

WILLIAM ROBERTO DAROS

Universidad Adventista del Plata

Problemas en torno a la filosofía de la educación¹

“Nunca hay vientos favorables
para quien no sabe adónde va”
(Séneca).

Problema en torno a qué es una filosofía

1. Cuando alguien se pregunta “¿Qué es, en última instancia, esto o aquello?”, se está preguntando por el ser de algo (sea suceso, persona o cosa) y se encuadra en un contexto filosófico. En efecto, desde cinco siglos antes de nuestra era, no pocos hombres se han preguntado por el ser —en su origen, o ser originario— de las cosas, personas o acontecimientos: ¿Qué es la naturaleza, el hombre, la verdad, la materia, la sociedad, el universo? ¿Cuál es su origen?

Se trata de un *querer saber* que son los entes en general, sean cosas, personas o acontecimientos. La filosofía en su etimología significa ese querer saber, ser “amigo de la sabiduría”, en última instancia es un saber para saber vivir.

2. Pero se trata de un querer saber lo fundamental de los entes, lo constitutivo, lo principal de los mismos, o sea, los principios: “Es manifiesto que quien más sabe acerca de cada género pueda enunciar los más firmes principios de la cosa de que se trate. Por consiguiente, también es que el que más sabe acerca de los entes, en cuanto entes, puede enunciar los más *firmes principios de todas las cosas*. Y este es el filósofo”².

Ahora bien, el principio más evidente de todos, acerca del cual es imposible engañarse, el principio previo lógicamente a todo conocimiento, es el *ser* (objeto de la inteligencia) y, en el ser, el ente (objeto de la inteligencia humana)³.

No se puede conocer y no conocer al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista, como “no es posible que los contrarios se den simultáneamente en el

¹ El autor agradece una beca otorgada por la Universidad Adventista del Plata (UAP - Libertador San Martín, Entre Ríos), sin la cual no hubiese sido posible la elaboración de estas páginas, las cuales pertenecen a una investigación más amplia, titulada *Ensayo sobre la educación argentina*.

² ARISTÓTELES. *Metafísica*, IV, 3, 1005b, 9-13.

³ Cf. DAROS, W. R., “El lumen naturale en Santo Tomás de Aquino y el essere ideale en A. Rosmini” en *Sapientia*, Bs. As., 1976, pp. 250-258. DAROS, W. R., “Nota sobre el concepto de ‘ente’ en Tomás de Aquino. (Dios: ¿Ser o ente?)” en *Sapientia*, Bs. As., 1978, n° 130, pp. 285-297.

mismo sujeto”⁴. El ser es el principio sin el cual no se puede pensar. Pensar algo contradictorio (como “el círculo es, al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista, un cuadrado”) es decir palabras, creer pensar sin ningún objeto inteligible. En realidad, en este caso, no hay pensamiento, no hay nada pensado.

3. Los principios referidos a la realidad señalan el fundamento de la realidad. Los principios lógicos se enuncian formando proposiciones y establecen un ámbito de racionalidad. No son sagrados: son instrumentos para pensar con lógica; se construyen para dar sentido a lo que sigue, a las consecuencias. El principio de no contradicción se puede enunciar diciendo que “*es imposible que el ser sea y no sea al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista*”. El filósofo busca, pues, remontarse hasta el primer y fundamental: el ser de lo que estudia; y ordenar luego, con lógica (o sea, sin contradecirse) todos los restantes conocimientos que se derivan del primero.

Una filosofía es, entonces, un *sistema de conocimientos*, lógicamente ordenados, a partir de un principio tan fundamental que *no tiene sentido preguntarse por algo anterior a ese principio*. ¿Qué hay antes del ser, antes que el ser sea? es una pregunta sin sentido. Sólo cabría responder *la nada* y la nada no es. El ser es el origen de todo lo que es (o sea, de todo ente) y de todo significado (de toda idea).

Principios y sistemas filosóficos

4. Los principios últimos (o filosóficos) o relativamente últimos (o científicos) son *principios universales, abstractos, teóricos*. Una filosofía o una ciencia no es una cosa física, sino una forma de pensar la realidad (real o posible) o algún aspecto de ella.

Las ciencias avanzan no sólo mediante observaciones, sino a través de la elaboración de las mismas, formalizada en principios que las hacen aplicables luego a diversos casos empíricos. El *principio de inercia*, por ejemplo, dentro de la ciencia mecánica, enuncia que todo cuerpo en movimiento seguirá en movimiento rectilíneo indefinidamente; y todo cuerpo en reposo seguirá indefinidamente en ese estado de reposo. Ahora bien, nadie vio a “todo cuerpo”, ni nadie puede constatar que se ha desplazado, desplaza o desplazará en línea recta y por tiempo sin límite. Este principio, tremendamente útil en ciencia, es una creación humana *teórica*, pero con él se explican muchas consecuencias de numerosos fenómenos.

Un *principio científico* se utiliza en tanto y en cuanto es aplicable a algún aspecto de la realidad (física, psicológica o moral), directa o indirectamente observable. El proceso educativo, en cuanto desea ser aplicable a situaciones problemáticas, no escapa a esta exigencia.

5. Un *principio filosófico*, por su parte, es válido en tanto es aplicable *a todo lo pensable sin contradicción*. Ahora bien, lo pensable sin contradicción es el ser o lo que tiene ser en cuanto tiene ser y se opone a la nada (aunque quizás lo pensado no exista realmente y sea solo posible).

Cada filósofo original parte de un nuevo principio filosófico y origina un nuevo sistema filosófico. Mencionemos sólo algunos:

⁴ ARISTÓTELES, *Metafísica*, IV, 3, 1005b, 25. Cf. PASCUALE, G., “The Principle of non-contradiction according to Aristotle” en *Filosofía Oggi*, Genova, 2002, n° 98, pp. 169-219.

- a) El *realismo filosófico* admite como principio último “la realidad” (que en concreto podrá luego recibir distintos nombres: materia —materialismo, espíritu —espiritualismo, vida —vitalismo etc.).
- b) El *inmanentismo filosófico* es un principio último de la filosofía que admite que todo se explica dentro del mundo: dentro de la historia (historicismo), dentro de los conocimientos científicos (cientificismo), dentro de la cultura propia de una sociedad (etnoantropocentrismo), dentro de las formas de hacer (pragmatismo).
- c) El *transcendentalismo filosófico realista* admite que este mundo se explica con algo exterior a este mundo que realmente existe (Dios).
- d) El *racionalismo* sostiene que se puede dudar de todo menos del principio último de la razón.
- e) En el *empirismo* se firma que aquello último de lo que no podemos dudar es la experiencia, entendida como aquello que tocamos, vemos o cae en alguno de nuestros sentidos sensoriales.
- f) El *liberalismo* es un sistema (filosófico y político) en el cual la libertad es el punto fundamental que se pone a la base de todo un sistema de pensamiento y de vida. En este contexto, el hombre puede ser descrito de muchas maneras; pero fundamentalmente es libertad: con ella y desde ella podrá buscar otros valores. En el pensamiento de J. Locke, el hombre en estado natural se halla en *completa libertad* para ordenar sus actos y para disponer de sus propiedades. El estado natural es también un “estado de *igualdad*, dentro del cual todo poder y toda jurisdicción son recíprocos”.
- g) En la posmodernidad, se está perfilando una filosofía con una forma paradójica: el *pragmatismo posmoderno*: La filosofía es la negación de la filosofía; no es la búsqueda de un fundamento sino la renuncia a buscar fundamento último firme, esencial, permanente, porque es poco útil para la práctica buscar este fundamento (según Richard Rorty). Como se advierte se trata de la unión de varias filosofías: del inmanentismo, del pragmatismo, del utilitarismo...

Problema en torno a los supuestos de una filosofía de la educación

6. Una filosofía debe crear sus propios supuestos (puntos de partida que momentáneamente no pone a discusión, pero que constituyen su marco teórico de referencia) y a partir de ellos realizar una crítica de la sociedad en la que viven las personas que creen ser protagonistas.

La filosofía de la educación es una rama dentro del amplio árbol de la filosofía; es una parte dentro de una totalidad más amplia.

La filosofía de la educación implica asumir una filosofía y desde ella considerar qué es la educación. Para un pragmatista, por ejemplo, la filosofía de la educación será diversa de lo que lo es para un racionalista, o para un idealista.

Al tratar de construir, pues, una filosofía de la educación —entendida como un sistema de conocimientos acerca de lo que es la educación— debemos saber cuál es la filosofía en la que se basa y en la que se encuadra el concepto de edu-

cación tomado en un sentido amplio, o sea, como educabilidad del hombre.

Tomás de Aquino, con un profundo sentido realista y social para su época, sostenía que en la educación

“Se debe considerar que la prole, en la especie humana, no carece sólo de nutrimento (*nutritiōne*) por lo que se refiere al cuerpo, sino también de instrucción (*instructiōne*) por lo que se refiere al alma” (*Contra Gentes*, III, c. 122).

Más aún, la educación, en su sentido social realista, amplio y analógico, implica, según este autor, no sólo la nutrición física y la instrucción o nutrición espiritual, sino también una nutrición o sustento de bienes económicos que permita a los hijos establecerse en la sociedad.

“Los hombres son naturalmente solícitos de la seguridad de la prole y de la educación de sus hijos. Esto pertenece más a los padres que a las madres: porque la educación pertenece a las madres en la edad infantil; pero después pertenece al padre educar al hijo, no sólo instruirlo sino también atesorar para él (*educare filium et instruere eum et thesaurizare ei*) durante toda la vida (*De Malo*, q.15, a. 1. Cf. *In IV Sent.* D. 33, q. 2, a. 1).

Según lo dicho podemos observar que en el pensamiento de Tomás de Aquino, *educación* es un término análogo que remite a diversos conceptos: *Educación* es nutrir físicamente: *criar* (sentido primero y fuerte de educación), proveer a la salud física. Pero además es nutrir espiritualmente, o sea, *instruir* (enseñar-aprender generando una forma construida de pensar: *struere*, armar, apilar, “estructurar”) con contenidos intelectuales o morales, mediante la forma propia de los signos. Es también nutrir socio-económicamente: ahorrar para los hijos, darle seguridad social y económica durante toda la vida de la prole.

La *instrucción* es, pues, sólo una parte de la educación: aquella parte principal que nutre espiritualmente a los hijos, con un fuerte acento intelectual y racional. Ahora bien, la instrucción implica el proceso de enseñar (*docere*) y el de aprender (*discere*).

7. La *filosofía de la educación* supone tratar, entonces, acerca: 1) del ser; 2) del hombre individual y social; 3) de su educabilidad; 4) del enseñar y aprender.

- 1) Ya en relación con lo que sea el *ser* surgen diversos problemas. En efecto, para algunos el ser es la esencia de algo (filosofía esencialista); para otros el ser es la existencia que cada ente se va dando (filosofía existencialista); para otros el ser es la historia del devenir de cada ente en su tiempo y espacio (filosofía historicista); para otros, el ser es el fenómeno, o sea, la manifestación de cada cosa que aparece y de ella sólo podemos hacer una descripción, etc.

Pero el ser del hombre no debe ser pesado no sólo como una entidad abstracta y metafísica; sino, además, que ese ser se concreta en una forma de vida individual y social. Tanto el hombre como la sociedad (esto es, las relaciones que los hombres contraen entre ellos) posee una historia que les ofrece posibilidades y dificultades, según el proyecto de persona y de país que desean. Al hablar del ser de la educación, impor-

ta tener en cuenta el tiempo y el lugar en el que se ubica el problema. Por ejemplo, al hablar de la educación en la Argentina, no se puede ignorar el proceso de erosión en sus expectativas que esta sociedad ha sufrido en las últimas décadas; por ejemplo, la expectativa de la democracia y el desencanto de la misma cuando se generó la hiperinflación; las esperanzas de estabilidad con la convertibilidad monetaria y el sentimiento de frustración con la delegación del poder a representantes que no representaron a sus votantes, etc.

El ser de la educación implica la posibilidad de un desarrollo, de un dominio de sí que no se produce fácilmente sino en un contexto psicológico y social favorable a las personas y a su interaccionar (lo que constituye la sociedad).

- 2) En relación con el concepto de *hombre* surgen problemas semejantes. Las filosofías son sistemas hipotéticos de explicación (aunque tengan algunos referentes observables), contruidos por los hombres. En esta construcción, se puede partir de diversos puntos de vista; por ejemplo: a) de lo que *hoy* somos los seres humanos, b) de lo que *hemos sido* en el pasado, c) de lo que imaginamos *que podremos ser* en el futuro. O bien, de lo que es el ser humano: a) aisladamente (por sí mismo), o b) de lo que es socialmente (en su relación con los otros y mediante los otros). Por otra parte, el ser del hombre tiene variados aspectos (intelectual, social, afectivo, etc.) que, según predomine uno u otro aspecto pueden hacer variar los recursos didácticos para facilitar un proceso educativo. Por otra parte, lo que sea la sociedad es un objeto de estudio notablemente complejo: en ella interactúan los individuos, creando estructuras sociales que funcionan con un mecanismo relativamente autónomo, que suelen encubrir ideológicamente intereses que benefician a algunos socios (o grupos de socios) y desfavorecen a otros, según el manejo político y social que posean quienes manejen esas estructuras.
- 3) En relación con la *educabilidad* (en abstracto) o con el concepto de educación en concreto, los problemas no son menores. Las estructuras de educación y sus mecanismos se hallan *dentro* de las estructuras sociales. De este modo, todo el mecanismo de educación formalizado en una sociedad, responde a las finalidades que se desean obtener por quienes tienen poder como para imprimirles una dirección u otra a las estructuras políticas y económicas que las respaldan. En este contexto, ha estado de moda comparar a la educación como un mecanismo de mercado de producción de ciudadanos favorables a tal o a cual sistema social, político y económico. En este contexto, los poderes de la educación (considerada como una estructura social organizada para prestar servicio mediante la preparación de ciudadanos) son inestables; y las finalidades éticas adquieren su sentido en el marco mayor de finalidades mayores, como medios y utilidades, para las finalidades económicas que provén a la existencia. La utilidad para la sobrevivencia se convierte entonces en un principio básico.

¿Como iba a escapar la educación de ese pensamiento único, si tan decisivo papel juega en la provisión de mano de obra y de especialis-

tas diversos para ese teatro, así como en el asentamiento de un nuevo estilo común que en el plano de lo simbólico haga creíbles sus supuestos? La economía está por encima de la política, si la política monetaria la fijan los bancos y no los gobiernos, si el mercado está por encima de la democracia, si la competitividad es condición de la creación de riqueza para que ésta se pueda repartir solidariamente (aunque esta idea no es imprescindible en ese modelo social), ¿Cómo la educación iba a resistir y quedar como proyecto que se define en un marco de determinaciones éticas, culturas o pedagógicas?⁵

Algunos toman, entonces, a *la educación como una industria de servicios, como ese hecho social para la sobrevivencia* que va sucediendo, desde que el hombre es hombre, y transmite sus conocimientos y forma de hacer y ser (educación como socialización positiva). Para otros, la educación que actualmente se realiza no es aceptable y desean *un nuevo concepto utópico* (realizable pero aún no realizado) de lo que es la educación. Para unos la educación es principalmente un *proceso individual* (autoeducación); para otros será un proceso principalmente *social* (heteroeducación) y político (monárquico, democrático liberal o socialista). Si nos detenemos en los textos que hablan de educación, advertiremos rápidamente que se han dado y se dan innumerables definiciones de educación. Posiblemente corresponde pensarla como un *proceso interactivo* entre el yo y sus circunstancias, de manera que los sujetos se construyen o forman a sí mismos, mediante ideas, prácticas y técnicas, que son esquemas de actuación propuestos o impuestos por la sociedad, y elaborados, creados o reinventados por las personas.

- 4) En relación con el concepto de enseñar y aprender, no obstante la diversidad que existe en cuanto a la manera de concebir lo que es “educación”, se da un denominador común en todas las definiciones de educación: aparece *un supuesto*, bastante obvio, que todos deben admitir. Este supuesto, en su núcleo, es simple y se reduce a suponer que no existe educación posible si, instrumentalmente, no se *aprende*: ese proceso de adquirir competencias queda carente de significado si no se conoce para qué se aprende (el problema de las finalidades de la educación: el contexto social y político). Mas, por ahora, debemos admitir que *la educación es lo que queda como resultado de ese proceso de aprender referido a la formación de la persona acorde a ciertos valores individuales y sociales*. Pero este supuesto simple, una vez analizado nos hace advertir que esconde otros supuestos, hasta el punto de que no se puede hablar de educación si no supone que se trata de:
 - a) Un *hecho humano* y no hablaremos de educación con referencia a los animales, por lo que no identificaremos domesticación (referida a los animales) con educación (reservada a los seres humanos en cuanto emplean sus inteligencias y voluntades, decidiendo en parte sobre los fines y medios de sus actos).

⁵ GIMENO SACRISTÁN, J., *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, 2008, p. 294.

- b) Se trata de un hecho no innato, sino *adquirido*. El aprender implica un accionar personal. Nadie aprende en lugar de otro. La educación no es un trasvasamiento, sino una elaboración desde cada persona: es autoeducación aunque ayudada por otros. La educación se concreta en un proceso de aprendizaje que se inicia al nacer y no termina sino con nuestra vida; porque aprender implica enfrentarse a problemas, idear una solución, someterla a prueba y lograrla. Aprender es fundamental para vivir; y *aprender entusiasma y hace feliz* a las personas. Para constatarlo es suficiente con observar cómo aprenden los niños antes de ir a las instituciones específicamente educativas. En estas, se formaliza el aprendizaje: se le da una forma sistematizada, más fácilmente utilizable, más rápida de adquirir conocimientos, metodologías, competencias, actitudes y conductas sociales que le serán de utilidad conocer, aunque le exijan esfuerzo, por lo que el aprendizaje escolar va gradualmente dejando de ser un juego para convertirse en una exigente tarea social. Este supuesto de aprender, implica a su vez a alguien que aprende (*sujeto del aprendizaje* con sus problemas) y algo que será aprendido (*objeto del aprendizaje* con sus complejidades objetivas) y un *resultado* de ese aprendizaje, guiado por ciertos valores, sobre el sujeto que aprende. La educación se halla, pues, en ese proceso de aprender y en su resultado. Supone entonces, en todo caso, la adquisición o aprendizaje, realizado por quien aprende y, frecuentemente, *ayudado por otros* (adultos, pares, padres, sociedad, instituciones, etc.), que hacen de puente entre quien aprende y lo que desea o necesita aprender, graduando las dificultades. El universo del niño es la imaginación y este universo, ayudado por la sociedad y su lenguaje, evoluciona gradualmente hacia formas racionales y volitivas adultas. La sociedad, pues, (entendida como el conjunto de costumbres, normas y leyes sobre valores que rigen la administración del poder) y las interacciones de los socios *condiciona* fuertemente el proceso educativo y el desarrollo humano, siendo el marco en el que se realiza. Creer que sólo la sociedad nos educa es un *sociologismo*; estimar que nos educamos solos se reduce a un *individualismo*. Mas, inicialmente, la sociedad que nos educa es el grupo primario con el cual se convive (generalmente la familia) y luego las instituciones educativas (escuelas, academias, institutos, universidades, etc.) que sistemáticamente facilitan los aprendizajes fundamentales. Estas instituciones son fundamentales para nuestra sociedad y para nuestra civilización: difícilmente seríamos como somos sin estas instituciones. Por ello, el hecho de educar y aprender es un acto no solo personal, sino también social y político, pues prepara —o deja de preparar— a los futuros socios de una comunidad humana, social y políticamente organizada⁶.

⁶ CUESTA ÁLVAREZ, B., "Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria" en *Estudios Filosóficos*, 1996, n° 130, pp. 453-510. BUSQUETS, D., "Educación integral y desarrollo curricular" en *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, n° 271, pp. 52-56. FREIRE, P., *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós, 1990. CASPARY, W., *Dewey on democracy*. London, Cornell University Press, 2008. DAROS, W. R., *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*, Libertador General San Martín, UAP, 1994.

Acorde a ciertos *valores y finalidades* sociales y políticas, immanentes o trascendentes, que responden a preguntas que expresan problemas tales como: ¿Para quién se educa?, ¿A quién es útil este o aquel tipo de educación?

8. Una definición de educación parece suponer entonces un sistema de conocimientos, que por un lado debe ser universal (y comprender a todo proceso de educación, en sus diversos tiempos, lugares y matices); y por otro, debe contener los elementos necesarios para una buena definición y nada más que ellos, aplicable a casos concretos.

En buena parte, el núcleo de la cuestión filosófica se centra, pues, en decirnos qué *es* la educación, y esto lo hacemos *definiendo* lo que entendemos por ella.

La educación: un tema objeto de discusión

9. Lo que sea “educación” es, entonces, un objeto de frecuente discusión. La discusión se vuelve más complicada aún cuando se considera que ella implica una *realidad* (el proceso en el que —desde que el hombre es hombre— se educa) y una *teoría* (una cierta concepción de lo que es o de lo que debería ser y, en consecuencia, el desarrollo del hombre o del proceso educativo). De hecho, la educación no implica *una* sola realidad simple, sino que el proceso que, en general, llamamos educación se ha referido a *muchas* diversas formas reales de llevarse a cabo. Esas diversas formas de realización que se han dado en la historia humana conllevaron, a su vez, *diferentes teorías* —más o menos implícitas— de lo que debía ser la educación y el método de su investigación⁷.

Cuando se codificó este hecho surgieron las historias generales de la educación, o de cada época o de cada nación.

Hoy —especialmente en Europa— la presencia de la diversidad de grupos étnicos que se desplazan masivamente por diversos motivos (de trabajo, de religión, de guerras, de persecución étnica, etc.) ha hecho nuevamente presente la problemática de lo que sea educación ante la diversidad o el pluralismo cultural⁸.

10. La historia de la cultura occidental testimonia que el ámbito de la educación ha sido y es disputado. Antiguamente, la teorización acerca de lo que era o debía ser el proceso de educación, o más reducidamente, el proceso de aprendizaje —sin el cual no es pensable la educación misma— estuvo en manos de los *filósofos*, luego de los *teólogos*, en nuestro siglo —al inicio— fue un coto reservado casi exclusivamente a los *psicólogos*, después a los *sociólogos* y *políticos*. En épocas de crisis, los *economistas* también han escrito acerca de lo que es una “buena” educación, esto es, económicamente eficiente.

⁷Cf. CANALE, F., “Método filosófico de investigación: descripción y principios” en *Logos. Publicación de Posgrado en Educación*. 1999, n° 10, pp. 18-31.

⁸Cf. GRIGNON, C. “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular” en *Educación y sociedad*, 1993, n. 12, p. 127-136. PÉREZ GÓMEZ, A., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998. GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas en Globalización*, Venezuela, Nueva Sociedad, 1998. ARREGUI, J., “El valor del multiculturalismo en educación” en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n. 206, pp. 53-77. FEINBERG, W., “Liberalism and the aims of multicultural education” en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, pp. 203-216. DAROS, W. R. *Educación y cultura crítica*, disponible en el blog: www.williamdaros.wordpress.com

Por lo que respecta a la filosofía, en el clima de la posmodernidad, grande es el desconcierto que se genera respecto de lo que es el ser humano en su dimensión personal y social y, en consecuencia, se realimenta el desconcierto respecto de cómo debe ser el ser humano y su educación. Mas, por detrás del filosófico búho que trata, al atardecer, de reflexionar sobre la realidad educativa, se halla la compleja realidad social contemporánea con sus necesidades reales y sus ideologías con pretensiones justificadoras de situaciones. Pero la realidad solo puede ser justificada con ideas (proyectos) que se confrontan con la realidad y que hacen cambiar la realidad o los proyectos.

La realidad de la educación, tan antigua como el hombre, presenta, además, algunas dificultades cuando es necesario conceptualizarla, para poder juzgar entre diversas concepciones educativas.

Una primera dificultad se encuentra ya en la conceptualización de una *hipotética definición de educación*, concepto básico para poder saber de qué estamos hablando, para poder discutir y generar análisis acerca de ella. Luego siguen las dificultades acerca de los componentes esenciales (aspecto teórico, sea filosófico o científico) o circunstanciales de la educación (las demandas y situaciones históricas, culturales, laborales, etc.) y acerca de las técnicas para su realización efectiva (enfoque didáctico-instrumental-psicológico).

En este contexto, se hace patente la necesidad inevitable de una *concepción lógica y epistemológica* acerca de cómo se elabora *la estructura de lo que llamamos una filosofía de la educación*, la cual implica siempre también una concreta concepción del proceso de aprender. Se requiere prestar atención a la concepción del ser del hombre y de la sociedad que cada constructor de una filosofía posee, pues la educación aparece como el *deber moral de realizar o desarrollar lo que el hombre es o puede ser*, y que, por sí solo, generalmente, no lo puede realizar⁹.

Por otra parte, las filosofías de la educación toman un *carácter ideológico* cuando no sólo se presentan como interpretación de lo que se quiere sea la educación; sino cuando, además, se las trata de *imponer suprimiendo*, con su —frecuentemente presunta— verdad, la libertad de quien debe juzgar esas concepciones educativas¹⁰.

11. La educación, siendo una realidad social (incluyéndose lo económico, lo legal, lo político y cultural) y personal (incluyéndose lo psicológico), afecta a un numeroso abanico de aspectos, de variables o integrantes, íntimamente relacionados en forma sistemática, de modo que —al igual que en un ajedrez— cada elemento tiene su relativa y, a veces, su insoslayable importancia. Esto remite a la necesidad de buscar criterios para el análisis de las teorías educativas. Sólo es posible *el seguimiento y la evaluación de una educación integral e integradora*, donde se admite *previamente una concepción integral*, lo que a su vez implica la aceptación de diversas variables dentro de un principio integrado que le

⁹ VALERO GARCÍA, J., *La escuela que yo quiero*, Bs. As., Gram Editora, 2011. CARR, W.-KEMMIS, St., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 2008. CARR, W., *Una teoría para la educación*, Morata, Madrid, 2006. GIROUX, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós-MEC, 1997. FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 2006. ESCOLANO, A. y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sigüeme, 1978.

¹⁰ Cf. DAROS, W. R., *Epistemología y didáctica*, p. 111-127. DAROS, W., *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*, disponibles en: www.william-daros.wordpress.com

da sentido y fundamento a la educación como a una totalidad con sentido. Una importante *función de las teorías* es justamente ésta: hacernos ver lo que sin ellas no veríamos; hacernos intentar lo que sin ellas no intentaríamos realizar.

En este contexto, estimo que se puede partir admitiendo que los *hombres* (considerados como persona singulares) y la *sociedad* (considerada como la estructura histórica y legal en la que viven) interactúan mutuamente: se construyen o destruyen mutuamente. La concepción acerca del hombre y de la sociedad constituye *conocimientos previos* para una idea de educación. Por ello, en nuestra propuesta, los ejes de análisis se encontrarán en *la concepción del hombre* (de la persona, del sentido inmanente o trascendente de la misma, de la inteligencia, de la imaginación, de la voluntad, del carácter, de la afectividad, etc.) por un lado; y, por otro, en *la concepción de la sociedad* (su organización, su historia, su economía, las funciones de la misma y los intentos de su absolutización, los valores que propone, las formas sociales y políticas que sostiene, etc.), para finalmente *proponer realizar la educación como un proceso de aprendizaje integral e integrador de los seres humanos*.

Por el contrario, en el siglo XX, se ha acentuado la idea que redujo la idea de hombre: todo valor individual y social se supeditó a una visión básica de la economía, y, por un lado, en concreto a los poseedores de los bienes y medios materiales de producción (sobre todo para el marxismo) y, por otro, a su mecanismo del libre mercado (sobre todo para el liberalismo). En este contexto, la educación fue considerada como un elemento al servicio de preparar personas para la economía o el mercado; pero no primeramente para el desarrollo humano integral e integrador de las personas y de todas las personas. El premio Nobel en economía (1998), Amartya Sen, estimada que:

¿Qué hace el desarrollo humano? La creación de oportunidades sociales contribuye a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. La expansión de la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social, etc., contribuyen a la calidad de vida y a mejorarla¹¹.

La psicología, la sociología, y los demás saberes tomados de la experiencia, irán indicando los *límites de realización* de esa teoría, pero no podrán socavar la validez teórica de la misma, esto es, la especulación coherente explicitada en la definición asumida.

No podemos pasar legítimamente de verdades sobre cuestiones meramente empíricas a conclusiones sobre lo que debe hacerse. Las verdades de la psicología y la sociología no sirven por sí mismas de garantía para que adoptemos un curso de acción u otro... A pesar de lo importante que son los hechos empíricos, la teoría de la educación, en último término, depende de cuestiones de valor¹².

12. Lo que aquí se desea tiende, pues, a: 1) esclarecer una *posible definición de educación*, al menos como instrumento hipotético en función del desarrollo de la investigación; 2) posibilitar el establecimiento de *criterios de análisis* para diver-

¹¹SEN, Amartya., *Desarrollo y libertad*, Bs. As., Planeta, 2000, p. 180.

¹²MOORE, T., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 2009, p. 107.

sas teorías educativas; 3) Sugerir, desde la teoría, el seguimiento en la práctica de una educación teóricamente deseada como *integral e integradora*.

Un *criterio* (κρισις: distingo, juzgo; κριτηριον: norma para distinguir, sea esta norma un objeto, una idea o un sistema de ideas) es una medida o regla que sirve, al ser confrontada, para cribar o diferenciar las ideas confrontadas¹³.

En el ámbito educativo, varios han sido los *criterios empleados* para juzgar el proceso educativo: criterios cualitativos o cuantitativos, criterios económicos, de retención del alumnado, de oferta actual o de demanda laboral futura, de menor fracaso escolar, fueron tomados como criterios sociales de la bondad de un sistema de enseñanza-aprendizaje¹⁴. Para otros, la defensa de la paz o de los derechos humanos ha sido un criterio clave para la calificación de la bondad de la educación formal en estos tiempos.

Para algunos intentos epistemológicos aplicados a la educación, lo que se sostiene desde *diversas disciplinas* (paradigmas desde la sociología, la psicología, la etnografía, la economía, la concepción participativa, cualitativa, desde las pedagogías del conocimiento) ha sido un criterio para evaluar la calidad de ese proceso educativo¹⁵. Para otros, los diversos sistemas filosóficos fueron asumidos como criterios para esa evaluación¹⁶ de modo que de hecho se ha comparado brevemente modelos educativos provenientes del neopositivismo, neomarxismo, neorrelativismo, la etnografía, el humanismo, etc.

En la *mentalidad de empresa y de consumo* reinante, incluso en la tarea política de ajuste de los Estados, el criterio de evaluación de la educación asumido es frecuentemente el *rendimiento del sistema educativo* para lo que requiere la sociedad. En este sentido, se puede constatar que para la *Cumbre Iberoamericana sobre Educación, la calidad de la educación* fue definida del siguiente modo:

X Educación es de calidad t = por definición, sí y sólo sí, en t , presenta los satisfactores de las necesidades sociales fundamentales percibidas como tales en forma consensual por la comunidad histórica determinada a la que pertenece y a la cual sirve¹⁷.

13. Como se advierte, el criterio asumido ha sido el social, regido a su vez por la eficacia (logros), la eficiencia (procesos, medios), la funcionalidad y los productos, en forma semejante a lo que busca cualquier empresa. La buena educación resulta ser el producto (en concreto, el alumno y los resultados de su aprendizaje) según los deseos de la mayoría concibiendo a la sociedad como una empresa.

¹³ Cf. PERAFÁN ECHEVERRI, G., "Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía" en *UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Procesos evaluativos y cultura escolar*, Bogotá, Centro de Investigaciones CIUP, 2004, pp. 20-37.

¹⁴ Cf. FERNÁNDEZ PÉREZ, M., *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Madrid, Morata, 2006.

¹⁵ Cf. INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA, *Maestría en tecnología educativa*. Unidad I: *Paradigmas de investigación*, México, OEA-ILCE, 1992. TIANA, A. "La evaluación de los sistemas educativos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1996, n° 10, pp. 37-63.

¹⁶ Cf. FERRER, F., *Educación comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos*, Barcelona, PPU, 1990. MONTYSUMA, M. – SIERRA, M., "La evaluación educacional ante las tendencias pedagógicas" en *Revista Cubana de Educación Superior*, 1998, n° 3, pp. 29-38. STUFFLEBEAM, D. – SHINKFIELD, A., *Evaluación sistemática*, Barcelona, Paidós, 2007.

¹⁷ Cf. CUMBRE IBEROAMERICANA. Programa: *Evaluación de la calidad de la educación. Memoria. Madrid, España 24-27 de Noviembre de 1997*. Bs. As., Organización de Estados Iberoamericanos, 1998, p. 68.

La metáfora del mercado es inadecuada para pensar el proceso educativo: ideológicamente implica aceptar la utilidad como criterio sustituto de la verdad, descuidándose la forma moral de ser adquirida por quien aprende. Educar no es transferir una mercancía a alguien, la cual se vende a otro que no la posee¹⁸. El mercado busca los máximos beneficios económicos posibles con el menor gasto o inversión. El proceso educativo se centra en la persona que aprende y no solo en la adquisición de algunos conocimientos, competencias o habilidades¹⁹; sino en posibilitar el crecimiento personal (que es un crecimiento integral, cultural y moral). Las empresas corruptas tienen personas que han aprendido muy bien cómo evadir las obligaciones de responsabilidad social y moral. El criterio de excelencia del mercado está en vender más y ganar más (acentuación en los objetos y en lo cuantitativo de la operación); pero el criterio de excelencia del proceso educativo se centra en aprender mejor integralmente (acentuación en lo cualitativo y en el sujeto integralmente considerado). No se puede ignorar la importancia de la economía para el funcionamiento de las sociedades; pero no se puede tampoco reducirla a ser el único criterio para el proceso educativo.

El problema (para hallar los criterios para el análisis de filosofías de la educación) no se halla en comparar sistemas educativos vigentes, sino en tener presente la idea, sumida como *criterio*, con la cual se los compara y el concepto de educación (de ser humano y social, de inteligencia, de voluntad, de moralidad individual y social, los intereses y la visión del mundo que se ofrece, etc.) que se está privilegiando²⁰.

14. Por nuestra parte, los criterios mencionados resultan *insuficientes* si se desea evaluar la *educación integral* ofrecida desde una institución (familiar, escolar, laboral, académica, universitaria). Desde nuestro punto de vista partiremos una conceptualización previa de la educación por la que se estima que esta debe ser integral e integradora.

Ahora bien, la concepción de *integralidad* no significa una juxtaposición caótica de información que refleje el caos social, la mera exigencia de conocer un poco de todo. Por el contrario, *la integralidad no es educativa, y no es tal, si no es al mismo tiempo integradora*; si no implica conocimientos disciplinados considerados como las partes de una visión del mundo; si no implica los procesos, las instituciones, los agentes, los instrumentos, etc. considerados *en una totalidad sistemática y armónica* que genera una causa *armónicamente instrumentada* y que posibilita, como efecto, en el mejor de los casos, un educación integral e integradora de las personas.

En el contexto social, lo que rige es la urgencia o los efectos económicos del proceso educativo, por lo que frecuentemente la concepción de una educación integral no está presente. Los criterios para evaluar una educación integral no podrán encontrarse fácilmente en la realidad educativa, sino que más bien surgirán de propuestas que hayan reflexionado primeramente la *concepción de una educación integral*.

¹⁸GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*, op. cit., p. 302.

¹⁹Se han dado casos de alumnos que fueron medalla de oro en una escuela, por sus altos promedios en la adquisición de los conocimientos, que robaron luego a la escuela en que se habían graduado. Véase *Jóvenes con medalla de oro en delincuencia en La Capital*, (Rosario, Argentina), 12 de enero de 1995.

²⁰ESCOLANO, A., "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos" en *ESCOLANO Y OTROS. Epistemología y Educación*, Salamanca, Sígueme, 1978, p. 15.

El criterio por el que se opta aquí es el de la *integralidad*, entendido como criterio fundamental para juzgar a todo concepto de educación. El valor de la integralidad se justifica como la totalidad se justifica ante una parte cualquiera, dado que el todo es mayor —y mejor en las posibilidades de su funcionamiento— que las partes. Todo defecto o carencia (respecto de una consideración íntegra) evidentemente no puede considerarse como ideal.

Más donde no existe la propuesta y la realización de un *educación integral del ser humano*, ésta aparecerá necesariamente como una *utopía*, producto de las personas que no se conforman con lo que existe o con lo que se realiza en la actualidad. Mas cabe recordar que sin ideas no es posible cambiar la realidad. Los que rechazan las ideas, por ser distintas de la realidad, están condenado a cosificarse en esa realidad.

En la búsqueda de una posible definición acerca de una educación integral e integradora

15. Una *definición* es una proposición en cuyo predicado se expresa analíticamente la comprensión del sujeto de esa proposición. El sujeto de una proposición que es una definición se expresa en una idea. “Pedagogía”, por ejemplo, es palabra que remite a una idea, la cual etimológicamente es definida (analizada en el predicado de la proposición), como “conducción del niño: παιδός αγωγή”.

Hubo tiempos y personas que temieron dar definiciones, pues entendían que las definiciones delimitaban la realidad que definían. Afirmaban, en consecuencia, que la realidad es indefinible: no puede sujetarse con una definición. En nuestro caso, no atribuimos a las definiciones tal poder de limitar la realidad, sino de limitar nuestras concepciones acerca de realidades.

Una definición semántica de una realidad es un instrumento lógico para limitar el *significado* que le otorgamos a la realidad y a la palabra con la que la mencionamos, en este caso, “educación”. En una definición, hay que tener en cuenta tanto el objeto (real, ideal, moral, social, etc.) que se define como los modos de entenderlo y conceptualizarlo. Por ello, una definición no pretende ser verdadera, sino que ella *supone una toma de posición*, —al menos hipotética o de posible realización—, limitando la concepción de una entidad o cosa, respecto de un tema a investigarse. Aristóteles —fundador de la lógica— sostenía que *las definiciones eran tesis* (tomas de posición) acerca de lo que son las cosas (sean que existan o que no existan)²¹. Un vocablo, que expresa un concepto que es definido, posee: a) una *comprensión* (que es la que delimita la definición: se trata de la *definición del nombre* y del concepto), y b) una *extensión* (aquello a lo que aplicamos lo que hemos definido y el vocablo que usamos: ya se trate de la definición de una cosa, ya de un objeto mental). En una definición, el *vocablo utilizado es convencional* (utilizar, por ejemplo, el vocablo “educación” o “pedagogía”, “education” o “educazione”); pero el concepto que encerramos en él *no es convencional*: incluye, con precisión, los puntos de vista y límites que le atribuye el que lo define, ni más ni menos. El filósofo Rosmini afirmaba que

²¹ ARISTÓTELES, *Anal. Post.* I, 2, 72 a 14-17. Cf. SALMON, W., *Lógica*. México, UTEHA, 1985, p. 138. ROSMINI, A., *Logica*. Milano, Bocca, 1942, Vol. I, n° 476-485.

tenemos ciencia cuando *sabemos* (no cuando creemos saber), lo cual *comienza con una definición del nombre y termina con una definición de la cosa* sumamente analizada, en la que tratamos de verificar o falsar si nuestra definición (incluida sintéticamente en el nombre) se da, o no se da, en la realidad o cosa²².

16. Por ello, delimitar conceptualmente lo que es, por ejemplo, la educación, no es lo mismo que afirmar que ella, así definida, ya existe realmente. La educación es un proceso real complejo que *no se da naturalmente*; ella es una producción realizada artificial e intencionalmente por hombres.

Por esto, en las definiciones, no interesa sólo: a) la cosa significada sino b) también el modo de entenderla, de significarla y c) —si se trata de algo realizable— los medios pensados para realizarla, por parte de quien define²³. De aquí que *no exista una sola definición de educación*, sea porque no todos ven la misma realidad compleja que ella implica o que desean realizar, sea porque no todos la entienden y significan del mismo modo. Se puede definir una realidad educativa que aún no existe, pero que alguien se propone o desearía que se la realizara. Una definición contiene, entonces, elementos empíricos y elementos no empíricos (deseables, realidades metafísicas o futuras, etc.). Por ello, diremos que una definición de lo que es “educación” tiene no poco de opción, de elección, de creación mental deseada.

La escuela, aunque no se lo exponga explícitamente, pretende hacer algo con los alumnos; cualquier proyecto educativo que quiera llegar al fondo termina desembocando en un supuesto *‘modelo de hombre’*, en cual se incrusta en un *modelo de sociedad* y éste último recibe la coherencia de su implantación en un panorama sobre la *totalidad*. Tales modelos no proceden jamás totalmente de un análisis técnico-científico de lo real, sino de opciones fundamentales ante el sentido de la existencia, *opciones que nacen de la libertad* y que tienen sus raíces en la actitud última de la persona delante de la historia y del destino humanos, cosas que trascienden todos y cada uno de los análisis realizados por las ciencias empíricas²⁴.

17. Son muchas las formas de definir. Algunos, por ejemplo, definen una realidad describiendo cómo nace (*definición genética*) o cómo se ha dado en el tiempo (*definición histórica*); otros definen a una cosa por su funcionamiento (*definición funcional*). Con Aristóteles se originó la forma de definir estableciendo las causas (eficiente, material, esencial, final). Así cuando E. Durkheim²⁵ definió a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social”, la ha definido por medio de la expresión de la causa eficiente. Cuando Kant afirma que “la educación tiene por fin el desarrollo, en el hombre, de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo”, la está definiendo por la causa final.

²² ROSMINI, A. *Logica, op. cit.*, n° 485.

²³ ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma Città Nuova, 1979, p. 401.

²⁴ FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1979, p. 163-164.

²⁵ DURKHEIM, É. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 98. Cf. GARAT, O. *Evolución del concepto y fin de la educación en la cultura occidental hasta el siglo XIX* en *Signos Universitarios*, 1994, n. 25, p. 11-22.

Ahora bien, una *definición esencial de educación* debe pretender alcanzar con ella lo *constitutivo* de la educación, o sea, la causa formal o lo que le da su ser específico. Una definición *esencial* establece lo que una cosa es (esencia), no su existencia real. Con una definición universal de educación se pretende llegar a lo que *es* educación en todo tiempo y lugar: no solo mencionar cómo aparece —definición genética—, ni cómo funciona —definición funcional— ni con qué medios se realiza —definición instrumental—. Por cierto que hay *definiciones esenciales abstractas y genéricas* (como cuando afirmamos que la educación es “el proceso de convertirse en persona”), pero esto no impide que una definición esencial pueda ser, a su vez y si es necesario, *delimitada* en un tiempo, en un espacio, con indicaciones acerca de los medios y recursos con la que se logrará, etc.

18. “*De-finir*” termina siendo una forma de *de-limitar u optar*, esto es, de establecer dónde se ponen los *límites o confines*, a un concepto y a una realidad nominada con él, cuando se trata de algo que aparece como indefinido y que podría ser entendido y realizado de diversas maneras. Una definición, como dijimos, no es necesariamente una verdad, sino una forma clara de conceptualizar y expresar lo que pensamos.

Una definición es una opción, una delimitación que expresa una *elección de valores*, hipotéticamente preferibles a otros expresados con otra definición. Aunque hipotética, una definición tiene pretensión de verdad, pero esta deberá ser probada (formal o empíricamente).

El actuar del ser humano se expresa y se justifica por diversas necesidades que valen, para él, el esfuerzo de actuar de una u otra manera; y las acciones implicadas en el educar hacen manifiestas esas necesidades (personales o sociales) y esos valores. Por ello, esas opciones —que en sus últimas instancias son filosóficas, teológicas y, en concreto, sociales— expresan asumidos como valores últimos o fundamentales (y fundantes). Las filosofías, teologías o sociologías son, en efecto, *sistemas de ideas que manifiestan la elección de una visión del mundo*, en particular, de la actividad del hombre y de la sociedad. Importa, pues, analizar cómo se construyen estas definiciones y qué criterios se pueden emplear para analizarlas, confrontarlas y poder optar entre ellas²⁶.

19. Desde un punto de vista *práctico*, las opciones de los socios, en las sociedades y naciones modernas, se concretan legalmente en una Constitución Nacional. Desde el punto de vista *teórico*, hasta la Constitución Nacional —construcción humana— es, como todo lo humano, criticable y mejorable. El docente no es, entonces, en su tarea práctica, un filósofo que debe establecer, en una difícil tarea, qué valores debe enseñar y cuáles no. En la Constitución Nacional de un país y en las normas establecidas por órganos o pactos internacionales y acatados por los diversos países, se expresan los *valores* suficientes —aunque mejorables— como para hacer a la vida humana en cada época²⁷. No obstante el valor de cada nación, las naciones hoy no pueden prescindir de un

²⁶ ZEMELMAN MERINO, H., “Crítica, epistemología y educación” en *Revista de Tecnología Educativa*, 1998, n° 2, pp. 119-133. BARRIOS, M., “Reflexiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de las ciencias para todos” en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1997, n° 44, pp. 24-30.

²⁷ La Constitución Nacional Argentina, en el Cap. IV, art. 22, ha incluido entre las garantías, los derechos y deberes diversas declaraciones, pactos, convenciones, como la *Declaración Universal de los Deberes Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño*, etc.

marco mayor o *bloque de naciones* que se asocian para presentar sus proyectos en el contexto de la globalización.

El hombre que elabora una definición no comienza a pensarla desde el vacío —sin ideas previas, sin preferencias ya vividas—, sino que piensa queriendo, prefiriendo la experiencia vivida o contra ella, para cambiarla, dentro de un contexto social regido por una Constitución o de un conjunto de leyes tradicionalmente aceptadas. Por ello, los docentes de las instituciones educativas financiadas con fondos públicos tienen la tarea de proponer los valores que constituyen al Estado y a los ciudadanos. Ningún ciudadano (ni los padres) pueden elegir una forma de educación que vaya contra los principios que constituyen al ciudadano; por ello, en un Estado con forma de gobierno democrática, ningún ciudadano puede atentar contra ella (para subvertirla); pero sí puede criticar sus deficiencias, y lograr consenso para cambiar las situaciones deficientes.

Los docentes de una sociedad, no tienen, pues, la necesidad de inventar de la nada una idea de lo que es educación: reiteremos que en la Constitución de una nación yacen las simientes de los valores aceptados por los socios de esa sociedad. Por otra parte, si un docente decidiese proceder *imponiendo* ideas contra lo establecido en la Constitución, estaría elaborando una definición *ideológica* de la educación. En efecto, un proceder es ideológico cuando —ocultamente e intentando suprimir la libertad y la crítica de otras personas— intenta *imponer* (no proponer) una determinada concepción como si fuese la única o la sola verdadera²⁸.

20. Hechas estas advertencias, quizás nos pueda servir —como materia para la discusión— la siguiente hipótesis de trabajo y definición conceptual, tentativa y conjetural, que ponemos a consideración:

La educación, en nuestra estimación, y en una concepción integral e integradora, parece consistir en:

- a) *Un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado; y en su logro o resultado relativo (no definitivo, sino perfectible) y habitual de una forma de vivir humana (de conocer, querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa sólo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada, diversa según los tiempos y países.*
- b) *Realizado, frecuentemente con esfuerzo, por las mismas personas (por lo que la educación es autoeducación) en interacción con las demás, y ayudadas por otros (la sociedad familiar, civil, colegial, religiosa, estatal, etc.), lo que constituye la heteroeducación.*
- c) *Con distintos medios didácticos (conscientes e inconscientes, manifiestos u ocultos; materiales, teóricos o técnicos), con personas interactuando entre ellas, en una práctica sociocognitiva con los demás.*
- d) *Dentro del contexto de una sociedad, con su Constitución y su cultura, con saberes (teóricos, prácticos, poéticos, productivos), con quehaceres (juegos, trabajos, obligaciones), y con valores (acerca de lo material, lo cultural, lo moral, lo político, lo económico, etc.) que condicionan (posibilitan o entorpecen) materialmente ese aprendizaje.*
- e) *Con el fin principal (no cerrado ni único) de que los individuos desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, y con los demás en socie-*

²⁸Cf. REBOUL, O., *El adoctrinamiento*. Bs. As., Ateneo, 1981, pp. 7-86. VILLORO, L., *El concepto de ideología*. México, F. C. E., 2005. PLAMENATZ, J., *La ideología*. México, F. C. E., 2007.

dad; dueñas de sí mismas, con capacidad de crítica y emancipación, abiertas tanto a fines que ellas mismas se proponen, como a fines sociales (compartidos según un bien común) y, a veces, trascendentes, transhistóricos o religiosos²⁹.

Complejidad, interacción e integración

21. Nos movemos en un mundo crecientemente complejo e interactivo: esto puede ser un hecho positivo si no lleva a las personas a la dispersión, sino a la búsqueda de visión, no obstante, humana, sintética, útil y práctica para una vida en común.

Por ello, en medio de la complejidad que se ha creado en torno al proceso educativo, a sus causas, sus finalidades, posibilidades de realización, centralidad de la persona, etc., se requiere llegar a una deligación del hecho educativo. Se trata de lograr *una definición*, entendida como una herramienta de trabajo intelectual. De hecho, tras larga reflexión, venimos utilizando desde hace algunos años, donde se pretende dejar en claro qué entendemos no sólo por la causa fundamental (o formal como decían los escolásticos) de la educación a), sino además, por los actores o la causa eficiente b), el factor instrumental c), la causa material o genérica d), y la causa final de lo que podemos entender por educación e). Si bien una definición (*definiens*) intenta establecer lo fundamental o esencial de aquello que define (*definendum*), no es por ello, inmejorable o la manifestación de algo oculto, misterioso o eterno; sino una construcción mental y verbal, que ayuda a la comprensión de una realidad social compleja, como es el proceso educativo.

El núcleo de esta definición (y núcleo de la teoría educativa a la que da lugar) se halla en aceptar que lo que suele llamarse *educación* supone el *proceso de aprender* (al punto que sin aprendizaje no hay educación). La verdad de este núcleo es empíricamente constatable (como cuando se advierte que alguien no comete dos veces el mismo error); pero este proceso de aprendizaje *no vale en sí mismo*, sino dentro de ciertas condiciones y finalidades que completan e integran la definición; y estos valores no valen porque se den o no en la experiencia; ellos pueden valer precisamente porque con ellos, como guía y finalidad, se puede cambiar la experiencia existente e indeseable³⁰.

A la *filosofía* le compete el análisis lógico de esos conceptos implicados en la definición y la manifestación de los supuestos de la estructura teórica. Cuando la filosofía va más allá de esto, frecuentemente se convierte en *ideología*, esto es, expresa el deseo de *imponer* una concepción estimada verdadera sobre las otras, como si el filósofo no sólo buscara la verdad sino la poseyese en forma infalible.

22. Dijimos que las definiciones implican frecuentemente opciones de valores. La definición, aquí propuesta, hace relevantes algunos de ellos³¹. Por un lado, acentúa la complejidad de la *bipolaridad* de: A) la persona individual (la

²⁹ Cf. DAROS, W., *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Libertador San Martín, UAP, 1984, p. 29.

³⁰ Cf. CAMPANER PALANGANA, I. y otros. "Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento" en *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, Vol. 15(1), pp. 111-128.

³¹ TUMINO, R., *L'epistemologia pedagogica in Italia nel secondo dopoguerra*. Catania, CUECM, 1994. TERIGI, F. "Notas para la genealogía del currículum escolar" en *Propuesta educativa*, n. 14, 1996, pp. 75-86. BAMBOZZI, E., "Pedagogía y Educación: Precisiones epistemológicas" en *Revista de la Universidad Blas Pascal*, 1996, n. 8, pp. 287-295. DAROS, W., "La naturaleza humana y su dinámica" en *Rivista Rosminiana*, 1996, F. III, p. 265-300.

concepción de la inteligencia de la voluntad, y libertad, de la afectividad, de la relación de convivencia social, la comunicación masiva y los medios de poder de persuasión, etc.); y B) la sociedad (la interacción de las personas con sus costumbres, sus valores culturales, sus leyes). Estos dos elementos de la bipolaridad *interaccionan* entre ellos y si esta interacción es constructiva, se tiende a una integralidad integradora de la persona que se educa con la sociedad en la que vive. En consecuencia, una concepción aislada de la persona o una concepción de la sociedad que excluye a algunas personas honestas con diversos medios (exclusiones raciales, culturales, económicos, religiosos, etc.) no pueden aspirar a dar la base para una concepción integral de la educación.

Por cierto que casi todas las teorías sobre educación suponen una concepción del hombre y de la sociedad, y sobre esas variables construyen diversos *modelos* de interpretación de la educación; por ello es necesario considerar los matices de esas dos variables en una concepción integral cuando se desea evaluar³². Algunos teóricos de la educación se detienen a examinar los aspectos *formales* de los modelos (de dónde proceden los conocimientos que utilizan: de la psicología, de la política, de la filosofía, de la teología, etc.). Desde nuestro punto de vista —sin ignorar esos aspectos formales— nos interesan también los *aspectos materiales o de contenido* de las variables que se ofrecen. De hecho, lo que sea la persona o lo que sea una sociedad puede ser pensado de muy diversas maneras, en concepciones sistemáticas que admiten esas dos variables. Hoy la epistemología admite que todo conocimiento humano —incluido el científico— es criticable³³. Por ello, una definición de educación no se propone —sobre todo en sus finalidades— como la única posible, sino como propuesta —más o menos integral— para su realización. Es la concepción del hombre —integral o parcial— la que se asume como verdadera, al menos como hipotéticamente verdadera; y, en este contexto, su realización resulta ser más o menos lograda. Por ello, solo partiendo de una justificada concepción integral del hombre en la sociedad se puede aspirar a justificar una evaluación integral del proceso educativo.

No podemos objetar que unos objetivos sean objetables simplemente porque existan hechos en el mundo que vayan contra ellos. Si nuestra finalidad fuera establecer una forma democrática de vida, o formar hombres santos, ese *objetivo* no quedaría invalidado por la evidencia de que hay muchos hombres que no son demócratas o santos. Esto simplemente demostraría que el objetivo no ha sido alcanzado, no que fuera rechazable o que la teoría que lo asumiera fuera inválida³⁴.

³² Cf. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. "Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación" en ESCOLANO, A. y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, p. 51-91. VOGEL, P., "Propuestas para un modelo de formas de saber pedagógicas" en *Educación*, 1999, n° 60, pp. 19-31. TEJEDOR, J. "La evaluación institucional en el ámbito universitario" en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n° 208, pp. 413-428. APONTE, E., "Hacia una nueva cultura de la evaluación en la educación superior" en *Perspectivas*, 1998, n° 3, pp. 435-442. GIPPS, C., "La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución" en *Perspectivas*, 1998, n° 3, pp. 33-50.

³³ Cf. DAROS, W. R., *Introducción a la Epistemología Popperiana*, con prólogo de Darío Antiseri. Rosario, Conicet-Cender, 1998.

³⁴ MOORE, T., *Introducción a la teoría de la educación*, *op. cit.*, p. 68.

23. Por nuestra parte, partimos de *un presupuesto formal*, válido lógicamente a priori: *el todo es más que la parte*, lo íntegro (integrador e integrado) es mejor funcional y cualitativamente que lo parcial (fragmentado, desintegrado), aunque esta *integralidad integradora sea algo a lograrse*, quizás primero por sectores, en fases, en tiempos crecientes de integración y con reelaboraciones de nuevas y más amplias integraciones.

El logro de una persona libre, implica primeramente ofrecer posibilidades de que ella genere un pensamiento complejo con dominio de las nociones abstractas, en función de aplicarlas luego a la realidad y solucionar problemas físicos, intelectuales, morales. En este contexto, la utilización didáctica de los métodos de las ciencias puede ser un instrumento útil, que favorece tanto la creatividad y subjetividad en la creación de interpretaciones hipotéticas, como para búsqueda de objetividad en la validación de las mismas.

Tomás de Aquino había sugerido la idea de que el proceder científico, en un sentido amplio, podía convertirse en el criterio para enseñar (*“Scientia est principium quo aliquis dirigitur in docendo”* — *S. Th.* I, q. 117, a.1, 2). Y añadía que el buen docente parte de lo evidente o más conocido por el discípulo, con orden (*secundum ordinem disciplinae*), fortaleciendo el saber y relacionando. Además, advertía que se debía tener en cuenta la condición del alumno (*secundum ejus conditionem*). No obstante, cada uno debe hacer el irremplazable esfuerzo por aprender. El docente tiene por finalidad facilitar al alumno, la adquisición de medios para conocer; fortaleciéndolo e iluminándolo con esos medios didácticos, de modo que con ellos, podrá conocer lo que antes no podía (*quae prius non poterat. Et sic dicitur magister illuminare discipulum* — *De Verit.* q. 9, a. 1).

24. *Respecto de la persona*, en la definición de educación que hemos elaborado, se hacen relevantes su individualidad, sus condicionamientos, su autodeterminación, su perfectibilidad en un proceso de aprendizaje que resulta ser fundamental para definir el proceso de educación. No hay educación sin un aprendizaje humano. Por ello, la educación, según este concepto, no puede asemejarse a un adoctrinamiento donde se imponen conocimientos o conductas (conductismo). En la persona, cobran importancia armónica tanto la inteligencia, cuanto la afectividad y la voluntad libre. La persona humana implica también muchos otros aspectos (como las condiciones materiales de vida, el sentido de la belleza, de la salud, etc.); pero la inteligencia, la afectividad y la voluntad libre suelen ser la base para los restantes aspectos valiosos de una persona. La inteligencia es, por ejemplo, la herramienta fundamental para el empleo de todo otro recurso. Aunque se tuviese muchísimos recursos materiales y no se tuviese inteligencia de poco le servirían estos. Aunque una persona poseyese gran belleza pero no tuviese inteligencia, afectividad y capacidad para decidir, igualmente de poco le serviría.

Una persona integrada implica haber logrado un desarrollo de estas tres capacidades conjunta e interactivamente: 1) la *afectividad* (la cual no es manejable en sí misma, sino mediante la inteligencia y la libertad); 2) la *libertad* la cual no tiene valor si es ciega (si no se guía con la luz de la inteligencia); 3) la *inteligencia* que no se desarrolla sin voluntad (capacidad y ejercicio del esfuerzo) y libertad (capacidad y ejercicio de la elección). Pero además, es necesario que la persona individual se integre con las demás personas al constituir una sociedad:

integre su conducta en la búsqueda de bienes comunes, aunque con análogos resultados. La sociedad, en efecto, es el lugar de igualdades y de diferencias. Los sistemas educativos actuales se han volcado peligrosamente sólo al *desarrollo de las inteligencias*, lo cual es loable y necesario, pero no suficiente. Tenemos un notable grupo de personas intelectualmente capaces, para vivir en una sociedad frecuentemente imprevisible; pero quizá la mayoría no logra formarse una persona integrada en sí misma y con los demás.

25. En nuestra época, nos hemos casi olvidado de la educación de la afectividad y más aún de la educación de la voluntad. La *afectividad* es la raíz misma de la vida: no puede ser suprimida, pero puede ser encauzada por la inteligencia y la voluntad según ciertos valores. La educación de la voluntad libre supone la inteligencia y la crítica, por la cual se rige, pero no se identifica con ella. La *voluntad* no es en sí misma una energía en absoluto; sino una regulación de la energía del sujeto realizada por el sujeto mismo ante una jerarquía aceptada de valores³⁵. La *voluntad* está educada cuando ella misma es capaz de acatar o imponer una disciplinada forma de conducta al sujeto, ateniéndose a una jerarquía de valores, lo que implica *esfuerzo y dominio* de sí. Se opone a la educación de la voluntad la educación entendida como seducción mediante el juego, y mediante el único valor del placer.

Emplear el acicate lúdico para iniciar los aprendizajes es a menudo obligado en el caso de los párvulos, indicado para familiarizarse con el uso de ordenadores... Sin embargo, la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando... La misma idea de ir a la escuela a jugar es disparatada... Precisamente lo primero que aprendemos en la escuela es que no se puede estar toda la vida jugando... El propósito de la enseñanza escolar es preparar a los niños para la vida adulta, no confirmarles en los regocijos infantiles. Y los adultos no solo juegan, sino que sobre todo se esfuerzan y trabajan³⁶.

26. Frecuentemente se estima que hay que educar la inteligencia y que lo demás viene por añadidura, mas esta forma de pensar al proceso educativo lleva a desarmonía. La educación, lograda solamente mediante el afecto, genera una dependencia entre en que quiere y el que se siente querido; la educación de la voluntad por la voluntad misma (sin ideas de lo que se quiere libremente) genera tercios o autoritarios.

No obstante, cada una de estas capacidades tiene *cierta cualidad propia y preferencia*: la inteligencia es semejante a lo que es la *luz* para los ojos; y es el *instrumento universal* para poner conocer y dominar todo otro instrumento y desarrollarnos (y, en este contexto, tiene mucho sentido tratar de educarnos y aprender desde la inteligencia); la *afectividad es el motor del psiquismo* (la fuerza fundamental y radical del ser humano) y sin afectividad nada grande se puede hacer. La *voluntad libre es semejante al volante* de un coche: nos da el dominio de nosotros mismos ante las circunstancias; pero ella requiere sincrónicamente un

³⁵PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1979, p. 91.

³⁶SAVATER, F., *El valor de educar*. Bs. As., Ariel, 1997, pp. 103-104.

gran motor (la afectividad) y buenas luces (inteligencia). La *inteligencia y la voluntad libre (expresión de espiritualidad), y la afectividad (expresión de corporalidad) deben educarse interactivamente, en un medio social compartido —la sociedad con sus usos y leyes—, de modo que se integren en un sistema de posibilidades (lo que hacen a la educación holocéntrica); y para ello el aprendiz debe aprender a dominarlas conjunta y armónicamente. Es desde la inteligencia que iluminamos nuestra afectividad (no la suprimimos); y desde nuestra voluntad ordenamos tanto la inteligencia cuanto la afectividad: por ello, el hombre termina siendo lo que es por su voluntad —cima de su poder—, y no tanto por su inteligencia (que depende, en gran parte, para desarrollarse, de las posibilidades y ayudas sociales de los demás). No se es un gran ser humano por el mero hecho natural de sentir intensa pero ciegamente.*

Conclusión

27. En la definición propuesta de educación, se acentúa el valor de la *capacidad de decidir* del ser humano, y *responsabilizarse* de los actos (de situaciones, que primero son condicionantes y heteroconducidas en la infancia, pero luego posibilitan una autodeterminación creciente en la vida adulta). También en lo referente a la persona, se hace notar que esta aún *siendo individual es también social*, porque alguien se hace persona aprendiendo dentro de una cultura socializada, con saberes y quehaceres que condicionan y posibilitan un proceso de personalización y educación.

La *capacidad de crítica y emancipación* (tan ponderado por J. Habermas) hace que la persona mantenga un ámbito de derechos individuales y no se social hasta el punto de alienarse, dejar de ser dueña de sí, abandonar su decisión sobre su propia escala de valores, y ser incapaz de *plantear alternativas* (tan ponderado por Mac Laren, Castoriadis, Lacau, etc.) y de *tomar decisiones* incluso contra una propaganda consumista que todo lo invade³⁷. Un yo débil —sin valores propios por los que es capaz de sacrificarse— siempre está y estará a merced de las circunstancias. Hoy la libertad de consumo seduce, halaga y es presentada como la verdadera y básica libertad, enfrentándose —si es preciso— a la de los padres para someter a los individuos al paternalismo de la industria, del consumo, de la máscara o fachada.

La propaganda del consumo hace de la propia alienación una mercancía y apunta a la desolación espiritual de la vida moderna, proponiendo el consumo como una cura. No sólo promete paliar la vieja infelicidad heredada por la carne; crea o exacerba nuevas formas de infelicidad: inseguridad personal, ansiedad de status o ansiedad de los progenitores acerca de su habilidad para satisfacer las demandas de sus vástagos... La publicidad institucionaliza la envidia con sus ansiedades concomitantes³⁸.

³⁷ Cf. HABERMAS, J., *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta, 2008. MC LAREN, P., *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs. As., Ideas-Aique-Res, 1994. CASTORIADIS, C., *El mundo fragmentado*. Bs. As., Altamira, 2009. LACAU, E., *Emancipación y diferencia*. Bs. As., Bs. As., Espasa-Calpe, 1996.

³⁸ LASCH, C., *La cultura del narcisismo*. Barcelona, Andrés Bello, 1999, p. 101.

28. La propaganda muestra la “multiversidad”, la fragmentariedad aislada y caótica, como ciertas instituciones educativas manifiestan la “uni-versidad” donde cada asignatura es un feudo y cada docente un pontífice, sin la generación de ideas universales (ideales) que posibiliten generar un eje crítico, capaz de sondear los conocimientos y conductas reales que afloran de las disciplinas o asignaturas, sin ser capaz de juzgarlas e integrarlas en una visión universal e integrar las posibilidades de la persona. La oferta educativa a la carta, *frecuentemente fragmenta aún más la mente del estudiante* que ya viene con conocimientos socialmente fragmentados, los incapacita para juzgar y evaluar sistemas, en un mundo cada vez más político, social y económicamente sistematizado y globalizado.

En un contexto así, el estudiante se titula con el último dato extraído de Internet, pero carente del sentido de la vida humana; percibiendo el sentido de ser él mismo una mercancía más, que debe reciclarse constantemente en sus técnicas de información, para no ser descartado. En este contexto, *la educación queda reducida a la adquisición de técnicas para una forma de ganarse la vida*. El yo desarmonizado, sin definiciones claras acerca de lo que quiere, sin una jerarquía elegida de valores constructivos, queda a merced de la propaganda que crea necesidades que no satisface, generando infelicidad.

29. Por el contrario, la educación puede tomarse como *formación*, esto es, como la adquisición de *una forma de ser*. La educación es un proceso en el cual *el sujeto o yo se organiza*, se *estructura* en sus posibilidades y *toma posesión* de ellas, de modo que se convierte socialmente en una persona educada, que llega a ser señora de sus actos y, mediante ellos, *señora de sí*, pudiendo ejercer sus actos con soberanía dentro de los límites de las circunstancias dadas en las que vive³⁹.

El nombre de *persona* no significa nada más que la sustancia individual de naturaleza racional... esto *es, incommunicable* y distinta de los otros (Tomás de Aquino. *De Potentis*, q, IX, a. 2 ad 4). El hombre se diferencia de todas las otras creaturas irracionales en esto: que es *señor* de sus actos (*dominus suorum actus*) (*S. Th.* I-II, q.1, a.1). Lo que tiene dominio de su acto, es libre de obrar; *libre*, en efecto, es quien es causa de sí, lo que actúa por otro, al obrar debido a cierta necesidad, está sujeto a servidumbre (*S.C.G.* III, c.112).

El hecho de ser persona, —*fin de la educación* como estado desarrollado del hombre—, consiste, entonces, en el contexto de la filosofía de Tomás de Aquino, en ser libre para elegir prudentemente, como señor de sí, los actos-medios que lleven al fin de la persona. El *fin* de la persona humana, como propio de la naturaleza humana, *está determinado*: respecto del fin en general existe una inclinación natural que se llama *amor*. El amor es la tendencia a los bienes en general o, en otras palabras, a la felicidad, la cual es el sentimiento consecuente que se espera de la obtención de esos bienes. El amor es naturalmente el primer acto radical de todo lo que se quiere o apetece⁴⁰. Pero respecto de los

³⁹ Cf. DAROS, W. R., *La autonomía y los fines de la educación*. DAROS, W. R., *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M. F. Sciacca*. DAROS, W. R., *Filosofía de una teoría curricular*, disponibles en el blog: www.williamdaros.wordpress.com

⁴⁰ “*Amor autem respicit bonum in communi, sive sit habitum, sive non habitum. Unde amor naturaliter est primus actus voluntatis et appetitus. Et propter hoc, omnes alii motus appetitivi praesupponunt amorem, quasi primam radicem*” (Tomás de Aquino. *S. Th.*, I, 20, a. 1).

medios, el hombre *no está determinado*: el amor lo impulsa a determinarse y necesita de la razón y de la prudencia (*S. Th.* 2-2, q, 47, a. 15). La prudencia no es un hábito operativo (o virtud) *natural*, sino un *arte adquirido* que requiere experiencia en el raciocinio y en la elección. Dicho brevemente, ser prudente es ser sabio en los asuntos humanos (*prudencia est sapientia in rebus humanis* — *S. Th.*, 2-2, q.49, a. 5. ad 2). Ahora bien, el *fin de la educación*, como estado perfecto del hombre, tiende, enraizado en el amor, al ejercicio de esta virtud de la prudencia. En este punto cabe preguntarse: ¿en qué ayuda la *instrucción sistemática* al logro del fin de la *educación*? Pues bien, la instrucción sistemática facilita la adquisición de una *recta capacidad de razonar*, movida por el amor, sin la cual es imposible hacer elecciones prudentes y alcanzar el fin de la educación, en cuanto estado de virtud del hombre que se perfecciona.

30. Este aspecto fue ampliamente estudiado por los psicólogos y —aunque la educación no se reduce a lo que nos aporta la psicología— sus concepciones acerca de la estructuración que realiza un *sujeto humano* para convertirse en *yo* (sujeto consciente) o *persona* (sujeto último de la responsabilidad de sus actos) son particularmente valiosas. El *yo* es el *principio para la organización y discriminación* de la experiencia y del accionar de la persona misma. Es el sujeto, en cuanto yo o sujeto consciente, el que se encarga de integrar sus actos y de integrarse: el yo es, entonces, una instancia psíquica, integral e integradora, capaz de aplazar sus actos instintivos, mediante la reflexión y el dominio de sí, y amar en el mundo.

Las funciones atribuidas al yo, a las cuales pertenece también la acción cognoscitiva, están ordenadas jerárquicamente. Su tarea primordial es la de *preservar la vida*. El peligro psíquico para el organismo se origina en la confrontación entre el ello, que persigue la satisfacción inmediata de las pulsiones y las exigencias del mundo exterior que inciden en el aparato psíquico. Gracias a su *fuerza unificadora*, el yo está en condiciones de desempeñar ese *rol mediador*.

La ‘función sintética’ del yo consiste en postergar, teniendo en cuenta la realidad, la satisfacción del deseo hasta un momento más favorable, modificar el objeto o la meta del deseo hasta el momento más favorable o en suprimirlo definitivamente. La *función coordinadora* del yo se amplía en la medida en que —aparte de la realidad y de las pulsiones— el superyo comienza a convertirse en una instancia con exigencias propias. El yo se esfuerza además por *conciliar* aspiraciones divergentes del ello o exigencias contradictorias del superyo⁴¹.

31. La educación, desde el punto de vista psicológico, consiste en gran manera, en la *organización o estructuración flexible del yo* ante las instancias interiores (el ello y el superyo) y las exteriores (mundo exterior), de modo que el sujeto sea consciente (un yo) de sus actos y responsables por ellos en la medida en que es libre.

Cuando *el yo no logra un creciente dominio de sí*, se da en él una *regresión* a un nivel organizativo anterior: en lugar de postergar la pulsión (condición para que se

⁴¹ HEY, G., *Psicoanálisis del aprendizaje*. Bs. As., Kapelusz, 1982, p. 93. Cf. QUIROGA A., *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As., Cinco, 2009, p. 20.

adapte a la realidad y realice tentativos de rodeo) busca la satisfacción inmediata; pierde su poder de autodeterminación frente al ello y restringe su posibilidad de la sublimación de su energía psíquica, no sacrificando ya parte del placer para lograr ciertos valores objetivos; “la ausencia de contradicción y la adaptación a la realidad dejan de ser el principio supremo del pensamiento”⁴². No es de extrañar, entonces, que los seres humanos actuemos con un cierto grado de contradicciones.

32. *La propaganda para el consumo* apela a la *seducción del yo* quitándole —si pudiese— libertad, y poder de análisis y decisión, solicitándole que descance en el placer del ello, sin asumir del superyó (o proponerse) límites. La propaganda apela a los sentimientos, a la fascinación, haciéndose pasar —casi sin argumentos— por una verdadera información que se atiene a los hechos. Por esto, es deseable tender a una *concepción integral de la educación como proceso y como resultado*, enmarcada en una jerarquía de valores, asumida por el sujeto, que desarrollen el ser humano: es deseable un desarrollo integrado de las facultades de las personas, conscientes y libres, y de las personas entre sí. Allí cabe la preocupación y el desarrollo, individual y social, tanto por la salud física, como por la intelectual y moral (no opuesta a fines que la trascienden), donde interesan no sólo el desarrollo de la inteligencia (de la imaginación, creación e invención, del conocimiento, de la verificación), sino además de las formas de ser y actuar como seres humanos, en un marco de diversidad y de cooperación solidaria⁴³.

33. Respecto de la sociedad, el proceso de educación es un aprendizaje socializado, cuyos agentes no son solamente los de la educación formal (docentes, profesores), sino todo agente social mediado a través de una gama de leyes e instituciones sociales intermedias (sociedad escolar, civil, religiosa, deportiva, etc.) con sus respectivos docentes formales, informales (padres, pastores, profesionales, etc.) y gubernamentales (ministros de educación, supervisores, etc.), en el contexto social (encuadrado por la Constitución Nacional), económico y político en que se desarrolla el proceso de aprender (en forma manifiesta u oculta para quien aprende). La sociedad, en concreto se reduce a la ley fundamental que la constituye y constituye a los socios como socios, otorgándole *la igualdad de ser socios*. Es en la *Constitución* en la que se establece la forma de gobierno y, más ampliamente, las garantías, derechos y deberes, los valores fundamentales y *la forma de vida interactiva de los socios* permitida por el marco de la Constitución.

El docente, como todo ciudadano, debe respetar la Constitución Nacional. Él no tiene por función convertirse en un revolucionario e intentar, arbitrariamente sustituir esa Constitución, contra el sentir de los demás socios. Puede y debe, sin embargo, como todo ciudadano ser crítico ante las situaciones sociales. Mas la función específica del docente se halla en *enseñar*, esto es, *posibilitar aprender*. De hecho, no será apolítico: tendrá sus ideas acerca del ser humano y de la sociedad, y tiene derecho —como todo ciudadano— a la expresión pública de sus ideas; pero dentro del contexto del contrato Constitucional y de los

⁴² HEY, G., *Psicoanálisis del aprendizaje*, op. cit. p. 100, 105.

⁴³ Cf. CARR, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1999, p. 124.

mecanismos que ella posibilita, incluso para sugerir cambios a la misma Constitución, generando ciudadanos con capacidad crítica. Frecuentemente, las dificultades sociales no se deben a deficientes constituciones nacionales, sino a que los gobernantes y/o los gobernados no viven en forma acorde a las leyes constitucionales. Las leyes, para ser tales, deben expresar la *racionalidad consensuada para vivir en la búsqueda de bienes comunes*. Y las leyes son necesarias en tanto los seres humanos no son solamente racionales y buscadores equilibrados tanto del bien propio como del bien común.

La educación y las costumbres deben estar reguladas por leyes, y así no serán penosas, habiéndose hecho habituales. Y no basta seguramente haber tenido la educación y vigilancia adecuadas en la juventud, sino que es preciso en la madurez practicar lo que antes se aprendió, y acostumbrarse a ello, y también para eso necesitamos leyes y, en general, para toda la vida, porque la mayor parte de los hombres obedecen más a la necesidad que a la razón, y a los castigos que a la bondad⁴⁴.

34. El argentino —dada su herencia histórica, española monárquica, y luego caudillesca— se ha visto tentado, durante gran parte del siglo XX, a recurrir a salvadores mesiánicos autoritarios cuando su frágil democracia parecía no funcionar, infringiendo los mecanismos establecidos en la Constitución para resolver los problemas sociales.

La sociedad educa no solo con sus agentes específicamente educativos (padres, docentes), sino además y principalmente con los mensajes o valores que privilegia en cada época y que permite ejercer. En última instancia, la sociedad está hecha por una red institucionalizada (esto es, mediada por usos, costumbres, leyes) de personas que *modela con su forma de vivir y actuar* públicamente consensuada. Pero esta forma de vida es a veces una *reducción* respecto de las posibilidades de crecimiento de las personas.

Un análisis a fondo de la sociedad y la política contemporáneas debería explicar, entre otras cosas, la razón por la que se ha vuelto tan difícil lograr un crecimiento y desarrollo personales; porqué nuestra sociedad vive obsesionada con el temor a madurar y envejecer; porqué las relaciones interpersonales se han vuelto tan frágiles y precarias⁴⁵.

35. Mas la educación es cultura y se distingue de un proceso natural. Ella es algo que el hombre produce, y puede ser correcto o incorrecto para el propio desarrollo del hombre. Por ello, todo el proceso educativo sería irracional si no estuviese guiado por finalidades libremente elegidas o aceptadas. Por ello también, el proceso de aprender (y su resultado, la educación) es un proceso moral, dirigido por valores y proyectos individuales, sociales y capaces de trascender lo temporal y espacial, no siempre presentes en los individuos o en las socie-

⁴⁴ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970, X, 9,1179, b – 1180 a.

⁴⁵ LASCH, C., *La cultura del narcisismo*, op. cit., p. 35. Cf. ZABALZA, M.-ZABALZA CERDEIRIÑA, M., *Planificación de la docencia en la universidad*, Madrid, Narcea, 2010.

dades actuales. Por ello es necesario tener una actitud crítica en el análisis de las distintas teorías educativas⁴⁶.

36. La aceptación de la definición de educación propuesta, y de esta opción, no solo clarifica los elementos generales y formales de una concepción de la educación integral, sino además, ofrece criterios de análisis para su confrontación con otras concepciones de la educación. Difícilmente alguien podrá dejar de ser un educador rutinario si no reflexiona sobre su práctica educativa y sobre la teoría implícita que la justifica⁴⁷.

En este contexto, cabe recordar que en el siglo XXI, *la concepción del hombre, de la sociedad y de su proceso de aprendizaje* parecen estar influenciadas por una concepción empirista de la ciencia, pragmática del ser humano y de la sociedad; y por una visión social donde priman los valores de consenso en ciencia, hedonistas en el ser humano, y por la frecuente corrupción estructural en las sociedades. Sólo proponiendo otras ideas es posible comenzar a pensar en un cambio.

37. Una teoría de la educación —y su práctica— componen un conjunto complejo de ideas y acciones que debe tenerse presente y evaluarse en su integralidad, no solo por los *contenidos* que presenta (más o menos integrados e integradores de la persona que se educa), sino también por la *estructura formal* o disciplinaria que esa teoría posee (lógica, empírica, etc.) y por el contexto social al que se refiere.

Una teoría educativa es una estructura compleja desde el punto de vista lógico y puede ser evaluada de diferentes formas. En la medida en que contiene afirmaciones empíricas, puede ser *contrastada con los hechos empíricos*; en la medida en que implica juicios de valor, resulta *vulnerable a la argumentación filosófica*; en la medida en que constituye una argumentación deductiva, puede ser sometida a la *prueba de la coherencia interna*. Si falla alguno de estos aspectos, puede ser rechazada en cuanto guía para la práctica⁴⁸.

La realización de esta propuesta ha sido trabajada en el libro *Filosofía de una teoría curricular*, pasándose de una teoría filosófica a una educativa y a una propuesta didáctica, para la adquisición de competencias no sólo en el ámbito del conocimiento de y la voluntad libre, sino también en el de la interacción social⁴⁹.

⁴⁶ Cf. CASTEL, L., *El ascenso de las incertidumbres*, Bs. As. FCE, 2010.

⁴⁷ MOORE, T., *Introducción a la teoría de la educación*, op. cit., p. 25. FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1998. HERRERA, R., "La tecnociencia y la educación: la problemática de su integración" en *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 2009, Vol. XLVII, n° 120-121, pp. 9-17.

⁴⁸ MOORE, T., *Introducción a la teoría de la educación*, op. cit., p. 40.

⁴⁹ Cf. DAROS, W. R., *Filosofía de una teoría curricular* disponible en: www.williamdaros.wordpress.com