidad. A este respecto es pertinente anotar que una educación filosófica tiene hoy en día que combatir al paradigma tradicional en nuestra cultura y en nuestras prácticas educativas. En efecto, dicho paradigma, aunque cuestionado, sigue siendo muy fuerte y es usado por muchos actores sociales. Ese paradigma tradicional lo resumo en la existencia de tres conceptos claves o ejes, que en su interacción generan una visión del mundo o mentalidad consuetudinaria. Los conceptos a los que me refiero son los siguientes: el conocimiento como representación, el lenguaje como medio y la educación como transmisión. Empecemos a descifrar uno por uno:

A) EL CONOCIMIENTO COMO REPRESENTACIÓN

El paradigma que estamos describiendo posee subyacentes afirmaciones como que la ciencia busca o descubre la verdad, verdad que se expresa en la adecuación de unas proposiciones lingüísticas a la realidad. También subyace el valor en que el conocimiento es una dimensión representacional; es decir, que el conocimiento es por esencia teórico, contemplativo y distanciador frente a la vida cotidiana. El conocimiento así entendido cumpliría por definición funciones cognoscitivas que distancian al sujeto (cognoscente) de los objetos y de los contextos

en que habla y vive. Esta deriva contemplativa no se dirige a una ascética espiritual como en la Edad Media, sino a una educación memorística y del control social vía autoritarismo profesoral.

Ahora bien, una educación filosófica contemporánea enfatizará las funciones adaptativas del conocimiento. El conocimiento se percibe inmerso hoy en un marco de referencia donde se coloca más como un hacer que como una serie de etapas progresivas para acceder al ser. Eso significa que el conocimiento (esta tendencia es visible desde el siglo XVII, inicio de la modernidad) deja de ser del dominio exclusivo de los intelectuales y se convierte en el *medio común* por el que las sociedades (precisamente llamadas sociedades del conocimiento) se organizan, se ven sujetas al cambio y se adaptan. En las sociedades del pasado el conocimiento se consideró como un lujo de castas, clases o capas privilegiadas que lo cultivaban como un signo de distinción y de poder. Mediante el conocimiento cultivaban la parte más noble y digna de su humanidad y de su aristocrático ser. El conocimiento obedecía a la realización de la mejor forma de vivir o vida buena, que era la contemplativa o teórica; colocaba al sujeto del conocimiento en un estado de identificación con

la totalidad del ser o de la realidad que el mismo sujeto descifraba cuando su parte inferior quedaba relativizada por la ascensión espiritual que el conocimiento lograba a partes superiores del hombre.³

Esa mimesis o identificación del espectador con el espectáculo es lo que los griegos llamaron *teoría*. Ese designio contemplativo estaba, entonces, acompañado de una inclinación o resorte permanente del conocimiento y de la investigación que denominaremos *interés teórico*. Este interés sin estar del todo ausente en la actualidad se ve seriamente competido y superado muchas veces por otra valoración del mismo, por otro uso y otro significado. A la base de nuestra cultura y de nuestras sociedades el conocimiento y la investigación se ven configurados por un *interés práctico u operativo*,⁴ cuya pertinencia tiene que ver más que con el desciframiento del mundo y su observación admirativa, con su transformación, constitución, manipulación y adaptación.

B) EL LENGUAJE COMO MEDIO

Durante mucho tiempo se privilegió el contenido de las locuciones y no sus modalidades: el qué se dice y no el cómo se dice. La estructura *locucionaria* del lenguaje se privilegió frente a la modal o *ilocucionario* (la pretensión o intención del hablante y la realización con el lenguaje de un acto, es decir, la ejecución de una acción social como en el saludo, por ejemplo) y la modal o *perlocucionaria* (los actos o comportamientos producidos con y por la enunciación en los su-

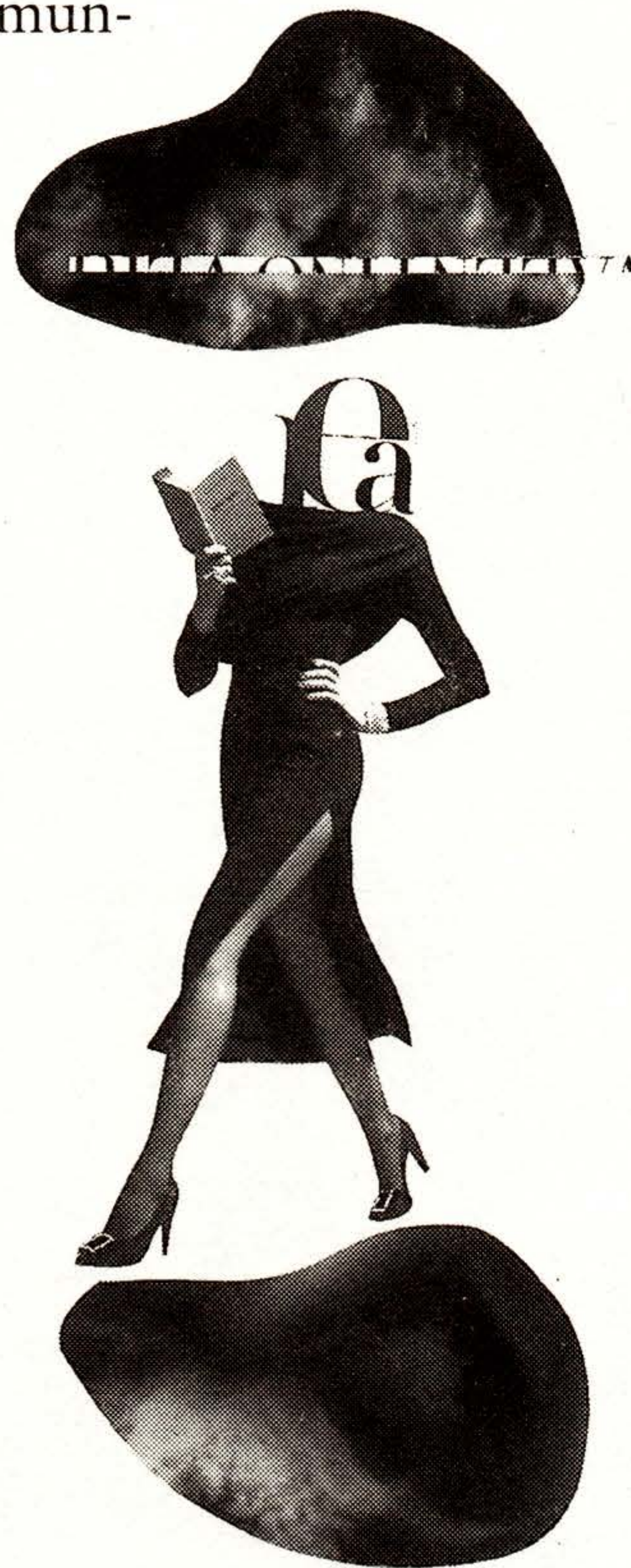


jetos a los cuales se dirige el acto de habla). Todo esto por cuanto que subyace la concepción del lenguaje como el vehículo o fenómeno comunicante que liga los polos emisor y receptor.⁵

Por tanto y, siguiendo con la misma consideración, el lenguaje hace posible que lo que pensamos, concebimos y creamos en privado, en nuestra mente, haga su aparición en público. El lenguaje es un sirviente del pensamiento y de la intención comunicante. Esto significa que es como una membrana pura, absolutamente transparente que debe ser lavada de ambigüedades y polisemias para que traduzca fielmente a su amo y señor. El impune papel del lenguaje viene dado por una concepción instrumental para la cual el medio es secundario frente a la intención comunicativa del pensamiento.

Frente a esta mentalidad incorporada en nuestras prácticas educativas habría que señalar el olvido de la dimensión de ser del lenguaje, dimensión que tiene un valor por sí misma, al constituirse en un valor no neutro de nuestros pensamientos y sentimientos; el lenguaje es una forma de vida,⁶ es una realidad densa que conserva la memoria, el sentido y los significados más estimados de una colectividad humana. Ese lenguaje como forma de vida resalta la unidad

fundamental entre él, el pensamiento y el mundo. Recordemos que Wittgenstein, el filósofo vienés más sobresaliente del giro lingüístico del pensamiento occidental, subrayó insistentemente cómo los juegos del lenguaje son una unión indisoluble entre las normas lingüísticas, las situaciones objetivas y las formas de vida.⁷ Además, esta unión entre límites del lenguaje, límites del mundo y límites del pensamiento, conlleva a afirmaciones tales como que el acuerdo en los significados es un acuerdo igualmente, en los juicios. Compartir una cultura, unos sentidos del ser, del actuar y del sentir, conlleva a compartir también unas valoraciones o juicios de valor sobre lo verdadero, lo bueno, lo correcto, lo importante, lo digno y lo que no lo es. Esto lo expresó el filósofo vienés con la afirmación del lenguaje como una *dimensión realizativa* y no meramente enunciativa o designativa.



do, pensamiento. No es el integrante de mi forma de vida y cultura sino un sujeto abstracto, separado del contexto y objetivable por una mirada representacional y distanciadora.

A modo de resumen de esta parte, indiquemos entonces, cómo la actual circunstancia del mundo es inundada por un fuerte estilo hermenéutico, es decir, por una imagen del mundo en la que las verdades o

certezas últimas están siendo superadas por una visión interpretativa de la realidad, el conocimiento, la ética y la estética. El mundo occidental —del que Colombia forma parte— después del sobrepeso que le otorgó a la concepción racionalista, mecanicista y determinista del ser, retorna o redescubre con nuevas fuerzas, el valor del lenguaje, del contexto, del cuerpo, de las historias y de los distintos agentes sociales. El mundo occidental después del sobrepeso que dio a la lógica de la no contradicción, después de dibujarse como un *logocentrismo* exclusivo y excluyente, resalta el pensamiento como fuerza creativa, compleja, contextual, más allá de las simplificaciones, las disyunciones y los forma-

C) LA EDUCACIÓN COMO TRANSMISIÓN

En el paradigma tradicional la educación es una mecánica transmisión siendo el conocimiento una copia o adecuación a la realidad y el lenguaje un simple medio de comunicación. La educación es la ejecución, obtenida después de la búsqueda, de los medios más expeditos y eficaces para dar, entregar o transportar el saber de un sujeto que lo detenta a unos sujetos vacíos o carentes de tal. En la práctica educativa existe un sujeto despojado, puro, pura potencialidad maleable y esculpible por el sujeto enseñante. Ese sujeto en estado de pura competencia,⁸ no es por supuesto el *otro*, sino el continente vacío educable de pies a cabeza, ciento por ciento. Este sujeto no es el de la interacción en una comunidad de lenguaje, mun-

lismos. Es por todo lo anterior, que una interpretación de la complejidad como nueva arena del saber y del sentir se impone como tarea filosófica. Tarea filosófica si por filosofía entendemos no la constatación de lo dado sino la creación de interpretaciones, conceptos y perspectivas del pensamiento. La complejidad va, por consiguiente, desde un conocimiento distanciado y objetivizante a un conocimiento procesual, obedeciendo a un hilo conductor de adaptación y no sólo representacional. Un conocimiento que no sea el eje de distanciamiento entre lo teórico y lo práctico, entre el ser y lo cotidiano; un conocimiento que otorgue una inmersión en la complejidad contextual sin descalificar el lenguaje desde el intelectualismo que lo considera como mero velo transparente; un conocimiento y una vivencia del lenguaje como una compacta red interpretativa, individualizadora, integradora y socializadora. Es decir, una educación, una educación filosófica en la que la dimensión crítica, emancipadora, no se anule frente a su dimensión interpretativa, articuladora y sensible a la dialéctica entre lo local y lo glo-



bal, lo particular y la totalidad; sensible al conocimiento y el saber en sus funciones adaptativas, políticas y culturales.

La creatividad y la buena vida. Sobre el concepto de creatividad más adelante volveremos. Por ahora nos detenemos en el de buena vida. Sin extendernos en una citación erudita, digamos, rápidamente, que la expresión buena vida proviene de la filosofía de Aristóteles, quien construyó una ética de procedencia sapiencial más que racional. En efecto, Aristóteles conceptuaba que el conocimiento ético, distinto para él del conocimiento específico de las ciencias (*episteme*), depende del *ethos*, de las formas de vida históricas y culturales de una comunidad. Esta órbita sapiencial es una racionalidad adecuada para el estudio de la praxis humana, que no reduce dicha praxis a lo representable y disponible por el pensamiento reductor de la ciencia o razón pura. Una región que no se caracteriza por afirmaciones apodícticas, abstractas, y donde la verosimilitud o probabilidad predominan sobre la verdad o precisión. El *ethos* es una región donde lo razonable predomina sobre lo demostrable. Podríamos decir que esta ética no se enmarca en las filosofías morales



que privilegian el deber, lo correcto que hay que hacer, sino que resaltan el bien, la buena vida. En este sentido, es dable rescatar para la educación filosófica contemporánea esta ética como arte de vivir, como elección del bien, del modo de vida bueno. Así su enseñanza no se orienta al aprendizaje de teorías, autores, obras, ni a la exégesis de textos sino a la formación entendida como una especie de transformación del individuo que pone a prueba las exigencias y los métodos de lo razonable y de la razón

misma. La formación, por consiguiente, de un hombre con miras a afrontar la existencia.

CUATRO CONCEPTOS CLAVES EN UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMPLEJA Y CON MIRAS A LAS ARTES DE LA EXISTENCIA O LA BUENA VIDA

Los cuatro conceptos a los cuales quiero hacer referencia son los siguientes: vida, técnica, ciudadano y creatividad. Antes de referirme a uno por uno, voy a detenerme en un preámbulo para orientar el sentido de una enseñanza de la filosofía que supere los grados de puerilidad que ha alcanzado en la educación secundaria.

Es absurda, por decir lo menos, la enseñanza de la filosofía en la secundaria. En los medios educativos y ciudadanos en general es sabida la existencia de una especie de sumatoria inconexa de los planes de estudio. La filosofía misma ha sido relegada y vituperada como una enunciación de un listado de filósofos, obras y el rótulo o escuela a la cual pertenecen. La filosofía de este modo entendida no irradia su poder de conectar, articular y percibir el proceso curricular como una totalidad que condensa y expresa sistemas y procesos culturales, sociales, científicos y políticos.

La filosofía y la educación filosófica de la cual venimos hablando y reivindicando en este artículo es un instrumento invaluable en la vida de *curricula* integrales y flexibles. Esto requiere, obviamente, una cualificación de los sujetos protagonistas de la educación básica secundaria. En primer lugar, los profesores de filoso-



fía, de ciencias del lenguaje, ciencias sociales y políticas, ética y estética. En muchas instituciones de secundaria, públicas y privadas, a lo largo y ancho del país, los profesores de estas áreas son improvisados. Para el caso de la filosofía, se les asigna ésta como un saber que desconocen en su temática y en su talante. La enseñanza se traduce en eslóganes, abstracta, fría, que aburre, no motiva y no cultiva en el joven la pasión por el saber, la curiosidad intelectual, la investigación y el sentido crítico de su pertenencia y participación en la sociedad colombiana. A estos puntos, agregaríamos que la filosofía no es la «historiografía» de la misma; como las ciencias en general, ella es un saber dinámico, vivo, en devenir, constantemente sujeta a la reinterpretación, permanentemente puesta en escena, polemizante, removiente, desestructurante, actuante. Este poder reinterpretativo y este poder inventivo de la filosofía es el que

nos convoca para asumir una educación filosófica que alrededor de algunos conceptos-matrices vigorice una perspectiva seductora, imaginativa y crítica de la educación.

VIDA, TÉCNICA, CIUDADANO Y CREATIVIDAD

Estos cuatro conceptos en su mutua interacción conforman un tupido existencial o el marco de referencia de nuestra existencia, fin e inicio de milenio. Los espacios de vida y naturaleza, tradicionalmente fueron asignados a la biología y a las llamadas ciencias naturales. Los reajustes, reacomodamientos y revoluciones científicas en la actualidad nos conminan a reinterpretar esta posición del concepto de vida. Ella no es vista como un grandioso milagro, ni como una organización particular de la materia, es comprendida como una organización sistémica, sujeta a la interrelación orden-desorden y autoorganización. Los biólogos chilenos Maturana y Varela hablan de *autopoiesis*.⁹ La naturaleza misma cambia de imagen al considerársele como una red compleja de sistemas vivos y no como una materia extensa (*res extensa*) sujeta a una mesurabilidad cuantitativa, determinista e indiferente a la organización cualitativa y sistémica.

La ecología no es pues una conciencia o sensibilidad especial de los hombres por la naturaleza, es la constatación de la existencia de un tejido enorme, solidario e interactuante entre los distintos sistemas.

Ahora bien, con la denominada era tecnológica y la oposición de lo tecnológico y lo humanista, se nos cuestiona por esta circunstancia actual de predominio de la tecnología. Es la pregunta por la técnica. Las exploraciones contemporáneas alrededor de este concepto y realidad han depurado un cambio en la visión tradicional y dilemática entre la cultura humanística y la cultura científico-tecnológica. A raíz de reflexiones en el ámbito de la ciencia y de la filosofía, de reflexiones tales como la de filósofos como Martin Heidegger y Walter Benjamin es que nuestra época ha sido calificada como la era de la búsqueda del ser a partir de la búsqueda de la esencia de la técnica. La técnica no es vista sólo como un aparato o instrumento que nos facilita la obtención de un fin, es comprendida como el *medium* en el que se da la vida y se produce la nueva dimensionalidad del ser hu-



mano. La técnica es incorporada y se interrelaciona en el proceso antropogénico sin fin. Hay que entender nuestro cuerpo como un cuerpo protésico, es decir, como un cuerpo que se extiende y se transforma gracias al uso y a la *incorporación* técnica.

Ese cuerpo vivo, protésico, es el cuerpo ciudadano, el cuerpo del ciudadano contemporáneo. Un cuerpo que ha ganado un espacio de realización y discusión dado el desplazamiento a un segundo plano de categorías tales como la de Estado y nación, pero también un ciudadano, un *ciudadano cuerpo* que cada día *vive* en medio de *sistemas expertos* y *sistemas simbólicos*.¹⁰ Es decir, un ciudadano cobijado por una tupida red de señales y símbolos, técnicas y tecnologías, telepresencias, teleausencias, mass-mediaciones. Por supuesto que este ciudadano no es ajeno a una ética y estética de la existencia como ano-



tamos cuando hablamos de la buena vida. En este sentido es preciso referenciar en sus respectivos marcos los principios éticos atravesados por una relación intra e intersubjetiva que la acción comunicativa (consensual o disensual) posibilita, y que moviliza a los sujetos en pro de principios mínimos y felicidad máxima.

Este ciudadano como actor social de primer orden, protésico y vivo, es el que se resalta como constructor de la democracia y habitante y pensante de la ciudad. A este respecto es pertinente decir con Humberto Maturana,¹¹ que la democracia es una obra de arte, es decir, una creación y creatividad permanente, inspirada en el fin de la separación entre razón y emoción, inteligencia y sensibilidad. La democracia no es el régimen político definido por la ciencia, o por la tecnocracia. La democracia es un querer, un quererla, un desearla. Se construye desde la sensibilidad, sensibilidad que somos porque

somos *vida*; antes que *homo sapiens* o animales racionales debemos pensarnos, sentirnos y actuar como seres vivos. En ese sentido la democracia, el arte, la ética y la técnica se tejen en nuestro actual mundo vital, en nuestra condición actual, en nuestra posibilidad, en nuestra creatividad.

Notas

1. Jaeger, Werner, *Paideia*, Edit. Fondo de Cultura Económica, México, introducción.
2. Ver Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*. José J. Brunner, *El espejo trizado y América, cultura y modernidad*. Néstor García Canclini, *Culturas híbridas*.
3. Ladriere, Jean, *El reto de la racionalidad*, Edit. Sígueme, Salamanca, España, introducción y pp. ss.
4. Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid.
5. Habermas, Jürgen, *Pensamiento postmetafísico*, Edit. Taurus, Madrid, pp. 108 y ss.
6. Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, Edit. Crítica, Grijalbo.
7. *Ibid.*
8. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios*, Edit. Taurus.
9. Maturana, Humberto, *La realidad: objetiva o construida*, Edit. Anthropos, Barcelona, España, 2 tomos.
10. Giddens, Anthony, *Las consecuencias de la modernidad*, Edit. Alianza, Madrid, España.
11. Maturana, Humberto, *La democracia es una obra de arte*, Edit. Cooperativa del Magisterio, Bogotá, Colombia.