

**Universidad de los Andes
Facultad de Ingeniería
Doctorado en Ciencias Aplicadas
Mención Sistemología Interpretativa**

**Primeros trazos de una Historia-Ontológica de la Educación en América Latina en la
búsqueda de un Sistema Educativo para el presente que aspire al enriquecimiento del
sentido.**

Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del grado de
Doctor en Ciencias Aplicadas

www.bdigital.ula.ve

Candidato: Miguel Francisco Crespo Alvarado

Tutor: Prof. Ramsés Leonardo Fuenmayor Arocha

Co-tutor: Roldán Tomasz Suárez Litvin

Mayo 2012

CONTENIDO

Introducción	5
1. Presentación	5
2. Estructura de la tesis	12
3. Apuntes metodológicos	12
4. Conceptos básicos.	23
4.1 El sentido holístico y lo humano	24
4.2 Comprensión, sentido y sido-siendo	29
4.3 Historia-Ontológica	35
5. Contexto interpretativo de una cultura en la que el sentido holístico es posible.	40
6. Contexto interpretativo de una cultura en la que el sentido holístico es imposible	53
7. Consideraciones finales de la Introducción	65
Capítulo 1	69
El orden Medieval	69
Ontología en el Medievo	69
Mitología Medieval	71
El sentido Medieval	73
El sinsentido en el Medioevo	74
La Educación en el orden Medieval	76
Lecciones medievales para el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa	78
Capítulo 2	79
Hume y la transición hacia la Ontología Moderna	80
Ontología	80
Hacia la Mitología del progreso racional	86
El sentido en época de Hume	89
El sinsentido en la época de Hume	91
La educación en Hume	93
Apropiación del pensamiento de Hume	98
Capítulo 3	104
Comte en la cima del orden Moderno-Ilustrado	104
Ontología	104
La mitología del progreso racional según comte	107

El sentido en Comte	115
El sinsentido en Comte	117
La educación en Comte	121
Apropiación del pensamiento educativo de Comte	129
Capítulo 4	134
Nietzsche y el desmoronamiento de la mitología del progreso racional	134
Ontología	134
Nietzsche y los primeros esbozos de una mitología del abismo.	136
El sentido en Nietzsche	140
El sinsentido en Nietzsche	142
La educación en Nietzsche	144
Apropiación de Nietzsche por el Proyecto Educativo de Sistemología Interpretativa	154
Capítulo 5	164
Andrés Bello: primer paso hacia un sincretismo fallido	164
Ontología	164
La mitología sincrética de Bello	165
El sentido en Andrés Bello	167
El sinsentido en Andrés Bello	169
El proyecto educativo de Andrés Bello	170
Apropiación de Andrés Bello	173
Capítulo 6	177
Justo Sierra y su positivismo religioso	177
Ontología	177
La mitología de Justo Sierra	179
El sentido en Justo Sierra	181
El sinsentido en Justo Sierra	183
La educación para Justo Sierra	185
Apropiación de Justo Sierra	191
Capítulo 7	194
José Vasconcelos: el triunfo del sincretismo y la derrota del sentido en América Latina	194
Ontología	194
La mitología en Vasconcelos	197

El sentido en Vasconcelos	202
El sinsentido en Vasconcelos	204
El proyecto educativo de Vasconcelos	207
Apropiación del pensamiento de Vasconcelos	213
Capítulo 8	216
Aprendizajes históricos para el Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa	216
El Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa	217
Conclusiones y Recomendaciones	241
Referencias Bibliográficas	245

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN

La tesis que a continuación se despliega es una aportación al trabajo realizado en el Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa de la Universidad de los Andes ubicado en Mérida, Venezuela. Su propósito es contribuir al *Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa*¹ a través de dos tareas estrechamente vinculadas: 1) ofrecer elementos para el enriquecimiento de la comprensión sobre las condiciones histórico-ontológicas que han hecho posible que la educación actual en América Latina atente contra la posibilidad del *sentido holístico*²; 2) perfeccionar algunos de los materiales educativos a través de los cuales el Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa pretende recuperar el afán por el sentido holístico.

Tras el propósito que ha sido anunciado es importante destacar los supuestos implícitos: que la educación en el presente en América Latina atenta contra la posibilidad para el *sentido holístico*; y que por el contrario, su papel debería ser cultivarlo. Pero, ¿por

¹ El Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa es anunciado en *Educación y la reconstitución de un lenguaje madre* (Fuenmayor, 2001). En dicho documento se dan a conocer las condiciones históricas de posibilidad más generales que dan razón de ser a dicho proyecto, así como sus principales características.

² La noción “sentido holístico” es una de las dos intuiciones propias del pensamiento de sistemas, junto con aquella que refiere a la diversidad interpretativa, para las que la Sistemología Interpretativa intentó la construcción de unas bases ontoepistemológicas que les diera sustento. Los esfuerzos por construir tales fundamentos teóricos, son en parte condicionantes para el origen de la Sistemología Interpretativa como disciplina de estudio (Fuenmayor – López-Garay, 1991). Aunque más adelante trataremos ampliamente este concepto, por ahora diremos que el “sentido holístico” es la posibilidad para comprender global y unitariamente la realidad, de tal manera que, cuanto ocurre, encaje plenamente.

qué se afirma que ése tendría que ser el propósito de la educación? Porque como intentaremos mostrar un poco más adelante, de la posibilidad para el *sentido holístico* depende profundamente nuestra condición humana. Ello significa que si el *sentido holístico* se hace imposible la humanidad en tanto cualidad desaparece. De ahí la importancia de comprender cómo ha ocurrido la pérdida del afán por el sentido que manifiesta la educación latinoamericana y de buscar la forma de resistirse, si ello es posible, a ese proceso de deterioro.

Pero, ¿qué es el *sentido holístico* y porqué la aseveración de que la educación en América Latina atenta contra su posibilidad? Por “sentido holístico” entendemos la capacidad que tiene el ocurrir de presentarse como algo unitario y global de tal manera que los seres humanos, individual y colectivamente, pueden entender plenamente lo que acontece y no sólo como una colección de partes o fragmentos inconexos sino de forma holística. Ello refiere, no a una situación en particular sino a la totalidad del ocurrir, a la existencia misma.

Actualmente nos resulta difícil articular de manera congruente los diversos estancos que componen nuestra vida diaria. Religión, trabajo, educación, conocimientos, familia, esparcimiento, deberes ciudadanos, todo aparece de manera desvinculada. Afirmamos, por ejemplo, que una cosa es la moral y otra muy diferente el trabajo. Aceptamos de manera muy natural que en la escuela se aprendan saberes que no tienen referente alguno con la experiencia cotidiana de vida, sólo porque se trata de “asuntos académicos”. Asimismo nos habituamos con facilidad a que los políticos hagan promesas que jamás cumplirán bajo la excusa de que “los escrúpulos estorban para realizar con éxito esa actividad”. Nos hemos

acostumbrado a servicios públicos de mala calidad pensando que no hay medios para algo mejor. Todo ello porque de antemano sabemos que aunque conforme a lo plasmado en papeles oficiales las cosas deberían funcionar de cierta manera en los hechos se presentan de otra muy distinta. Teoría y realidad son cuestiones que poco tienen que ver la una con la otra. ¿Y en dónde hemos aprendido a aceptar con docilidad esa dañina fragmentación? Pues en nuestros hogares, en las calles, en las plazas, en las escuelas y en cualquier sitio en donde se realiza lo educativo.

No obstante, el caso de la educación escolar es el más alarmante pues ésta obedece a un diseño que supuestamente se determina de manera consciente por “expertos”, atendiendo a las necesidades de formación de la sociedad. ¿Cómo es posible entonces que las autoridades educativas de los países latinoamericanos decidan aplicar planes y programas de estudio encaminados a cultivar una comprensión tan parcial y tan fragmentada de la existencia? Es probable que no lo sepan, es decir, que ni siquiera se den cuenta de lo que están haciendo ni de las consecuencias negativas de sus decisiones. Es por eso que esta tesis pretende llamar la atención sobre la imposibilidad para el sentido holístico que se da en el presente en América Latina y sobre el papel que la educación ha venido jugando para profundizarla.

Aunque es un hecho que quienes se educan en nuestros días en las escuelas latinoamericanas logran un cierto enriquecimiento de sentido en relación con el que acontecía en su primera infancia, conviene reconocer también como un hecho que dichas mejoras se han revelando insuficientes y que incluso resultan contraproducentes, ya que hacen perder el afán por acrecentar el sentido de lo que ocurre. Esa problemática vuelve

inevitable replantear la educación.

Ahora bien, la transformación que proponemos no se limita a un cambio en las estrategias didáctico-pedagógicas empleadas en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje; sino que involucra primordialmente un cuestionamiento sobre la concepción dominante de “sentido” en Latinoamérica, y de la forma en que debe buscarse su enriquecimiento. Ambas nociones, como se intenta mostrar en esta tesis, constituyen una versión parcial y distorsionada de aquellas que fueron dominantes tanto en la Edad Media como en la Ilustración Europea de los siglos XVIII y XIX.

Cabe aclarar, sin embargo, que también en su contexto original esas ideas de sentido y de la manera de incrementarlo fracasaron, pues contenían la semilla de un empobrecimiento sistemático del sentido. En efecto, la noción de sentido que se hizo dominante durante el Iluminismo europeo del siglo XVIII, la cual se estableció en contraposición a aquella que triunfó durante el Medioevo, poseía la misma estructura básica que posibilitó el desmoronamiento de esta última. Ambas maneras de enriquecer el sentido, la Ilustrada y la Medieval, partían de una distinción primaria, surgida en la Grecia Clásica, según la cual lo físico o sensible estaba fundamentado en lo no-sensible o metafísico. Para que ello fuera posible a lo metafísico se le atribuyeron las cualidades que se consideraban propias de un ser perfecto: eternidad, fijeza, solidez, fuerza y poder para ordenar formalmente lo que sobre él se erigiera. Esa decisión condujo a romper el vínculo de interdependencia que, se sabe por otros trabajos, había en la Grecia preclásica entre lo sensible y lo no sensible, volviéndolo unidireccional; de tal manera que sólo lo físico necesitaba de lo metafísico para llegar a ser.

Ahora bien, dado que a lo metafísico no se tenía acceso a través de la experiencia sensible era necesario hacerlo a través de la parte no sensible del hombre: su logos. Es así como se constituyó en cada época una Ontología, es decir, un pensamiento/discurso en torno al Ser fundamental que mostrara, aunque fuera de manera indirecta, ese piso a partir del cual lo demás adquiriría su sentido a la manera de un mapa que orientaba a los hombres sobre la forma en que el mundo debía ser comprendido y sobre la manera en que debían actuar en él. La educación jugaba entonces el papel de transmitir esa Ontología epocal, para ocasionar con ello el enriquecimiento del sentido en la forma en que esto se entendía en Occidente.

No obstante, el piso metafísico se fracturó. El proceso histórico que llevó a tal fragmentación puede resumirse diciendo que, habiendo sido considerado como algo externo a los hombres hasta la Edad Media, durante la Modernidad el fundamento supra-sensible sufrió un proceso de interiorización o “mentalización” que dio origen a la instauración del hombre como *el* sujeto, es decir, como *el* fundamento. Esa conceptualización inicialmente genérica comenzó a particularizarse a tal grado que cuando llegue a su máxima expresión, en el límite final de la historia de Occidente, tendrá tantas partes como individuos haya en lo que subsista de esa cultura. Las expresiones: “cada quien tiene su verdad” y “allá cada quién su vida” son una muestra del desgajamiento del piso metafísico en la cultura occidental, la cual, sin embargo, conserva inercias de épocas anteriores que aún logran sostener con cierta coherencia los diversos fragmentos en los que terminará reducido el fundamento no sensible. Una de las consecuencias más notables de la fragmentación de la metafísica es el dominio de una racionalidad instrumental que

lleva a cada individuo a vincularse con lo demás como un mero disponedor de recursos que están listos para ser utilizados, lo que significa un profundo deterioro en el sentido de lo-que-sea-el-caso como se mostrará en la presente tesis.

Ahora bien, las inercias que pueden observarse en las sociedades europeas y que mantienen con cierta cohesión algunos de los pedazos del piso ontológico, tienen menor fuerza en América Latina, haciendo que el proceso de fragmentación se acelere. Hay al menos tres condiciones de posibilidad para que ello sea así. La primera tiene que ver con el hecho de que nuestras culturas fueron forzadas a experimentar el mundo de forma metafísica. A diferencia de Occidente, ésta no emanó de un problema cultural propio, sino que fue violentamente impuesta. Además, la segunda condición, es que el fundamento no-sensible al que fueron sometidas originalmente las culturas en nuestro subcontinente, expresado bajo la narrativa cristiana, era uno que ya venía en descomposición y contaminado por las primeras formas de la Ontología Moderna, lo que posibilitaba, por ejemplo, la presencia de un discurso que hablaba de la igualdad de los hombres ante Dios mientras que, al mismo tiempo, se vivía una estructura de castas en la que los conquistados aparecían como primitivos y, por tanto, merecedores de la opresión. Finalmente, fue desde esa comprensión ya fragmentada del cristianismo, que se intentó una apropiación³ parcial del discurso ilustrado a través de la cual se buscó subsanar los errores de la Iglesia,

³ El concepto “apropiación” que en la Sistemología Interpretativa (Fuenmayor, 1991b) refiere al acto mediante el cual la *otredad* va convirtiéndose en algo familiar o propio; tiene un segundo significado, también de gran importancia para la Sistemología Interpretativa, que ha sido heredado del trabajo filosófico de Martin Heidegger (1999). Se trata del gran evento o acontecimiento que dará fin a la cultura occidental y que, al mismo tiempo, significará un posible nuevo inicio para la que será otra cultura, una que habrá hecho suya la historia-ontológica. Para distinguirlo del primero, ese segundo significado es indicado con el nombre de “Apropiación” (con “A” mayúscula)

apuntalando la fe con pedazos del discurso racional Ilustrado. La característica más notable de esa apropiación parcial es que el sujeto cognoscente no es pensado como el fundamento de lo existente sino como una de las dos sustancias creadas por Dios que continuó apareciendo como el piso metafísico absoluto. En gran medida, los proyectos educativos actuales latinoamericanos continúan intentando perfeccionar el cristianismo-Ilustrado, aunque ya de forma degenerada debido al fracaso tanto de la metafísica como de los intentos por trasplantarla a América Latina.

En virtud de lo hasta aquí desplegado, pareciera que el único camino que queda, si se desea plantear un modelo educativo que busque favorecer la posibilidad para el sentido, es el de trascender la metafísica y su variante latinoamericana, estableciendo un modo de estar en el mundo en el que lo sensible y lo no sensible estén vinculados bajo una relación recursiva esencial de mutua dependencia. Se trata ahora de cultivar en nuestras culturas latinoamericanas una nueva ontología en la que el sentido se acreciente gracias a la comprensión de la historia de lo que somos y de cómo llegamos a ser eso que somos. La aportación que se hace al Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa busca mediante el mejoramiento de parte del material del Diseño de Actividades Pedagógicas ya existente, propiciar esa comprensión en quienes hoy se educan en nuestros países, aunque en su origen su aplicación únicamente esté contemplada en Venezuela. Para adentrarnos en la tarea revisemos brevemente cuál es la estructura de esta tesis, lo que permitirá alimentar una visión global de lo que aquí ocurrirá.

2. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para cumplir con su propósito, la tesis está estructurada en tres partes cada una de las cuales, a su vez, tienen una meta en particular. La primera de ellas es *La historia del fracaso de la Ilustración y de su proyecto educativo*, consiste en identificar algunos puntos en el devenir histórico de Occidente que muestran que ha habido un proceso de fragmentación y deterioro del sentido en dicha cultura en el que la educación ha jugado algún papel. La segunda parte es *La historia del fallido intento por trasplantar Occidente y su educación a Latinoamérica* en donde se muestran algunas evidencias de que en América Latina el empobrecimiento del sentido ha sido peor ante la tentativa de trasplantar de manera parcial y distorsionada el proyecto de Ilustración europeo, así como de sus formas educativas. Finalmente, la última parte de esta tesis se destinará a presentar una serie de aportaciones al Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa, particularmente al *Diseño de Actividades Pedagógicas* para la educación básica venezolana, surgidas ellas del intento de apropiación de las historias desplegadas en la tesis. Revisemos brevemente cómo se encararán metodológicamente esas tareas aquí anunciadas.

3. APUNTES METODOLÓGICOS

Se toma como punto de partida las directrices metodológicas planteadas en las bases conceptuales de la Sistemología Interpretativa (Fuenmayor, 1991c) que indican la

necesidad de establecer al menos dos *contextos interpretativos* a partir de los cuales observar los fenómenos en aras de ganar una mayor comprensión sobre los mismos. Los contextos interpretativos tienen la misión de ayudar a develar el trasfondo desde el que ocurre la emergencia de lo fenoménico. A partir de dichos contextos se lanza una mirada a la presencia para que ésta deje entrever “parte” del trasfondo en relación con el cual se hace posible lo observado. Así, la revisión de pensamientos y posturas educativas que se realiza en esta tesis tiene como foco central dicha revelación. Esa fue una de las razones por las que fueron contruidos el *contexto interpretativo para una cultura en la que el sentido holístico es posible*; y el *contexto para una cultura en la que el sentido holístico es imposible*. La intención es que dichos contextos permitan observar el deterioro en la posibilidad para el sentido a través del recorrido histórico que se realiza en la tesis. Su construcción busca facilitar la identificación en los fenómenos observados (las épocas y las obras de los autores que serán revisados) de rasgos que puedan ser interpretados como propios de un empobrecimiento o enriquecimiento del sentido. Hay otra razón para la construcción de dichos contextos: la necesidad de perfeccionar los materiales didácticos del quinto grado previamente elaborados para una tesis de Maestría que fue presentada y defendida en 2005.

No obstante, la Edad Media y cada una de las obras de los autores que serán presentadas como fenómenos bajo observación han sido también estructuradas como contextos interpretativos, pues su papel es, finalmente, servir de cristales diversos para observarnos a nosotros mismos en el presente. En otras palabras, la investigación que se resume en la presente tesis fue encarada como un “salir a nuestro encuentro en la historia”

para, con ello, comenzar a restituir nuestro ser-histórico; esto significa responder a la pregunta: ¿Cómo hemos llegado a ser eso que somos?

Así, la tesis puede ser entendida como un catálogo o colección de contextos interpretativos histórico-ontológicos que, sin embargo, no constituyen una pluralidad inconexa. Por el contrario, establecen puntos de referencia que trazan un camino como aquel que en los bosques espesos se establece mediante señalizaciones dibujadas en los árboles para que el paseante no corra peligro de extraviarse, de tal manera que quien acompañe el camino que aquí será presentado pueda quedar con la sensación de haber recorrido un devenir que lo condujo hasta cierto punto de la historia-ontológica, y ello a pesar de que se intenta una forma discursiva más esquemática.

Así, los contextos interpretativos iniciales, son exactamente un punto de partida que dan rumbo al recorrido histórico que será presentado, y que en el mejor de los casos, irá sedimentando en el lector esa serie de contextos de interpretación que cada vez será más amplia en la medida en la que se avance en la tesis; aunque los capítulos han sido escritos de tal forma que se puede tomar cada uno de manera aislada, si por ejemplo, se tuviera el propósito de ganar comprensión sobre la obra de un autor en particular (propósito que, por supuesto, dista de ser el más importante en la investigación que aquí se resume).

Ahora bien, es importante explicar la selección de los autores incluidos en esta tesis. Hay varias razones. La tesis busca contar dos episodios relevantes de la historia-ontológica: la historia del fracaso del proyecto de la Ilustración y de su proyecto educativo; y la historia del fallido intento por trasplantar occidente y su proyecto educativo a América Latina. Para el primer cuento, la selección obedeció a que Hume, marca un momento inicial –

ciertamente no inaugural - de la Modernidad; Comte, muestra un capítulo en el clímax de la época caracterizado por un claro dominio de la narrativa del progreso racional, característica central de dicha época; y finalmente Nietzsche, cuya inversión de la metafísica anuncia el ocaso de esa cultura (no sólo de la época Moderna) derrumba desde el interior mismo de la Ilustración todas sus pretensiones. Dado además que el mundo medieval jugó un papel relevante en la definición de la Modernidad, se presenta previamente un retrato histórico-ontológico de esa época.

Lo que esa historia cuenta es cómo, tras el derrumbe de la constelación de sentido del medioevo, Hume y otros realizan un esfuerzo por reconstituir las posibilidades para el sentido-holístico en su cultura, mismo que tiene como resultado cierto enriquecimiento de la experiencia gracias a la consolidación de la narrativa del progreso racional – que en Comte encuentra un gran exponente – capaz de comprender el acontecer aunque fuera por un espacio histórico limitado que rápidamente se cerraría dado que, lejos de resolver la fractura entre lo fenoménico y su trasfondo, la profundizaba, como queda claro tras la interpretación que se hace del pensamiento nietzscheano.

La historia del fallido intento por trasplantar Occidente y su proyecto educativo a América Latina es, al mismo tiempo, una historia de pérdida de la posibilidad para el sentido-holístico en nuestras sociedades. A diferencia de la primera narrativa en la que ya se ha andado camino en Sistemología Interpretativa y en otras disciplinas afines en esta segunda no hay todavía una identificación de momentos claramente definidos en términos de inicio, florecimiento y decaída de la posibilidad para el sentido. En ese tenor la escogencia tuvo que ver con la claridad con la que los autores anunciaban su esfuerzo por

trasplantar la Ilustración a nuestro continente – por supuesto no con esas palabras – como un primer intento por ubicar dichos momentos, si es que los hubo. Así fue que llegaron Andrés Bello, Justo Sierra y José Vasconcelos a aparecer en la tesis.

Lo más significativo de esta historia es que mientras la Ilustración europea se erigió por contraposición al orden medieval fundado en la idea de Dios como creador de lo existente, en América Latina tal cosa no ocurrió. En cambio, hubo un intento por incorporar algunos aspectos del Iluminismo, sus formas políticas y educativas, como un esfuerzo por subsanar ciertas falencias que el dominio eclesiástico implicaba, sin considerar que el contexto que le daba sentido a la experiencia Ilustrada de Europa, chocaba de frente con la idea de Dios como fundamento, malogrando no sólo el trasplante de la Modernidad a nuestras tierras sino también lo que a la fuerza había sido ya impuesto con la Conquista. Ello se observa con gran claridad en el intento de Andrés Bello. Y aunque ciertamente hubo pensadores como Justo Sierra que intentaron seriamente suprimir la metafísica religiosa implantando la de la Razón, sus esfuerzos fueron poco exitosos y condujeron a acelerar el olvido del trasfondo como puede comenzar a apreciarse en el pensamiento de Vasconcelos.

Como puede apreciarse en lo anterior se trata de pensadores reconocidos, que tuvieron una obra amplia y profunda, además de haber tenido una preocupación auténtica por lo que acaecía en materia educativa. Sin embargo, es muy probable que algunos de los lectores piensen que había otras figuras con méritos para ser incluidas, y es probable que tengan razón. No obstante, se buscó que los pensadores elegidos aportaran la información importante para los efectos de la tesis, y con ello nos referimos a la posibilidad de establecer esos trazos de historia ontológica que muestren el deterioro en el sentido de lo que ocurre

y el papel que la educación ha jugado en todo ello.

Otra posible objeción con respecto a los autores, y sobre todo en el caso de David Hume y de Augusto Comte, es que éstos no son reconocidos como educadores o pedagogos por una buena parte de las personas que actualmente se dedican al tema. Es oportuno recordar en este punto, que la especialidad en pedagogía es muy reciente y que sólo en los últimos años se ha superado la predominancia de filósofos en el abordaje de temas relacionados con la enseñanza. Lo anterior sirve también para intentar explicar las razones por las que, en general, hay una notoria ausencia de pedagogos en el trabajo que aquí se presenta.

La Sistemología Interpretativa es una disciplina ocupada en comprender el sentido y sus condiciones de posibilidad. La investigación que desde los años setentas del siglo pasado ha realizado apunta, como ya lo hemos señalado, a que el sentido depende estrechamente del vínculo recursivo entre lo que se presenta y el trasfondo desde el que emerge. En el intento de construir una historia sobre el sentido de la educación, ello implica la búsqueda de discursos que apunten a decir algo acerca de ese piso desde el cual la presencia hace su aparición. Es importante observar que la mayoría de los teóricos de la pedagogía no están ocupados por atender a ese trasfondo. No es su tarea. En contraste, los filósofos sí han dedicado su trabajo a lo largo de la historia de Occidente a ganar entendimiento de dicho fundamento. Además, algunos de esos pensadores han dedicado parte de su obra a bordar propuestas educativas, no por accidente sino por una necesidad, pues la problemática que se revelaba con sus observaciones no mostraba otra salida que no fuera la formativa. Allí, pues, la razón que condujo a no revisar autores de la pedagogía

en esta tesis.

Ahora bien, para el caso de la historia de la Ilustración europea, hemos decidido iniciar presentando un contexto interpretativo de la Edad Media. Ello se debe a dos razones, una “interna” a la historia de la Ilustración, y la otra “externa” a la misma. La razón interna refiere a que el Iluminismo se constituyó como antítesis del Medioevo; por tanto, hace falta el referente para comprender de una manera más justa lo planteado por los autores Ilustrados. La externa refiere a que, también dicho contexto servirá para comprender mejor las peculiaridades del caso Latinoamericano, asunto central de esta tesis. Al respecto, se hace impostergable aclarar las razones, limitaciones y ventajas que implica presentar la historia de la educación en América Latina como una continuidad de la historia de la cultura occidental y de su proyecto formativo.

Es un rasgo claramente distinguible en los sistemas escolares de nuestro subcontinente que sus planes y programas de estudio están compuestos en su gran mayoría por asignaturas cuyo origen puede ubicarse con facilidad en la Europa del Iluminismo. Ello ocurre porque en algún punto del devenir de las sociedades latinoamericanas – obviamente posterior al surgimiento y consolidación de esas ideas en el continente europeo – se llegó a la conclusión de que los saberes ofrecidos mediante tales asignaturas debían ser adquiridos por los habitantes de estas tierras. Tal convicción encuentra su paternidad en algunos hombres criollos, la mayor parte de ellos educados en Europa, a los que hizo sentido cierta interpretación de la narrativa del progreso racional según la cual, la humanidad era una sola, con un mismo origen y destino histórico. Las diferencias observables entre las distintas sociedades, se debía a su capacidad para comprender el ocurrir racionalmente de la mano

de la ciencia, de tal manera que, mientras unos se encontraban en la cresta del desarrollo, otros, los más, se ubicaban en etapas de atraso, de ahí la necesidad de acelerar el nivel de progreso de las sociedades adoptando el proyecto educativo que ya se adelantaba en las sociedades “avanzadas”.

La pretensión de trasplantar la Ilustración a América Latina fracasó. Pareciera obvio que muchas de las cosas que ocurren en nuestras tierras contradicen los principios e ideales del Iluminismo. De hecho subsiste una diversidad de fragmentos de otras formas culturales, incluida aquella que se impuso en la Conquista, a cuya presencia pueden atribuirse algunos de nuestros comportamientos individuales y colectivos que no encajan en el deber ser del hombre Ilustrado. La tesis que aquí se presenta no pone bajo consideración esos restos de culturas no-occidentales que todavía se sostienen en nuestras sociedades. Como resultado, la historia de la que aquí se esbozan los primeros trazos, no es lo suficientemente comprensiva de la totalidad del acontecer latinoamericano y de la forma en la que su educación profundiza las condiciones de posibilidad para el empobrecimiento del sentido. Sin embargo, se trata de un intento inicial que ha decidido partir del esfuerzo escolar, por ser éste el que de manera más generalizada permea en nuestras sociedades, afanado en masificar las formas del Iluminismo y el germen del empobrecimiento del sentido que traen consigo.

Finalmente, es importante mencionar que la estructura de los contextos interpretativos, que es la *misma* para todos los casos, surge de un intento por retomar lo que en el seno de la Sistemología Interpretativa se ha dado por llamar “contextos lógicos”, en contraposición de los “contextos históricos”. Se trata de recuperar una versión más

cercana a la propuesta original planteada por Fuenmayor (1991c) partiendo de una gen-idea o "idea raíz" que para cada caso será la ontología particular que el autor muestra estar viviendo, y de "conceptos observantes" que se derivan de manera lógica de dicha gen-idea. El intento por retomar los "contextos lógicos" está motivado por la necesidad de estructurar de manera más clara la presente tesis. Sin embargo, hay consciencia de que esa decisión corre el peligro de arrastrarnos hacia las formas de la ciencia clasificatoria en la que se categorizan conceptos que luego sirven para hacer comparaciones cosméticas que reducen la comprensión de los objetos de estudio como ocurre actualmente en la filosofía o la pedagogía en donde suelen construirse cuadros sinópticos que incluyen las diferencias entre lo que uno u otro autor piensa o pensaba sobre tal o cual tema, sin que haya el mínimo esfuerzo por entender las razones de fondo que los llevaban a sostener dicha convicción.

Así, para no caer en la tentación de la clasificación y comparación fácil, se optó por hacer una especie de interrogatorio a cada autor o contexto, tratando de obtener sí su concepto sobre algo, pero también el sentido de dicha comprensión. Dicho interrogatorio constó de seis preguntas: 1) ¿Cuál era la ontología, es decir, la naturaleza del ser según el autor? 2) ¿Cómo llegó el mundo a ser lo que es? 3) ¿Qué tiene sentido? 4) ¿Qué carece de sentido? 5) ¿Qué tiene que hacer la educación para ir del sinsentido al sentido? y, 6) ¿cómo debe la Sistemología Interpretativa y su Proyecto de Educación apropiarse de la obra del autor bajo observación?

Pero, ¿No es este interrogatorio una atadura que inhibe la manifestación del fenómeno bajo observación tal cual llega a su presencia y por el contrario, lo obliga a mostrarse de una forma ya predeterminada, como hace la ciencia clasificatoria? ¿No impide

tal forma inquisitiva el encuentro con una historia-ontológica? Desde las bases conceptuales fenomenológicas de la Sistemología Interpretativa, se reconoce la imposibilidad de desvincular lo que se presenta de quien atestigua la presencia. Ello quiere decir que es imposible distinguir, como pretende la ciencia moderna, qué le pertenece al fenómeno y qué al observador porque se constituyen esencialmente uno al otro. Así, la categorización cuerpo, peso, masa, etcétera que hace la física, por ejemplo, para estudiar un “objeto”, no es sino un juego intelectual que simula una despersonalización que simplemente no llega a ocurrir. En el caso de los conceptos observantes de un contexto interpretativo lo que se pretende no es llegar a una determinación que separe lo que le es propio al fenómeno de lo que el observador trae consigo. Por el contrario, hacer explícitos los conceptos que el estudioso utiliza para aproximarse a una presencia, se anuncia una apertura para que aquello que está bajo cuestión pueda manifestarse con mayor libertad. Ello es así porque los contextos interpretativos y sus conceptos observantes se asumen como un instrumento para ganar comprensión del fenómeno, aceptando a priori la posibilidad de que lo estudiado manifestará incomprendimientos. ¿Qué significa esto?

De manera contraria a lo que ocurre en la ciencia reduccionista en donde lo no capturado por las clasificaciones es desechado por el observador como algo que “no le pertenece” al objeto estudiado, en el caso de la Sistemología Interpretativa y sus contextos de interpretación las incomprendimientos del fenómeno son indicativos de que la primera apariencia construida para el fenómeno bajo cuestión es insuficiente para capturar completamente su sentido. Ello significa la necesidad de reformular los primeros contextos para así aproximarse a una mirada más comprensiva, aceptando que tampoco logrará

capturar la totalidad del fenómeno, como tampoco lo hará la tercera ni la cuarta ni las que sigan. De hecho, ese es el principal motivo por el que la presente tesis lleva por título: **“Primeros trazos de una Historia-Ontológica** de la Educación en América Latina en la búsqueda de un Sistema Educativo para el presente que aspire al enriquecimiento del sentido.”, aceptando se esboza una primera apariencia del fenómeno estudiado.

Ahora bien, lo anterior no debe ser interpretado como una aceptación o bienvenida a cualquier concepto que al investigador le venga a la mente. Por el contrario, hay una pretensión de rigor que conduce a que la construcción de los contextos interpretativos sea lo más comprensiva posible. Los conceptos observantes de ontología; mitología; riqueza de sentido; pobreza de sentido; y educación que buscan una primera comprensión de la historia-ontológica de lo acaecido en la educación en América Latina utilizados en esta tesis no son un accidente sino que surgen de esa intención de capturar con la mayor abundancia posible, el fenómeno en estudio.

Es importante aclarar en este punto que los contextos y su estructura no fueron definidos tal como aquí aparece previo a la lectura de los textos que fueron revisados para la presente tesis. Ciertamente hubo una versión primaria pero ésta se fue puliendo de manera simultánea a la lectura del material estudiado para, en la medida de las posibilidades, garantizar su pertinencia. Se trata de conceptos que si bien no son utilizados por los autores revisados al ser propios de la Sistemología Interpretativa y de sus intentos por construir una historia-ontológica son equiparables en cierta medida a los empleados por los pensadores incluidos en la tesis. No está de más insistir en que lo presentado aquí es sólo una primera aproximación del asunto y que en ningún momento pretende hacerse

pasar como una verdad absoluta.

Cabe mencionar finalmente que la extensión de los capítulos depende de las respuestas que “el autor hizo” a las interrogantes planteadas de tal manera que, aunque se procuró guardar un equilibrio, éste no fue posible dado lo amplio o limitado de la información otorgada por el autor. Esto puede sonar contradictorio con lo dicho anteriormente en torno a la selección de los autores, sin embargo, en ese respecto lo importante era la calidad de la respuesta, más que su extensión, y en ese sentido no falla ninguno de ellos, pues nos otorga contestaciones contundentes aunque sean de “pocas palabras”.

Pasemos ahora a revisar brevemente algunos conceptos básicos de la Sistemología, que serán indispensables para comprender mejor la tesis que aquí se presenta.

www.bdigital.ula.ve

4. CONCEPTOS BÁSICOS.

Como ya adelantamos por “sentido holístico” entendemos la capacidad que tiene el ocurrir de presentarse como algo unitario y global. Ello refiere no a una situación en particular sino a la totalidad del ocurrir, de tal manera que los seres humanos, individual y colectivamente, pueden comprender lo que les acontece – y posteriormente dar cuenta de ello – como si se tratase de una totalidad y no una colección de partes o fragmentos inconexos. Profundicemos más nuestra comprensión de este concepto básico de la Sistemología Interpretativa.

4.1 EL SENTIDO HOLÍSTICO Y LO HUMANO

Bien considerado, a los seres humanos nos resulta fundamental el sentido holístico. Nótese que no estamos diciendo que el sentido holístico es algo importante para nosotros. No, lo que estamos afirmando es que nuestra condición humana se constituye a partir del sentido holístico. Simple y llanamente el sentido holístico es nuestra base, nuestro fundamento. Así, cuando hablamos de “una cultura en la que el sentido holístico es posible”, hablamos en consecuencia de una cultura en la que a lo propiamente humano le está concedida la posibilidad de ser. Tal afirmación, para quien no está familiarizado con la disciplina de la Sistemología Interpretativa puede resultar muy extraña, porque tendemos a creer que el sentido es algo producido por los hombres. Desde nuestra manera dominante de comprender la realidad, cada quien decide, por ejemplo, el sentido que le da a ir a la escuela; o el uso – que es una forma del sentido – que hace de los instrumentos tecnológicos de los que dispone. Un llavero, por ejemplo, para determinado individuo puede ser una sonaja o un mecanismo que auxilia en la limpieza de los oídos o un pisapapeles si así lo decide; y es que estamos convencidos de que el sentido de lo-que-sea-el-caso lo decidimos nosotros según nuestras necesidades o intereses. Si ello es así, si de verdad somos los humanos quienes proveemos de sentido a lo que nos rodea, ¿cómo es entonces posible que afirmemos que el sentido, y particularmente el “sentido holístico”, es nuestro fundamento? En otras palabras, ¿cómo nos puede preceder aquello que, después, nosotros producimos?

Efectivamente, podríamos afirmar que el sentido es resultado de un quehacer humano. Cuando “algo” aparece ante nosotros como incomprensible somos nosotros quienes enriquecemos su presencia al “dotarlo de sentido”. Nos resulta natural pensar que el sentido que puede tener todo cuanto se presenta en la vida y aun de la existencia misma, depende directamente de la acción de los hombres y mujeres en el mundo. Incluso, hoy en día es muy común encontrar discursos que hablan de la manera en que uno puede “enriquecer” el sentido de la propia vida y son diversos los caminos que se ofrecen para ello. Sin embargo, es necesario señalar que toda actividad humana, relacionada con el enriquecimiento del sentido sólo puede ser realizada sobre la base de un sentido previo.

En efecto, el sentido con que dotamos aquello que en principio nos luce poco comprensible está basado en lo que de nuestra cultura hemos aprehendido con anterioridad. Es en los términos propios de la cultura a la que pertenecemos, de los sentidos que en ella han ocurrido, que enriquecemos el sentido de lo que nos sucede; de tal manera que, al hacerlo, estamos incorporando a la cultura esos nuevos sentidos que, en situaciones futuras, servirán de base para proporcionar sentido a lo que luzca con cierta carencia del mismo. Así, nuestra capacidad humana para enriquecer el sentido de lo que nos ocurre es posterior al sentido. De hecho, el desarrollo de esa capacidad tiene sentido gracias a que se aspira al sentido que suponemos deberían tener las cosas con poco sentido. Pero, es posible que lo que hasta aquí hemos dicho no sea suficiente para explicar por qué afirmamos que lo humano se funda en el sentido holístico. Intentemos profundizar buscando una demostración para tal afirmación.

4.1.1 ANIMALIDAD Y SENTIDO

Cuando observamos con mirada necesariamente externa el comportamiento de los animales descubrimos que lo que hacen tiene sentido. Por ejemplo, tiene sentido que un ave emigre hacia el sur en épocas invernales luego de haber aprovechado el estío septentrional para procrear. También parece tenerlo el comportamiento de algunos delfines que nadan en círculos alrededor de los cardúmenes para comprimirlos facilitando la caza que realizan sus compañeros. O incluso, acciones más simples como el amamantar a las crías recién nacidas de los mamíferos parece tener sentido⁴. Y sin embargo somos nosotros, los humanos, quienes juzgamos sobre la pertinencia de esos y otros comportamientos animales.

Cuando pensamos con mayor detenimiento el asunto nos damos cuenta que no tenemos evidencia alguna de que tales conductas tengan un origen distinto al del mero instinto. Ni la migración de las aves ni las estrategias de caza ni los hábitos de alimentación parecen provenir de alguna decisión. Tampoco hemos sido testigos de cambios dramáticos en su comportamiento y aunque algunos de ellos aprenden de manera sorprendente a hacer cosas que no parecen ser las propias de su especie, ello ocurre invariablemente por la intervención del hombre para quien provocar esas transformaciones tiene algún sentido.

Así las cosas, parece claro que lo que nos distingue como humanos de las demás

⁴ En *Dependent Rational Animals* MacIntyre (1999) ilustra ampliamente el sorprendente comportamiento de ciertos animales a los que podría atribuírseles cierta racionalidad; sin embargo, también es muy cuidadoso en mostrarnos cómo, a pesar de aquellas características de sus modos de actuar, que nos podrían lucir como “muy humanas”, la distancia entre la animalidad y la humanidad es abismal.

especies es precisamente nuestra vinculación con el sentido. Nuestra posibilidad de preguntarnos por lo que hacemos, los motivos por los cuales lo hacemos, las formas en que lo hacemos, en fin, por el sentido de nuestros actos. Pero también, por el sentido de los actos de los demás y por el sentido del ocurrir en general. Nuestra condición humana está definida –y por consecuencia fundada al menos de manera parcial– en el sentido. Sin embargo, ello no responde aún de manera suficiente a la pregunta por el sentido holístico como fundamento de lo humano. Probemos otra vía.

4.1.2 SENTIDO Y ACCIÓN HUMANA

La existencia humana transcurre a través de situaciones que devienen las unas de las otras. En cada situación hay “algo” que se *distingue*⁵ de lo demás (un sonido, una cosa, una idea, un sentimiento, etcétera) que tiene mayor o menor sentido según sea el caso. En estos momentos, por ejemplo, usted muy probablemente está distinguiendo algo que reconoce como “esta tesis particular”. Es también posible que nada de lo hasta aquí escrito le haya resultado demasiado extraño; por ese motivo, ha logrado llegar hasta este punto en su lectura. Ello significa que lo leído en estas páginas se le ha presentado con “algún” sentido – que puede distar mucho del que tiene para quien lo escribió –. Pero, podríamos llevar las cosas a tal extremo que lograríamos interrumpir violentamente el fluir de su

⁵ Según la jerga propia de la Sistemología Interpretativa, la noción de “distinción” refiere al acto en el que algo se distingue de un trasfondo o escena que la hace posible. La distinción (con “d” minúscula) acaece en el marco de una Distinción (con “D” mayúscula); la cual es, desde la cara noemática de la situación, la unidad recursiva esencial formada por la “distinción” y la “escena”. Para, profundizar al respecto ver Fuenmayor (1991b)

lectura.

Supongamos que aquí, en este preciso momento, en lugar de lo que ahora aparece escrito se encontrara con una serie de signos extraños a duras penas distinguibles como tales. La incompreensión ante lo que ocurre sería tan grande que quedaría imposibilitado de continuar. En vez de ello, una sensación de molestia, incomodidad, frustración, enojo, incredulidad o cualquiera otra propia de quien se encuentra ante algo con poco sentido, aparecería. Y, tras la “primera sacudida”, le vendrían preguntas tales como: “¿Qué está ocurriendo?” “¿Qué hacen estos signos aquí?” Cuestionamientos que intentarían indagar por el sentido ausente.

Dependiendo del nivel de extrañeza, la perplejidad que podemos sentir ante la pobreza de sentido es capaz de llevarnos a la inacción casi total. Simplemente no sabemos cómo actuar ante lo muy extraño. Y si ello es así con las cosas que tienen poco sentido, ¿cómo será ante la carencia absoluta de sentido? Ante el sinsentido absoluto simplemente desaparecemos, no queda rastro de nosotros. Sólo nos es posible existir si estamos siendo en una situación y toda situación está signada por la presencia de algo que distinguimos porque tiene, al menos, un mínimo de sentido. Si no hay una distinción no hay humanidad posible; como cuando dormimos y soñamos “nada”: todo, nosotros incluidos, desaparece. Por contraste, toda nuestra comprensión sobre lo que ocurre y la consecuente sabiduría con respecto a la acción que se sigue de ello se manifiesta gracias al sentido holístico. La totalidad de nuestras capacidades propiamente humanas resplandecen ante esa comprensión global de lo que ocurre. Y así, lo humano en el significado más sublime de la palabra tiene lugar gracias al sentido holístico. Con ello, queda suficientemente demostrado

que, para los humanos, resulta fundamental el sentido holístico. Es necesario aclarar, sin embargo, que una comprensión plena, absoluta de lo que ocurre, es sólo una posibilidad que se dibuja en el horizonte conceptual. Aunque también sabemos que entre más se camine hacia ese horizonte mayor humanidad se alcanzará⁶. Pero, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad del sentido?

4.2 COMPRENSIÓN, SENTIDO Y SIDO-SIENDO

Comprender es abarcar, abrazar, incluir, contener, englobar; pero también es al mismo tiempo, entender, acertar, intuir, vislumbrar. Así, tenemos por un lado un grupo de sinónimos de la comprensión que apuntan hacia la inclusión, y por el otro, un grupo que apunta hacia el entendimiento. Pero, ¿qué vincula y le brinda unidad a los diversos significados de la comprensión? Si se observa de manera cuidadosa podemos apreciar cómo todos los sentidos de esa palabra finalmente refieren a una inclusión, a lo que se toma en cuenta, se sopesa y se considera como formando parte de algo. Así, cuando se entiende lo-que-sea-el-caso en el sentido de haberlo aprendido, lo que se está afirmando es que *eso* pasó a formar parte del conjunto de conocimientos que un individuo o un pueblo o una cultura ha adquirido. Adentrémonos más en el asunto.

En la llamada “teoría de conjuntos” la comprensión en el sentido del englobar

⁶ Es muy importante notar, entonces, que desde la perspectiva que estamos dibujando, lo “humano” es una condición a la que se aspira. Ello difiere de la creencia más dominante en la actualidad, según la cual, lo “humano” indica meramente el nombre de una especie animal, entre otras posibles especies biológicas; y que es distinguible de ellas, también, por cuestiones de su constitución biológica.

domina; por lo tanto resulta fácil de distinguir. Cuando se afirma que el conjunto de las vocales castellanas comprende: “a”, “e”, “i”, “o”, “u”; lo que se está aseverando es que esas letras, y ninguna otra cosa, caen dentro de la jurisdicción de esa agrupación. ¿Por qué? Se trata de un asunto de definición del agregado o conjunto. De-fin-ir es establecer fines, límites que permiten indicar hasta dónde algo “es” y en qué punto deja de serlo. En el ejemplo que estamos trabajando la definición llega cuando se establece el enunciado “de las vocales castellanas”; allí se está decidiendo que todo cuanto no sea una vocal castellana – lo que incluye mucho más allá de cualquier letra o símbolo – queda por fuera de ese conjunto particular.

¿Qué tendríamos que hacer para lograr que una consonante como la “p” o la “r”, por citar un par de ejemplos, cupiera en el ya referido conjunto de las vocales castellanas? La respuesta es obvia: sería necesario redefinirlo, desplazar sus límites, incrementar su capacidad de comprensión para que puedan caber esas otras letras. Sin embargo, de hacerlo así, el acumulado ya no sería el mismo sino que necesariamente quedaría convertido en otro probablemente, aunque no de forma exclusiva, en el de las letras del alfabeto indoeuropeo.

Si recogemos lo hasta aquí dicho para emplearlo a manera de metáfora en lo que refiere a la comprensión cuando es pensada como entendimiento, podríamos afirmar entonces que lo comprendido por un individuo o sociedad equivale al conjunto de conocimientos que han sido incluidos en su acervo particular o colectivo. Es fácil suponer que ese conjunto será más grande (tendrá límites más amplios) en el caso de una comunidad que en el de una persona por muchos saberes que ésta pudiera tener. Y lo

mismo pasará con los distintos miembros de la sociedad, habrá unos que tengan una comprensión mayor que otros.

En ese orden de ideas, se puede pensar que el conjunto de lo que puede comprender un recién nacido tiene unos límites sumamente estrechos, de tal manera que casi nada logra ser incluido en él⁷. Sin embargo, una vez que el niño va involucrándose en las pequeñas tareas cotidianas que se llevan a cabo en el seno del grupo humano en el que le toca vivir sus primeros días, el conjunto de su entendimiento comienza a ser capaz de abarcar más cosas; esto es, se va redefiniendo, se van estableciendo límites cada vez más amplios en donde pueden ser incluidos más conocimientos.

Ahora bien, regresando a la teoría de conjuntos es fácil percatarse de lo siguiente: para que en el grupo original de las vocales castellanas pudiera haber un barco o un avión sus límites tendrían que sufrir una redefinición dramática. Tanto es así que cuesta mucho trabajo pensar en qué agregado puede contener, al mismo tiempo, a las vocales y a los barcos. Es posible, nos dice la intuición, que se trate de uno que comprenda otras muchas cosas además de las ya mencionadas; la mayor parte de éstas intermedias entre las letras y los medios de transporte. Es probable, por otro lado, que el camino más fácil para llegar a dicho conjunto sea moviendo gradualmente los límites de la comprensión del conjunto inicial comenzando por aceptar primero al resto de las letras, luego los números y así, hasta llegar a ese acumulado en el que pueden coexistir vocales, aviones y barcos.

En el caso de la comprensión humana, es decir, aquella vinculada al entendimiento,

⁷ No decimos abiertamente nada, porque una incomprensión absoluta significa la desaparición de cualquier conjunto; aunque es altamente probable que, en el caso de los recién llegados al mundo, así sea en efecto.

la redefinición de los límites también debe ser gradual y paulatina de tal manera que los vínculos entre las cosas más sencillas y aquéllas que plantean las mayores dificultades puedan quedar claramente establecidos. Pero, es necesario hacer algunas aclaraciones sobre lo que hasta aquí se ha dicho.

La manera en que ha sido presentado el asunto hace suponer que los procesos de comprensión implican simplemente la inclusión progresiva de entes preexistentes al conjunto o al individuo que los aprehende. Sin embargo, es importante aclarar que, desde las bases fenomenológicas de la Sistemología Interpretativa, la existencia de lo-que-sea-el-caso únicamente se da en el marco de la comprensión. Esto no debe interpretarse como una aceptación del solipsismo pues no estamos afirmando que la mente crea al “objeto” que así se “materializa”, cobrando “vida externa” una vez que ha sido pensado. No, de lo que se trata es de destacar que su sentido (el de lo-que-sea-el-caso) le es asignado en el momento de la comprensión.

Ejemplificando lo anterior de una forma un tanto caricaturizada, podríamos pensar en un pequeño que comprende de manera muy básica lo que son las aves y que, al ver un avión a la distancia, volando a más de 30 mil pies de altura, lo entienda como un tipo de pájaro y no como un medio de transporte; de hecho, es muy probable que le resulte imposible pensar en la presencia de personas en el interior de la nave, al menos de que haya tenido la experiencia previa de una manera directa. Así, el sentido con que al niño se le presentará el “avión”, será el de un “ave extraña”. Para él, lo que para la mayoría adulta es una aeronave, existirá en su comprensión como un pájaro.

De lo anterior es muy importante aclarar dos cosas. La primera, que no se trata de

un acto de la voluntad del niño que quiere ver al avión como ave; sino que es éste el que se le presenta *realmente* como un pájaro y solamente como eso. La segunda, que tampoco se trata en exclusiva de un asunto del pensamiento; todo el ser del niño (o de quien sea que experimente al avión como un ave) actuará como lo hace ante un pájaro, porque lo que en *realidad* hay allí es eso y no cualquier otra cosa. Sí, es probable que alguien que vea al niño experimentando fenoméricamente un pájaro y no un avión intervenga para intentar modificar su comprensión con respecto a esos medios de transporte, pero sólo cuando el niño se *apropie* de esa manera de entender esa clase de fenómenos podrá realmente estar ante una aeronave.

Ahora bien, de lo anterior puede deducirse que nunca hay una absoluta incompreensión; sino que aún de las cosas más extrañas y extravagantes que puedan presentársele a un individuo o grupo, hay “algo”, aunque sea mínimo, que se comprende; en otras palabras, todo tiene algún sentido para nosotros los humanos. No obstante, ese sentido puede ser más rico o más pobre según sea el caso. ¿De qué depende?

Una nueva metáfora nos puede ayudar a aclararlo. Imaginemos que cada comprensión o sentido previo fuese un hilo que, en conjunto con los demás, constituyese una red como aquéllas con las que se pesca. Ahora bien, pensemos que en un principio el recién nacido tuviera únicamente hilos en los bordes formando un gran cuadro vacío por el que la mayoría de las cosas simplemente pasaran de largo apenas rozando esos hilos. Lo que de cada experiencia quedaría, sería muy tenue, necesariamente pobre en su sentido. Sin embargo, cada vez que algún fenómeno rozara esos hilos limítrofes de la comprensión, al ser capturado ese aspecto mínimo del mismo, se comienzan a formar otros nuevos hilos

que se entretajan entre sí creando un entramado cuyos espacios son cada vez más estrechos. Y aunque jamás puede quedar absolutamente cerrada la red, de tal manera que todo sea capturado a la perfección por ésta, sí se va incrementando la capacidad de atrapar el ocurrir con mayor riqueza que la que en un principio había. Como puede apreciarse, la red en cada instante es una especie de fotografía instantánea de la historia de lo que por ella ha pasado y sus hilos no están hechos de otra cosa que no sean “recuerdos”, de “huellas” que ha dejado en el individuo, todo cuanto ha sido. Y esto es así, también, para un pueblo o una cultura. Siguiendo a la Sistemología Interpretativa (Fuenmayor, 1991b) llamemos *sido-siendo* al sedimento de sentidos que han sido en una cultura. Su presencia es fundamental para el sentido y su solidez. La cantidad y calidad de “hilos” de lo pasado entretajidos determina la riqueza de sentido. Aclarando que no se trata de algo fijo sino que su constitución es una, única e irrepetible en cada instante, en cada situación.

Ahora bien, es importante señalar que la apropiación de lo-que-sea-el-caso se da en el lenguaje; de tal manera que cada hilo que conforma el *sido-siendo*, esos “recuerdos” que han quedado sedimentados, son lenguaje, palabras que evocan otras palabras que llegan a constituir entramados narrativos o *mitologías* (Suárez, 2005) en los que el sentido se manifiesta con fuerza. Dicho lo cual, podemos entonces decir que el lenguaje es un prerrequisito indispensable para que pueda haber *sido-siendo* y -su consecuencia lógica- el sentido.

Ahora, manteniendo lo anterior es mente, es momento de profundizar en la noción de historia-ontológica, dado que es propósito de esta tesis trazar una vinculada a la educación.

4.3 HISTORIA-ONTOLÓGICA

Aunque previamente se han dicho algunas cosas acerca de la Historia-ontológica es necesario ahondar más en el tema ya que lo que se hará en esta tesis es realizar los primeros trazos de una. ¿Qué es la historia-ontológica? La Historia Ontológica es la historia del pensamiento occidental, de la metafísica que se concreta en Platón y que se encuentra transitando su etapa final, según la interpretación heideggeriana (Heidegger, 1996), a partir de la *inversión* que se expresa por vez primera en Nietzsche.

Occidente ha sido en sí mismo una ontología, es decir un esfuerzo por pensar y expresar (*logos*) al Ser (*Ontos*), que se ha experimentado como suprasensible (metafísico), eterno y fijo. No obstante, y de manera aparentemente paradójica, la historia ontológica da cuenta del movimiento del Ser que, lejos de haber sido estático, se ha transmutado dando paso a las distintas épocas que ha vivido el mundo occidental siempre que un *logos* ha perdido su capacidad para aprehender al *Ontos*.

En la historia ontológica, *logos* ha sido dis-curso: expresión que ha pretendido retener el flujo del Ser, universalizando su particularidad histórica; es decir, convirtiéndolo en algo ahistórico y, por tanto, desvinculándolo de lo efímero, de lo temporal y pasajero: de todo lo sensible.

La capacidad explicativa de cada discurso expresado en Occidente para hablar del *Ontos* en un momento específico, determinó – y fue determinado por – el rumbo de cada

época y la posibilidad para el sentido holístico en la misma. Cuando un *logos* dio cuenta de manera más precisa y comprensiva del Ser, en la cúspide de cada época, mayor era la riqueza de sentido con que se manifestaba el ocurrir en ese espacio epocal. Caso contrario, cuando el discurso se agotaba quedando imposibilitado para dar cuenta del *Ontos*, menores eran las posibilidades para el sentido holístico. Un *logos* distinto, se hacía necesario.

Así, la historia ontológica ha sido una sucesión de épocas, un vaivén de posibilidad e imposibilidad para el sentido holístico, impulsado por una serie de discursos que han fracasado siempre en su intento por reducir el Ser a la fijeza de un eterno “estar”, que para poder “ser”, ha necesitado “no-ser-siendo”, es decir tornarse suprasensible o metafísico. Ese ha sido el aspecto que han tomado las *mitologías occidentales*.

Una *mitología* es una madeja narrativa de historias (sembradas y sembradoras de *sido-siendo*) que expresan de una manera particular la existencia, al dar cuenta del origen y destino de lo que es, de lo que ha sido y será; de su lugar en el mundo; de la vinculación que mantiene con lo demás y del papel que el hombre juega en ese escenario en el que le toca vivir. En el caso de las *mitologías occidentales*, esto se ha dado además con el ingrediente adicional de que, todo lo existente se hallaba fundamentado, posibilitado y ordenado, por un Ser eterno, fijo, inamovible al que era imposible tener acceso a través de los sentidos⁸.

Así, por ejemplo, la historia de cómo Dios creó al mundo en siete días y de cómo lo habrá de destruir el día del juicio final; y también el relato de cómo Dios expulsó al hombre

⁸ Como veremos más adelante, esto se mantuvo así hasta la inversión nietzscheana de la metafísica.

del paraíso terrenal debido al pecado original, pecado que transformó a su vez al mundo en un lugar hostil, en el que el pecado, el dolor y el sufrimiento empezaron a tener cabida, constituye la mitología que dominó en Occidente durante la Edad Media. Tal entramado narrativo difiere de aquel al que pertenece la historia de cómo el mundo se creó gracias al *Big Bang* y a las leyes naturales que ordenan todo lo existente, y cómo finalizará cuando, en algunos miles de años más, la tierra haya sido devorada por el sol poco antes de la extinción de este último como estrella.

Las mitologías occidentales, a pesar de ser entre sí muy distintas y en algunos casos hasta opuestas, han mantenido, como ya se ha adelantado, una característica central: la fijeza del Ser, es decir del fundamento de lo existente (el mundo de las ideas, Dios, la Razón, etc.), en contraposición al flujo dinámico de todo lo demás. Este dualismo (físico – metafísico) es muy probablemente el principal motivo por el que cada una de las madejas narrativas que dominó en esa cultura vio agotar su poder explicativo; y es también el factor de máxima imposibilidad para el sentido holístico en Occidente.

Ahora bien, es esa característica central, presente en todas las mitologías occidentales, la que les brinda unidad y las cobija en una *misma* historia: la ontológica. Y es la pérdida de dicha particularidad, luego del tiempo de transición que estamos viviendo una vez *invertida* la metafísica, lo que marcará el fin de la cultura occidental; dicha inversión supone que, a partir de Nietzsche, lo metafísico dejó de ser el fundamento y que, por el contrario, pasó a convertirse en lo sostenido, creado y ordenado por lo físico. Tras la inversión de la metafísica la única salida que le queda a ésta, es su desaparición, lo que, repetimos, supondrá el final de Occidente.

Sin embargo, en lo que eso acaece es importante resaltar que la forma peculiar de buscar el sentido a lo largo de la historia occidental estuvo en perfecta correspondencia con *la metafísica*⁹. Ello obligaba a que todo aquel que pretendiera actuar con sentido tuviera que tratar de ganar comprensión sobre el Ser, sobre lo que se le presentaba y sobre la forma en que el uno sustentaba a lo otro, para poder entonces decidir sobre su acción en el mundo.

Ahora bien, ya que la contestación a la pregunta por el Ser era distinta en cada época, eso también alteraba profundamente las otras dos respuestas pues no era lo mismo ser una creación divina que un objeto de representación de la razón. Así, aunque la estructura general de la búsqueda de sentido en la metafísica era en términos generales la *misma*, su contenido cambiaba a tal grado de transformar la realidad en su totalidad, entendiéndose por “realidad”, la manera de presentarse del mundo. Como resultado de lo anterior, en cada época occidental hubo una forma particularísima de intentar hacer sentido del ocurrir, signada por la manera de comprender el Ser y todo cuanto surgía de éste. Llamémosle a cada una de esas maneras, tratando de facilitarnos el camino, “racionalidad”.

Por lo dicho hasta aquí se puede deducir con facilidad que a cada época occidental le correspondió una racionalidad diferente a la que dominó en las otras. Tal afirmación es algo que, anteriormente, en otros espacios epocales de nuestra cultura, no hubiera podido realizarse; por el contrario, la observación del pasado¹⁰ suponía la certeza de que los demás

⁹ Y de alguna manera continúa estándolo, aunque ya de una manera sumamente degenerada, de ahí que Fuenmayor () vincule nuestro momento histórico con la pérdida de la pregunta por el sentido holístico.

¹⁰ Esto resultaría igualmente válido si dijéramos: “la observación de otras culturas”. Tal convicción marcó de

experimentaban el mundo exactamente de la misma manera – ¡Y cómo no iba a ser así, dada la fijeza del Ser! –; por tanto, sus acciones debían juzgarse bajo los mismos supuestos racionales, de tal forma que, si su manera de dar cuenta o de actuar no coincidía con la racionalidad dominante era juzgada como pobre en su sentido.

Sin embargo, quienes vivimos en la época actual, es decir la época de la transición hacia el final de Occidente, tenemos la posibilidad de experimentar el Ser como algo no fijo, como un devenir; por tanto, podemos hacer historia-ontológica. Únicamente para nosotros es posible dar cuenta de los cambios, de las transformaciones del fundamento metafísico, hasta su desaparición como tal. Así, la historia-ontológica es también ese discurso que intenta responder a la pregunta sobre cómo la cultura occidental surgió gracias a la aparición de la metafísica y de la manera en que llegará a su fin cuando la convicción en el dualismo físico-metafísico haya desaparecido. De ese discurso, en lo que refiere a la educación en América Latina, se intentan aquí unos primeros trazos. Pero, ¿por qué una historia-ontológica de la educación? Y, nuevamente, ¿por qué una de América Latina si lo que se ha dicho acaeció en todo caso en Occidente?

En toda cultura hay esfuerzos más o menos formales de trasmisión del acervo de comprensión de la misma. Lo que para una cultura tiene o no sentido, es pasado de una generación a otra alterando – para bien o para mal – ese conjunto de entendimientos que se ha ido constituyendo a lo largo de su historia. Es de suponerse que las mitologías, y en el caso muy particular de Occidente, aquella que tematizaba el *Ontos* en cada época, sea un

hecho la manera en que Occidente se condujo con las demás expresiones de lo humano que aquí hemos venido llamando “culturas”.

asunto central en la formación de los nuevos miembros de la cultura. De ahí la relevancia de observar la educación como un protagonista de la historia-ontológica de la que aquí se intenta una versión.

Por otra parte, retomando la discusión que sobre el tema se hacía páginas atrás, esta tesis parte del supuesto de que el intento de trasplante del proyecto de Ilustración a América Latina fracasó. No obstante, dicho fracaso no fue total. La experiencia de vida en nuestras sociedades se trastocó, es decir, se “occidentalizó” en alguna medida. ¿Hasta qué punto la historia-ontológica es también nuestra historia y qué papel jugó la educación escolar en ello? Esa es una pregunta que no alcanzará a ser resuelta del todo en la presente tesis. Sin embargo, vale la pena mantenerla en mente a lo largo de la indagación, pues la intención que la conduce es que algo a ese respecto nos sea revelado.

Revisados pues los conceptos más importantes que sostienen la presente tesis, es tiempo de iniciar con la tarea más importante, responder a la pregunta ¿cómo llegamos a ser esto que somos? Para hacerlo de manera sistémico-interpretativa, construyamos los contextos interpretativos iniciales que nos permitirán bregar a través del pasado sin perdernos.

5. CONTEXTO INTERPRETATIVO DE UNA CULTURA EN LA QUE EL SENTIDO HOLÍSTICO ES POSIBLE.

Propiamente hablando, el sentido total y absoluto es sólo un horizonte; sin embargo, ese horizonte se asoma más o menos cercano de acuerdo a la riqueza o pobreza que tenga el sentido en una cultura en particular. Con esto presente, tracemos un contexto

interpretativo en el que se presenta un máximo de posibilidad para el sentido holístico.

En una cultura en la que el sentido se presenta con un máximo de riqueza, las presencias aparecen deviniendo de lo no-sensible y yendo hacia éste. En otras palabras, el vínculo entre lo físico y lo metafísico se mantiene en una relación recursiva esencial. Ello quiere decir que ambos dependen ontológicamente de su contraparte. Sin el uno no hay lo otro y viceversa. De tal manera que nada es percibido como eterno, perfecto, inamovible. Por el contrario, el profundo carácter histórico de las presencias mantiene en éstas, de manera co-presente, su condición vulnerable, frágil y finita. Pero también el *sido-siendo* lo es, de tal manera que lo que ocurre a la presencia trastoca por necesidad al trasfondo que la hace posible.

Por otra parte, el mundo luce como el gran escenario en el que se ejecuta la escena de la vida individual y colectiva. El mundo no es para los humanos “algo allá afuera”. No. Se trata, por el contrario, de algo muy íntimo. Es ese lugar en el que habitan los humanos y que al mismo tiempo vive en ellos – el mundo encuentra su sentido como un mundo, como *el mundo*, solamente cuando está situado en lo humano –. Es un lugar en el que han sido arrojados los hombres y mujeres que en allí moran y que los aloja y les otorga la posibilidad de existir. Por ello, les resulta tan familiar, tan propio, que no pueden imaginarse fuera de él, en otro espacio y tiempo. El mundo es por consecuencia algo tan digno de protección y cuidado, que el sentido de las vidas de quienes lo habitan está signado en gran medida por ese cuidado. Pero, ¿de dónde viene ese afán por cuidar el mundo? ¿Cómo es que se realiza ese cuidar?

Imaginemos, para comenzar, que ese mundo es un lugar en el que cada presencia

evoca con fuerza lo sido. Se trata de un espacio que hace sentir una sensación similar a aquella que llegamos a tener cuando en nuestra casa encontramos esas pequeñas cosas especiales que cargan consigo “recuerdos de otros tiempos” y que por ello las cuidamos tanto. Sólo que en ese mundo en el que habitan los miembros de una cultura en la que el sentido holístico es posible, todo, o casi todo, les resulta “especial”. Por supuesto, hay presencias más especiales, más íntimas, que otras. Pero nada, o casi nada, es indiferente, superficial o desechable. Todo es digno de ser cuidado. Porque aún aquello cuyo sentido aparece en inicio como pobre, dado, por ejemplo, a que se desconoce su historia; se presenta como merecedor del cuidar, por la simple razón de que “alguna historia” debe tener. La búsqueda por conocer su devenir histórico y de esa manera enriquecer la presencia de lo extraño, es en sí una forma de cuidarlo.

Ahora bien, debido a que cada distinción trae consigo esa profunda carga histórica, su presencia en el escenario del mundo es necesariamente fuerte. En parte, lo que se muestra fuertemente es esa fragilidad propia de lo que se sabe no depende de sí mismo, sino de su contexto, de su historia. También es en ese tenor que en ese mundo hay que cuidar lo que ocurre; como cuando entramos en un lugar en el que se exhiben frágiles figuras de porcelana. Cada uno de los movimientos que se realizan allí debe ser cuidadoso, para no ir a romper nada; porque todo es tan valioso como susceptible de ser aniquilado. Es un mundo en el que, dado que no se olvida el carácter profundamente histórico de las cosas, se tiene siempre presente que cada historia ha de tener su final. Nada es permanente; por tanto, los humanos que habitan ese mundo *saben* que deben hacer lo posible para evitar interrumpir el curso de cada cosa que se encuentra deviniendo. Es su

manera de lo que podría llamarse “actuar con sentido”.

El mundo además, en tanto escenario, aparece como el espacio donde toda existencia es posible. Es la condición primaria de posibilidad para el ser de las cosas. Sin mundo no hay nada. Si no se cuida el mundo, se destruye la vida de lo-que-es-en-cada-caso y de lo-por-venir. Por ello cuidar aquí no significa preservar algo para que no se altere; se *sabe* profundamente que todo está cambiando, fluyendo en un continuo devenir. Cuidar entonces, significa algo cercano a lo que un campesino comprende cuando se dispone a preparar el terreno para la siembra: el gran escenario siempre debe estar listo para que en él se actúe la siguiente escena. La acción humana, por ello, en su necesidad de ser con sentido, busca “conocer su tierra”, para saber siempre cómo tenerla lista para su cultivo y su posterior cosecha de vida, de presencias.

En ese escenario íntimo del mundo todo cuanto ocurre cotidianamente tiene una razón de ser. Los fenómenos que acompañan el ser y el quehacer humano tampoco son ajenos al hombre. Nada de lo que ocurre cotidianamente lo es. La lluvia, la luna, las montañas, el paisaje, el cielo plagado de estrellas, los edificios, los artefactos tecnológicos, en fin, cuanto aparece cotidianamente en ese mundo; todo tiene que ver con la vida del hombre. Por eso, los miembros ya apropiados de su cultura *saben* el porqué de las cosas y ese porqué tiene algo que ver con la vida de todos y con la de cada quien. Cada individuo *conoce* lo que está detrás de la nieve, del sol, de los semáforos, los arbotantes, y de todo cuanto cotidianamente los rodea. Están al tanto de cómo su vida individual y colectiva se vincula con esas cosas. Lo han aprendido de los cuentos, de las historias con las que los miembros más antiguos de la cultura les han entregado un mundo.

Pero, también por esas historias y cuentos los hombres de ese mundo *saben* que jamás han de saberlo todo. Conocen del *misterio* y de alguna manera lo cuidan también. Es como si intuyeran que su existencia sólo tiene sentido cuando van descubriendo y atestiguando el sentido de cada nueva situación. Matar el misterio sería terminar con esa forma abierta de entregarse al mundo y de ser con él. Por ello, a pesar de que *conocen* íntimamente todo cuanto cotidianamente les ocurre, saben que cada situación es nueva y que algo habrá en esa aparente rutina del diario vivir que *es* nuevo y que es necesario aprender.

Por otra parte, en el mundo también pueden aparecer cosas extrañas, ajenas a la cotidianidad. Cuando ello es así la armonía que suele mantenerse se rompe. Ello también mueve a cuidar al mundo, pues se siente la necesidad de restablecer la cotidiana melodía. Se busca incorporar lo nuevo de tal manera que se lo haga familiar. O bien, como ocurre en *Los dioses deben estar locos*¹¹ se “lleva lo extraño al fin del mundo para devolvérselo a los dioses”. Es decir, lo no perteneciente al mundo de los hombres se excluye (al menos, se hace el ingenuo intento por hacerlo), intentando restablecer así el orden armónico de ese espacio de posibilidad en el que moran.

El mundo es pues, en una cultura en la que el sentido holístico es posible, el hogar del hombre en el significado más sublime que puede dársele a esa palabra. Es el espacio en

¹¹ En *Los Dioses deben estar locos* (*The Gods Must be Crazy* – 1980), Jamie Uys narra la historia de una botella de Coca-Cola que accidentalmente cae en el seno de un pequeño grupo de bosquimanos; en el Kalajari. Lo que en principio aparece como un misterioso regalo de los dioses; pronto se convierte en un elemento nocivo para los bosquimanos, quienes anteriormente jamás habían peleado por la propiedad de algo. Debido a ello, el jefe de la tribu acepta la misión de ir al fin del mundo, a devolver a los dioses “eso” que descuidadamente dejaron caer, y que no puede pertenecer al mundo de los hombres. Aunque, su presencia a través de los cuentos, permanecerá con ellos siempre.

el que los humanos moran y en el que se demoran en su cuidar. Es la tierra, el basamento, el fundamento de todo ocurrir. Pero, ¿cómo transcurre la vida allí?, ¿cuál es el sentido de la existencia del hombre?

Si el mundo aparece como el gran escenario en el que se representa la existencia, la vida humana es la trama que ha sido puesta en escena. Cada vida individual aparece como una continuación de una historia que se ha venido interpretando antes de su “aparición en escena” y que continuará interpretándose después de que su papel termine. Tal papel será más o menos breve, más o menos relevante para los propósitos de la historia que en el mundo se despliega. Pero, sabemos que algo tendrá que ver con el cuidado del mundo en el que se desarrollará su vida y la de los demás.

Así, las historias que se cuentan en una cultura en la que el sentido holístico es posible no sólo permiten ubicar las cosas del mundo en el escenario, también ubican a cada uno de los miembros de la cultura en el que debe ser su papel. Es ello en principio lo que les permite a los individuos actuar con sentido. Porque conocen su origen y su destino, el suyo y el de todos los que son como él. Los hombres saben pues a dónde van y porqué es que siguen ése y no otro camino. Y por ello ponen a la disposición de su andar todas sus capacidades humanas. Para poder cumplir con su propósito en la vida. Cuidar es, por tanto, también vigilar el camino, tanto el que se ha recorrido históricamente – de tal manera de no olvidar cómo llegaron a ser lo que son – como el que recorrerán en el futuro para no perderse.

En ese tenor, los individuos en una cultura en la que es posible el sentido holístico no pueden considerarse a sí mismos como aislados de los demás. Por el contrario, se sienten

pertenecientes en gran parte a los otros: los vivos, los muertos y los que en el futuro vivirán. Su existencia individual se define a partir de esa pertenencia. Por un lado, porque *reconocen* que, así como cada cosa deviene ontológicamente de la historia, también cada uno se debe a un linaje y a una tradición que iniciaron otros y de la que son los responsables de su posible continuidad. Por otro lado, los individuos no se pueden considerar aislados porque toman la vida como si cada uno *intuyera* que la “obra que está puesta en escena” depende de que todos hagan bien el papel que les toca jugar. Cada miembro de la cultura se siente al mismo tiempo sostenido por los otros como él y sosteniendo a los demás. Con ello, su cuidar no simplemente está volcado sobre el mundo y lo que en él aparece sino que muy especialmente se trata de un velar por los demás.

Es en ese sentido que cada *práctica*¹² humana es comprendida en términos de su cuidar. El trabajo realizado por los miembros de esa cultura en la que el sentido holístico es posible, es entendido como la forma en la que cada quien contribuye al enriquecimiento de la cultura y con ello al cuidado de los demás, gracias al bien que su actividad aporta. Por ello, la forma laboral por excelencia en esa cultura es *la práctica*, entendida como “toda forma compleja y coherente de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, a través de la cual, los bienes internos a tal actividad, son realizados en el intento por alcanzar los estándares de excelencia que son apropiados y que parcialmente definen aquella

¹² El concepto “práctica”, en el sentido en el que lo estamos empleando en esta tesis, fue propuesto por MacIntyre (1985) y ha pasado a ser una noción referente para el trabajo de la Sistemología Interpretativa que en repetidas ocasiones es vista, por algunos de sus miembros, como una práctica. Otros miembros, sin embargo, piensan que se trata sólo de un intento de serlo. Tal afirmación no es despectiva. Por el contrario, intenta mostrar la actitud de búsqueda de excelencia que es característica de la Sistemología Interpretativa y de quienes la practican. Así, ya se trate de una práctica o tan solo una aspiración a serlo, lo importante es apuntar en qué sentido decimos que es un concepto referente.

actividad, con el resultado de que los poderes humanos para alcanzar la excelencia, y los conceptos de los fines y los bienes que ella implica, son sistemáticamente incrementados” (MacIntyre, 1985, p. 187). Así, el enriquecimiento de la cultura, y con éste el cuidar, ocurre cuando los miembros de una práctica cualquiera viven afanados en encontrar cada vez mejores maneras de hacer lo que hacen. Persiguen la excelencia en el bien que generan. Es allí, en esa persecución, que sus capacidades humanas son llevadas a su máxima expresión. El hombre se hace tal en ese trabajo que busca realizar excelentemente debido a que es la manera en la que contribuye al cuidado del mundo y de los demás.

Cada práctica es pues entendida como un microescenario; es decir, un pequeño mundo inserto en el gran mundo en el que cada quien actúa de la mejor manera posible el papel que le toca jugar. Por ende, cada práctica tiene su propio lenguaje que desde la óptica de la cultura y su lenguaje básico es considerado como un “lenguaje especializado”, el cual requiere de la lengua básica para conectarse con los otros lenguajes especializados de las demás prácticas. Pero, además, también cuenta con sus propios cuentos entrelazados que hacen las veces de una “mitología” propia de la práctica, misma que da cuenta de la historia de la práctica y de cómo ha sido su búsqueda por hacer excelentemente el bien que producen, de sus éxitos y sus fracasos en su afán por lograr la excelencia.

Así, el cuidado que inspira el gran mundo lo inspira la práctica en tanto ésta es el espacio más próximo en el que es posible ser con los demás y para los demás; espacio en el que el sentido es enriquecido y por ende las capacidades humanas. Fuera de la práctica y de la búsqueda de excelencia a la que ésta invita el ser del hombre se debilita. Sus capacidades humanas ya no son exigidas de la misma manera. Por eso, el ser humano de

esta cultura ideal busca mantenerse en la práctica y crecer con ella. Su vida está entregada a su práctica y siente la necesidad de cuidar de ésta porque es responsable de entregarla de la mejor manera posible a quienes vendrán después. Pero, además, su práctica no es una a la que se abandona para ir a buscar caprichosa e irreflexivamente otras actividades. También las otras prácticas en las que puede estar involucrado un individuo están vinculadas íntimamente con su práctica central, por ejemplo, permitiéndole desarrollar mejor ciertas capacidades o virtudes que son requeridas por ésta.

En ese sentido, no debe pensarse que los individuos que participan en actividades enriquecedoras de la cultura pueden ser excelentes en su práctica, pero malos seres humanos. Por el contrario, los miembros de una práctica deben saber profundamente que una condición de posibilidad necesaria para alcanzar el máximo virtuosismo es la de ser un digno representante de la humanidad. Porque sólo en el afán de ser bueno, de contribuir con el bienestar general y con la salud y el cuidado del mundo y de los demás, es que se puede perseguir auténticamente la excelencia de un bien. Es la necesidad de cuidar del mundo y de los que en él habitan lo que lleva al afán de ser excelentes en su práctica. Precisamente por eso son individuos profundamente *políticos*. ¿Qué características tiene la educación en una cultura en la que el sentido holístico es posible?

Lo primero que tendríamos que destacar de la educación en una cultura en la que el sentido holístico es posible es que ésta no simplemente se entiende como una actividad que realiza una institución en particular y que puede diferenciarse e incluso contraponerse abiertamente con el resto de las actividades que se realizan en la cultura. Si bien es posible pensar en la presencia de instituciones de carácter estrictamente educativo, como escuelas

y universidades, éstas deben ser comprendidas como complementarias de los procesos educativos que se llevan a cabo en la cultura en general¹³. En otras palabras, en una cultura en la que el sentido holístico es posible cada uno de los miembros *sabe* que sus actos educan a los otros – para bien o para mal – entonces, su acción en el mundo es cuidadosa, también, porque de esa manera no darán un mal ejemplo a los demás.

Pero, no sólo hay ese tipo de educación que busca ejemplificar la manera en que se debe actuar en el mundo. Para que el ejemplo pueda servir como tal es necesario enseñar el sentido más general que deben tener los actos en una cultura. Ello se enseña inculcando el devenir histórico de la misma así como el sino al que ha sido destinada. Por tanto, la enseñanza de los cuentos medulares de la mitología propia de la cultura es un aprendizaje fundamental para el que, evidentemente, hace falta en primer lugar transmitir un lenguaje básico.

www.bdigital.ula.ve

La enseñanza de la mitología supone en un inicio la ubicación en el mundo en tanto escenario así como la historia de la que el individuo que está siendo adentrado tomará parte. Se trata, pues, de darle *su* lugar; lo que implica, adicionalmente, enseñarle al individuo tanto lo que de los demás debe esperar como lo que los demás y su cultura esperan de él. Por supuesto, todos estos aprendizajes fundamentales no pueden ser sino gradualmente adquiridos, por lo que pasarán años en los que el centro de la enseñanza deba ser el de la ubicación individual en la vida. Así, las historias que se van contando en la

¹³ Es probable que debido a una comprensión similar por lo que la educación debiera ser, que el otro gran proyecto educativo propio de la Sistemología Interpretativa, que es el Proyecto de la Polis o Ciudad, haya sido lanzado. Dicho proyecto está actualmente pensando formas en que los espacios públicos puedan propiciar esa educación permanente en la que deberían estar inmersos los miembros de una cultura sana, en la que el sentido holístico es posible.

temprana edad le permiten al niño saber quién es, quiénes son los demás como él, qué hacen él y los demás en el mundo, cuál es el lugar que ocupan en éste y cómo debe ser su acción. Esa ubicación, que en principio debe ser muy general, proporcionando sólo respuestas a las cuestiones más superficiales de la existencia; con el paso de los años debe ir gradualmente incrementando su nivel de profundidad y de especificidad de tal manera que el individuo llegue a tener una sabiduría suficiente sobre la vida y para la vida.

El nivel de profundidad se refiere al incremento en los conocimientos acerca del mundo y de lo que en él ocurre; saber el porqué de las cosas que se presentan en el mundo que junto con los otros habita; comprender cada vez más el sentido de lo que cotidianamente suele ocurrirles a él y a los otros como él. Por su parte, el nivel de especificidad se refiere a lo que el individuo, en tanto tal, *debe* hacer en el mundo para actuar con sentido. Para -por ejemplo- honrar el linaje del que es heredero; o bien, para aspirar a ser un miembro ejemplar de su cultura y de la o de las prácticas en las que se desempeña. En otras palabras, con el paso del tiempo el individuo debe llegar a comprender, cada vez con mayor claridad, el papel particular que le toca desempeñar en la historia del mundo.

Ello supone, por otra parte, que la educación debe adentrar a los nuevos miembros de una cultura en las prácticas a través de las cuales se persigue la generación de bienes y se busca la excelencia. Ya sabemos que será en estas prácticas en donde los individuos lograrán el máximo desarrollo de su potencial humano; es allí en dónde adquirirán los conocimientos más específicos y profundos sobre la vida, sobre su vida. Por tanto, la primera educación debe preparar a los individuos para su inserción en las mismas. El

conocimiento cada vez más detallado del papel que juegan las prácticas en una cultura es por tanto básico. El joven miembro de la cultura debe saber cuáles son los bienes que se generan en el seno de las principales prácticas y cómo es la búsqueda de la excelencia en las mismas. También debe aprender a apreciar de alguna forma esos bienes y su mejor estado. De tal manera que, cuando llegue el momento, debe poder adentrarse en una o más prácticas con posibilidades reales de desarrollar su potencial y de, al hacerlo, contribuir a una excelente generación de bienes.

Sin embargo, nada de esto sería posible si la educación que recibe el niño no lo enseñara a apreciar y valorar el sentido como tal. En efecto, una enseñanza fundamental en una cultura en la que el sentido holístico es posible es aquella que muestra implícita y explícitamente a los nuevos miembros la necesidad del sentido para la existencia humana. Los niños deben aprender a identificar y juzgar lo que ocurre en términos de su riqueza o pobreza de sentido. Deben, además, ser enseñados a sentir malestar de algún tipo cuando se les presente lo pobre de sentido. Asimismo, deben adquirir un afán insaciable por la construcción o enriquecimiento de sentido y por ende debe mostrarse a los nuevos miembros de la cultura la manera en que el sentido puede y debe ser enriquecido.

Toda esta enseñanza en torno a la pobreza y riqueza de sentido, debe permitirles a los jóvenes miembros de la cultura, la identificación y valoración justa del mérito de los demás. Cada individuo debe ser capaz de reconocer a los mejores; es decir, a quienes deben ser sus maestros y orientadores en el camino hacia la excelencia. Los mejores miembros de una cultura no deben ser otros que aquellos, vivos o muertos, que han hecho posible el mayor enriquecimiento de la misma. Aquéllos que, por lo tanto, han logrado llevar a los

niveles más sublimes el potencial humano y que deben convertirse en modelos de vida para todos los miembros de la cultura. El conocimiento básico de las prácticas más importantes en su comunidad pasa también por el reconocimiento de los que han sido o son los mejores exponentes de esas prácticas. Ello, simplemente, por su valor como ejemplos de humanidad y de enriquecimiento de sentido.

En una cultura en la que el sentido holístico es posible no debe haber una responsabilidad que se considere más grande que la de ser maestro. Por ello, sólo aquellos virtuosos o sabios que mejor conocen la vida y cómo desenvolverse en ella deben guiar a otros por ese camino. Claro está, en una sociedad como la que hemos descrito debe haber, en distintos niveles de sabiduría, una cantidad importante de personas que pueden considerarse maestros. Algunos de ellos lo serán sólo de pequeños grupos. Otros de grupos más grandes, formados por esos primeros maestros. Hasta llegar a los que sean reconocidos como los más grandes virtuosos, responsables de manera indirecta del aprendizaje de toda la comunidad.

En síntesis, tendríamos que decir que en una cultura en la que el sentido holístico es posible se respira una vocación general y permanente por educar. Se trata de una especie de “estado de ánimo” que penetra toda la existencia humana; de tal manera que, lo educativo, aunque puede ocurrir parcialmente en el ámbito de ciertas instituciones, no se limita a éstas sino que las trasciende. Es la totalidad del “ambiente” de esa cultura el que en sí es educativo. Y ese “estado de ánimo” se impulsa por la necesidad implícita en la existencia misma de cuidar el mundo, a los demás y a lo demás. Entendiendo por cuidado aquello que los hombres hacen para encaminar a lo otro, y a los otros, hacia su mejor estado

posible.

Hasta aquí el contexto de la cultura en la que el sentido holístico es posible. Pasemos ahora a desplegar el contexto de contraste: aquel referente a una cultura en la que el sentido holístico no puede darse. ¿Cómo sería factible una cultura así?

6. CONTEXTO INTERPRETATIVO DE UNA CULTURA EN LA QUE EL SENTIDO HOLÍSTICO ES IMPOSIBLE

En el contexto previo declaramos que el sentido holístico es un horizonte. Ahora, en este, diremos que el absoluto vacío de sentido se ubica exactamente en el otro extremo. Por tanto, lo que expresaremos aquí referirá a una cultura en la que hay una gran pobreza de sentido, casi una pobreza extrema. ¿Qué condiciones permitirían que surgiera una cultura así? Sabemos que el sentido y su posible riqueza dependen del *sido-siendo*. Una incapacidad del *sido-siendo* para configurarse en el trasfondo distinguir con claridad lo-que-sea-el-caso abriría las puertas a la pobreza de sentido. Obviamente, entre más grande sea esa incapacidad mayor será la pobreza, la cual tenderá hacia el sinsentido absoluto. Veamos cuáles son las posibilidades lógicas para tal incapacidad.

La primera es que se tratara de una cultura en proceso de gestación, por lo tanto, se trataría de una “protocultura”; es decir, de una cultura que todavía no es tal, que no cuenta con un lenguaje ni con una mitología. Un grupo de individuos que, por ejemplo, estuviera viviendo su primera generación de algo que más tarde será reconocido como una cultura – algo que en este punto de la historia de la humanidad sería muy sorprendente –. Pues bien,

en esa protocultura el mundo y quienes lo habitan serían algo nuevo, recién creado, algo sin historia o al menos con una muy reciente; por lo que las presencias que en *su* mundo ocurrieran serían todas muy novedosas y misteriosas, poco distinguibles entre sí. En una cultura en gestación se observarían entonces comportamientos guiados básicamente por eso que, desde nuestra perspectiva, llamamos “instintos”. Las actividades que los miembros de esa protocultura realizarían serían pocas y limitadas girando muy cercanamente en torno a lo que nosotros distinguimos como “necesidades fisiológicas”. Cada una de ellas, sin embargo, iría enriqueciendo *el sido-siendo* de tal manera que, con el paso del tiempo, el sentido del ocurrir sería cada vez más rico. Sería, pues, en nuestros términos, una protocultura en la que sus miembros se encuentran en un proceso de humanización. Y si nada entorpeciera su crecimiento como cultura pronto se parecería más a una en la que el sentido holístico es posible. Por tanto, el contexto que estamos construyendo no puede pensar en representar a una cultura que comienza a ser tal.

La posibilidad que nos queda sería la de una cultura en decadencia, una cultura “amnésica” en la que lo vivido - su historia - se fuera olvidando sistemáticamente. De ser así, la presencia, anteriormente fuerte, se iría desdibujando con el tiempo. Cada generación viviría en un mundo que se va vaciando de sentido. En otras palabras, sería una cultura en la que ocurre un proceso degenerativo parecido a lo que ocurre con las personas que padecen la enfermedad del *alzhéimer*. Poco a poco el *sido-siendo*, entendido como una especie de memoria, iría quedando fragmentado, perdiendo solidez en la medida en que islas de olvido cada vez más grandes irían apareciendo.

De manera distinta a como ocurriría con una cultura nueva en la que todo sería

igualmente pobre de sentido en sus primeros momentos, en las primeras etapas del proceso de deterioro de una cultura que va perdiendo su capacidad para el sentido algunas presencias aparecerían sistemáticamente con mayor riqueza de sentido que otras. Aquellas que lo hicieran con un sentido pobre causarían una *sensación de vacío*, entendiendo por ello eso que sentimos cuando *sabemos que algo debería estar allí, pero no lo está*. Se crearía, por tanto, un estado de confusión que en principio movería a los miembros de esa cultura a tratar de rellenar de alguna manera los huecos que la trama del sentido presentara. Sin embargo, en la medida en que la enfermedad fuera avanzando el olvido llegaría hasta el afán mismo de sentido.

En efecto, como ocurre con los enfermos que padecen el mal del *alzhéimer* que llegan a olvidar su enfermedad, la cultura en proceso degenerativo llegaría a olvidar que se encuentra olvidando. Ello equivale a decir que la pobreza de sentido cobraría algún sentido. Por tanto, dejaría de molestar y perturbar. Acostumbrarse a la oscuridad de lo pobre de sentido sería el inicio del último tramo del camino hacia la deshumanización de esa cultura y su consecuente desaparición como tal. Los miembros de esa cultura, una vez aniquilada casi por completo la posibilidad para el sentido, podrían seguir quizá con una vida casi meramente animal. Pero, por supuesto, no podrían darse cuenta de ello. Por tanto, tenemos que preguntarnos: ¿qué tendría que pasar para que una cultura entrara en un proceso degenerativo como el que aquí hemos descrito?

En el contexto de una cultura en la que el sentido holístico es posible afirmábamos que las presencias y lo no-sensible mantenían una vinculación en forma de relación recursiva esencial. Pues bien, para que una cultura se deteriorara al grado que hemos

descrito ese vínculo tendría que romperse de tal manera que ambas caras de la dualidad física y metafísica sostuvieran una existencia tan independiente la una de la otra que inclusive se llegara a perder la noción de que en su momento estaban entrelazadas. Si ello llegara a ocurrir, lo no-sensible, al perder su referente, tendería además a difuminarse cada vez más, pues la falta de experiencia fenoménica que lo caracteriza provocaría que su olvido fuera más rápido, dejando a lo sensible totalmente cosificado, vacío, sin ninguna vida, con muy poco o nulo sentido.

Cuando todo o casi todo lo que se presenta comienza a aparecer cada vez con mayor pobreza de sentido el mundo necesariamente se va convirtiendo en algo extraño, ajeno, poco familiar. Los seres que en él viven paulatinamente dejan de sentirlo como un hogar, como *su* hogar. Es, en todo caso, un espacio al que se encuentran atados, pero que no les pertenece íntimamente, pues cada vez menos son capaces de reconocer algún vínculo histórico u ontológico con él. Aunque en un principio, antes de que hubiesen olvidado que están olvidando, tendrían la inquietante necesidad de responder a la pregunta por el sentido de su existencia en ese lugar; pregunta a la que cada vez menos podrían responder de manera convincente.

Pues bien, en la medida en la que los hombres que viven en esa cultura que se encuentra en deterioro fueran olvidando el sentido de su estar en el mundo, irían también dejando de sentir a ese mundo como algo imprescindible; algo sin lo cual, su existencia, sería simple y sencillamente imposible. Así, sin mayor problema, podrían deshacerse del mundo si encontraran la manera de tener otro. Por supuesto, resultándoles algo tan ajeno a ellos mismos, el mundo no podría ser visto como algo a lo que se tuviera que cuidar.

Actuar de una manera buena para con el mundo no sería en todo caso un asunto que les preocupara.

Ese mundo, cada vez más extraño para sus habitantes podría resultarles, también, cada vez más hostil. Sería un mundo en el que las catástrofes y otras situaciones escasamente comprensibles serían consideradas como “peligros” que atentan contra sus vidas y contra su “bienestar” sin que ellos tuvieran relación alguna con las causas de esos males. Por ello, se les haría imprescindible dominar al mundo. Sería necesario develar, para tal propósito, los misterios ocultos tras de la hostilidad del mundo. Sería menester también someterlo a la voluntad de quienes viven en él. Sólo así se podría sacarle provecho a tal mundo.

Los habitantes de ese mundo tendrían necesidades las cuales también empobrecerían su sentido. Por lo tanto, no sabrían bien a bien por qué requerirían eso que tan afanosamente buscaran. El mundo se iría convirtiendo ante sus ojos en un gran almacén de recursos de los que se podría disponer para tratar de saciar apetitos cada vez más desordenados. Simultáneamente, lo que en él se ubicará vería paulatinamente reducido su sentido, ya que se iría convirtiendo en un simple recurso; en un dispositivo cuya única razón de ser es su empleo. A partir de entonces la actitud de cuidado a la que podrían evocar las cosas en ese mundo dependería precisamente de qué tan útiles fueran capaces de aparecer a la vista de quienes las presenciaban. Así, todo haría un esfuerzo por parecer más utilizable que lo demás. Pues, aquello cuya utilidad sea dudosa de inmediato sería desechado, sustituido por otra cosa más redituable.

Por supuesto, esa disposición cada vez más común para deshacerse de las cosas en

esa cultura en la que se estuviera perdiendo la riqueza de sentido tendría que ver con que las cosas irían viendo menguada su capacidad para presentarse como vinculadas históricamente con quienes las poseyeran. Como el mundo, las cosas se irían haciendo progresivamente más extrañas. En todo caso su ser sería algo que se percibiría como ajeno a los individuos y a todo lo demás. Serían cosas en sí mismas, seres fijos que se sostienen por su propia fuerza contenida en ellos. Por tal motivo, tampoco necesitarían de cuidado alguno: las cosas podrían valerse por sí mismas.

Así, sólo algunas cuantas cosas, aquéllas que no hubieran sido del todo desvinculadas de los miembros de esa cultura con el olvido y su consecuente empobrecimiento de sentido, aparecerían como “especiales” y “dignas de cuidado”. No obstante es necesario no confundirnos con esos términos. También algunas de esas cosas “especiales”, en cierto modo, aparecerían como francamente inútiles. O, en todo caso, su utilidad quedaría restringida a la capacidad que ellas tuvieran de “provocar nostalgia” a quienes en ese momento tuviesen apetito de tal cosa. Serían pues, vistas como “instrumentos” que desatan recuerdos. Y a eso se reduciría su valor. Por ende aquellas cosas que evocaran malos recuerdos también serían desechadas como inútiles.

El pretendido bienestar de los miembros de una cultura así sería una más de las distinciones que van viendo empobrecer su sentido. A los miembros de esta cultura cada vez les resultaría más difícil pensar en términos de un auténtico bien que trascendiera su individualidad. Así ocurriría porque la desvinculación histórica con la que gradualmente se irían percibiendo los individuos no sólo incluiría a las cosas sino también a los otros. En otras palabras, los miembros de esta hipotética cultura se irían sintiendo cada vez más aislados

de los demás a pesar de que vivieran en ciudades altamente pobladas.

Como todo lo presente, los individuos irían paulatinamente apareciendo ante los otros como seres en sí mismos. Serían vistos, en ese tenor, como si fueran cada vez más autosuficientes, capaces de resolverlo todo por ellos mismos, lo que se acentuaría en la medida en que fueran olvidando su condición de “amnésicos”. Irían perdiendo, por tanto, sus vínculos profundos con los demás. Sus relaciones se irían haciendo cada vez más superficiales. Cada vez con mayor frecuencia se vincularían con los otros en tanto ellos pudieran servir a sus intereses y necesidades. Así, se cuidaría del prójimo por los mismos motivos por los que una cosa pudiera llegar a ser considerada como digna de cuidado: por su utilidad. Pero, de manera similar a lo que ocurriría con lo no-humano, los individuos aparecerían cada vez más como desechables, siempre sustituibles, siempre reemplazables. En tales condiciones, obviamente, se volvería difícil hablar de bienestar común. Porque la idea de bien iría quedando reducida a lo que cada individuo pudiera plantearse como su propio bien. Pero, también ese planteamiento iría siendo paulatinamente más difícil de responder.

El individuo en una cultura como la que estamos describiendo, también iría perdiendo vinculación consigo mismo, con su pasado y con su futuro. Él también se iría percibiendo poco a poco como un ser fijo que no depende de sus circunstancias. Se comprendería como invariablemente él mismo, como el ser que eternamente vive su presente. Sus necesidades se irían haciendo cada vez más desordenadas ya que irían perdiendo el referente histórico que las ordena. Así, se iría cada vez más apeteciendo sólo lo del momento sin importar las implicaciones ni las consecuencias que surgieran de la

satisfacción de tales apetitos. Sería pues, un comportamiento cada vez más instintivo, cada vez más animal y menos humano. Para poder pensar en su bienestar auténtico necesitaría tener la capacidad de comprender su vida globalmente, como una totalidad. Pero, ¿cómo hacerlo si su existencia cada día presenta una mayor fragmentación? Aun en la cotidianidad su vida trascurriría como un conjunto de eventos sin relación entre sí.

Las actividades que los individuos realizaran en esta cultura que va alejándose cada vez más de la posibilidad del sentido holístico van siendo entendidas paulatinamente de manera más pobre, convirtiéndose tan sólo en un medio necesario para conseguir la satisfacción de sus necesidades particulares y caprichosas. Sólo en virtud de ello realizarían las tareas propias de la actividad. Por descontado, irían perdiendo el afán por buscar la excelencia del bien que produjeran. Quienes dirigieran los esfuerzos de los demás no estarían tampoco motivados ni por producir un bien excelente ni por desarrollar en sus subordinados ninguna virtud excelsa. Para ellos la actividad también sería, cada vez más, tan sólo un medio para alcanzar satisfacción a sus necesidades. También sus subalternos irían apareciendo como simples medios de los cuales disponer, como instrumentos que fácilmente remplazables, razón por la cual no sería necesario desarrollar virtuosismo alguno en ellos. Así, poco a poco, todos quedarían sumidos en un mar de mediocridad. Eso sería posible porque la sociedad misma, paulatinamente, iría perdiendo su afán por la excelencia. Dado que las necesidades propias de cada momento irían quedando sistemáticamente desvinculadas con su historia y entre ellas mismas se iría perdiendo el buen gusto. Ya no habría un referente contra el que se pudiera contrastar aquello que se consume en el momento. Por tanto, la mediocridad creciente con la que se producirían los bienes iría

siendo dócilmente aceptada. En todo caso, los bienes que se destacarían sobre otros lo harían por su capacidad para satisfacer varias necesidades al mismo tiempo – cierto alimento, por ejemplo, pudiera además del hambre, satisfacer una necesidad de reconocimiento social y de estatus. Y esos bienes no necesitarían ser, efectivamente, los mejores; les bastaría simplemente con estar de moda.

Asimismo, en la medida en que los individuos de esta cultura en decadencia fueran perdiendo el interés por la excelencia de los bienes producidos se estaría perdiendo su atención en general por el bien común. Con ello, también la actividad política se iría tornando en algo de muy poco sentido. Ya no se trataría de esa actividad en la que se discuten el bienestar general y los medios para alcanzarlo. Aunque se siguiera hablando de ello, las realidades demostrarían que no interesa el bienestar general sino el de unos cuantos individuos y grupos que ven en la política la actividad más conveniente para enriquecerse y adquirir poder sobre los demás. Sólo en virtud de eso valorarían la actividad política. Pero, para aquéllos que por alguna razón o por otra no tienen acceso a tal actividad, lo político llegaría a ser algo despreciable en la mayor parte de los casos indigno de cualquier tipo de atención o de cuidado.

Por lo que hasta aquí hemos dicho puede entenderse entonces, que en una cultura en proceso de deterioro en la que el sentido del ocurrir se ha empobrecido los individuos no serían capaces de responder a la pregunta por el sentido de la vida, ni siquiera de su propia vida.

En esa maraña de posibilidades a las que apuntan la multiplicidad de necesidades que irían surgiendo en cada momento, ¿cómo saber el rumbo que debiera tomar la

existencia propia? Los procesos educativos deberían entonces poder ayudar a los individuos a resolver tal dilema. Pero, ¿qué es lo que ocurriría con la educación en una cultura en la que se empobrece progresivamente el sentido? La educación también iría siendo víctima de ese empobrecimiento. Poco a poco, se iría viendo como algo superfluo, como un asunto de poca monta que no le aporta nada relevante a la vida de los humanos. Aun en el hogar los padres olvidarían educar a sus hijos. Y no se trataría de un simple descuido, se trataría de la convicción de que las cosas que pueden ser valiosas para vivir, cuando la vida es comprendida de la manera fragmentada en que ya la hemos descrito, de alguna manera ya vienen “programadas para surgir”, por sí solas, en el individuo. De tal manera que sólo habría que esperar su aparición en cada caso. Más aún, se comenzaría a creer profundamente en ideas que advirtieran sobre los “peligros de educar”; es decir, de interferir en el “desarrollo natural” de los individuos, matando su “creatividad”, “autoestima”, “autonomía”, etcétera. Así es que los padres, cada vez más, preferirían justificada o injustificadamente hacerse a un lado y esperar a que emergieran esas capacidades en sus hijos. Pero, de no ocurrir así, aún quedaría la alternativa de la escuela. Ese lugar al que los padres llevarían a sus hijos para que fueran educados.

No obstante, las escuelas también irían perdiendo la memoria del para qué fueron creadas. Como instituciones se irían limitando cada vez con mayor frecuencia a seguir unos planes que en algún escritorio fueran diseñados y que cada vez más estarían desvinculados de las realidades que vivieran los estudiantes. La educación que se otorgara en las escuelas iría paulatinamente abandonando la enseñanza de los asuntos más generales de la vida – tal vez porque se pensara que esa educación ya la deberían haber recibido los educandos

en sus casas o porque también se creyera que los niños ya vienen programados genéticamente para vivir –. El caso es que la preocupación de las escuelas se iría especificando a asuntos cada vez más aislados, menos vinculados entre sí y menos relacionados con la vida cotidiana. Se trataría de asuntos meramente de carácter técnico.

¿Por qué?

Dado que el sentido de la existencia se iría viendo reducido a la satisfacción de las necesidades que emergiesen en cada momento, lo que la educación comenzaría a encontrar como *lo* importante sería, precisamente, la enseñanza de los mecanismos bajo los cuales se pueden alcanzar la satisfacción de los distintos deseos. No obstante, de manera paulatina iría desapareciendo una enseñanza que permitiera a los individuos cuestionarse sobre el origen y la pertinencia de lo que fueran considerando como sus necesidades. Tampoco las implicaciones morales de la búsqueda de aquello que los satisface serían consideradas como temas para la discusión. Poco a poco, los “cómos” se irían convirtiendo en *el* asunto. El espacio de los “porqué” y los “para qué” luciría cada vez más como innecesario.

Como consecuencia de lo anterior la educación también se iría “pulverizando”. Con ello queremos indicar la sorprendente cantidad de asuntos que se creería que la educación debería abordar. Pero, no se trataría de asuntos profundos, vinculados a la sabiduría del vivir; sino de herramientas que apoyaran la búsqueda desenfrenada de cosas que satisfacen sus necesidades. A las asignaturas, digámoslo así, más *tradicionales*, se les irían sumando constantemente nuevas materias que se comprenderían como “indispensables” para que los educandos pudieran sobrevivir al campo de batalla en el que la vida se iría viendo

transformada volcada a la satisfacción de necesidades inmanentes.

Otra cara que podría tomar la educación en una cultura como la que estamos describiendo que se encuentra en un proceso de deterioro, sería la de mera “mercancía”. De manera similar a todo lo demás existente, la educación iría quedando poco a poco reducida a instrumento cuyo único valor es su utilidad. Pues bien, para algunos, la utilidad de la educación sería la capacidad de comerciar con ella. Así, cada vez más habría escuelas de todos los niveles cuyo propósito sería simplemente la venta de servicios educativos o, peor aún, de documentos que probaran una supuesta enseñanza a cierto nivel, creando para ello toda una farsa en la que se pretende una educación que jamás existe. Estas “escuelas” irían proliferando en la medida en que la mediocridad, propia del olvido, fuera invadiendo todas las actividades humanas. Y, como sucedería con el resto de los bienes que se generaran en esa hipotética cultura, la sociedad las acogería con beneplácito ante la imposibilidad creciente de la búsqueda de la excelencia.

Por descontado, en una cultura en estado decadente los maestros también perderían su sentido. La actividad docente se convertiría en un “trabajo más”; un espacio laboral de poca importancia en el que algunos individuos, seguramente mediocres, se ganan la vida. Debido a que los asuntos neurales de la vida serían paulatinamente ignorados por la actividad educativa el supuesto de que los maestros deberían ser los individuos más sabios y virtuosos de la sociedad iría perdiendo sentido. Por el contrario, cada vez más reinaría la idea de que cualquiera puede dedicarse a la actividad docente. Así, las aulas se irían llenando de maestros mediocres dedicados a enseñar pobremente asuntos técnicos y superficiales a alumnos que no les mueva el afán por la excelencia. Las consecuencias de

ello, para la cultura, serían desastrosas y marcarían una sentencia de muerte definitiva para la que, alguna vez, fuera una cultura.

Hasta aquí el contexto interpretativo que representa a una cultura en la que el sentido holístico es imposible. Ahora, antes de presentar las historias que conforman esta tesis que, como anunciamos al principio, tiene el propósito de mostrar el sentido empobrecido de la actual educación en América Latina, hagamos un último comentario al respecto de lo que hasta ahora hemos desplegado.

7. CONSIDERACIONES FINALES DE LA INTRODUCCIÓN

Lo que hasta aquí hemos desplegado pudiera haber ocasionado en el lector la siguiente impresión: Tras leer el primer contexto, el de una cultura en la que el sentido holístico es posible, los planteamientos allí descritos podrían haberse percibido como idílicos, como pertenecientes a un mundo ideal pero imposible o al menos lo suficientemente alejados de nuestra realidad. Por el contrario, es probable que en la lectura del segundo contexto se sintiera como ante algo muy familiar, muy apegado a la realidad que se presenta en nuestra América Latina de las primeras décadas del Siglo XXI. De ser esa su impresión, quien escribe este documento tiene que declarar que no se trata de una obra de la casualidad. La presente tesis nace por la convicción de que nuestra cultura se encuentra en un avanzado estado de deterioro y precisamente ésa es la razón por la que el segundo contexto parece tan real – aunque hay que señalar que el simple hecho de que el contexto del sentido holístico aparezca como ideal es indicativo de que aún el estado de

deterioro en el que nos encontramos nos permite ver entre sus grietas como deseable una cultura así, en la que ocurren cosas plenas de sentido.

Ahora bien, una gran parte de los discursos académicos de la actualidad no reconoce que la educación de nuestros días y la misma cultura se encuentran en un estado decadente. Por el contrario, cuando son atendidos esos discursos la sensación que queda es la de que todo va bien; la de que este mundo, nuestro mundo, cada vez está mejor o al menos de que se está en un camino certero que nos coloca en las proximidades de ese estado mejor. Esa sensación queda no necesariamente porque se hable de forma explícita acerca de lo bien que van las cosas sino porque esos discursos están concentrados en responder a preguntas relacionadas con los “cómos” de la educación y la enseñanza. Así, a pocos parece importarles qué ocurre luego que los miembros más jóvenes de la cultura son educados. Quienes escriben o comentan en torno a la educación del presente actúan con frecuencia como si tuviesen una claridad meridiana con respecto a las preguntas fundamentales de la educación: ¿Qué, por qué y para qué educar? Preguntas que, para estos académicos, no son sino “pura teoría”.

Para este grupo dominante de académicos, entonces, lo que hemos hecho hasta ahora, pero sobretodo lo que nos disponemos hacer en lo que sigue, resultará pobre de sentido. ¿Para qué acudir al pensamiento de unos cuantos filósofos? ¿Qué tienen que ver la historia y la filosofía con la educación? ¿Por qué razón, concediendo que las cosas no están tan bien en materia educativa, no nos concentramos en presentar la solución a los problemas que detectamos? ¿Qué es toda esta pérdida de tiempo?

Sin embargo, es muy importante aclarar a quienes así piensan, que lo que hoy en día

es designado como “teórico” es realmente lo único verdaderamente “práctico”. Con ello, no sólo nos referimos al hecho de que la reflexión de fines para la acción humana y de los medios que están implicados en tales fines había sido históricamente designada como una actividad práctica – de ahí que para Kant, por ejemplo, fuera la razón práctica la responsable de discutir los fines y sus medios¹⁴. En contraste, la pura discusión de medios, que es aquello que hoy en día entendemos como “práctico”, tenía muy poco sentido. Pero, decíamos, no sólo queremos indicar ese hecho sino que aun en el caso en que comprendiéramos lo “práctico” de manera dominante, es decir, como la discusión superficial de los “cómos”, aún en ese caso llevar al cabo la tarea “teórica” es lo más “práctico” que hoy en día puede hacerse en cualquier asunto importante. Pero, con mucha mayor razón, en materia educativa. Expliquemos porqué eso es así.

Hay serios indicios de que en el presente latinoamericano sufrimos un grave extravío en materia educativa. Sólo por citar dos ejemplos pensemos, primero, en la multiplicidad de fines que suelen atribuírsele a la educación: formar ciudadanos, proveer a la industria del recurso humano necesario, crear buenos cristianos, desarrollar las capacidades intelectuales de los educandos, contribuir con el desarrollo económico, etcétera; hay quienes incluso piensan que la educación debiera dotar de los conocimientos que a cada quien le llaman la atención; hay quienes de hecho aseguran que la educación debe cumplir con todos esos y otros propósitos. Sea cual sea el propósito de la educación la

¹⁴ Una explicación de cómo concibió Kant a la razón, la encuentra en *The Scene for Interpretative Systemology* (Fuenmayor y López-Garay 1991). También ahí, a través del esquema conceptual de Habermas, puede apreciarse el por qué, en el presente, tendemos a confundir lo “instrumental” con lo “práctico”. Se trata, en pocas palabras, de una manifestación más de nuestro “olvido”.

imposibilidad para lograr un acuerdo con respecto a su fin – la cual nace precisamente en gran medida porque simplemente ya no se discute al respecto – es una muestra de que ignoramos el rumbo que las acciones educativas deben seguir. Muy estrechamente relacionado está el otro indicio de nuestro extravío: la amplitud del currículum.

En todos los niveles educativos los planes y programas de estudio son cada vez más grandes, pretendiendo con ello atender todos los asuntos que aparecen como importantes – que, en el nivel en el que nos encontramos de empobrecimiento de sentido, resulta ser casi cualquier cosa –. En otras palabras, a falta de una mayor claridad con respecto del rumbo que debe seguir la educación del presente pareciera que hemos decidido apostarle a todo, como si tuviéramos la esperanza ingenua de así “acertar en la diana”. Así las cosas, ¿de qué serviría comenzar a caminar si desconocemos el destino al que debemos dirigir nuestros pasos? ¿No es acaso, desde esa visión que confunde lo instrumental con lo práctico, el andar por andar lo más “impráctico”? ¿No es preferible hacer una pausa en el camino para ubicarnos, encontrarnos a nosotros mismos, y entonces sí remprender la marcha? Comencemos pues nuestra indagación histórica presentando un contexto posible para la Edad Media.

CAPÍTULO 1

EL ORDEN MEDIEVAL

ONTOLOGÍA EN EL MEDIEVO

En la Edad Media lo que se presentaba lo hacía como una *creación*; lo que significaba que lo-que-fuera-el-caso era una manifestación de la idea divina que moraba, desde el inicio de los tiempos, en la mente de Dios. Su llegada al mundo podría deberse a la intervención directa de Dios, como ocurría con lo perteneciente a la naturaleza; pero también podía hacerlo gracias a la participación de los hombres quienes debían ser instrumentos de la voluntad divina, haciendo, con su trabajo, que el mundo se poblara de aquellas cosas que Dios tenía contempladas en su plan. No obstante, la acción del Maligno – que podía ocurrir interviniendo en la naturaleza o interfiriendo en la acción humana llenando al hombre con malos pensamientos – podía llegar a confundirlos haciendo que su obra (la de los hombres) contradijera la voluntad del Señor.

La época Medioeval estaba constituida entonces por una Metafísica que asumía a Dios como fundamento eterno, omnipotente, omnipresente y omnisciente, del cual dependía lo existente. Como aún reza el Credo había: “un sólo Dios Padre, Creador del Cielo y de la Tierra; de todo lo visible y lo invisible”. Se trataba pues de un sustento no-sensible cuya existencia era independiente a cualquier presencia. De tal manera que preexistía al ocurrir y le sobreviviría. Caso contrario ocurría con lo-que-fuera-el-caso, cuya existencia

dependía irremediablemente de la voluntad divina.

La dependencia ontológica de las presencias, sin embargo, no significaba su perfección sino que su naturaleza era necesariamente imperfecta pues, sólo Dios, no tenía límites ni limitantes. Lo-que-fuera-el-caso estaba condenado a desaparecer, su existencia era siempre breve, pequeña, insignificante, vulnerable, frágil en comparación de la inmensidad del Creador. Sin embargo, el grado de imperfección era mayor en la medida en la que la presencia se alejaba del cielo, es decir, del lugar divino por excelencia. Así, lo propio de la tierra, lo mundano, era sólo superado en su imperfección por aquello propio del infierno, ubicado en las profundidades. Era esa cercanía con el inframundo lo que permitía que el Diablo interviniera en las presencias, imposibilitando su perfección. Así, lo-que-fuera-el-caso en alguna medida estaba “impregnado” de maldad, de imperfección.

Los hombres también compartían esa naturaleza mixta, al mismo tiempo terrenal al mismo tiempo celestial. El alma, consustancial al creador, era lo más esencial. Sin embargo, estaba en la posibilidad de condenarse en la medida en que sucumbiera a la parte corpórea del hombre, siempre sujeta a las pasiones terrenales inducidas por el Maligno. Así, la naturaleza humana era también un reflejo de la creación y de la contradicción entre lo bueno y lo malo que en ésta se daba. Pero, ¿por qué Dios siendo perfecto creó un orden que permitía la imperfección? ¿Por qué la obra del Creador no se correspondía con su grandeza? ¿Cómo llegó todo a ser como era? Expliquémoslo a partir de la Mitología dominante en la Edad Media.

En el inicio de los tiempos Dios había creado al hombre y lo alojó en un lugar perfecto llamado “Paraíso Terrenal”. Allí, el ocurrir era una expresión exacta de la voluntad divina, todo lo que pasaba era perfecto. Cuando Adán y Eva habitaban el Paraíso las señales divinas eran de absoluta claridad. Dios en persona se comunicaba con ellos para indicarles, de viva voz, la manera en que debían comportarse en esa creación perfecta hecha para sus hijos.

Para Adán y Eva, todo estaba permitido con una gran excepción: comer del fruto del *árbol del conocimiento del bien y del mal*, lo que implicaba que desde su creación misma el hombre había sido dotado de libre albedrío, lo que le permitía actuar de acuerdo a su voluntad. Ello también significaba que, desde el comienzo, Dios puso a prueba al hombre, su criatura predilecta, para ver si era capaz de comportarse bajo sus reglas; y no lo fue, lo que lo llevó a cometer el pecado original (la falla que dio origen al mundo tal como lo conocían los hombres del Medioevo).

El Diablo – un ente celestial caído y condenado a morar en el Infierno por su infidelidad al Señor – se presentó ante Adán y Eva en forma de una serpiente y los tentó para que comieran la manzana prohibida, diciéndoles que Dios no quería que comieran de ese árbol porque temía que llegaran a ser como él. Y así, una vez degustado el fruto, los primeros hombres fueron arrojados del Paraíso y condenados a vivir, junto con toda su descendencia, en un mundo colmado de imperfección, dolor y muerte: la Tierra.

Morar en la tierra significaba por necesidad un alejamiento de Dios quien, salvo en excepciones muy especiales, no hablaba más de manera directa con los hombres, lo que

incrementaba la posibilidad de actuar en contra de su voluntad (tal como hizo el Diablo), mereciendo con ello el castigo eterno¹⁵. Así, generaciones enteras vivieron condenadas ante la imposibilidad de saber cómo actuar en el mundo para salvarse.

No obstante, la inmensa misericordia y el amor divino habían obrado para abrir un camino a la esperanza. Dios mismo se había encarnado en su hijo Jesús, nacido de madre Virgen y hecho hombre para mostrar con su ejemplo a los habitantes de este mundo cuál era la manera de alcanzar la Salvación. Para sellar la alianza definitiva de Dios con los hombres, Jesús debía padecer de una muerte cruel, en la cruz, alcanzando con ello el perdón de los pecados cometidos por los hombres.

Sin embargo, sus enseñanzas no habían sido claras ni directas. Jesús habló como el hijo de Dios, pero lo hizo empleando parábolas que sólo unos cuantos podían entender. Sus palabras, plasmadas en las Sagradas Escrituras, seguían manteniendo un halo de misterio y sólo aquellos a los que había elegido para continuar con su misión en la tierra les estaba concedido el don de comprenderlas adecuadamente.

El clero católico era asumido como el heredero directo de aquellos seguidores originales de Jesús y, por lo tanto, tenía la responsabilidad de interpretar el mundo y lo que en él ocurriera a partir de lo escrito en la Biblia para con ello indicar a los hombres comunes el camino a seguir para lograr la Salvación antes de que Jesús regresara a la Tierra para

¹⁵ En su interpretación sobre la obra de San Agustín, MacIntyre (1988) nos recuerda cómo era comprendido, desde la mitología medieval, el pecado original: “Originalmente la voluntad se dirigía al amor de Dios, pero por el ejercicio de una libertad de elegir entre el bien y el mal Adán eligió dirigir su voluntad al amor de sí mismo en lugar del amor a Dios. Al obrar de esa forma, Adán debilitó su libertad de elegir el bien, y debido a que las otras potencias humanas necesitan de la dirección de la voluntad, Adán a partir de entonces careció de recursos para recuperar esa libertad. Cada ser humano revela en la condición de su voluntad, lo reconozca o no, su solidaridad con Adán. Sólo la gracia divina puede rescatar la voluntad de esa condición” (MacIntyre, 1988, pp 161)

ejecutar el “juicio final” a ocurrir al término de los tiempos. Desde este marco ontológico-narrativo, ¿qué era actuar con sentido en el Medioevo?

EL SENTIDO MEDIEVAL

En el Medioevo el sentido holístico sólo era posible en Dios, fuera de él todo poseía algún grado de sinsentido. La tarea de los hombres era encaminar las cosas para que se correspondiesen, lo más posible, al orden divino. Pero, ¿cómo lograr tal cosa? A través de la interpretación de las señales divinas, en particular de la fuente de verdad que eran las Sagradas Escrituras en donde, además de la historia de cómo los hombres y su mundo habían llegado a ser lo que eran, se encontraban las enseñanzas de Jesús con respecto a lo que debería ser la acción de los individuos en la Tierra. Sin embargo, dado lo delicado de la tarea ésta sólo podía realizarse, como ya se dijo anteriormente, por los miembros del Clero.

El Clero no había surgido de la nada sino de una larga tradición de interpretación de las Sagradas Escrituras iniciada desde los comienzos del cristianismo. La referida interpretación no era unitaria, más bien había una serie de caminos, como en el caso de los Evangelios, que otorgaban un conjunto de respuestas variadas que algunas veces, incluso, se confrontaban entre sí. Tal es el caso, por ejemplo, del voto de pobreza que seguían los franciscanos en contra de la opulencia de la que otras congregaciones hacían ostentación. Ambas posturas tenían sentido en el seno de una manera de interpretar las Sagradas Escrituras.

Así, lo que aparecía con mayor riqueza de sentido era aquello en lo que las distintas

congregaciones coincidían debía ser la interpretación oficial, algunas de las cuales, las más importantes, emanaban de los Concilios. Se trataba de cuestiones de carácter teológico tales como el la del carácter divino de Jesús que, precisamente, dio origen al Cristianismo como tal. En otras palabras, nada podía aparecer con mayor sentido en la época Medieval que seguir a pie juntillas las enseñanzas de Jesús.

Pero la tarea hermenéutica del clero no terminaba en resolver los asuntos de orden meramente teológico sino que permeaban la totalidad de la vida individual y colectiva. Cada presencia tenía que explicarse a partir de lo dicho en las Sagradas Escrituras para que se le asignara un sentido en concordancia con lo expresado por Dios, de tal modo que no quedara duda de la manera en que los hombres tenían que actuar si querían lograr la salvación. Ello implicaba una constante orientación a quienes habían sido destinados a otros caminos, a través de otras actividades, para buscar la Salvación. De tal manera que cada tarea iba enriqueciendo su sentido en la medida en que cada cosa fuera acercándose a la voluntad divina.

Cómo podemos ver, entonces, el sentido en la Edad Media era comprendido como la posibilidad de “encajar” lo-que-fuera-el-caso en el orden pensado y deseado por Dios. Lo que significaba, por un lado, un esfuerzo por entender la voluntad divina, tarea a la que principalmente estaba abocada la iglesia; y por el otro, un afán por hacer que las ocurrencias, incluyendo los hombres, llegaran a ser aquello a lo que habían sido llamadas según los designios del Creador. ¿Cómo lucía el sinsentido?

EL SINSENTIDO EN EL MEDIOEVO

Como puede suponerse, no toda acción humana en la Edad Media ni toda presencia llegaban a entenderse como acorde a la voluntad divina. Tal como ya se explicó atrás, la intervención del Diablo impedía el encaje pleno de la ocurrencia con su fundamento y ello pasaba en distintos grados. Así, una modalidad extrema de sinsentido estaba dada por aquello que aparecía como totalmente perteneciente al Maligno, incluyéndolo a él mismo, en cuanto hacía presencia en el mundo de los hombres. Se trataba de ocurrencias que si bien tenían un sentido claro, lo tenían de forma negativa. El afán por el sentido en el orden Medieval se manifestaba, en esa primera cara del sinsentido, como una lucha para desaparecer todo rasgo de maldad, de imperfección, de lo-que-fuera-el-caso.

En ese tenor, cada miembro de la cultura podía aspirar a la Salvación en la medida en la que lograra apartarse del pecado, borrando toda intervención del mal en su persona (arrancándose un ojo o una mano si eran objeto de pecado como decía la Biblia) y luchando afanosamente por lograr la santidad que no era más que la restitución de su alma a la perfección. Por otro lado, haciendo que todo cuanto le rodeara o bien fuera mejorado para que se pudiera semejar a lo pensando por Dios; o bien destruido, ante la imposibilidad para eliminar de lo-que-fuera-el-caso el mal que lo poseía.

La otra forma del sinsentido era aquella que refería a las presencias nuevas en la cultura, aquellas cuya pertenencia a Dios o al Diablo no era de ninguna manera clara. En tales casos era el Clero el responsable de someter a las pruebas que considerara necesarias, basadas todas en interpretaciones de las Sagradas Escrituras para determinar tanto la naturaleza de lo que se presentaba como la manera en que los hombres debían actuar. Esta,

podemos decir, era la manera más pura de buscar enriquecer el sentido y, como podemos apreciar, a dicha tarea sólo podían dedicarse unos cuantos que tuvieran el suficiente conocimiento sobre la voluntad de Dios para poder discernir en torno a la pertenencia o encaje que lo-que-fuera-el-caso tenía.

De lo anterior puede apreciarse cómo un acto con sentido era aquel que intentaba, o bien eliminar el mal de las presencias aunque fuera a través de su destrucción; o bien, ante la imposibilidad de decidir llamando a los responsables de hacerlo para aprender la manera de actuar. Quien no lo hiciera así, es decir, quien no siguiera esa racionalidad aparecía como alguien poseído en algún grado por el mal y debía ser sometido a procesos similares de purificación de acuerdo a la gravedad del pecado que estuviese cometiendo. ¿Qué papel jugaba, en este contexto, la educación?

www.bdigital.ula.ve

LA EDUCACIÓN EN EL ORDEN MEDIEVAL

Considerando a la educación como el instrumento que dota a los humanos de herramientas para el enriquecimiento del sentido podemos deducir, de lo hasta ahora dicho, que en el Medioevo ésta tenía distintos propósitos todos ellos encaminados a posibilitar la salvación de los individuos. El primero, refería a transmitir la Mitología dominante para establecer el escenario en donde el resto de lo que sería educado tenía un sentido. De manera simultánea, se enseñaban aquellas cosas cuyo sentido (o sinsentido, entendiéndose por éste al sentido negativo, es decir, lo perteneciente al Diablo) era incuestionable de tal manera que, aun los miembros más jóvenes de la cultura, supieran

cómo actuar ante tales presencias.

A esta educación básica se le superponía una más elevada destinada a trabajar con aquellas ocurrencias cuyo sentido tenía algún grado de sinsentido, el cual debía ser eliminado siguiendo los lineamientos propios de cada actividad, mismos que eran iluminados por las interpretaciones que el clero hacía de las Sagradas Escrituras. Así, los aprendices en cada rol social iban poco a poco ganando comprensión sobre el tipo de enriquecimiento que requería cada presencia y lo que debían hacer para otorgárselo.

Finalmente, estaba la educación destinada, por un lado, a dictar los lineamientos para el enriquecimiento del sentido y para determinar el sentido que tenían las ocurrencias nuevas, aquellas que no se sabía si eran obra de Dios o del Diablo. Nos referimos por supuesto a la educación destinada a los miembros del clero, la más exigente de todas por lo que estaba en juego. Quienes estaban llamados para recibirla debían ganar la máxima comprensión posible sobre el fundamento, es decir, sobre Dios; sobre el nivel de desviación del plan divino que manifestaban las ocurrencias y sobre lo que debería hacerse para que éstas se parecieran cada vez más a lo que el Creador esperaba. Tal conocimiento era enseñado en concordancia con la tradición interpretativa propia de cada congregación, en los monasterios, colegios y universidades.

En una primera etapa, que solía iniciar aproximadamente a los 15 años cuando ya la vocación religiosa era declarada, se otorgaban las herramientas básicas necesarias para el arte de la hermenéutica, en los colegios de Artes Liberales. Así, el Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el Cuadrivium (Aritmética, Astronomía, Geometría y Música) eran enseñados a lo largo de 6 años como base para poder lidiar con el Derecho Teologal, la

Medicina (también comprendida teológicamente) y la Teología, estudio al que sólo podían acceder aquellos más avezados en la práctica hermenéutica.

El sistema de enseñanza practicado era la escolástica, la cual perseguía una armonía entre la comprensión y la fe, y que partía, en principio, de ejercicios de memorización y glosa de los textos sagrados que luego servía como base para la especulación rigurosa de las posibilidades interpretativas de dichos escritos, para finalizar, muchos años después, con la posibilidad de exponer y defender distintas tesis que ponían bajo cuestión las interpretaciones más dominantes de la Biblia, en aras de perfeccionar la comprensión sobre la voluntad divina y sobre lo que debían hacer los hombres para salvarse al actuar de manera rica de sentido en el mundo. ¿Cómo debe apropiarse la Sistemología Interpretativa de esta historia para enriquecer el sentido de su Proyecto de Educación?

www.bdigital.ula.ve

LECCIONES MEDIEVALES PARA EL PROYECTO DE EDUCACIÓN DE SISTEMOLOGÍA INTERPRETATIVA

A la luz de los contextos planteados en la introducción en torno a la cultura en la que es posible el sentido holístico y aquella en la que es imposible, podemos apreciar en el orden Medioeval un afán por el enriquecimiento del sentido que conduce a los individuos a la búsqueda de la excelencia en los términos en los que ésta fue comprendida en aquella época. La eliminación de cualquier rasgo en las presencias que pudiera ser considerado como obra del mal, llevaba a ese afán de perfección que mantenía en los hombres esa necesidad profunda, permanente, de aprender. La educación aparecía entonces como algo transformador de la que dependía en una medida importante la salvación de todos; era, sin

lugar a dudas, un medio para el enriquecimiento del sentido que ubicaba a los individuos en el escenario del mundo y les daba elementos para sobrevivir y, finalmente, alcanzar la santidad. Sin embargo, había una serie de problemas que, desde nuestra perspectiva, estaban implícitos tanto en el orden Medieval como en su educación que deben alertarse en aras de no cometer los mismos errores.

En primer lugar, la dependencia unilateral que las ocurrencias tenían de Dios, más allá del asunto grueso de la Metafísica como mayor condición de imposibilidad para el sentido holístico, significaba un gran peligro vinculado con la resignación ante la imposibilidad de la perfección lo que podía derivar en la pérdida del afán de sentido para grandes zonas del ocurrir, cuando ya algo estaba definido: “dado que todos coincidimos en que esto es propio de Dios, sin lugar a dudas, ya no debemos buscar perfeccionarlo”.

Además, esa dependencia reducía el ejercicio de la búsqueda de sentido más plena, aquella que mayores capacidades humanas reclamaban, a unos cuantos miembros de la cultura. Los demás quedaban circunscritos a pequeños enriquecimientos que, en el peor de los casos, se limitaba únicamente a obedecer a la Iglesia cuando ésta decidía que tal o cual cosa podía o no podía hacerse de acuerdo a la interpretación que ésta hiciera de la Biblia.

Así, lo que el sistema educativo del presente debe fomentar es la presencia de una multiplicidad de disciplinas en las que se reclame el mayor potencial de los humanos en torno al enriquecimiento del sentido; rompiendo, además, con la unidireccionalidad de la dependencia de lo sensible sobre lo no sensible que dominó en la metafísica occidental.

CAPÍTULO 2

ONTOLOGÍA

Las personas que mantienen esta opinión relativa a la identidad de nuestras percepciones semejantes pertenecen en general todas a la parte del género humano que no piensa ni en filosofía (esto es, todos nosotros en uno u otro momento), y, por consecuencia, aquéllas que suponen que **sus percepciones son sus únicos objetos y que no piensan jamás en una doble existencia interna y externa, representante y representada.** (Hume, 1998, pp. 136-137.

Negritas mías)

Para Hume lo que se presenta lo hace, o bien como un objeto de representación de la razón, o bien, como una idea, es decir, como aquello que representa a los objetos. A cada objeto, cada ocurrencia necesariamente ubicada fuera de la razón, entendida ésta como ese lugar en donde se dan las representaciones, le corresponde una idea simple, la cual sólo puede surgir por la impresión causada por lo representado a través de alguno de los cinco sentidos.

El objeto y su idea proyectada no son lo mismo. La idea invariablemente presenta algún grado de distorsión en relación a lo que está representando; por tanto, dista de ser lo que acaece en el mundo externo, el material, el cual tiene una existencia independiente regida por sus propias reglas. Esa distancia es mayor en las ideas complejas – juicios, imaginaciones, recuerdos, creencias, etcétera – en la medida que se van alejando de representar algo externo que puede ser objeto de verificación sensitiva.

Hay, entonces, una doble realidad enmarcada por el dualismo cartesiano mente-materia¹⁶. Sin embargo, parece evidente por la cita que precede a esta explicación que la percepción de esa existencia doble requiere de una disposición que, ni para el filósofo, es permanente, pues, apenas se descuida lo-que-sea-el-caso vuelve a presentársele como unitario, pues la percepción humana tiende a confundir ambas realidades. Esto ocurre porque en el mundo mental la mezcla de ideas para crear otras, derivando todas ellas finalmente en “creencias”, puede seguir caminos equivocados, incrementando con ello su posibilidad de generar confusión en los individuos quienes tenderán a comportarse de una manera equivocada en el mundo material que es en donde se actúa.

Pero, ¿cómo era posible que la creencia (la “fe” en conocimientos más probables) o su distorsión, la credulidad (la “fe” en conocimientos improbables), que son inmateriales, puedan actuar en el mundo de la materia? ¿Cuál es el vínculo entre materia y creencia o entre materia y credulidad? La creencia es una capacidad del espíritu y como tal está formada por una idea, la que en cada momento sea el caso. Sin embargo, al espíritu no le es suficiente una idea para creer; es decir, hay algo más que ideas en cada creencia (sea ésta crédula o no):

Cuando inferimos la existencia de un objeto partiendo de otro, algún objeto debe hallarse presente a la memoria o los sentidos para ser el fundamento de nuestro razonamiento, ya que el espíritu no puede realizar sus inferencias al infinito. La razón no puede jamás convencernos de que la existencia de un objeto implica la de otro; así, que cuando pasamos de la impresión del uno a la idea o creencia del otro no nos hallamos determinados por la razón, sino por el

¹⁶ Al respecto del dualismo cartesiano mente-materia, y de sus raíces históricas, es conveniente la lectura de Fuenmayor (1991a)

hábito o un principio de asociación. **Sin embargo, la creencia es algo más que una simple idea.**

Es una manera de formarnos una idea, y como la misma idea puede variar por la variación de sus grados de fuerza y vivacidad, se sigue de todo lo anterior que la creencia es una idea vivaz producida por una relación con la impresión presente según la definición que precede. (Hume, 1998, pág. 71 – Negritas mías)

Según Hume, creemos en algo, porque en el espíritu se tiene una idea que se presenta con una gran fuerza debido a su relación con una impresión presente que se ubica, o bien en la memoria, o bien en los sentidos. Esta relación entre idea e impresión, ya sea por costumbre o por asociación, genera esa sólida convicción sobre la existencia del objeto representado al que se le atribuyen ciertas cualidades, llamada creencia, que es la que nos lleva a la acción. El objeto representado que causa una impresión al espíritu lo hace a través de los cinco sentidos. Así la creencia es, desde la concepción de Hume, una combinación entre lo mental (la idea) y lo material (la impresión en alguno de nuestros sentidos). Pero, ¿cómo saber si realmente existe algo afectando los sentidos y no se trata, más bien, de que la imaginación nos engaña llevándonos a creer que existe algo “allá afuera” que nos causa una impresión? Ello solamente es así gracias a que al espíritu le es posible *sentir* de manera diferente una idea, cuyo origen es la realidad material, de otra que viene de la fantasía o la imaginación. Pero, ¿cómo es que el espíritu siente? Lo hace a través de la moral. En efecto, para Hume la moral es un sentido similar a nuestros cinco sentidos.

La moralidad, por consiguiente, es más propiamente sentida que juzgada, aunque ese sentimiento o afección es comúnmente tan suave y sutil que nos inclinamos a confundirlo con una idea, según nuestra costumbre de tomar unas cosas por otras cuando existe entre ellas una

gran semejanza (Hume, 1998, pág. 304)

El sentido moral es una especie de puente entre el mundo material y el espiritual. Ese puente comienza, precisamente, con nuestros cinco sentidos. Ellos, por ser materia, sienten lo perteneciente a dicha materia. En realidad no sabemos qué es lo que sienten; no podemos tener ninguna certeza de sus impresiones porque, ya lo sabemos, éstas ocurren en el mundo material del que sólo tenemos representaciones. De nuestros sentidos materiales la sensación es transmitida a nuestro “sentido moral” a manera de impresión, y ésta, a su vez, lo trasmite a la creencia que “siente la impresión y a la idea que le acompaña” ya en el mundo de lo meramente espiritual. ¿Cómo opera, según Hume, el sentido moral?

El cuerpo humano, en el mundo material, es afectado por otros cuerpos también materiales. Hay en el esquema de Hume dos tipos centrales de afecciones: placer y dolor. Nuestro cuerpo, por su naturaleza, rechaza aquello que le causa dolor; por el contrario, busca aquello que le ocasiona placer; de ahí que pueda pensarse la búsqueda *felicidad* como fin último de la existencia. La moral *siente* ese placer o ese dolor, traduciéndolos a sus propios términos: bueno o malo. Así, en donde los sentidos corporales sienten placer, la moral siente bondad. Caso contrario, en donde sienten dolor, la moral siente maldad.

Ahora bien, de lo anterior, hay que tener dos consideraciones. La primera es que, tal como nos muestra la experiencia, puede haber afectaciones tan fuertes de dolor o placer que el cuerpo actúa por reflejo – y con él la moral – sin mediar ningún tipo de pensamiento para acercarse o alejarse el objeto al que le atribuimos *a posteriori* la causa de la afección. La segunda es que, tras la afección y como consecuencia de la impresión que ella nos

genera, nos formamos una idea que, como todas las demás, puede ser incorrecta. La principal razón de la equivocación o inadecuación de nuestra idea sobre un placer/bondad o dolor/maldad, radica en una confusión con respecto al cuerpo externo que efectivamente nos está ocasionando la afección en cuestión.

Ahora bien, todo cuanto se manifiesta en las presencias a veces unitarias, a veces complejas, no es sino el reflejo de lo que ocurre en el fundamento metafísico sobre el que está parado Hume. Uno en el que Dios continúa siendo Creador...

... ¿Qué verdad hay tan cierta y evidente como la de la existencia de un Dios, verdad que han reconocido las épocas más ignorantes de la historia y para la que los genios más refinados han intentado ambiciosamente producir nuevas pruebas y argumentos? ¿Qué verdad tan importante como ésta, la cual es el fundamento de todas nuestras esperanzas, la base más segura de la moral, el más firme soporte de la sociedad y el único principio que no debería estar ausente ni por un momento de nuestros pensamientos y meditaciones? (Hume, 1970, pp. 2).

... pero en el que, sin embargo, Dios mismo aparece de alguna manera como algo creado dado que su presencia ante los hombres es una idea, la cual parece tener como objeto representado, al hombre mismo:

Me parece que, si consideramos la mejora de sociedad humana, que partió de principios rupestres a un estado de mayor perfección, el politeísmo o idolatría era, y necesariamente debe haber sido, la religión primera y más antigua de la humanidad (...) Parece cierto que, según el progreso natural del pensamiento humano, la multitud ignorante primero debe comprender alguna noción degradante y familiar de los poderes superiores, antes de que ellos estiren su

concepto a aquel Ser perfecto que concedió la orden al marco entero de la naturaleza. Así, podemos imaginar razonablemente, que creer que los hombres habitaron palacios antes de chozas y casitas de campo, o estudiaron la geometría antes de la agricultura; es equivalente a pensar que la Deidad les pareció un espíritu puro, omnisciente, omnipotente y omnipresente, antes de haber sido comprendido como un ser poderoso, pero limitado, con pasiones y apetitos humanos, miembros y órganos. La mente se eleva gradualmente, de inferior a superior: extrayendo lo que le es imperfecto, se forma una idea de perfección: y lentamente va distinguiendo las partes nobles de su naturaleza, de aquellas rupestres; y aprende a transferir sólo las partes nobles, mucho más elevadas y refinadas, a su divinidad. Nada podría molestar este progreso natural del pensamiento, sino algún argumento tan obvio e invencible, que inmediatamente condujera a la mente hacia los principios puros del teísmo, haciéndola saltar, necesariamente, la brecha enorme que está interpuesta entre el humano y la naturaleza divina. (Hume, 2001, P. 2 – Mi traducción)

www.bdigital.ula.ve

Esta contradicción que experimenta Hume, como podemos constatar según su propia descripción sobre lo que acaece en las sociedades de su tiempo, es algo generalizado:

No son precisos conocimientos profundos para descubrir la condición imperfecta en la que están hoy las ciencias: hasta la muchedumbre, desde fuera, puede juzgar, por el ruido y clamor que oye, que no todo va bien dentro. No hay nada que no esté sujeto a discusión ni sobre lo que las gentes instruidas no sean de opiniones contrarias. La más insignificante cuestión no se escapa a nuestra controversia, y, con respecto a las más importantes, no somos capaces de dar ninguna solución cierta. Las discusiones se multiplican como si todo fuera dudoso, y estas discusiones son llevadas con el mayor calor, como si todo fuera cierto. En medio de toda esta confusión, no es la razón la que se lleva el premio, sino la elocuencia, y nadie debe desesperar jamás de ganar prosélitos para la más extravagante hipótesis si posee bastante arte para presentarla con colores favorables. La victoria no ha sido obtenida por las gentes de armas que

manejan la pica y la espada, sino por las trompetas, los tambores, y los músicos del regimiento.

(Hume, 1998, pág. 11)

Podemos apreciar pues, en términos histórico-ontológicos, que a diferencia de lo que se mostraba en el capítulo previo en relación al orden Medioeval en el que aparecía un piso metafísico sólido, a Hume le tocó vivir una época de transición en la que el viejo fundamento estaba siendo remplazado por uno nuevo; uno que se ubicaba en el hombre mismo, en su propia naturaleza. ¿Cómo llegó esto a ser así, a los ojos del mismo Hume?

HACIA LA MITOLOGÍA DEL PROGRESO RACIONAL

A pesar de su imposibilidad para negar rotunda y contundentemente la existencia de Dios como fundamento, pareciera claro que para Hume el “verdadero piso ontológico” había venido siendo descubierto gracias al progreso del conocimiento humano:

... las opiniones han experimentado un cambio súbito y notable en los últimos cincuenta años, debido al progreso de las luces y la libertad. La mayoría de los habitantes de esta isla se han despojado de todo respeto supersticioso hacia el nombre y la autoridad; el clero ha perdido gran parte de su crédito; sus pretensiones y doctrinas han sido puestas en ridículo y la propia religión apenas puede mantenerse en el mundo. El simple nombre de rey merece escaso respeto; y hablar de un rey como representante de Dios en la Tierra o darle cualquiera de aquellos rimbombantes títulos que antes deslumbraban a las gentes, provocaría risa. (Hume, 1998b, p.p. 393-394 – Negritas mías)

Este “progreso de las luces” cambia de lugar y de tiempo la cuna de la historia de la cultura occidental. El pueblo hebreo, el pueblo elegido por Dios, ya no es más considerado como el punto de origen, pues el verdadero nacimiento de la cultura ocurre en Grecia:

Después de que el cristianismo romano, o la iglesia católica, se había extendido por el mundo civilizado, había absorbido todo el aprendizaje de los tiempos (...) la filosofía peripatética fue admitida en todas las escuelas, sólo para coadyuvar a la privación absoluta de todo tipo de aprendizaje. Pero la humanidad, después de haber lanzado al fin fuera este yugo, pudo retornar casi a la misma situación original, por lo que Europa es en la actualidad una copia ampliada, de lo que Grecia fue anteriormente como un modelo en miniatura (Hume, 1995, p 6, mi traducción)

La respuesta a la pregunta por el origen se concentra entonces en buscar el punto en el que la razón comienza a abandonar su condición primitiva y a caminar hacia la “civilización” que es su destino final, rumbo que casi se pierde por la intervención de la Iglesia. Ahora bien, no es que desde la interpretación de la historia hecha por Hume se haya llegado al final de la travesía, de ninguna manera; ni siquiera se estaba en algunos aspectos tan bien como se había logrado en Grecia sino que se estaba dando un proceso de liberación que todavía no había sido completado. Esto de alguna forma ocasionaba la diversidad de explicaciones manifestada en el seno de las ciencias sobre lo que ocurría que a Hume tanto le molestaba.

Así, Hume pensaba que estaban develando el verdadero, el único, el universal y eterno fundamento metafísico de la existencia, lo que era fundamental para eliminar de una todo posible escollo hacia el progreso. Por eso urgía a sus contemporáneos a abandonar

de una vez la superstición, lo que en términos de su praxis filosófica significaba dejar de dedicarle pensamiento a la Providencia, pues ésta estaba muy por fuera de lo que el hombre podía manejar dada su naturaleza, misma que lo conducía en cada intento por comprender racionalmente a Dios, a proyectar la manera en que el hombre se comprendía así mismo.

Así, si bien se mantenía la idea de que el mundo fue creado por un ser supremo, sobre ese origen no valía la pena discurrir ante la incapacidad humana para comprenderlo, por un lado, pero también, la poca utilidad que para la vida y el verdadero destino de los hombres tenía ocuparse de esos asuntos. Además, porque la historia comenzaba a tener exigencias que no podían ser satisfechas mediante la indagación de los orígenes primarios de la razón.

Hay una gran diferencia entre hechos históricos y opiniones especulativas; tampoco el conocimiento es propagado en la misma manera en los unos que en las otras. Un hecho histórico, mientras pasa por la tradición oral, de los testigos oculares a los contemporáneos, es disfrazado en cada narración sucesiva, y finalmente sólo puede conservar, aunque muy poca, si hay alguna, una semejanza con la verdad original sobre la cual fue fundado. Las frágiles memorias de los hombres, su amor a la exageración, su descuido supino; estos principios, si no son corregidos por los libros y la escritura, pronto pervierten la cuenta de los acontecimientos históricos. En donde el argumento o el razonamiento tienen poco o ningún lugar, no puede la verdad ser jamás llamada, pues ésta se ha escapado de aquellas narraciones. (Hume, 2001, p. 3 – Mi traducción)

La mesa estaba servida, pues, para una nueva mitología que dominaría por doscientos años al mundo occidental. ¿Cómo se incrustaba el sentido, en esta versión incipiente de la misma?

La búsqueda de sentido en la época de Hume se complica. Las presencias, en inicio, aparecen con un sentido unitario del que se tiene que dudar, al menos, hasta tener un cierto grado de probabilidad de que no se está siendo engañado por una idea equivocada de lo que acaece. Según el filósofo escocés “nuestra razón debe considerarse como una especie de causa de la que el efecto natural es la verdad. Sin embargo, “se trata de una causa que por la irrupción de otras causas y por la inconstancia de nuestras facultades mentales puede quedar frecuentemente fuera de acción” (Hume, 1998, 122); Por lo tanto lidiar con el ocurrir para actuar de manera pertinente es todo un desafío. Se hizo necesaria una disposición para la vida que intentara defender a la razón de esas otras causas que intervenían, así como la lucha por mantener en constante disposición a nuestras facultades mentales.

La búsqueda de sentido en Hume supone inquirir a la experiencia para no ser engañado por ésta. Sin embargo, intentar indagar en el mundo material sin comprender la naturaleza humana misma era un error, nada tenía más sentido que ir hacia el nuevo fundamento:

Aquí, pues, el único expediente en cuyo éxito podemos confiar en nuestras investigaciones filosóficas es abandonar el aburrido y lánguido método que hemos seguido hasta ahora, y en lugar de tomar de vez en cuando un castillo o una aldea en la frontera, marchar directamente hacia la capital o centro de estas ciencias, hacia la naturaleza humana misma; una vez dueños de ella, podemos esperar en todas partes una fácil victoria (Hume, 1998, p 7)

El asunto era descubrir la manera en que las ideas distorsionaban la realidad material para poder, entonces, eliminar lo máximo posible esa distorsión en pos de una acción que tuviera sentido. Sin embargo, era imposible eliminar del todo el defecto porque jamás el hombre terminaría por comprender su naturaleza en su totalidad:

...la esencia del espíritu, siendo tan desconocida para nosotros como la de los cuerpos externos, debe ser igualmente imposible formarnos una noción de sus fuerzas y cualidades (...) toda hipótesis que pretenda descubrir el origen y cualidades últimas de la naturaleza humana debe desde el primer momento ser rechazada como presuntuosa y quimérica. (Hume, 1998, p. 13)

Lo que tenía sentido era formarse una creencia cuya probabilidad de ser más acorde a la realidad fuera mayor; para ello, no había otra que acudir a la observación y a la experiencia repetidas para ir incrementando la certeza sobre el ocurrir.

Del mismo modo que la ciencia del hombre es el único fundamento sólido para la fundamentación de las otras ciencias, la única fundamentación sólida que podemos dar a esta ciencia misma debe basarse en la experiencia y en la observación (...) Ninguno de ellos puede ir más allá de la experiencia o establecer principios que no se basen sobre esa autoridad. (Hume, 1998, pág. 13-14)

Así, el sentido se enriquecía en la medida en la que cada fenómeno era representado por ideas cada vez más probables y esto únicamente podía ocurrir, reiteramos, gracias a la experiencia y la observación sistemática. Pero, ¿por qué la insistencia en este punto, no sólo

por nuestra parte sino en especial por parte de Hume?

EL SINSENTIDO EN LA ÉPOCA DE HUME

Por lo dicho hasta aquí, el sinsentido para Hume tiene que ver principalmente con la confusión de las ideas cuando fracasan en su papel de representar la realidad material. Y es que, los juicios verdaderos están siempre en peligro de ser anulados por uno de los problemas implícitos de la naturaleza humana más generalizados: la credulidad.

Ninguna debilidad de la naturaleza humana es más universal y notable que lo que llamamos comúnmente *credulidad*, o sea el prestar fácilmente fe al testimonio de otros (...) aunque la experiencia sea el verdadero criterio de este lo mismo que de los otros juicios, rara vez nos guiamos enteramente por ella, sino que experimentamos una inclinación notable a creer todo lo que nos es dicho, aun lo relativo a las apariciones, encantos y prodigios tan contrarios como sean éstos a la experiencia y observación cotidianas. (Hume, 1998, pág. 81)

¿Cómo saber si la idea que se tiene en el espíritu se corresponde con la “realidad” o si más bien se trata de una “fantasía”? Para Hume, la facultad espiritual de la imaginación nos permite construir ideas nuevas gracias a los modos de relacionar las previas. Las más resientes, son conocimientos abstractos que más adelante permiten transformar el mundo material para mejorarlo. Todas las comodidades que Hume encontraba en su tiempo las atribuía a la imaginación del hombre que había sido capaz de relacionar de manera adecuada una serie de ideas que, gracias a su alta probabilidad de ser adecuadas con lo que

ocurría en el mundo material, terminaban siendo fuente de beneficiosas transformaciones que permitían una mejor posibilidad de vida para los hombres. Sin embargo, la imaginación también puede “desbocarse” cuando conducía a la credulidad, pues se corre el peligro de actuar de manera pobre de sentido en el mundo, con las consecuencias que eso trae para la vida individual y colectiva. ¿Por qué ello era posible?

Dado que ante nuestro cuerpo permanentemente hay una multiplicidad de objetos afectándolo de alguna manera, es difícil discernir cuál de todos ellos es el que está originando la impresión que se siente en cada momento. Así, podemos estar asignándole a uno objeto una cualidad que, en realidad, pertenece a otro objeto; eso es lo que conduce a la credulidad. ¿Cómo entonces saber si el objeto al que atribuimos una impresión es en realidad el que la está causando? A través, nuevamente, de la experiencia y la observación. Solamente éstas pueden crear en el sentido moral el hábito que la lleve a sentir adecuadamente bondad o maldad.

Ahora bien, Hume pensaba que, debido a la falta de una observación adecuada y sistemática de las experiencias, su sociedad – y muchas otras a las que el “progreso de las luces y la libertad” no había llegado aún – por un hábito cultural histórico había atribuido de manera equivocada ciertas impresiones a objetos externos equivocados o incluso sólo existentes en la imaginación. Debido a tal “credulidad colectiva”, la sociedad escocesa del siglo XVIII se aferraba a sostener un orden que a Hume, a todas luces, se le presentaba como el mayor sinsentido, pues se fundaba en un orden eclesiástico. ¿Cuál es el papel de la educación en relación con el sentido y el sinsentido?

Para Hume, la principal culpable de la presencia del sinsentido en su tiempo era la educación:

Estoy persuadido de que después del examen hallaremos que una mitad de las opiniones del género humano se debe a la educación, y que los principios que se admiten así implícitamente contrarrestan a los que se deben al razonamiento abstracto o a la experiencia. Del mismo modo que los mentirosos, por la repetición frecuente de sus mentiras, llegan a recordarlas, el juicio, o más bien, la imaginación, por medios análogos, pueden poseer ideas tan fuertemente impresas en ellos y concebirlas tan claramente, que pueden operar sobre el espíritu de la misma manera que los sentidos, la memoria o la razón presente a nosotros. Sin embargo, como la educación es una causa artificial y no natural y como sus máximas son frecuentemente contrarias a la razón y aún entre sí mismas, en los diferentes tiempos y lugares, no es jamás, por este motivo, admitida por los filósofos, aunque en realidad se basa casi sobre el mismo fundamento de la costumbre y la repetición que nuestro razonamiento relativo a las causas u los efectos.

(Hume, 1998, pág. 83)

Por tanto, la educación debía sufrir una transformación profunda. Hume clamaba por una educación que fuese distinta a aquella que había venido siendo ofrecida en su sociedad – mayoritariamente a cargo de los líderes de la iglesia calvinista – y que era, a juicio de Hume, la principal culpable de la “credulidad” que prevalecía. Hay que aclarar, sin embargo, que Hume no desdeñaba todas las enseñanzas que la religión ofrecía. Finalmente, lo que Hume consideraba bueno, es decir, el conjunto global de su moralidad, coincidía con lo que

la iglesia calvinista educaba como tal – lo cual, no debe extrañarnos pues Hume había sido educado en el seno de una familia calvinista. Lo que Hume suponía es que no hacía falta una institución religiosa, pues el hombre podía perfectamente, gracias a su razón, reconocer ese esquema moral sin la intermediación eclesiástica. Y, además, adquirir todos los demás conocimientos que bajo la educación otorgada por esa institución, no podían adquirirse debido, según el propio Hume, a que a ésta no le convenía terminar con la superstición pues su poder estaba fundamentado en la misma. En un fragmento de sus *Diálogos sobre religión natural* podemos apreciar con claridad cuál es su ideal educativo.

Pero lo que me admira principalmente de tu plan de educación es tu método de sacar ventaja de los principios mismos de la filosofía y del saber, los cuales, al inspirar orgullo y autosuficiencia, han venido a ser, en todas las épocas, tan destructivos para los principios de la religión. Déjame señalar que las gentes vulgares que no están familiarizadas con la ciencia ni con la profunda investigación, al observar las disputas de los sabios, han solido tener un completo desprecio por la filosofía, y de esta manera se han reafirmado mucho más en los puntos fundamentales de la teología que les fue enseñada. Quienes han entrado un poco en el estudio y la investigación, al encontrar muchas apariencias de evidencia en las doctrinas más nuevas y extraordinarias, piensan que nada es demasiado difícil para la razón humana; y saltándose presuntuosamente todas las barreras, profanan los más íntimos santuarios del templo. Pero confío en que Cleantes estará de acuerdo conmigo en que una vez que hemos abandonado la ignorancia – el remedio más seguro –, queda todavía un medio de prevenir ese profano libertinaje. (Hume, 1999, p.2)

Hume buscaba, pues, una educación que trabajara en función del desmoronamiento

del orden social vigente y de la “falsa creencia” que lo sostiene y, al mismo tiempo, una educación que sea capaz de, sin una institución religiosa, mantener un esquema de moralidad acorde a las convicciones de su cultura, para no caer en el “libertinaje”. Es decir que se trataba de progresar, sí, pero cuidando que los principios de moralidad entonces vigentes se mantuvieran. Esto se puede apreciar cuando se lee el siguiente comentario que hace en *La historia de Inglaterra*:

Independientemente de lo que podemos imaginarnos con respecto a la verdad habitual y la sinceridad de los hombres que viven en un estado rupestre y bárbaro, hay mucho más falsedad, y aún el perjurio entre ellos, que entre las naciones civilizadas: La virtud, que es nada más que una razón más ampliada y más culta, nunca prospera en ningún grado, ni es fundada sobre los principios estables de honor, excepto donde una educación buena se hace general; y donde se enseñan a los hombres las consecuencias perniciosas del vicio, la traición, y la inmoralidad. Incluso la superstición, aunque más frecuente entre naciones ignorantes, es sólo un suministro pobre para los defectos en el conocimiento y la educación: Nuestros antepasados europeos, que emplearon a cada momento el hábito de jurar sobre cruces y reliquias extraordinarias, eran menos honorables en todos los contratos que sus descendientes, quienes por la experiencia han omitido aquellos valores inútiles. (Hume, 2004, p. 137 – Traducción mía)

A la luz de lo dicho hasta aquí, podemos, entonces, indicar al menos tres características de un posible proyecto educativo en Hume. La primera de ellas es la clara presencia de un propósito para la educación. La educación es para Hume un medio y no un fin en sí mismo. Es un “artificio” que empleamos para transformar nuestra realidad y, por ello, tenemos que tener claridad con respecto al cambio que queremos hacer empleando dicho instrumento.

Segundo, Hume tiene también muy nítida su condición histórica; por supuesto, no en los términos en los que nosotros lo hemos venido planteando a lo largo de esta tesis sino en sus propios términos; esos que lo llevaron a escribir *La historia de Inglaterra*. Sin embargo, parece evidente que se da cuenta que el orden social dominante en su tiempo, es indeseable a la luz de la nueva realidad que se le está presentando y, por lo mismo, piensa en la educación como el medio que le permita buscar un mejor orden; es decir, enriquecer el sentido de lo que ocurre.

Para formar la sociedad se requiere no solamente que ésta sea ventajosa, sino que los hombres sean sensibles a estas ventajas, y es imposible que en su estado salvaje e inculto puedan, por el estudio y reflexión tan sólo, llegar a alcanzar este acontecimiento (Hume, 1998, p. 313)

www.bdigital.ula.ve

Ahora bien, Hume consideraba que la acción buena en el mundo material dependía del cultivo del sentido moral y los buenos pensamientos dependían, a su vez, del cultivo de las otras capacidades del espíritu. Se hacía necesario, por tanto, crear una educación capaz de atender ambos asuntos. Comencemos indicando cómo creía Hume que debía ser educado el espíritu. Dado que, bajo la perspectiva de Hume, la experiencia es el origen de todas nuestras impresiones y por ende de todas nuestras ideas, se entiende que educar es únicamente posible a través de la experiencia. Sin embargo, debido a que en los primeros años de vida la imaginación puede llevarnos a la credulidad es necesario que la experiencia sea siempre orientada, acompañada por aquellos que tienen una correcta comprensión de

lo que pasa en la realidad – y no de aquellos que todavía atribuyen el origen de lo que ocurre, según el decir de Hume, a una superstición. El niño, formándose en sus capacidades espirituales, difícilmente podrá apreciar al mundo dualistamente sin los experimentos apropiados y cuidadosamente guiados. Sus maestros tienen la obligación de exponerlos a las experiencias que le demuestren las reglas de los mundos material y mental. Y luego tiene que enseñarle a juzgar a partir de esos axiomas. Así, su razón irá madurando, convirtiéndolo en un hombre cuyo juicio sobre el ocurrir tiende a ser siempre correcto. Un ser humano al que ya no se le puede engañar con mentiras ni supercherías y que, por lo tanto, puede ganar su autonomía.

Pero, continuemos con la educación del sentido moral. ¿Cómo debía llevarse a cabo? El sentido moral debía ser cultivado de “manera estética”. Esto es, de la misma manera en que los humanos aprendemos a degustar un buen vino; a apreciar una bella melodía; a distinguir entre una buena escultura y otra que no lo es; de esa misma manera, tenemos que aprender a distinguir entre lo bueno y lo malo de una acción: a sentir el bien y el mal. Para ello, puede intuirse, también las experiencias deben ser las apropiadas y su acompañamiento en la temprana edad debe ser el adecuado. Nadie puede enseñar al paladar a apreciar los más delicados sabores si no es gracias a que la experiencia con éstos llega oportunamente a nuestras vidas. El cuidadoso acompañamiento implica dar a probar esos sabores especiales en el momento oportuno. Hacerlo antes puede ocasionar que en el niño surja, por ejemplo, aversión por un platillo que le debería causar un placer similar al que produce en los paladares mejor educados. Hacerlo demasiado tarde significa privar al joven de oportunidades para el deleite que es posible puedan no volver a repetirse. Por

ello, la decisión debe ser cuidadosa. De manera similar, el sentimiento moral debe ser cultivado para que llegue el momento en que pueda apreciar las sutilezas que distinguen lo bueno de lo malo, los placeres efímeros e inmanentes de aquellos que son permanentes y trascendentes y que por lo tanto hay que perseguir. ¿Cómo apropiarse, desde el proyecto educativo de la Sistemología Interpretativa de lo hasta aquí desplegado?

APROPIACIÓN DEL PENSAMIENTO DE HUME

Según se indicaba en los contextos interpretativos iniciales, el sentido holístico es posible en una cultura en la que lo sensible y lo no-sensible mantienen una relación recursiva esencial. Caso contrario ocurre cuando dicha dualidad se descompone y desaparece; entonces, las posibilidades para el sentido se alejan significativamente. Lo que podemos apreciar en el caso de Hume es que vive una cultura en la que la Metafísica occidental comienza a perder el vínculo de dominio de lo suprasensible, al empezar a “mentalizarse” el fundamento. Aunque la razón seguía concibiéndose como algo que iba más allá de los individuos, no les era algo ajeno sino que se encontraba en su “interior”. El caso es que eso ponía en riesgo el carácter eterno, universal, perfecto, omnipotente y omnisciente del fundamento no sensible. Y, al hacerlo, la posibilidad para el sentido en esa forma típicamente occidental entraba en peligro. No obstante que la relación de dependencia entre lo sensible y lo no-sensible se mantenía unidireccional, la posibilidad para recordar ambas partes de la dualidad y que había una relación (del tipo que sea, entre ellas) estaba allí, conservando en alguna medida la posibilidad para el enriquecimiento del

sentido.

Hay, además de eso, algunas otras cuestiones sobre las que es importante reflexionar en aras de encontrar la mejor forma para el Proyecto de Educación de las Sistemología Interpretativa. Para nosotros, los latinoamericanos del Siglo XXI, no pareciera ser tan claro el propósito de la educación tal como lo señalábamos en la Introducción de este documento. Ni siquiera pareciera que tenemos muy en claro su condición de instrumento, pues muchas veces nos referimos a la educación como si ésta fuera un fin en sí mismo. Educamos por inercia, porque así se acostumbra; Hume diría que los latinoamericanos educamos basados en nuestra “credulidad”. Pero, ¿cuál o cuáles son los propósitos precisos para los cuales la educación es tan necesaria? No lo sabemos.

Tampoco somos conscientes del orden social al que educación de nuestro presente tributa ¿Es bueno ese orden social? ¿Por qué lo es? ¿Sobre qué certeza ontológica está apoyado ese orden? Son cuestionamientos, particularmente el último de ellos, que suelen estar fuera del discurso educativo dominante en nuestras sociedades contemporáneas. La inmensa mayoría de las cosas que se hablan o escriben con respecto a la educación en nuestros países y en gran parte de la cultura occidental están ocupados de buscar los mecanismos para incrementar los llamados “indicadores educativos”, sin cuestionarse ni por un momento por los fines a los que esos indicadores apuntan. Si lo que observamos en nuestra realidad cotidiana no nos gusta, tendríamos que comenzar a retomar esas preguntas que al parecer estaban de alguna manera presentes en el pensamiento ilustrado del Siglo XVIII, al menos, en el de David Hume.

Ahora bien, de manera similar a Hume, para algunos de nosotros la realidad se nos

presenta con una gran pobreza de sentido. Ello se debe – tal es el planteamiento, no sólo de esta tesis sino de toda la Sistemología Interpretativa – a que las actuales estructuras sociales, políticas, económicas y educativas, entre otras esferas con las que solemos fragmentar la realidad, fueron construidas en correspondencia a un piso ontológico que ha perdido su dominio. Si ello es así, deberíamos estar preguntando por el piso y deberíamos también estar en la búsqueda de una mitología para nuestra cultura; de una manera parecida a lo que, desde nuestra interpretación, hizo Hume; sólo que nosotros con una consciencia histórica distinta; ésa que estamos tratando de ganar a través de estas historias que estamos contando.

Ahora bien, es necesario lanzar una crítica al proyecto educativo de Hume que muy bien pudiera quedarle a la manera en que suelen ser abordados los tópicos en la educación actual en América Latina. Si bien podemos coincidir con Hume en el valor de la experiencia como fuente de todo aprendizaje, la idea de forzar al niño a apreciar dualistamente la realidad cuando ésta se le manifiesta naturalmente de manera unitaria es desde nuestra perspectiva un error. En lugar de ello sería necesario enseñarle a lidiar con lo que ocurre buscando enriquecer su sentido, en el entendido de que la fragmentación sólo puede traer mayor fragmentación. Por supuesto que Hume no podía históricamente darse cuenta de las consecuencias negativas que implicaba el trastocar la realidad, forzándola a presentarse de una manera siempre fracturada. Para él era la forma en que se enriquecía el sentido: desmenuzando lo-que-fuera-el-caso para llegar a saberlo todo en torno del objeto representado en la razón. Sin embargo, nuestra condición histórica es otra y seguimos, lo más seguro es que sin saber por qué, obligando a los niños a fracturar la realidad, a hacerla

sistemáticamente cada vez más dispersa, más fragmentada e inconexa.

Por otra parte, es importante observar que, tanto la educación racional como la moral, según Hume, deben ser cuidadosamente acompañadas. En nuestros términos, el enriquecimiento del sentido sólo es posible cuando hay alguien que nos enseña a apreciar la riqueza y la pobreza de los mismos. Sin embargo, en el presente hemos llegado a creer que nadie tiene el derecho de decirnos qué es mejor y qué es peor. Cada quien, suponemos, tiene que decidir eso por sí mismo. Por ello hemos dejado de acompañar a los más jóvenes miembros de nuestras sociedades en su camino hacia la adultez. Con el pretexto *psicologista* de que no debemos matar la creatividad ni la autoestima, los abandonamos a su suerte sin indicarles camino alguno para su adecuada formación. Hume, por el contrario, considera que la educación es algo que debe ser cuidadosamente vigilado. Y creemos que no se equivoca en la necesidad de cuidar la manera en que los niños reciben su mundo siendo, a la vez, entregados a éste. Porque si no hay nadie que nos enseñe a apreciar y sí, a sentir la riqueza o pobreza de sentido en los términos particulares de nuestra cultura, simplemente se borra toda posibilidad para la búsqueda del enriquecimiento del sentido.

Por otra parte, con respecto a lo que Hume llamara la enseñanza de sentido moral es necesario destacar cómo, mientras para Hume cultivar los sentimientos era algo fundamental, para nosotros es algo sin importancia y cuando mucho accesorio. Dejamos que las sensaciones y las emociones de los niños (y ello continúa obviamente en la vida adulta) vuelen sin restricción alguna. Muchos de nuestros niños se vuelven, por consecuencia, caprichosos y “malcriados”. No cultivamos el carácter de tal manera de que lo que se siente, que es inevitable, sea adecuado o pertinente. Sólo nos interesa que los

niños aprendan correctamente los “conocimientos técnicos”. Pero, hemos abandonado casi por completo la enseñanza de las sensaciones bajo la idea de que cada quién siente y piensa “lo que quiere”. Pero, la pregunta aquí es: ¿es deseable en verdad una sociedad de “berrinchudos y caprichosos”, una sociedad en la que todos nos comportamos como niños? Por supuesto, a nosotros parece estarnos negada la posibilidad de sentir y con ello distinguir entre el bien y el mal, porque desde nuestra perspectiva nadie tiene la verdad en relación a lo moral. Lo que para mí es bueno, pensamos, no tiene que serlo para los demás. Cada quien tiene “su propia escala de valores”. Pero, ¿es eso así, es decir, cada quien debe definir qué le parece moralmente aceptable y qué no? ¿Es eso deseable para una sociedad? ¿Cuáles serían las consecuencias sociales en el caso de que aceptáramos mayoritariamente esa postura?

Finalmente, como hemos podido apreciar, Hume está intentando transformar la manera en que sus contemporáneos aprecian el mundo. Dicha transformación debe operar, a su vez, un cambio en los comportamientos que los lleve a construir un mejor orden social. Ello implica, por supuesto, comprender que la educación debe alcanzar a la mayor parte de los miembros de su cultura. En ese tenor, todo proyecto educativo auténticamente moderno debía aspirar a la masificación.

En el presente creemos también que la educación debe alcanzarnos a todos. Pero, nuevamente aparece la pregunta: ¿para qué? ¿De qué nos sirve a los latinoamericanos el incremento constante que las autoridades reportan en términos de la cobertura educativa? ¿De manera particular, de qué sirve si los problemas sociales y psicológicos para los que suponemos la educación debiera ser una solución se incrementan día con día? Lo que se

muestra en el fondo es que en América Latina carecemos de un auténtico proyecto educativo. Un proyecto que sepa con claridad el porqué y el para qué de la educación, de sus contenidos, de sus estrategias de enseñanza y de sus aprendizajes. En el trasfondo de una historia de cuya memoria hemos iniciado a recuperar, comenzamos a aparecer, distinguiendo algunos pequeños pero importantes aspectos de nuestra realidad educativa. Sigamos adelante, ahora revisando el pensamiento de Augusto Comte en el siguiente capítulo.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 3

COMTE EN LA CIMA DEL ORDEN MODERNO-ILUSTRADO

ONTOLOGÍA

Para Comte la realidad la constituían dos sustancias totalmente separadas entre sí: la sustancia mental y la sustancia material. La sustancia mental (la razón, espíritu, *sujeto cognoscente*) tenía la misión de comprender bajo sus propias reglas lo que ocurría del lado de la materia. Así, lo que no podía ser capturado por esas reglas era aquello que, según Comte, debía ser descartado del conjunto de lo existente. No sólo por ininteligible sino porque sobre ello era imposible operar una transformación. Ahora bien, lo que se presentaba, los *objetos representables por la razón*, manifestaban distintos niveles de realidad que se caracterizaba por el nivel de sometimiento a las leyes naturales, mismas que se suponían como el fundamento no sensible, pero demostrable científicamente, de todo lo existente.

Entre más complejo fuera el nivel de realidad, menor era la fuerza con que las leyes de la naturaleza actuaban, dando paso a la posibilidad del desorden; esto es, de que las cosas se “resistieran” a citadas leyes las cuales en su eternidad e inamovilidad, suponían un orden perfecto. Las formas racionales a las que se pretendía someter lo existente debían, por tanto, ser compatibles con ese orden brindado por las leyes de la naturaleza. Ello implicaba tres tipos diferentes de conocimiento. El primero, sobre las leyes de la naturaleza. El segundo, sobre el estado actual de las cosas. Y el tercero, sobre lo que era necesario hacer

para transformar lo existente, aproximando su estado al ideal dictado por las leyes naturales. ¿Cuáles eran los niveles de realidad?

El nivel más básico de existencia era el de los objetos físicos (la materia propiamente dicha). En éste las leyes de la naturaleza actuaban plenamente; operar racionalmente transformaciones, cuando se conocían las leyes que sometían ese nivel, era más fácil que en cualquier otro nivel dada la invariabilidad de las causas y los efectos allí implicados. El segundo nivel de existencia emergía del primero. Se trataba del orden biológico o de las cosas vivas. Este nivel era más complejo que el primero y, por lo tanto, en él las leyes naturales regían con una menor intensidad. Lo anterior quiere decir que las especies vivas se encontraban en una especie de lucha constante contra esas leyes que las sujetaban. Sin embargo, esa lucha era hasta cierto punto vana pues nada podía escapar finalmente de las leyes naturales. Pero, por otra parte, esa lucha permitía algún espacio para la autonomía con respecto a las leyes. Ejemplifiquemos. En el caso del primer nivel, un objeto cae atraído por la gravedad en el mismo instante en que es soltado al vacío. Por el contrario, cierto ser vivo puede ser impulsado por las leyes naturales a alimentarse (en realidad es impulsado por las leyes biológicas a hacerlo, leyes que son un reflejo de una ley fundamental que es la de la conservación) pero tal impulso puede ser resistido voluntariamente en el caso del humano o involuntariamente en el caso de los demás seres vivos durante un tiempo determinado que, si bien está regido por las mismas leyes (la naturaleza a través de las leyes biológicas indica cuánto puede aguantar sin alimentarse un ser vivo), otorga un espacio “libre” ante la ley más básica que es la de mantenerse con vida.

El tercer nivel de realidad es el de la razón o pensamiento. Algunos seres vivos han

sido dotados de la capacidad de pensar. Se trata de la posibilidad de darse cuenta de su sometimiento a las leyes naturales gracias a la representación que de ellas puede hacerse. Este nivel es más complejo que los anteriores y, como se ha venido insistiendo, en él las leyes naturales actúan con menor intensidad. A pesar de que sigue siendo empujado por las mismas fuerzas naturales que todo lo demás existente, la razón puede resistirse con mayor fuerza a determinados impulsos e incluso pudiendo llegar a moldear algunos de ellos. Incluso puede atentar, si así lo desea, contra el principio de conservación (recordando que tal principio, al ser una ley de la naturaleza, es sólo una tendencia). Pero, la mayor autonomía racional se da cuando ésta es capaz de reconocer sus verdaderos alcances, asintiendo ante aquellas leyes fundamentales para realizarlas (hacerlas *realidad*), en el entendido de que ellas expresan la posibilidad de un orden perfecto. La razón también le permite a los seres que la poseen buscar distintos medios para satisfacer sus impulsos naturales. Ello marca una gran diferencia con lo demás existente que es gobernado por las leyes biológicas. Los hombres son capaces de comprender su mundo y usar lo que la naturaleza ha puesto a su disposición, creando incluso nuevas formas de satisfacción de sus deseos, haciéndolo de manera cada vez más *humana* (menos animal).

Finalmente, el último y más complejo nivel es el social. Surgido del nivel mental o racional, el nivel social es una combinación compleja de todos los demás niveles de realidad. Es esa resultante de la sumatoria que comprendía el “total reducido” del que hablábamos párrafos arriba. Al ser el nivel más complejo es también el nivel en el que las leyes naturales actúan con menor fuerza y, por tanto, es el nivel en el cual las posibilidades de desorden son mayores. Poder encontrar el sistema más básico de leyes naturales era muy importante

para Comte, precisamente, porque permitiría actuar en el nivel social facilitando la reorganización de la sociedad basada en la explicación científica de las cosas.

Así, progresar significaba, de acuerdo a los tipos de conocimiento que mencionamos párrafos arriba, comprender la realidad “de abajo hacia arriba”; es decir, de los fenómenos más simples a los más complejos. Lo que significa que sólo pueden lidiar con los asuntos más globales aquellos que han logrado comprender adecuadamente “las partes que la componen”, lo cual es perfectamente congruente con el método cartesiano y con la tradición del pensamiento que de él se deriva. A la descomposición analítica del ocurrir hay que agregarle otra reducción que es necesaria para demostrar la verificabilidad de los fenómenos bajo estudio: su descontextualización. Sólo son verdaderos, dice esta postura, aquellos fenómenos que pueden ser comprobables. La manera por excelencia de comprobar los fenómenos es a través de la experimentación lo que implica replicarlo bajo condiciones controladas, generalmente de laboratorio. En otras palabras, para el científico positivista, cada vez que un cuerpo cae se trata del “mismo” fenómeno. Por tanto, las circunstancias en las que se dé dicha caída no tienen ninguna significación para el estudio en cuestión¹⁷. ¿Cómo llegaron las cosas a ser lo que son?

LA MITOLOGÍA DEL PROGRESO RACIONAL SEGÚN COMTE

¹⁷ En *The roots of reductionism*, Fuenmayor (1991a) parte de esta comprensión primaria del “reduccionismo”, signada por la reducción a priori (descontextualización) y el análisis a priori (fragmentación), para salir en la búsqueda de las raíces ontológicas de esta manera de operar, propia de la ciencia moderna, que atenta contra el sentido holístico.

Para Comte, al igual que para Hume, conocer la manera en que el hombre había progresado racionalmente era más importante que conocer los orígenes del universo, sólo que por diferentes razones. En el caso de Comte, no era porque ello fuera imposible, pues Comte ya no creía más en la existencia de un creador sino que él asumía a las leyes naturales como algo eterno, independiente a cualquier voluntad incluyendo la divina; por el contrario, concentrarse en el progreso de la razón era fundamental pues, al ganar comprensión sobre la manera en que éste había acaecido, se podría entonces revolucionar dicho progreso para alcanzar un estado máximo de perfección. ¿Cómo se había dado ese progreso?

Para el filósofo francés la naturaleza del espíritu lleva a los hombres a pasar por tres estados de investigación teórica y desarrollo intelectual: el teológico, el metafísico y el positivo. Dichos estados del camino hacia el progreso eran inexorablemente recorridos, aunque en ritmos distintos y con distintos alcances, por todas las culturas. Ello, sin embargo, no ocurría necesariamente en todos los individuos, lo cual se debía, según el cuento comteano, a que los individuos no podían ir en sus conocimientos más allá que su sociedad.

...si nuestras concepciones, cualesquiera que sean, deben considerarse ellas mismas como otros tantos fenómenos humanos, tales fenómenos no son simplemente individuales, sino también, y sobre todo, sociales, puesto que resultan, en efecto, de una evolución colectiva y continua, todos cuyos elementos y todas cuyas fases están en una esencial conexión. Así, pues, si en el primer aspecto se reconoce que nuestras especulaciones deben depender siempre de las diversas condiciones esenciales de nuestra existencia individual, es menester admitir igualmente, en el segundo, que no están menos subordinadas al conjunto del progreso social, de modo que no pueden tener nunca la fijeza absoluta que los metafísicos han supuesto. (Comte, 1999, p. 8)

Es importante aclarar, antes de continuar con nuestro relato, que Comte emplea la palabra “metafísica” o “metafísicos” en un sentido distinto al que hemos venido empleando. Para él, se trata, como veremos más adelante, del nombre de una etapa del progreso humano.

Pues bien, la humanidad avanzaba lentamente en un camino ascendente hacia la perfección. El primer estado por el que atraviesa es el “teológico”, etapa en la que el espíritu crea pequeñas teorías inventadas (mitos y cuentos en el sentido peyorativo de la palabra) para poder dar cuenta de lo que le acontecía. Según Comte, en esta primera etapa, el hombre intenta ganar comprensión sobre los asuntos más misteriosos e inaccesibles al conocimiento científico; lo que es, en buena medida, su error.

En su primer despliegue, necesariamente teológico, todas nuestras especulaciones muestran espontáneamente una predilección característica por las cuestiones más insolubles, por los temas más radicalmente inaccesibles a toda investigación decisiva. Por un contraste que, en nuestros días, debe parecer al pronto inexplicable, pero que, en el fondo, está en plena armonía con la verdadera situación inicial de nuestra inteligencia, en una época en que el espíritu humano está aún por debajo de los problemas científicos más sencillos, busca ávidamente, y de un modo casi exclusivo, el origen de todas las cosas, las *causas* esenciales, sea primeras, sea finales, de los diversos fenómenos que le extrañan, y su modo fundamental de producción; en una palabra, los conocimientos absolutos. (Comte, 1999, p. 3)

El estado teológico está, a su vez, compuesto por tres etapas; la primera es el fetichismo:

La más inmediata y la más pronunciada [etapa] la constituye el fetichismo propiamente dicho, que consiste ante todo en atribuir a todos los cuerpos exteriores una vida esencialmente análoga a la nuestra, pero más enérgica casi siempre, según su acción, más poderosa de ordinario. La adoración de los astros caracteriza el grado más alto de esta primera fase teológica, que, al principio, apenas difiere del estado mental en que se detienen los animales superiores (Comte, 1999, p. 4).

En esta primera etapa los hombres atribuyen una existencia similar a la humana a todo cuanto les rodea. Es el estado, por tanto, más alejado de la ciencia y, por tanto, de mayor atraso. De ahí que considere que en dicha etapa los hombres apenas se distinguen de los animales de orden superior (como los chimpancés). Superada esta etapa, viene una segunda que es el politeísmo.

www.bdigital.ula.ve

En su segunda fase esencial, que constituye el verdadero *politeísmo*, confundido con excesiva frecuencia por los modernos con el estado precedente, el espíritu teológico representa netamente la libre preponderancia especulativa de la imaginación, mientras que hasta entonces habían prevalecido sobre todo el instinto y el sentimiento en las teorías humanas. La filosofía inicial sufre aquí la más profunda transformación que pueda afectar al conjunto de su destino real, en el hecho de que la vida es por fin retirada de los objetos materiales para ser misteriosamente transportada a diversos seres ficticios, habitualmente invisibles, cuya activa y continua intervención se convierte desde ahora en la fuente directa de todos los fenómenos exteriores e incluso, más tarde, de los fenómenos humanos. (...) La mayor parte de nuestra especie no ha salido todavía de tal estado, que persiste hoy en la más numerosa de las tres razas humanas, sin contar lo más escogido de la raza negra y la parte menos adelantada de la raza blanca. (Comte, 1999, p. 4)

Vemos que Comte juzga que la mayor parte de la humanidad aún se encuentra sumida en ese estadio, lo que obviamente significa un “atraso” a los ojos del pensador francés. Esto también nos puede mostrar una posible explicación del porqué, para los pensadores europeos que compartían la visión de Comte, tenía tanto sentido el intentar exportar sus ideas a todo el mundo; ello a pesar de que sus historias sobre el progreso difirieran en los detalles – y aquí podemos englobar versiones tan opuestas en la superficie como la marxista –, pues, en el fondo, compartían una perspectiva según la cual la humanidad en su conjunto caminaba hacia la perfección. Por tanto, era necesario “revolucionar” el progreso de quienes se habían quedado en el atraso.

Pero, retomemos el hilo. Estamos conociendo la versión *comteana* de la mitología del progreso racional. Nos falta por presentar la tercera y última etapa del estado teológico: el monoteísmo.

En la tercera fase teológica, el *monoteísmo* propiamente dicho, comienza la inevitable decadencia de la filosofía inicial, que, conservando mucho tiempo una gran influencia social — sin embargo, más que real, aparente—, sufre desde entonces un rápido decrecimiento intelectual, por una consecuencia espontánea de esta simplificación característica, en que la razón viene a restringir cada vez más el dominio anterior de la imaginación, dejando desarrollar gradualmente el sentimiento universal, hasta entonces casi insignificante, de la sujeción necesaria de todos los fenómenos naturales a leyes invariables. Bajo formas muy diversas, y hasta radicalmente inconciliables, este modo extremo del régimen preliminar persiste aún, con una energía muy desigual, en la inmensa mayoría de la raza blanca; pero, aunque así sea de observación más fácil, estas mismas preocupaciones personales traen hoy un obstáculo demasiado frecuente a su apreciación juiciosa, por falta de una comparación bastante racional y

bastante imparcial con los dos modos precedentes. (Comte, 1999, p. 4)

El fin según el cual la sociedad avanza a través de la invasión y la conquista de otros se corresponde con esta manera de interpretar la *realidad*. Por ello, cuando los miembros de una sociedad entienden el mundo así, monoteístamente, pueden llegar a someterse a un cierto orden; aunque nunca por aceptación de la razón sino por temor al castigo. Como ocurrió según la interpretación de Comte en la Edad Media, en la que el pensador francés reconocía hubo un orden ejemplar, aunque destinado a ser sólo provisional.

Nuestra admiración respetuosa se deberá siempre, con seguridad, a la prudencia sacerdotal que, bajo el feliz impulso de un instinto público, ha sabido obtener durante mucho tiempo una alta utilidad práctica de una filosofía tan imperfecta. Pero este justo reconocimiento no podría llegar hasta prolongar artificialmente este régimen inicial más allá de su destino provisional, cuando ha venido por fin la edad de una economía más conforme al conjunto de nuestra naturaleza, intelectual y afectiva. (Comte, 1999, p. 35)

El segundo estado de evolución hacia el progreso, según Comte, es el estado metafísico. Se trata de una etapa de transición entre el estado teológico y el positivista. Se caracteriza porque se entremezclan explicaciones teológicas y positivistas en su seno. Sin embargo, las explicaciones científicas que surgen, se refieren únicamente a los fenómenos más sencillos. Los asuntos trascendentes siguen siendo explicados de forma teológica, aunque se sustituya a Dios por otros conceptos igualmente abstractos e ininteligibles.

Como la teología, en efecto, la metafísica intenta sobre todo explicar la íntima naturaleza de los seres, el origen y el destino de todas las cosas, el modo esencial de producirse todos los fenómenos; pero en lugar de emplear para ello los agentes sobrenaturales propiamente dichos, los reemplaza, cada vez más, por aquellas *entidades* o abstracciones personificadas, cuyo uso, en verdad característico, ha permitido a menudo designarla con el nombre de *ontología*. (Comte, 1999, p. 5)

Las sociedades europeas en la primera mitad del siglo XIX se encontraban, en mayor o menor medida, en esta etapa de transición según el diagnóstico *comteano*. Esa era la razón histórica por la que no había podido ser definido un fin para encaminar la sociedad hacia el progreso. Y es que se trata de un estado fundamentalmente contradictorio.

www.bdigital.ula.ve

Según su carácter contradictorio, el régimen metafísico u ontológico está siempre situado en la inevitable alternativa de tender a una vana restauración del estado teológico, para satisfacer las condiciones de orden, o bien llegar a una situación puramente negativa, a fin de escapar al opresivo imperio de la teología. (Comte, 1999, p. 6)

No obstante, se trataba de una transición necesaria para poder superar el orden teológico sobre el cual el espíritu metafísico causaba un efecto disolutivo. Aunque su prolongada presencia podría causar graves estragos en una cultura, como parecía ser el caso en las sociedades europeas del siglo XIX.

Así es cómo el espíritu metafísico, durante los cinco siglos últimos, ha secundado negativamente el despliegue fundamental de nuestra civilización moderna, descomponiendo poco a poco el sistema teológico, que se había hecho por fin retrógrado, desde que la eficacia social del régimen monoteísta se hallaba esencialmente agotada, al término de la Edad Media. Por desgracia, después de haber cumplido, en cada género, este oficio indispensable, pero pasajero, la acción demasiado prolongada de las concepciones ontológicas ha tenido siempre que tender a impedir también toda organización real distinta del sistema especulativo; de manera que el obstáculo más peligroso para el establecimiento final de una verdadera filosofía resulta, en efecto, hoy de este mismo espíritu que a menudo se atribuye todavía el privilegio casi exclusivo de las meditaciones filosóficas. (Comte, 1999, p.p. 6-7)

Así, si el estado metafísico había sido necesario para terminar con el dominio opresivo del estado teológico, era necesario ahora finalizar con ese estado para llegar al estado último de desarrollo: el estado positivo. Acceder al estado positivo requiere como primer paso, una renuncia a buscar explicaciones sobre la íntima naturaleza de los seres, el origen y el destino de todas las cosas o el modo esencial en que se producen los fenómenos. Temas todos estos propios de la teología o la metafísica:

... el espíritu humano renuncia desde ahora a las investigaciones absolutas que no convenían más que a su infancia, y circunscribe sus esfuerzos al dominio, desde entonces rápidamente progresivo, de la verdadera observación, única base posible de los conocimientos accesibles en verdad, adaptados sensatamente a nuestras necesidades reales. La lógica especulativa había consistido hasta entonces en razonar, con más o menos sutileza, según principios confusos que, no ofreciendo prueba alguna suficiente, suscitaban siempre disputas sin salida. **Desde ahora**

reconoce, como *regla fundamental*, que toda proposición que no puede reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho, particular o general, no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible. Los principios mismos que emplea no son ya más que verdaderos hechos, sólo que más generales y más abstractos que aquellos cuyo vínculo deben formar. Por otra parte, cualquiera que sea el modo, racional o experimental, de llegar a su descubrimiento, su eficacia científica resulta exclusivamente de su conformidad, directa o indirecta, con los fenómenos observados. (Comte, 1999, p. 7 – Negritas mías)

Progresar consistía en construir explicaciones “positivas” del ocurrir. Una explicación positiva era aquella que cumplía con las siguientes características. Era, en primer lugar, “real” (en oposición a lo quimérico), es decir, expresaba aquellas cosas que sí eran efectivamente comprensibles por la razón humana. En segundo término era “útil”, pues contribuía directamente con la mejora continua de la condición humana, individual y colectiva, en oposición a aquellas cosas que simplemente satisfacían la curiosidad humana. En tercer lugar, lo positivo apuntaba a la “certeza” en oposición a la indecisión que ocasionaba discusiones interminables en los estados menos progresados de la razón. En cuarto lugar era “precisa”, pues apuntaba a las causas reales de las cosas y no tenía que buscar entes sobrenaturales o no-sensibles que las ocasionaran. Finalmente, en quinto lugar, la explicación positiva era “constructiva”, es decir, posibilitaba la creación de un orden mejor.

EL SENTIDO EN COMTE

Para Comte el ejemplo máximo de sentido se encuentra en la física, entendida ésta como nivel primario de realidad. Ello es así, debido a la correspondencia perfecta que hay entre el comportamiento de lo material con las Leyes de la Naturaleza. Es por eso que la física y la astronomía deben ser el ejemplo a seguir; esto es, los hombres deben aprender a someterse plenamente a los dictados de la naturaleza lo que no significa que se “cosifiquen” pues eso traicionaría esos principios. Por el contrario, los individuos deben corresponder a la Naturaleza sin abandonar el papel al que están llamados por ésta. Por eso necesitan ajustar el orden humano a esas leyes, de tal forma que pueda aspirarse a ese orden perfecto.

Ello significa que, para poder actuar con sentido los humanos tienen, en primer lugar, que comprender cuáles son las Leyes Naturales y luego entender cómo es que éstas tienen su presencia en los distintos niveles de realidad en los que participa el hombre, único fenómeno de tiene presencia en cada uno de ellos. Para luego, limitarse a hacer eso a lo que está llamado. El camino exclusivo para hacerlo lo ofrece la ciencia positivista que es un método heredero del cartesiano, el cual supone la experimentación observada de las presencias, bajo condiciones controladas, para comprender su comportamiento y así, inferir la manera en que las Leyes de la Naturaleza actúan.

Se trata, según los términos del filósofo, de ir eliminando todo vestigio de atraso en las sociedades, esto es, toda presencia de explicaciones incorrectas sobre lo que ocurre, pues son éstas las que impiden a los hombres establecer el mundo perfecto para el que fueron creados por la Naturaleza. En ese tenor, nada tenía mayor sentido que ubicar históricamente a los individuos y a las sociedades, para que descubrieran por sí mismos, su

condición de retraso y su necesidad de progresar, como se puede interpretar en la cita siguiente, tomada de su *Discurso sobre el espíritu positivo*.

La reorganización total que, únicamente, puede terminar la gran crisis moderna consiste, en efecto, en el aspecto mental, que debe primero prevalecer, en **constituir una teoría sociológica apta para explicar convenientemente la totalidad del pasado humano**: tal es la manera más racional de plantear el problema esencial, a fin de apartar mejor de él toda pasión perturbadora (...) El espíritu positivo, en virtud de su naturaleza eminentemente relativa, puede, únicamente, **representar de manera conveniente todas las grandes épocas históricas como otras tantas fases determinadas de una misma evolución fundamental**, en que cada una resulta de la precedente y prepara la siguiente según leyes invariables, que fijan su participación especial en el común adelanto, para permitir siempre, sin más inconsecuencia que parcialidad, hacer una estricta justicia filosófica a todas las cooperaciones, cualesquiera que sean (Comte, 1999, p. 29).

Esa fue la manera de comprender su papel histórico y a eso dedicó la mayor parte de su obra. Veamos ahora la cara opuesta, la del sinsentido.

EL SINSENTIDO EN COMTE

En principio, se puede decir que para Comte el mayor sinsentido lo representaba la explicación teológica fetichista de cualquier fenómeno, pues conducía necesariamente a una acción humana poco pertinente con las exigencias de la naturaleza. Sin embargo, eso

no es del todo correcto. Las tribus primitivas guardaban algún orden en comparación con el gran desorden que se vivía en la sociedad comteana; entonces, ¿en dónde estaba el famoso progreso?

La respuesta de Comte era sencilla, las sociedades europeas se encontraban en una etapa de transición necesaria para poder no sólo encontrar órdenes siempre endeble y temporales como los de las sociedades atrasadas sino *el* orden definitivo. Veámoslo en palabras del pensador francés.

Mientras se realizaba gradualmente, durante los cinco últimos siglos, la irrevocable disolución de la filosofía teológica, el sistema político cuya base mental formaba, sufría cada vez más una descomposición no menos radical, presidida de igual manera por el espíritu metafísico. Este doble movimiento negativo tenía por órganos esenciales y solidarios, de un lado, las universidades, primero emanadas, pero pronto rivales del poder sacerdotal; de otro lado, las diversas corporaciones de legistas, gradualmente hostiles a los poderes feudales: únicamente, a medida que la acción crítica se diseminaba, sus agentes, sin cambiar de naturaleza, se hacían más numerosos y subalternos; de modo que, en el siglo XVIII, la principal actividad revolucionaria hubo de pasar, en el orden filosófico, de los doctores propiamente dichos a los meros literatos, y luego, en el orden político, de los jueces a los abogados. La Gran Crisis final comenzó necesariamente cuando esta común decadencia, espontánea primero, luego sistemática, a la que, por otra parte, todas las clases, sin distinción, de la sociedad moderna habían contribuido de diversos modos, llegó por fin al punto de hacer universalmente irrecusable la imposibilidad de conservar el régimen antiguo y la necesidad creciente de un orden nuevo. Desde su origen, esta crisis tendió siempre a transformar en un vasto movimiento orgánico el movimiento crítico de los cinco siglos anteriores, presentándose como destinada

sobre todo a realizar directamente la regeneración social, todos cuyos preámbulos negativos se hallaban ya suficientemente terminados. Pero esta transformación decisiva, aunque cada vez más urgente, ha tenido que ser hasta ahora esencialmente imposible, por falta de una filosofía verdaderamente propia para procurarle una indispensable base intelectual. Al mismo tiempo en que la realización suficiente de la previa descomposición exigía el desuso de las doctrinas puramente negativas que la habían dirigido, una ilusión fatal, entonces inevitable, condujo, a la inversa, a conceder espontáneamente al espíritu metafísico, el único activo durante este largo preámbulo, la presidencia general del movimiento de reorganización (Comte, 1999, p. 25-26).

Como puede verse en la cita, Comte atribuye la crisis que vive su sociedad, por un lado, a la imposibilidad de conservar el “régimen antiguo” asociado a la “filosofía teológica”. Por el otro, a la necesidad creciente de un nuevo orden que, sin embargo, no había podido solventarse debido a la “falta de una filosofía verdaderamente propia para procurarle una indispensable base intelectual”. Para Comte era necesario pues, reorganizar las sociedades europeas sin deja de reconocer que ya había habido intentos para lograr tal reorganización. Sin embargo, en cada uno de ellos se había fracasado. El filósofo francés atribuía tal fracaso a la falta de visión en la manera en que debía encararse la tarea de reorganizar la sociedad; a una falta de comprensión de sus antecesores acerca de la “naturaleza del problema”. ¿Cuál era para Comte la naturaleza del problema de reorganizar a la sociedad?

La misión de reorganizar a la sociedad implicaba, como ocurre con cualquier tarea según la perspectiva *comteana*, dos tipos de actividades: una “teórica” y otra “práctica”. En el caso de la reorganización social la actividad “teórica” supone una reflexión pública y

colectiva en la que se debe determinar el “principio nuevo según el cual, deben estar coordinadas las relaciones sociales y la formación del sistema de ideas generales destinado a servir de guía a la sociedad” (Comte, 2006, p. 11). En el caso de la actividad práctica, la tarea consiste en “determinar la manera de repartirse el poder y el conjunto de las instituciones administrativas más en relación con el espíritu del sistema” (*idem*). El fracaso de los intentos previos por reorganizar las sociedades europeas había radicado, según Comte, en que sus predecesores no se dieron cuenta de que tal tarea suponía privilegiar la actividad “teórica” sobre la “práctica”. Y aquí hay otra manera de sinsentido que tenía que combatir Comte.

Tratando de precisar porqué se ha desconocido la naturaleza de este trabajo [la reorganización de la sociedad], nos encontramos que ha sido por haber considerado como puramente práctica una empresa esencialmente teórica (Comte, 2006, p. 11)

En otras palabras, quienes precedieron a Comte en la tarea de la reorganización social dedicaron su esfuerzo de manera equivocada a determinar la manera de repartirse el poder y a crear el conjunto de las instituciones administrativas, en lugar de preocuparse por determinar el “principio coordinador de las relaciones sociales”; es decir, por determinar el porqué de la sociedad. Así, conocida la causa principal del fracaso histórico del hombre europeo Comte llegó a la conclusión de que para poder tener éxito en la tarea de reorganizar a la sociedad, la cual había asumido como propia, era necesario empezar por abordar dicho trabajo como un problema fundamentalmente “teórico”; es decir, por

determinar “el principio nuevo según el cual, deben estar coordinadas las relaciones sociales, y la formación del sistema de ideas generales destinado a servir de guía a la sociedad”. A la luz de esto, veamos pues en qué consistía el proyecto educativo de Comte y sus colegas positivistas.

LA EDUCACIÓN EN COMTE

El propósito del modelo educativo Comteano, puede resumirse en lo siguiente:

A medida que el curso natural de los acontecimientos caracteriza la gran crisis moderna, la reorganización política se presenta como cada vez más necesariamente imposible sin la reconstrucción precedente de las opiniones y de las costumbres. Una sistematización real de todos los pensamientos humanos constituye, pues, nuestra primera necesidad social, análogamente referente al orden y al progreso. (Comte, 2006, p. 87)

Para poder “sistematizar los sentimientos humanos” lo primero que se hacía necesario era comprender el estado actual en el que se encontraban, en conjunto, esos pensamientos humanos. Sólo cuando la realidad pudiera ser vivida e interpretada desde el “punto de vista verdadero”, es decir, el positivista, la titánica tarea de darle una nueva cara a la sociedad podría ser alcanzada. Sin embargo, lograr que los “espíritus se unieran”, sólo era posible si se revolucionaba el proceso natural descrito en la ley de los tres estados; esto es, si se aceleraba el camino que llevaba a los seres humanos desde el estado teológico hasta el estado positivista. La única vía para hacerlo era la educación.

La educación, es decir, el sistema de hábitos intelectuales que resulta del estudio de las ciencias de observación, es la única que puede desarrollar su capacidad teórica natural [de los individuos] de una manera conveniente. (Comte, 2006, p. 18)

Esto da entonces una contundente razón, un motivo claro y preciso para el hecho educativo que se convierte en una convicción de gran solidez para educadores y educandos: la reorganización de la sociedad es necesaria; para lograrlo, es indispensable que los hombres y las mujeres progresen en el uso de su razón y, por lo tanto, es inevitable un cierto tipo de formación. Ahora bien, de la convicción teleológica de Augusto Comte sobre el porqué y para qué educar se desprenden al menos dos características fundamentales de su proyecto educativo. La primera tiene que ver con lo que Comte llamaría la universalización de la educación. La idea de “universalizar la educación” tenía para el filósofo francés al menos dos sentidos distintos. En primer lugar y coincidiendo con Hume, se trataba de “masificar” la educación haciéndola asequible para todos.

Este magno resultado no podría obtenerse de un modo suficiente si esta enseñanza continua permaneciera destinada a una sola clase cualquiera, incluso muy extensa; se debe, so pena de fracasar, tener siempre a la vista la universalidad entera de las inteligencias. (Comte, 1999, p. 39)

En segundo lugar, universalizar la educación significaba sentar un piso común para

todos:

En el estado normal que este movimiento debe preparar, todos, sin ninguna excepción ni distinción, **sentirán siempre la misma necesidad fundamental de esta filosofía primera, que resulta del conjunto de las nociones reales, y que debe entonces llegar a ser la base sistemática de la sabiduría humana, tanto activa como especulativa, de manera que cumpla más convenientemente el indispensable oficio social que se vinculaba en otro tiempo a la instrucción universal cristiana.** Importa, pues, mucho que, desde su origen, la nueva escuela filosófica desarrolle, en lo posible, ese gran carácter elemental de universalidad social, que, relativo finalmente a su destino principal, constituirá hoy su mayor fuerza contra las diversas resistencias que ha de encontrar. (Comte, 1999, p. 39 – Negritas mías)

Ahora bien, la segunda característica que surge de la convicción teleológica *comteana* sobre la educación, es el contenido educativo. Se trata no de educar cualquier cosa sino unas muy particulares que apuntaran a las necesidades básicas de la comprensión de los individuos sobre su realidad. En nuestros términos, se trataba de cultivar la nueva mitología. Así, lo que debía inculcarse en las escuelas era, de manera central, el método positivista y las ciencias que trabajaran con éste, así como la historia del progreso racional.

Concentrémonos, primero, en la importancia de la enseñanza del método positivista. Desde la concepción *comteana* el método no es simplemente un instrumento más, entre otros, con los que cuenta el hombre para trabajar, se trata de la piedra angular que posibilita la unidad humana: “No hay, en efecto, más unidad necesaria que la unidad del método” (Comte, 2006, 39). Es el método el que permite descubrir la verdad positiva de las cosas, al cultivar los conceptos fundamentales de ese lenguaje básico que era capaz de expresar la

realidad dualista. Es el método pues, el que nos debería llevar hacia el progreso. Por eso se entiende desde la concepción *comteana* que su difusión universal era de primordial importancia. Cualquier otro conocimiento que pudiera ofrecerse en el proceso educativo tenía sólo sentido a la luz del aprendizaje del método positivista. Incluso la lectura, que para nosotros resulta algo central en la educación, bajo el esquema *comteano* sólo servía si ayudaba a comprender en principio el método. Posteriormente, claro está, la lectura debía servir para conocer los avances de las ciencias positivistas. Pero, eso ya ocupaba un segundo momento en la importancia de aprender a leer.

Tras la enseñanza del método, la enseñanza de las ciencias positivistas era también muy importante. El orden en que esto debía ocurrir era el que naturalmente posibilitara una más rápida apropiación del lenguaje científico.

www.bdigital.ula.ve

En efecto, *a priori* se ve que los fenómenos más simples, los que menos se complican con otros, son también los más generales, pues lo que se observa en la mayoría de los casos está, por esto mismo, desprendido todo lo posible de las circunstancias propias de cada caso separado. **Hay pues, que comenzar por el estudio de los fenómenos más generales o más simples, continuando sucesivamente hasta los más particulares o más complicados.** (Comte, 2006, p. 41 – Negritas mías)

El orden en la enseñanza de las ciencias debe ser, por tanto, el siguiente. En primer lugar la astronomía, que comprende los fenómenos más generales y también los más fáciles de aprender. Posteriormente la física, la química, la fisiología y la física social o sociología. Este último estudio es, por su complejidad y dificultad, el más importante de todos, pero

también el que se debe atender hasta el final de la formación de un individuo. En importante, sin embargo, que recordemos que la enseñanza de estas ciencias debe ofrecerle al individuo, no especialista, una visión general de lo que ocurre en todas las ciencias. Comte critica por eso a la educación científica disponible en su sociedad, porque suele abordar el estudio de las ciencias de manera independiente.

Estos estudios preliminares, dominados naturalmente hasta ahora por ese espíritu de especialismo empírico que rige las ciencias correspondientes, son concebidos y dirigidos siempre como si cada uno de ellos hubiera de preparar sobre todo para una cierta profesión exclusiva; lo que impide la posibilidad, incluso en los que tendrían más ocasión de ello, de abarcar nunca varias, o, por lo menos, tanto como lo exigiría la formación ulterior de sanas concepciones generales. Pero esto no puede ya ser así cuando tal instrucción se destina directamente a la educación universal, que cambia necesariamente su carácter y su dirección, a pesar de toda tendencia contraria. El público, en efecto, que no quiere hacerse ni geómetra, ni astrónomo, ni químico, etc., siente de continuo la necesidad simultánea de todas las ciencias fundamentales, reducida cada una a sus nociones esenciales; le hacen falta, según la notabilísima expresión de nuestro gran Moliere, *claridades de todo*. (Comte, 1999, p.38)

Por supuesto que en la enseñanza de las ciencias positivas y del método mismo las matemáticas tienen un papel central en el currículo comteano. Son ellas “el instrumento más poderoso que puede emplear el espíritu humano en la investigación de las leyes naturales” (Comte, 2006, 45). Por ello, al igual que la enseñanza de la lectura, las matemáticas deben ser inculcadas con prontitud, aunque sólo como un instrumento más

que rinde tributo al método y a la verdad que de él se desprende.

En cuanto la educación moral, ésta también juega un papel central. Como la mayoría de los pensadores de la Modernidad, particularmente aquellos que formaron parte del movimiento de la Ilustración y sus seguidores, Augusto Comte intenta mostrar al mundo que vivir de manera moralmente ejemplar es posible sin una religión. En el caso del positivismo eso es central, pues es signo de máximo progreso la conformación de sociedades humanas pacíficas cuando éstas se crean a partir única y exclusivamente de lo que la razón y su ciencia demuestran como verdadero. Así, la educación positivista no puede conformarse simplemente con mostrar la verdad. Debe además y de manera muy importante enseñar a los individuos a actuar de conformidad con esa verdad.

El régimen positivo funda la educación moral propiamente dicha, a la vez en la razón y en el sentimiento, pero dando siempre a este último la preponderancia práctica. Los preceptos morales se hallarán racionalmente referidos a verdaderas demostraciones capaces de superar toda discusión, si se ajustan al conocimiento de la naturaleza personal y social cuyas leyes permiten ponderar con exactitud en la vida real – privada o pública – cualquier influencia – directa o indirecta, particular o general – de todo afecto, pensamiento, acción o hábito. Las convicciones correspondientes, susceptibles de llegar a ser las que inspiran en la actualidad las mejores pruebas científicas, gozan del natural incremento que ha de resultar de su importancia y de su íntima correlación con los más edificantes instintos. (Comte, 2006, p. 112)

En el caso de Comte, en el que la educación persigue un claro propósito social, no cabe la menor duda de que hay una vinculación profunda entre la verdad revelada por la

ciencia y la acción humana que de ésta se debe de seguir. Podemos ponerlo en estos términos sencillos. Si el descubrimiento de la verdad a través del método positivista de las ciencias no trae como consecuencia un comportamiento humano ejemplar y con ello la reorganización de la sociedad, entonces, no tiene ningún sentido hacer ciencia.

Sin embargo, el propósito para la educación no puede surgir de la nada. No se trata de que, por decreto, un objetivo para la educación nos sea dado. Comte reconoce que sólo la comprensión histórica de nuestro devenir, en su caso, del devenir de las sociedades europeas del siglo XIX, el que puede dar un sentido y un rumbo a la sociedad y a sus procesos educativos. Por ello, la enseñanza de la historia es también un asunto fundamental para la educación positivista. Por supuesto, no se trata de cualquier historia sino de aquella que ha emanado de los estudios mismos del positivismo; es decir, la historia del progreso racional del hombre.

www.bdigital.ula.ve

El sentimiento de que aquí se trata es a la vez más profundo – por resultar personal en cierto modo – y más reflexivo – como resultante sobre todo de una convicción científica –, por lo que no será convenientemente desarrollado por la historia vulgar en el estado puramente descriptivo; pero sí lo será, y exclusivamente, por la historia racional y positiva, tomada como ciencia real y que dispone el conjunto de los acontecimientos humanos en series coordinadas donde se muestra con evidencia su encadenamiento gradual. (Comte, 2006, p. 56)

Sin embargo, no hay que confundir la “historia racional y positiva”, con una historia “erudita” repleta de datos y hechos fríos que nada nos dice en relación a nosotros. De hecho, la más fuerte crítica que Comte hace a la educación de su tiempo es precisamente

el haber caído en ese tipo vicioso de historia, propia, según su decir, del pensamiento metafísico.

La falta de aptitud para la vida real, el desdén por las profesiones vulgares, la impotencia para apreciar convenientemente ninguna concepción positiva, y la antipatía que pronto resulta de ello, los disponen hoy con demasiada frecuencia a secundar una estéril agitación metafísica que inquietas pretensiones personales, desarrolladas por esa educación desastrosa, no tardan en hacer políticamente perturbadora, bajo el influjo directo de una viciosa erudición histórica, que, haciendo prevalecer una noción falsa del tipo social propio de la antigüedad, impide comúnmente comprender la sociabilidad moderna. Si se considera que casi todos los que, en diversos aspectos, dirigen ahora los asuntos humanos han sido preparados de este modo, no se podrá nadie sorprender de la vergonzosa ignorancia que manifiestan demasiado a menudo acerca de los menores problemas, incluso materiales, ni de su frecuente disposición a descuidar el fondo por la forma, colocando por encima de todo el arte de decir bien, por contradictoria y perniciosa que resulte su aplicación, ni, por último, de la tendencia especial de nuestras clases ilustradas a acoger con avidez todas las aberraciones que surgen diariamente de nuestra anarquía mental. (Comte, 1999, p. 40)

Se requiere, pues, de un tipo de historia, una mitología, que le permita al hombre comprenderse como moderno. Solamente desde esa perspectiva histórica es posible observar lo que con claridad aprecia Augusto Comte en la primera mitad del Siglo XIX: la transición de las sociedades europeas de su tiempo desde un primitivo estado de atraso

creado por la convicción teológica de la realidad, hasta un estado de máxima perfección posibilitada por la interpretación positivista de los hechos históricos y de la realidad en la que el ser humano está inserto. Es esa perspectiva histórica la que, además, aparece como muestra contundente de que se ha progresado y de que el estado positivista es el final de la historia.

Por todo ello se ve que la verdadera idea de progreso, parcial o total, pertenece necesaria y exclusivamente a la filosofía positiva, a la que ninguna otra podría suplantar en tal sentido. Sólo esta filosofía podrá descubrir la verdadera naturaleza del progreso social, es decir, caracterizar el término final, jamás realizable, hacia el que tiende a dirigir a la humanidad, y hacer conocer a la vez la marcha general de este desarrollo gradual. Tal atribución es ya claramente verificada por el origen totalmente moderno de las únicas ideas de progreso continuo que tienen hoy un carácter verdaderamente racional y que se refiere sobre todo al desarrollo efectivo de las ciencias positivas de donde aquellas se derivan. (Comte, 2006, p.p. 56-57)

Así, aparece la necesaria ubicación del educando en un camino del que forma parte con los demás. No se trata del “camino hacia la salvación” promovido en la Edad Media por el cristianismo sino del camino hacia el progreso y la perfección que intenta difundir la “verdadera religión”, como Comte llama al positivismo. ¿Cuáles son las lecciones que Comte deja al Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa?

APROPIACIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE COMTE

Lo primero que puede notarse es cómo la fragmentación de la realidad es mayor en

el caso de Comte que en el de Hume, y ya ni hablar del caso Medieval. Ciertamente, las presencias siguen apareciendo como objetos de representación de la razón, pero a su vez comienzan a manifestar diferentes naturalezas que, pese a la resistencia que muestra Comte al respecto, llaman inevitablemente a la especialización. La comprensión de la totalidad comienza a ser cada vez más difícil – y tal vez menos importante.

Pero lo que ocurre en la superficie no es sino un reflejo de lo que pasa con el piso metafísico. La razón parece incapaz de contener la responsabilidad que implica ser Dios y aparecen las leyes de la naturaleza como una especie de sustituto al cual, si bien se tiene acceso a través de la razón y su ciencia, no logra mostrar una uniformidad en sus acciones. De tal manera que, la solución que da Comte, es esa de las “resistencias a las leyes” que se dan en los distintos niveles de realidad, pero que inevitablemente le pega a la noción misma de “ley”: una ley que no se cumple deja inexorablemente de serlo.

Hay otros asuntos ya en el plano educativo sobre los que vale la pena reflexionar. Como ya lo mostrábamos también en el capítulo dedicado a Hume, la claridad teleológica de la educación *comteana* contrasta con nuestra gran equivocación de propósitos para la educación prevaleciente en la América Latina de nuestros tiempos. Mientras que para Hume y para Comte la educación tenía un objetivo claramente definido, el cual le brindaba sentido y coherencia a sus proyectos particulares de educación, para nosotros, hombres y mujeres latinoamericanos de inicios del siglo XXI, la educación es algo que hacemos la mayoría de las veces por mera costumbre y no porque tenga una urgencia trascendental como la tenía para el pensamiento positivista.

Podemos, también, enmarcar otra diferencia y ésta tiene que ver con la idea de

“universalizar la educación”. Por universalizar la educación, entendemos mayoritariamente tan sólo el sentido de masificar la educación. Es decir, le damos un sentido más pobre a la idea de universalizar que la que tenía Comte. Eso se deriva -al menos parcialmente- de la falta de certeza teleológica de nuestra educación. Así, tendríamos que pensar que un proyecto educativo para el presente requeriría plantearse abiertamente ese segundo sentido de universalización que hemos olvidado y que refiere a que la educación sea exactamente la misma para todos. ¿Es realmente eso deseable? Para las autoridades educativas de nuestros tiempos pareciera que sí lo es y, sin embargo, resulta evidente que muchos de los contenidos temáticos que se abordan en la escuela no logran encajar en la vida cotidiana de quienes allí se preparan. Si entendemos que las realidades de los educandos varían de lugar a lugar, de individuo a individuo, tal vez, al menos, matizaríamos esa idea de la “universalización”.

Hay otra diferencia muy importante que tiene que ver con la manera en que comprendemos la educación moral en el presente. Ciencia y moral nada tienen que ver para nosotros. La ciencia es una cosa, la moral otra muy aparte. Para nosotros la moral es un asunto de escogencia. En las escuelas enseñamos una especie de menú de posibles “valores” que cada quién debe ordenar a su parecer – cada cual tiene su “propia escala de valores” – pero estamos convencidos de que no hay asidero racionalmente demostrable y verificable que indique que una escala es mejor que otra. La ciencia, por tanto, no tiene ningún lugar en la selección de valores y debe ocuparse de sus asuntos particulares, dejando

a “la ética” ocuparse de los suyos propios¹⁸.

La última gran diferencia que notamos en términos de nuestra educación tiene que ver con la educación histórica. Nosotros estudiamos historia, sí, pero se trata simplemente de un listado disperso de hechos y fechas que aparentemente no tienen mucho que ver con nuestra realidad. Al menos, no sirven de mucho para explicarnos el porqué somos lo que somos; menos aún, para dónde es que nos dirigimos. No contamos con una mitología que transmitir. Así se da una tragedia cuando, teniendo cómo enseñar, no tenemos qué educar. Para Comte y sus contemporáneos europeos, ése no era el problema.

Sin embargo, tampoco debemos olvidar que desde nuestra perspectiva histórica la mitología que debía transmitir la educación moderna y la positivista en particular eran por necesidad empobrecedores del sentido. Ninguno de los esfuerzos que hicieran iba a cambiar su destino: el fracaso. Pero, no somos los primeros en señalar esto. En medio de la euforia progresista del siglo XIX, una voz solitaria se dejó escuchar:

Es cierto que necesitamos la historia, pero de otra manera que el refinado paseante por el jardín de la ciencia, por más que éste mire con altanero desdén nuestras necesidades y apremios rudos y simples. Es decir, necesitamos la historia para la vida y la acción, no para apartarnos cómodamente de la vida y la acción, y menos para encubrir la vida egoísta y la acción vil y cobarde. Tan solo en cuanto la historia está al servicio de la vida queremos servir a la historia.

Pero hay una forma de hacer historia y valorarla en que la vida se atrofia y degenera: fenómeno

¹⁸ Para MacIntyre (1985), esto es una consecuencia directa del fracaso del proyecto de la Ilustración que, desde su interpretación, fue un intento por reconstruir la moral, fundándola en la naturaleza humana. Dicho fracaso era inevitable, nos dice MacIntyre, debido a la equivocada manera de comprender lo moral por parte de los pensadores modernos; quienes, influenciados por una manera particularísima de entender lo verdadero, trataron infructuosamente de “cientifizar” la indagación moral. La herencia que nos dejaron fue, la imposibilidad de creer en que se puede apelar a criterios racionales para justificar la moral, reduciendo toda convicción moral, a un asunto “subjetivo” o propio de la voluntad individual de cada quien.

que, según los singulares síntomas de nuestro tiempo, es preciso plantear, por más que ello sea doloroso. (Nietzsche, 2000, p. 1)

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 4

NIETZSCHE Y EL DESMORONAMIENTO DE LA MITOLOGÍA DEL PROGRESO RACIONAL

ONTOLOGÍA

¿Cómo se presentaba el ocurrir en la época de Nietzsche? Intentemos una respuesta a partir de la siguiente cita tomada de su *Genealogía de la moral*:

El hombre veraz, en aquel temerario y último sentido que la fe en la ciencia presupone, *afirma con ello otro mundo distinto* del de la vida, de la naturaleza y de la historia; y en la medida en que afirma ese 'otro mundo', ¿cómo?, ¿no tiene que negar, precisamente por ello, su opuesto, este mundo, *nuestro mundo*?... Nuestra fe en la ciencia reposa siempre sobre una *fe metafísica* —también nosotros los actuales hombres del conocimiento, nosotros los ateos y antimetafísicos, también nosotros extraemos *nuestro* fuego de aquella hoguera encendida por una fe milenaria, por aquella fe cristiana que fue también la fe de Platón, la creencia de que Dios es la verdad, de que la verdad es *divina*... ¿Pero cómo es esto posible, si precisamente tal cosa se vuelve cada vez más increíble, si ya no hay nada que se revele como divino, salvo el error, la ceguera, la mentira, — si Dios mismo se revela como nuestra *más larga mentira*? (Nietzsche, 2008c, p.58)

En la época de Nietzsche las presencias han comenzado a dejar de aparecer como sostenidas por un fundamento metafísico eterno, perfecto, universal. Por el contrario, lo

sensible comienza a reinar y hace aparecer lo no sensible como su producto. *Dios ha muerto* y como lo expone Heidegger (Heidegger, 1995, p-162), la muerte de Dios para Nietzsche no es simplemente la desaparición del Dios cristiano sino se trata de la extinción del dominio de lo suprasensible, la consciencia de que “Dios mismo se revela como nuestra más grande mentira”.

Hume y Comte – y con ellos, la generalidad del pensamiento moderno – de alguna manera ya lo habían anunciado: Dios es una creación del hombre y, como todo lo creado por el hombre, es perecedero. Y, por lo mismo, la nueva deidad, la razón, estaba condenada a ser consumida por su propio fuego. Lo único que se revela como divino era entonces “el error, la ceguera, la mentira”. *Dios ha muerto* significa, entonces, la extinción del “mundo de las ideas” de Platón, el cual tomó distintas formas a lo largo de la historia de la cultura occidental, pero que en el fondo se mantenía siempre en la fe hacia la idea siempre perfecta a cuya imagen se aproximaban más o menos las cosas.

He aquí pues el fin de la metafísica, el ocaso de esa constelación de sentido que sostuvo durante tantos siglos al pensamiento occidental. Ya no se puede vivir bajo la creencia de que lo sensible encuentra su fundamento en algo suprasensible. Los dioses no existen. Ni la razón ni el Dios de los Cristianos ni el mundo de las ideas de Platón. De aquí que la tarea de Nietzsche sea la de la transvalorización. En la interpretación *heideggeriana* esta transvalorización no es sólo el cambio de valores sino una nueva forma de jerarquizar los valores: la *inversión de la metafísica*.

Si lo sensible pasa así a ser creador de lo suprasensible, ¿qué coliga a sensible entre sí? ¿Cuál es el vínculo íntimo que lo hace sostenerse? Ninguno. Las cosas sensibles elevadas

a fundamento son, cada una, un ser en sí mismo; independientes; suspendidas en su propio ser material. Por tanto, intrascendente, siempre inmanente y siempre, también, desechable. El sentido de lo que es, aún de la vida misma, se vacía. Ante la pérdida del fundamento ontológico en la manera en que fue concebido a lo largo de la historia occidental, acaece una relativización de todo. Todo se convierte en mero punto de vista, en opinión. Y es allí en donde un tímido fundamento no sensible, ya no universal, ya no perfecto, menos aún eterno, alcanza a jugar algún papel ordenador: la voluntad de poder que permite a cada individuo, según su voluntad y según su poder, ordenar la realidad, de tal modo que habrá tantas realidades como voluntades de poder haya. La única posibilidad que aparece para que la realidad se uniforme es haciendo coincidir todas las voluntades de poder hacia un mismo querer. ¿Hay alguna mitología que dé cuenta de esta desfundamentación de lo existente?

NIETZSCHE Y LOS PRIMEROS ESBOZOS DE UNA MITOLOGÍA DEL ABISMO.

Tratemos de hilar una historia a partir de lo que Nietzsche cuenta ocurrió a lo largo de la historia de Occidente. ¿Cómo ha llegado el mundo a ser lo que es?

... ciertas naturalezas grandes, de inclinaciones universales, han sabido utilizar con increíble sensatez el armamento de la ciencia misma para mostrar los límites y el carácter condicionado del conocer en general y para negar con ello decididamente la pretensión de la ciencia de poseer una validez universal y unas metas universales: en esta demostración ha sido reconocida por vez primera como tal aquella idea ilusoria que, de la mano de la causalidad, se arroga la

posibilidad de escrutar la esencia más íntima de las cosas. La valentía y sabiduría enormes de *Kant* y de *Schopenhauer* consiguieron la victoria más difícil, la victoria sobre el optimismo que se esconde en la esencia de la lógica, y que es, a su vez, el sustrato de nuestra cultura (Nietzsche, 2008a, p. 38).

Nietzsche parece notar en los filósofos que le precedieron un primer reconocimiento de que la razón en su papel de Dios eterno, omnipresente y omnipotente, ha fracasado. Incluso en Kant, el máximo promotor de la racionalidad humana, la razón ve asomar sus límites, y la ciencia, la principal arma de lo racional, si ha servido para algo es para mostrar su propia incapacidad para desvelar la esencia más íntima de las cosas.

Las ciencias, cultivadas sin atisbo alguno de medida, en el ciego *laisser faire*, despedazan y disuelven todo lo que se consideraba firme y consistente; las clases y los Estados cultivados son engullidos por una economía gigantesca y desdeñosa. Nunca fue el mundo más mundo, nunca fue tan pobre en amor y bondad. Las clases cultas han dejado de ser faros o asilos en medio de toda esa tormenta de mundanería; ellas mismas se muestran también, cada día más nerviosas, más carentes de ideas y de amor. Todo sirve a la barbarie futura, el arte y la ciencia actuales incluidos. El hombre culto ha degenerado hasta convertirse en el mayor enemigo de la cultura, pues se desempeña en disimular la enfermedad general y se torna en un obstáculo para los médicos. (Nietzsche, 1999c, P. 12)

La ciencia así, incapaz de concretar la única tarea que realmente era importante y al fracasar se entrega, entonces, a la mayor de las atrocidades: arrasar con la cultura. La economía gigantesca y desdeñosa se come todo, no hay amor ni bondad, todo se entrega a

una dinámica empobrecida y empobrecedora del ser y de la vida.

La razón ha demostrado su incapacidad, ya no de ser una “nueva deidad” sino incluso de ser una auténtica “fuente de la verdad”. ¿A quién acudir si la *verdad revelada* ha sido aniquilada y si, quien conquistó su lugar privilegiado, no sirve ni para resolver las cuestiones más íntimas del hombre? Ante esta perspectiva lo humano nunca ha corrido más peligro. Por tanto, se hace necesario trascender al hombre moderno cuya razón no le sirve ni para decidir moralmente sobre su acción. Pero, no sólo es a él mismo a quien deben superar. El hombre moderno sólo es una consecuencia, un resultado de algo que comenzó a gestarse mucho tiempo atrás en las raíces de la cultura occidental misma. Por ello Nietzsche apunta sus armas contra Sócrates. *¿No podría ser precisamente este socratismo un signo de declive, de fatiga, de enfermedad, de instintos que se disuelven anárquicamente?* (Nietzsche, 2008a, p. 43)

www.bdigital.ula.ve

El pensador griego aparece a los ojos de Nietzsche como el origen primario del endiosamiento de la razón. Y a diferencia de lo acaecido con la Mitología del Progreso Racional, aquí el inicio refiere a una decadencia. Nietzsche acusa a Sócrates de haber despreciado el sentimiento trágico en los griegos, y con ello la “moral estética” que en la tragedia reinaba en la que la voluntad de los héroes, y no su razón, les indicaba el modo de su ejemplar acción. La tragedia fue abandonada por Sócrates dejándola de lado para imponer su racionalización de las cosas. Por eso Nietzsche ve en la explicación Socrática de la tragedia la peor tragedia. Porque al imponer la razón al sentimiento trágico, rompió la unidad esencial de vida de lo auténticamente griego, fundada sobre el frágil equilibrio entre lo *apolíneo* y lo *dionisiaco*: entre lo pensable y lo que se escapa a todo intento de

comprensión... excepto al de Sócrates. Sócrates desnuda lo que había permanecido oculto; lo que sólo era una ensoñación, con Sócrates se convierte en discurso y así se da *El nacimiento de la tragedia*:

El Sócrates moribundo se convirtió en el nuevo ideal, jamás visto antes en parte alguna, de la noble juventud griega: ante esa imagen se postró, con todo el ardiente fervor de su alma de entusiasta, sobre todo Platón, el joven heleno típico. (Nietzsche, 2008a, p. 29)

Platón aprendió de Sócrates el afán por derrotar la *mentira* para con ello hacer triunfar a la *verdad*. Y, fue Platón, deslumbrado por las enseñanzas de su maestro, quien dio el paso decisivo que condenó a Occidente: reveló que la *verdad* no se encontraba en los mitos ni en las historias que, por siglos, se habían contado en su cultura sino en el *mundo de las ideas*.

La metafísica, es decir, el dominio de lo no sensible sobre lo sensible, quedaba erigida como el gran espacio en el que la *verdad* habita; el único donde es posible. Con ello, el pensamiento, la razón, iniciaba su largo camino hacia su coronación en la Modernidad. El arte, los cuentos, los mitos, en fin, la *mentira*, quedaban sepultados ante el paso imponente de la *verdad metafísica*, universal, fija, inamovible, ubicada en las ideas.

Una apreciación del valor del ideal ascético trae consigo inevitablemente también una apreciación del valor de la ciencia: jábranse los ojos y agúcense los oídos para percibir tal cosa en todos los tiempos! (El *arte*, dicho sea de manera anticipada, pues alguna vez volveré sobre el tema con más detenimiento, —el arte, en el cual precisamente la *mentira* se santifica, y la

voluntad de engaño tiene a su favor la buena conciencia, se opone al ideal ascético mucho más radicalmente que la ciencia: así lo advirtió el instinto de Platón, el más grande enemigo del arte producido hasta ahora por Europa. Platón *contra* Homero: éste es el antagonismo total, genuino — de un lado el «allendista» con la mejor voluntad, el gran calumniador de la vida, de otro el involuntario divinizador de ésta, la *áurea* naturaleza. (Nietzsche, 2008c, 139)

Coronar a la razón implicaba destruir todo aquello que se opusiera a ésta pero, para la época de Nietzsche, ¿qué queda de la razón? ¿Qué es de las ideas? ¿En dónde está esa razón ante la cual los presuntuosos se rindieron sumisamente, elevándola al rango de “Dios infalible y supremo”, a cuya verdad y autoridad la humanidad debía someterse? ¿En dónde está la ciencia, ese mecanismo de la razón a través del cual la *verdad* iba a ser revelada?

¿Y la propia ciencia, nuestra ciencia, sí, qué significaría en realidad vista como síntoma de la vida, cualquier ciencia? ¿Para qué, o peor aún, de dónde proviene toda ciencia? ¿No es acaso todo cientificismo en último término, tan solo un miedo y una evasión frente al pesimismo? ¿Una sutil defensa de urgencia contra la verdad? ¿Qué significa la moral, vista bajo la óptica de la vida? (Nietzsche, 2008a, p.43)

EL SENTIDO EN NIETZSCHE

Al igual que en el caso de Hume, Nietzsche parece urgido por abandonar una forma de hacer sentido que es dominante en su cultura; sin embargo, hay dos diferencias profundas entre ambos. La primera es que lo que se quiere dejar atrás en el caso

nietzscheano, no es una época en particular de la cultura occidental sino a toda esa cultura cuando ésta se comprende como el espacio-tiempo en el que dominó la Metafísica. La segunda es que, lo que se ve venir tras el abandono no parece en absoluto alentador. Y es que Nietzsche presiente la llegada de un tiempo en el que el sentido depende de cada individuo, uno en el que todo, absolutamente todo, parece tener sentido.

El hombre alemán amontona alrededor las formas, colores, productos y objetos raros de todos los tiempos y de todos los lugares y con ellos fabrica el abigarramiento de feria de cosas modernas que luego sus doctos han de considerar y formular como lo moderno. (Nietzsche, 1988, p.32)

La relativización de todo, la reducción de lo-que-sea-el-caso a mero punto de vista, a opinión, abre el espacio para que cualquier sentido, tenga sentido. Nada tiene que encajar en nada trascendente, el único espacio en el que el ser necesita pertinencia es en el que cada individuo posee en su "interior". Pero, llegará un punto en el que ni siquiera allí tendrá que haber coherencia. La relatividad de la opinión también abarcará el ya de por sí estrecho espacio de la verdad individual, lo que significará que éste pueda cambiar de punto de vista de un momento a otro, porque nadie, ni él mismo, podrá reclamarle congruencia.

Pero, mientras eso llega a suceder, un último poder ordenador se hará cargo de las cosas, de las personas, del mundo, de la ciencia, las artes y la cultura, el poder de la mediocridad:

Lamento que sea necesario servirse de la jerga de los dueños de esclavos y patronos para

describir unas condiciones que, en principio, deberían concebirse libres de utilitarismo y al abrigo de las necesidades de la existencia; pero, involuntariamente, las palabras «fábrica», «mercado de trabajo», «oferta», «utilización» – y toda la terminología auxiliar del egoísmo – acuden a los labios cuando se quiere hablar de la más moderna generación de doctos. La sólida mediocridad será siempre más mediocre, la ciencia, en sentido económico, siempre más utilitaria. (Nietzsche, 2000, p.p. 30-31)

El lenguaje de la estimación, del cálculo y del valor, expresa esa última forma de organización antes de que el caos pleno reine. Por todas partes, el lenguaje del “utilitarismo” ha de regir, sirviendo de parámetro también para la bondad y la maldad, para la belleza y la ausencia de ésta. Pero también dicho orden está destinado a desaparecer y entonces, la nada.

El vacío que experimenta Nietzsche no es más que el síntoma inequívoco de que su modernidad – y su ser metafísico – están aún vivos en él. Por eso, a pesar de todo lo negativo que ve en la cultura occidental, apela a la voluntad de poder para que cristalizar a través de ésta, la posibilidad del sentido. Nada tiene mayor sentido que desear el orden y pelear por él, ya no con la razón sino con el simple querer. Ya que la historia nos ha convertido en los amos y señores de la realidad, ya que ésta no es más que lo que queremos que sea, superemos al hombre occidental y a la humanidad entera, queriendo el orden y el buen vivir para todos.

EL SINSENTIDO EN NIETZSCHE

La metafísica, entendida por Nietzsche como esa cultura en la que se ha intentado colocar a la razón como deidad es en sí un sinsentido. Por tanto, todo cuanto se presenta como tributando a ese endiosamiento es un sinsentido para este pensador alemán. Ello significa que vivía en una época plagada de sinsentido que, sin embargo, se adentraba a una situación todavía más oscura en la que todo tendría sentido, lo que significa que nada lo tendría. La expresión “nihilismo” parece significar, precisamente, el dominio de ese todo-nada al que está condenada la cultura occidental.

La extinción de la metafísica, iniciada en su última etapa por la inversión de la misma, supone metafóricamente hablando, la pérdida de la brújula de orientación para los actos humanos en la cultura occidental. El hombre de Occidente ya no aspira a nada trascendente hacia lo cual dirigir su vida. Todas sus energías las consume en la búsqueda de inmanencias, de placeres y logros cada vez más efímeros. Ante el empobrecimiento del sentido global, la eficiencia y la eficacia comienzan a convertirse en los nortes de acción en la época nietzscheana. La vida y lo existente se reduce a su condición ínfima posible: la de recurso. El sentido de todo se empobrece quedado rebajado a recurso, a dispositivo-listo-para-ser-utilizado, según la concepción heideggeriana¹⁹. El tiempo y el espacio, otrora conceptos filosóficos fundamentales, comienzan a aparecer ante los miembros de la cultura occidental contemporánea a Nietzsche, como un recurso – y cuánto no más para nosotros –. La vida empieza a ser en sí misma un recurso, y también quienes la viven: los humanos. Se trata así del triunfo de la versión más monstruosa del utilitarismo:

¹⁹ Ver *La pregunta por la tecnología*. Heidegger (1956)

Pero esta no será, como antes se ha dicho, la época de las personalidades armoniosas, completas y maduras, sino más bien del trabajo colectivo más utilitario posible. Esto únicamente significa: los hombres deben ser adaptados a los objetivos de la época, de suerte que estén dispuestos al trabajo lo antes posible; deberán trabajar en la fábrica de la utilidad general antes de estar maduros y que, de esta forma, no lleguen a madurar - pues esto sería un lujo que sustraería una gran cantidad de fuerza «al mercado de trabajo» (Nietzsche, 2000, p. 30).

LA EDUCACIÓN EN NIETZSCHE

Dado que la educación es el medio a través del cual las formas de vida, la cultura y sus transformaciones, son transmitidas a las nuevas generaciones, ¿cuál ha sido el papel que en este deterioro de lo propiamente humano, acaecido en Occidente, ha jugado la educación? Según Nietzsche, ¿cuál es la educación que, lejos de enriquecer la condición humana, la empobrece? ¿Qué quedó del proyecto educativo Ilustrado?

Basta examinar, a este respecto, la literatura aparecida en los últimos decenios sobre instrucción y educación superior. Se verá, con extrañeza y desmayo, con qué uniformidad, a pesar de toda la diversidad de opiniones, a pesar de la vehemencia de las contradicciones, se ha concebido el objetivo entero de la educación y qué irresponsablemente, el resultado hasta ahora obtenido, el «hombre culto», tal como hoy es entendido, está aceptado como el fundamento necesario y racional de toda educación ulterior. Esta es, más o menos, la sustancia de ese monótono canon educativo: el joven ha de comenzar su educación con un conocimiento sobre la cultura, no con un conocimiento sobre la vida, y mucho menos con la vida y la experiencia mismas. Además, este conocimiento sobre la cultura será infundido e inculcado al

joven precisamente como conocimiento histórico; esto significa que su mente se llenará de una enorme cantidad de conceptos que proceden, no de la intuición inmediata de la vida, sino del conocimiento, extraordinariamente mediato, de épocas y pueblos del pasado. Su deseo de experimentar algo por sí mismo y sentir cómo las propias experiencias personales se convierten en un sistema coherente y vivo -tal deseo queda amortiguado y, en cierto modo, como intoxicado por la fantástica ilusión de que, en pocos años, será posible recoger en sí mismo las experiencias más sublimes y maravillosas de los tiempos antiguos y, especialmente, de las grandes épocas. Es exactamente el mismo método, nada razonable, que lleva a nuestros jóvenes pintores a los museos y galerías, en lugar de llevarlos al taller de un maestro y, sobre todo, al taller único de ese maestro único que es la naturaleza. ¡Como si en un breve paseo apresurado por la historia se pudiera captar a fondo la maestría y el arte de épocas pasadas, su auténtico fruto vital! ¡Como si la vida misma no fuese un oficio que hay que aprender desde la base y de continuo y practicarlo de modo inexorable, si es que queremos algo más que superficialidades y parloteo! (Nietzsche, 2000, p. 45)

Detengámonos en esta larga, pero muy importante cita de la obra de Nietzsche que tan fácilmente puede ser mal interpretada como una en la que el pensador se niega a la enseñanza de la “historia” a las nuevas generaciones. Más adelante, veremos que no es así. Pero, antes, observemos con detalle lo que la cita nos ofrece y pensemos, si es que aún nos es permitido hacerlo, en el tipo de educación a la que el filósofo alemán se refiere en ella. A lo primero que apunta Nietzsche es a la “uniformidad” con la que se percibe el propósito de la educación de su tiempo. Esta uniformidad, sin embargo, no está en la superficie. Por el contrario, en el nivel de las apariencias la educación luce como representando una multiplicidad de propósitos, de sentidos. No obstante, en el fondo, toda educación parece apuntar a lo mismo: a la creación del “hombre culto”. La pregunta obvia es, ¿qué es un

“hombre culto” y qué hay de malo en que se le quiera formar? La respuesta: un “hombre culto” es aquel producto de la fragmentación entre la “cultura”, entendida ésta como la acumulación erudita de “saberes”, y la enseñanza de la vida con la vida misma. Nietzsche ha caído en cuenta que la saturación de información sobre eventos, datos, hechos, leyes y principios, no es capaz de enseñar a vivir. Se trata de un problema de orden: Sólo sobre la base del saber vivir, que los conocimientos propios de la “cultería” pueden encontrar un lugar y ser, entonces, útiles²⁰. Por tanto, desde esta perspectiva nietzscheana es necesario que las nuevas generaciones aprendan profunda y ampliamente de la vida a partir de la vida misma.

Pero hay más. La enseñanza de esta inútil erudición que aleja de la experiencia de la vida se hace de forma “histórica”. La enseñanza de la historia es algo que le era vital al proyecto educativo propio de la Ilustración europea de los siglos XVIII y XIX en la que se perseguía la autonomía moral. Era necesario demostrar que el hombre, gracias al uso de su razón, podía alcanzar por sí solo la deseada libertad. Sin embargo, dado que la razón requería ser concebida como poseyendo un carácter universal, era necesario que la historia fuera interpretada como una sucesión de “progresos” hacia la perfección de la razón²¹. Entonces, negar la presencia de algún dominio de la razón en la antigüedad, era negar su universalidad y, por tanto, negarle a la razón su carácter de fundamento. Así, los

²⁰ Y aquí, hay que tener mucho cuidado pues, en el presente, cuando se habla de “conocimientos útiles”, generalmente se está refiriendo a que se enseñe cosas que permitan producir eficaz y eficientemente. La “utilidad” referida por Nietzsche, obviamente, no refiere a eso, sino a la capacidad que un conocimiento otorga al ser humano para comprender mejor su vida y la manera en que ésta debe ser vivida.

²¹ Por descontado, nada de esto ocurrió con la premeditación que aquí pareciera le estamos asignando a los protagonistas de la Ilustración.

conocimientos que recibían los futuros “hombres cultos” estaban dispuestos de tal manera que aparecieran como muestras palpables de los “progresos” racionales que históricamente se habían tenido en ese largo camino de la búsqueda de autonomía. Se trataba de mostrar la superioridad del “hombre moderno”, el “hombre culto” por excelencia. Ello, según Nietzsche, además de sobresaturar de datos absurdos a los alumnos, les impedía conocer la verdad sobre lo acontecido en épocas pasadas. Pero, lo más grave, les distraía del aprendizaje más importante: el de la vida. Así, la realidad es que los “hombres cultos” eran, desde la perspectiva nietzscheana, hombres sin cultura.

Pero esta creencia se derrumba, como el estado platónico se derrumbaría, si a una mentira necesaria se contraponen una **verdad necesaria**: que el alemán no tiene cultura porque, en virtud de su educación, no puede tenerla. Quiere la flor sin la raíz y sin el tallo; por tanto, lo pretende en vano. Esta es la simple verdad, una verdad desagradable y cruda, una verdad justa y necesaria. (Nietzsche, 2000, p. 45)

Es sobre esa verdad necesaria, la de los hombres sin cultura, que un nuevo proyecto educativo tenía que ser fundado. No hay esperanzas para la Alemania de finales del Siglo XIX - ni para el resto del mundo occidental - si se continuaba destruyendo la cultura a partir de la supuesta culturización de las nuevas generaciones. Era urgente un cambio, una “primera generación” de hombres que superaran lo humano.

Pero en esta verdad necesaria tiene que estar educada **nuestra primera generación**; va a pasar por grandes sufrimientos porque tiene que educarse a sí misma y, en cierto modo, contra sí misma, para adquirir nuevos hábitos y nueva naturaleza, dejando tras sí los viejos hábitos y su primera naturaleza; de suerte que pueda decirse a sí misma como en tiempos antiguos:

defiéndame Dios de mí, Dios me guarde de mí, es decir, de la naturaleza adquirida por mi educación. (Nietzsche, 2000, p. 46)

Las esperanzas son pocas cuando se reconoce que, quienes deberían estar preparados para educar a las nuevas generaciones, no lo están. Así, no les queda otro camino a éstas que educarse a sí mismas. Y es que, para Nietzsche, los docentes habían entrado sin mayores problemas a la dinámica propia de su tiempo: la del mercado laboral. La escuela se había burocratizado y los profesores habían sido transformados en burócratas; en empleados del Estado que se limitaban a cumplir con su función. El docente no se preguntaba nada que rebasara el “área de estudio” a la que había sido confinado. La especialización reprime todo intento por comprender la vida en su totalidad. Pero, al mismo tiempo, hace lucir al docente como “el gran experto en su área”. El fracaso de la Ilustración planteó así una situación muy cómoda para el maestro: vomitar conocimientos correctos hacia sus estudiantes y dejar de preocuparse por formar a las nuevas generaciones para la vida. Lo peor es que las necesidades de eso que en todas partes llaman “Modernidad”, han exigido que cada vez más personas se dediquen a la enseñanza lo que ya es de suyo una tragedia.

Hoy en día, casi por doquier existe un número tan exagerado de escuelas superiores, que continuamente se necesita un número de profesores infinitamente mayor del que la naturaleza de un pueblo, aunque esté notablemente dotado, está en condiciones de producir. Llegan así a esas escuelas una cantidad excesiva de incompetentes, quienes, con su superioridad numérica y con el instinto del *similis simili gaudet*, determinan gradualmente el espíritu de dichas escuelas. Pero, manténganse alejados sin esperanza alguna de las cuestiones pedagógicas

quienes piensen que la notoria abundancia -consistente en el número- de nuestros institutos y de nuestros profesores pueda transformarse, mediante alguna ley o alguna norma, en una auténtica abundancia, en una *ubertas ingenii* sin que disminuya el número. En cambio, con respecto a un punto debemos asentir, a saber, el de que la naturaleza como tal destina a un desarrollo cultural auténtico sólo a un número extraordinariamente pequeño de hombres, y que para promover felizmente el desarrollo de ellos es suficiente también un número bastante limitado de hombres, en tanto que en las escuelas actuales, destinadas a grandes masas, deben sentirse los menos favorecidos de todos precisamente aquellos para quienes, en resumidas cuentas, puede tener sentido el establecimiento de algo semejante. (Nietzsche, 1980, p. 27)

Nietzsche, aspiraba a que los profesores fueran “dignos de ese nombre honorífico”. Por eso no podía permitir que la palabra “profesor” nombrara tan solo a un tipo de empleado más. Sin embargo, Nietzsche observa cómo ese fenómeno se generaliza en la cultura occidental. Se requieren, según los ideales Ilustrados que claman por llevar la educación a todos los rincones, a cada uno de los individuos, tantos profesores, que resulta “naturalmente imposible” satisfacer la demanda con puras personas que sean dignas de la noble tarea de la que serán responsabilizados. Así, las instituciones educativas comienzan a ser pobladas por una mayoría de profesores mediocres que, perdidos en esa masa, ni siquiera corren el peligro de ser señalados por su incompetencia.

Los mediocres e incompetentes tienden a rodearse de gente más mediocre y más incompetente. Y lo único que puede romper con esa desoladora realidad es una voz que desde el mar de la incompetencia se atreva a gritar: “¡soy mediocre! ¡No hay nada en mí de lo que puedan aprender!” Pero, evidentemente, ello requeriría de un acto tal de honradez

que la pobreza espiritual de los profesores de la época de Nietzsche simplemente no permitirá:

La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo. En cambio, los prácticos prosaicos carecen de ideas precisamente, y, por eso, carecen también de una praxis auténtica.

Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época: hay que estar muy corrompido para no asustarse – cuando se estudia ese tema – ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil del corro. En nuestro caso, la filosofía debe partir, no ya de la maravilla, sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. (Nietzsche, 1980, p. 14 –

Negritas mías)

Los profesores son pobres de espíritu porque se conforman con “saber mucho” de sus áreas de estudio. Porque creen que la clave del éxito de su función consiste en aparecer ante sus alumnos como los que “dominan la materia”. Ocupando sus pensamientos en ser más eficientes y productivos en la trasmisión de datos, los profesores renuncian a la posibilidad de convertirse en auténticos guías de sus alumnos. Incluso aquéllos que dedican tiempo para comprender su función pedagógica, lo hacen sumidos en la mediocridad de “teorizar” acerca de “cómo es más fácil educar”. Lo pedagógico ha sido reducido a una mera cuestión instrumental. La discusión se centra en los “cómos”, en muy extrañas ocasiones es

los “porqués” o en los “paraqués”. Los propósitos de la enseñanza se asumen como dados; es muy poca la reflexión que se hace en torno a ellos y menos aún, por parte de quienes son responsables directos de educar. Por ello, si esa “primera generación” está destinada a generar al hombre que se supere a sí mismo, debe necesariamente tomar su educación por su cuenta y apelar a su voluntad de poder, para remar contra la corriente. Porque, debido a que instituirse como “ultra-hombres” sólo puede ser posible a partir de un punto de su formación oficial en el que habiendo desarrollado unas capacidades mínimas, puedan tomar su propia conducción, será necesario que puedan combatir esa educación inicial.

... carecemos de cultura, más aún, estamos perdidos para la vida, para el correcto y sencillo oír y ver, para captar felizmente lo que nos es más cercano y natural, y, hasta el presente, no poseemos la base de una cultura porque estamos convencidos de tener en nosotros una vida verdadera. Fragmentada y desintegrada, la totalidad cortada mecánicamente por la mitad en un interior y un exterior, sobresaturada de conceptos, como de dientes de dragón que generan dragones conceptuales, sufriendo, además, de la enfermedad de las palabras, desconfiando de toda sensación personal que todavía no haya recibido la estampilla de las palabras: como tal fábrica de conceptos y palabras, no viva pero tremendamente activa, tal vez tengo derecho a decir **cogito, ergo sum**, pero no **vivo, ergo cogito**. Me es garantizado el vacío «ser», pero no la plena y verde vida. Mi sensación original me asegura solamente que soy un pensante, no que soy una criatura viva, que soy, no un **animal**, sino, a lo sumo, un **cogital**. En primer lugar, ¡dadme vida y yo sabré hacer de ella una cultura! – Este es el grito de cada individuo de esta primera generación, y con este grito se reconocerán todos ellos entre sí. ¿Quién les dará esta vida? (Nietzsche, 2000, p. 46)

De ninguna manera Nietzsche clama por dejar de lado la historia; por el contrario, cree en la necesidad de educar de la mano de la historia. Pero, no de ese tipo de historia que se ha autoproclamado como *la* historia. Se necesita una historia que enseñe a vivir; no una que llene de orgullo y falsas impresiones sobre el presente.

En tres aspectos pertenece la historia al ser vivo: en la medida en que es un ser activo y persigue un objetivo, en la medida en que preserva y venera lo que ha hecho, en la medida en que sufre y tiene necesidad de una liberación. A estos tres aspectos corresponden tres especies de historia, en cuanto se puede distinguir entre una historia **monumental**, una historia **anticuaria** y una historia **crítica**. (Nietzsche, 2000, p. 8)

La historia desde la cual deben ser formados los nuevos individuos, aquellos que han superado al hombre moderno, debe ser al mismo tiempo monumental, anticuaria y crítica. Por historia monumental Nietzsche entiende a esa historia que siembra grandes “hitos” de la excelsitud humana en el pasado; hitos que le significan al hombre de acción un ejemplo y un constante desafío: “lo que una vez fue capaz de agrandar el concepto de «hombre», y llenarlo de un contenido más bello, tiene que existir siempre para ser capaz de realizar eso eternamente” (Nietzsche, 2000, p. 8). La máxima expresión de lo propiamente humano debe convertirse en paradigma, en el “norte de la vida”. Una vida que, gracias a ello, comienza a tener un *telos* y con éste, un sentido primario.

Pero no es suficiente el establecimiento de “monumentos”, la historia además tiene que ser “anticuaria”. El historiador anticuario está para preservar aquello que debe permanecer permanentemente entre nosotros. Debe ver con “fidelidad y amor” hacia lo ya

acontecido; para que nada de lo importante pueda jamás olvidársenos. Esta historia entraña un peligro, pues es la que puede degenerar en la “erudición historiográfica” que tanto desdeña Nietzsche por ser aquella que domina en la cultura occidental y que ha terminado por alejar al “hombre culto” de la vida misma. No obstante, es necesario que una dosis de esta historia anticuaria esté siempre presente en la formación para la vida.

Finalmente, sobre la base de la historia monumental y la historia anticuaria, hace falta también que la historia sea crítica. El hombre, de vez en vez, tiene que romper con parte de su pasado; sólo de esa manera tendrá la fuerza vital para avanzar hacia el futuro. Necesita, juzgar, interrogar y condenar aquello del pasado que lo avergüenza. Sin embargo es importante recordar que:

Cada una de los tres modos de historia existentes se justifica tan solo en un suelo y en un clima particulares: en cualquier otro terreno crece como hierba devastadora. Cuando un hombre que desea realizar algo grande tiene necesidad del pasado, se apropia de él mediante la historia monumental; a su vez, el que persiste en lo habitual y venerado a lo largo del tiempo, cultiva el pasado como historiador anticuario; y solo aquel a quien una necesidad presente oprime el pecho y que, a toda costa, quiere librarse de esa carga, siente la necesidad de la historia crítica, es decir, de una historia que juzga y condena. Muchos males pueden venir del trasplante imprudente de estas especies: el que critica sin necesidad, el anticuario sin piedad, el conocedor de la grandeza sin ser capaz de realizar grandes cosas, son tales plantas que, separadas de su suelo original y materno, degeneran y retornan al estado salvaje. (Nietzsche, 2000, p. 11)

La superación de la situación de deterioro que comienza a vivir con fuerza la cultura

occidental en la época de Nietzsche en la que el sentido de todo se está vaciando, requiere de la historia en un correcto balance. Pero, lo que ve por todas partes el filósofo alemán es esa forma degenerada de historiografía que no hace más que coleccionar datos, creyendo con ello ser “objetiva” y “neutral”. Dejando como consecuencia de ello, un hombre moderno “mediocre y sin personalidad”. Lo peor de todo es que sin darse cuenta de que la pretendida “neutralidad”, no es más que pura ilusión:

Estos ingenuos historiadores llaman «objetividad» al hecho de medir las opiniones y actos del pasado por las opiniones corrientes del momento: aquí encuentran ellos el canon de todas las verdades; su tarea es adaptar el pasado a la trivialidad actual. Lllaman, en cambio, «subjetiva» a toda la historiografía que no tiene como canon estas opiniones populares. (Nietzsche, 2000, p. 24)

www.bdigital.ula.ve

La razón no puede superar sus propios juicios. La historia del progreso racional, en su afán de erigirse sobre la neutralidad racional, fracasa como historia. No es ni crítica, ni monumental, ni siquiera, anticuaria: no es historia. La vida no puede asirse a ella. No puede tomarla como referente, como guía, como senda sobre la cual es necesario continuar el camino. Y esa es la historia con la que se “educan” los “hombres cultos”, los “cultifilisteos”. Con esa historia llega el fin de la historia. Formando hombres cultos, nos advierte Nietzsche, aniquilaremos la cultura.

APROPIACIÓN DE NIETZSCHE POR EL PROYECTO EDUCATIVO DE SISTEMOLOGÍA
INTERPRETATIVA

En términos ontológicos, Nietzsche está presenciando el surgimiento de algo muy similar a lo que planteaba el contexto interpretativo para una cultura en la que el sentido holístico es imposible. La Metafísica Occidental se encuentra viviendo sus últimos momentos (que pueden durar siglos, por supuesto) y ello trae como consecuencia la fragmentación acelerada de la realidad. “Cada cabeza es un mundo” y ello significa en nuestros tiempos que la razón dejó de trascender lo individual para encerrarse en cada “sujeto”. Así, hay tantas verdades como miembros de una cultura existan en un momento determinado de la misma. El último vínculo de la dualidad sensible – no-sensible, supone que la dependencia ahora es de lo metafísico en relación a lo físico. Desde esas circunstancias no puede apelarse a nada universal ni siquiera a nada trascendental.

Nietzsche es capaz de ver, en determinados momentos de la cultura occidental, “monumentos” de la excelsitud humana. Puntos en los que lo propiamente humano ha brillado más. Formas culturales a las que puede calificarse, con justicia, de “clásicas”. La búsqueda por propiciar una educación que rompa con la monótona mediocridad de su presente – y por supuesto que del nuestro, con más razón – tiene sentido a la luz de una sola convicción: sí se puede; la humanidad sí es capaz de lograr mejores realidades, estados más deseables para la existencia. Así, la tarea es hacer de la cultura occidental una auténtica “cultura clásica”.

Pero, para poder llevar a cabo esa tarea es necesario darle la espalda a los dogmas propios de la modernidad tardía. ¿Cuáles son esos dogmas? ¿Por qué romper con ellos? El primer gran dogma que tiene que ser puesto bajo cuestión es el de la necesaria “erudición”. Es necesario que tengamos claro en nuestras mentes que un “hombre culto” no es aquel

que acumula datos, fechas, nombres, fórmulas y demás aparentes conocimientos de los que se suele intentar saturar a las nuevas generaciones en las instituciones educativas:

Los institutos son los lugares donde se trasplanta esa obesidad erudita, cuando no han degenerado hasta el punto de convertirse en las palestras de esa elegante barbarie, que hoy suele pavonearse con el nombre de “cultura alemana de la época actual”. (Nietzsche, 1980, p. 31)

La obesidad erudita, producto de la fragmentación de la realidad referida por Nietzsche, no es sino una hipertrofia de lo que debería ocurrir, según el autor: que la erudición no fuera sino una consecuencia “colateral – natural e involuntaria – de una cultura encaminada a los fines más nobles” (Nietzsche, 1980, p. 31). Tal crecimiento desordenado e inducido artificialmente sólo trae como consecuencia la soberbia característica del europeo del siglo XIX – ¡y cuánto más, la nuestra propia! – que, gracias a la enceguecedora creencia de que “sabe mucho”, no repara para gritar a los cuatro vientos: **“¡Nosotros somos la cultura! ¡Nosotros estamos en la cúspide! ¡Nosotros somos el vértice de la pirámide! ¡Nosotros somos la meta de la historia del mundo!”** (Nietzsche, 1980, p. 31 – Negritas mías)

Así, junto con el dogma de la erudición debemos romper también con el dogma del “progreso”. La historia no es de ninguna manera el camino lineal del hombre hacia la perfección. Así como no todo tiempo pasado fue mejor, tampoco es cierto que hoy todo lo que tenemos es el resultado de nuestra natural mejoría, simplemente, porque “somos

modernos”. La historia, nos recuerda Nietzsche, debe tener su sentido crítico que nos permita romper con el pasado para superarlo. Sin embargo, también los sentidos anticuario y monumental son necesarios. Particularmente, el sentido monumental nos debe servir para iluminar aquellos momentos del pasado en que la humanidad dio claras muestras de ser superior a la nuestra. Identificado lo más excelso de nuestro devenir histórico, debemos tomarlo como referente para nuestros intentos por mejorar. Pero, ¿cómo aprender si pensamos equivocadamente que ya lo sabemos todo? Peor aún, ¿cómo ganar conocimiento de los auténticos clásicos, sin son despreciados únicamente por ser “antiguos”?

Nuestros universitarios “independientes” viven sin filosofía y sin arte: por eso, ¿cómo van a poder sentir la necesidad de ocuparse de los griegos y de los romanos, dado que nadie tiene ya razón para simular una propensión hacia ellos, y dado que, además, los antiguos reinan en un alejamiento majestuoso y en una soledad casi inaccesible? Por eso, las universidades actuales – con coherencia, por lo demás – no se preocupan en absoluto de tales tendencias culturales totalmente extintas, y crean sus cátedras filológicas exclusivamente para la educación de nuevas generaciones de filólogos, a quienes incumbirá la preparación filológica de los bachilleres: ciclo vital este que no va a favor ni de los filólogos ni de los institutos de bachillerato, sino que sobre todo culpa por tercera vez a la universidad de no ser aquello por lo que le gustaría hacerse pasar ostentosamente, o sea, una institución de cultura. Efectivamente, si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala pretenderéis todavía subir hacia las culturas? En realidad, en el intento de trepar por la escala sin esa ayuda, podría ocurrir que vuestra erudición -debéis tolerar que se os diga esto-, en lugar de poner os alas y elevaros hacia lo alto, presionará, en cambio, sobre vuestros hombros como un peso molesto. (Nietzsche, 1980, p. 54)

Únicamente estaremos en las condiciones de acceder al “ultrahombre”, nos dice Nietzsche, si podemos abrirnos al aprendizaje de los clásicos. Si podemos apreciar, por ejemplo, “la extraordinaria seriedad con que el griego y el romano consideraban y trataban su lengua, desde los años de la adolescencia” (Nietzsche, 1980, p. 19). Pero, jamás lo lograremos si seguimos pensando ingenuamente que los hemos superado. Así, romper con el dogma del progreso es fundamental. Y, sin embargo, todavía hay una postura peor frente a la historia: Ésa, muy difundida en la actualidad, que dice que la humanidad “siempre ha sido la misma”. Esa postura capaz de apreciar y reconocer todos los males que nos aquejan en el presente, pero que, al mismo tiempo, no los reconoce como propios de nuestra época sino que, con sus ojos llenos de presente, observa hacia el pasado absoluta mismidad. Esa postura que ante el mal simplemente se resigna, se rinde.

Otro dogma moderno que es necesario romper es el de la necesaria utilidad que debe tener la educación para el Estado. En la Modernidad comienza a creerse en que educar es necesario para que el Estado pueda sostenerse, educar para que sus decisiones puedan ser racionalmente comprendidas.

Efectivamente, el Estado antiguo se mantuvo muy alejado precisamente de ese fin utilitario, que consiste en admitir la cultura sólo en la medida en que beneficia al Estado, y en aniquilar los impulsos que no resulten utilizables sin más para sus fines. En lo más profundo de su alma los griegos experimentaban hacia el Estado ese fuerte sentimiento -casi escandaloso para el hombre moderno- de admiración y de gratitud, precisamente porque reconocía que sin esa

institución, que satisface las necesidades y se ocupa de la defensa, no puede desarrollarse ningún germen de cultura, y sabía que toda la cultura griega -inimitable y única en toda la historia- creció tan lozana precisamente bajo la protección primorosa y prudente de las instituciones políticas destinadas a las necesidades y a la defensa. El Estado no era para su cultura un guardián de fronteras, un regulador, un superintendente, sino un compañero de viaje, un camarada sólido, musculoso, equipado para combatir, que acompañaba a través de realidades rudas al amigo más noble, casi divino, y a cambio recibía su admiración y su gratitud. (Nietzsche, 1980, p. 33)

Es el estado el que, en últimas, debe estar al servicio de la educación y no al revés. En ese sentido, desde la perspectiva nietzscheana, el Estado no debe regular la educación sino proteger su posibilidad. Pero, qué difícil resulta esto para nosotros. ¿Cómo pensar siquiera en que el Estado admita alejarse de su intención reguladora en relación a la educación? ¿Cuántos argumentos no habrá en contra de la “grosera propuesta” de Nietzsche? Y, sin embargo, ¿qué es lo que realmente han logrado los Estados – y muy particularmente los nuestros, los de los latinoamericanos del siglo XXI – al ser los dictadores de lo que en educación debe ocurrir?

¿Por qué necesita el Estado ese número excesivo de escuelas y de profesores? ¿Con qué objeto esa cultura popular y esa educación popular, tan ampliamente difundidas? Porque se odia al espíritu alemán auténtico, **porque se teme la naturaleza aristocrática de la cultura auténtica**, porque propagando y alimentando las pretensiones culturales en la multitud se quiere incitar a los grandes individuos a buscar un exilio voluntario, porque se intenta escapar a la severa y dura disciplina de los grandes guías, haciendo creer a la masa que encontrará por sí sola el camino,

guiada por el Estado, auténtica estrella polar. ¡Ahí tenemos un fenómeno nuevo! ¡El Estado como estrella polar de la cultura! (Nietzsche, 1980, p. 34 – Negritas mías)

Un nuevo dogma más de la Modernidad debe ser puesto bajo cuestión: el temor a la aristocracia. El gobierno de los mejores, como dice de manera originaria la palabra “aristocracia”, fue mal interpretado en su momento como: “porque gobernamos, somos los mejores”. Tras dicho atropello contra la aristocracia auténtica se creó un gran temor en contra de la idea. Pero, en su sentido más puro, la palabra aristocracia refiere al mérito y a la necesidad que tenemos de tomar como guías a aquellos que sí podrían encaminarnos. La aristocracia no es otra cosa que el gobierno de los que sí saben qué hacer y cómo hacerlo. Por supuesto, en este mundo de la “igualdad humana” suena horrible, como ya lo mencionábamos páginas atrás, la idea del reconocimiento a los mejores. Hemos sido condicionados para apreciarnos todos iguales, todos grises. Ello, según Nietzsche, aniquila nuestra cultura. No podemos crecer, buscar el auténtico progreso, si somos incapaces de identificar y premiar a quienes son mejores que nosotros.

Hay un último dogma moderno por romper y que, no porque es tocado al final, es menos importante: la especialización. De hecho, para Nietzsche no hay vicio mayor en la educación del presente que la pretendida experticia en áreas de conocimiento cada vez más definidas y aisladas. De ahí surge, precisamente, su admiración hacia los auténticos sabios – y su apertura para con la aristocracia –, en particular para aquel que fuera su gran maestro: Shopenhauer.

Su grandeza estriba en que es capaz de situarse frente al cuadro de la vida como ante un todo e interpretarlo en su totalidad, mientras que los cerebros más agudos no se liberan del error de suponer que se acercarán más a esa interpretación cuanto con mayor escurpulosidad escudriñen tanto los colores con los que se ha pintado el cuadro como la tela sobre la que se realizó; y sólo para llegar, tal vez, a la conclusión de que se trata de un lienzo tejido de una manera terriblemente intrincada, y que está cubierto de unos colores cuyo fundamento químico es insondable. Hay que adivinar el pintor para conocer la obra, y Schopenhauer lo sabía. Ahora bien, todo el gremio científico se preocupa de comprender esa tela y esos colores y no de la comprensión de lo representado; así, podría decirse que únicamente quien capta en su conjunto el cuadro general de la vida y la existencia podrá servirse de las diversas ciencias particulares sin sufrir ningún daño, pues al carecer de una visión reguladora de este tipo, aquéllas no son sino hilos que nunca conducen a un cabo y que tornan el curso de nuestra vida aún más embrollado y laberíntico. (Nietzsche, 1999c, p. 7)

www.bdigital.ula.ve

Nietzsche reconoce que solamente una perspectiva global sobre la vida y sobre lo que en ella ocurre puede elevarnos a la sabiduría. De ahí el absurdo de la Modernidad: la pretensión de que escudriñando en los recovecos de la realidad, perdiéndonos en la fascinación de uno solo de los árboles, conoceremos el bosque. **Es precisamente el mal de la fragmentación y la descontextualización, del reduccionismo, el problema de fondo de la cultura occidental y la máxima razón del fracaso de la Ilustración y de su proyecto educativo.**

Pero, ¿cómo lograr una visión global de la existencia si hoy, ella misma, se nos presenta como una mera colección de fragmentos inconexos? ¿Cómo atreverse a buscar siquiera la posibilidad de conectar dichos fragmentos si, para hacerlo, es necesario

reflexionar? ¿Cómo es posible encaminar tal reflexión si la “filosofía” y en general el pensamiento es despreciado por ser algo “impráctico”? ¿Cómo escapar de la realidad si en las instituciones que más deberían preocuparse por propiciar una auténtica cultura, lo que se hace es corromper la que se tiene de una manera sistemática y constante? ¿Es acaso que estamos condenados a vivir en la pobreza, cada vez más profunda, de sentido?

Deberíais entender el lenguaje secreto con que ese inocente vuelto culpable habla a sí mismo: en ese caso comprenderíais también la esencia íntima de esa autonomía exhibida de tan buen grado. Ninguno de los jóvenes más noblemente dotados ha permanecido ajeno a esa necesidad incesante, debilitante, turbadora y enervante de cultura: en la época en que es aparentemente la única persona libre en una realidad de empleados y de servidores, paga esa grandiosa ilusión de la libertad con tormentos y dudas que se renuevan continuamente. Siente que no puede guiarse a sí mismo, que no puede ayudarse a sí mismo: se asoma entonces sin esperanzas al mundo cotidiano y al trabajo cotidiano. Lo rodea el ajetreo más trivial y sus miembros se aflojan desmayadamente. Pero de repente se yergue nuevamente: siente todavía intacta la fuerza que había sabido mantenerlo a flote. Orgullosas y nobles decisiones se forman y se intensifican en él. Le aterroriza la idea de caer tan pronto en una especialización estrecha y mezquina, e intenta entonces aferrarse a columnas y a puntos de apoyo para no verse arrastrado por ese camino. En vano. Esos apoyos ceden, ya que sus asideros eran falsos, y se habían aferrado a frágiles soportes. Con ánimo vacío y desconsolado, ve esfumarse sus planes. Su situación es espantosa e indigna: oscila entre una actividad frenética y una lasitud melancólica. En este último caso está cansado, siente pereza, temor al trabajo, espanto ante todo lo que es grande, se nota lleno de odio hacia sí mismo. Analiza sus capacidades y cree percibir espacios vacíos o caóticamente llenos. A continuación, desde la altura de un conocimiento imaginario de sí mismo se precipita de nuevo en un escepticismo irónico. No atribuye la menor importancia a sus luchas internas y

se siente dispuesto para cualquier utilidad real, aunque sea ínfima. Entonces intenta consolarse con una acción incesante y apresurada, para esconderse, así, de sí mismo. De ese modo su perplejidad y la falta de un guía hacia la cultura lo impulsan de una forma de existencia a otra: dudas, ímpetus, necesidades de la vida, esperanzas, desesperaciones, todo eso lo impulsa en una dirección y en otra, lo que significa que por encima de él se han apagado todas las estrellas, bajo cuya guía podría tripular su nave. (Nietzsche, 1980, p. 53)

¿Se parece esta realidad social, cultural y educativa dibujada por Nietzsche a la que vivimos los latinoamericanos del siglo XXI? De ser así, ¿qué podemos hacer para transformarla, para poner a nuestras instituciones educativas a trabajar en una auténtica revolución cultural? Necesitamos seguir buscándonos en la historia. Hasta aquí, hemos podido encontrar algunas pistas sobre lo que nos ocurre, gracias a lo que sabemos ahora acerca del fracaso de la Ilustración y de su proyecto educativo. Sin embargo, todavía tenemos que ganar mayor comprensión sobre lo que somos. Es momento de preguntarnos por nuestra historia más particular, la de América Latina y su fallido intento por trasplantar Occidente. Atendamos esa otra historia.

CAPÍTULO 5

ANDRÉS BELLO: PRIMER PASO HACIA UN SINCRETISMO FALLIDO

ONTOLOGÍA

Según se puede apreciar de los escritos de este pensador venezolano, naturalizado chileno, lo que se le presenta encuentra un fundamento metafísico eterno y universal en Dios, de cuya voluntad depende el orden de las cosas.

La armonía del universo nos compele, pues, a reconocer un Autor y legislador todopoderoso, cuya voluntad ha establecido las conexiones de fenómenos de que resulta el orden general. (1948,117)

Sin embargo, como puede apreciarse en la cita previa, la idea que se tiene de Dios es más de corte “ingenieril”; Dios aparece como una especie de “ordenador” que conecta cada fenómeno, en un principio aislado de los demás. Y es que, lo que se presenta no es simplemente una creación divina sino que son objetos de representación racional, que a su vez se proyectan en el entendimiento gracias a las afecciones que son sentidas directamente el cuerpo, las cuales, al mismo tiempo, sólo son conocidas cuando de éstas se genera una representación.

De las relaciones, pues, que existen entre las cualidades corpóreas y entre las afecciones orgánicas no tenemos, ni podemos tener conocimiento alguno directo, porque no percibimos las cualidades corpóreas ni las afecciones orgánicas como son en sí, sino en cuanto nuestras sensaciones las representan. Todo lo que puede hacer nuestro entendimiento es

representarse las relaciones materiales por medio de aquellas que percibe directamente comparando unas con otras. (1948, 62)

Las presencias, pues, son al mismo tiempo creaciones y objetos de representación de la razón, gobernados por las reglas que fueron establecidas por su autor, mismas que pueden ser aprehendidas por el entendimiento. Ese “complejo” que primigeniamente es lo-que-sea-el-caso, se corresponde con la naturaleza del piso ontológico que es también compuesta, si bien respetando la jerarquía divina, es decir, dejando a Dios como principio y fin último de las cosas, pero dándole a la razón el lugar que el Creador determinó al ser él quien dotó al hombre de alma, ente no sensible que comparte su naturaleza sustancial y que es la que razona como puede inferirse de la siguiente cita:

www.bdigital.ula.ve

No debemos confundir las facultades espirituales como diferentes órganos particulares del alma; porque en cada una de ellas y en cada uno de sus actos está el alma toda, el yo. El alma que siente es el alma misma que recuerda, que juzga, que raciocina, que desea, que teme, que ama, que aborrece, y, por más atenta que ella se contemple a sí misma, no le es posible referir sus varias modificaciones a diferentes porciones o localidades de sí misma. (1948, 6)

¿Cómo llegó a ser el mundo de esa manera? ¿Acaso Andrés Bello proveyó de alguna mitología que diera cuenta del porqué de ese orden de las cosas?

LA MITOLOGÍA SINCRÉTICA DE BELLO

Si Dios aparecía como creador del cielo y de la tierra, de todo lo visible y lo invisible,

no hacía falta, al menos en apariencia, una mitología nueva que diera cuenta del origen de las cosas ni de su destino final. Sin embargo, más allá de mantenerse una estructura global del cuento de la salvación de los hombres, habría sido necesario explicar porqué la manera de encontrarla (la salvación) era a través de la indagación científica de carácter experimental. En otras palabras, ¿cómo se hacían compatibles las ideas del progreso racional y de la búsqueda que llevaría a alcanzar la vida eterna en el paraíso celestial?

Comprender las leyes que rigen el universo es entender la voluntad divina; por tanto, quien desvela los secretos más íntimos de ese orden se aproxima a cumplir con los designios de Dios. La ciencia moderna aparece como herramienta para alcanzar de una mejor manera la Salvación, lo cual puede deducirse con facilidad de las palabras, no sólo de Andrés Bello sino de muchos de los intelectuales independentistas de América Latina, quienes supusieron que se encontraban ante la posibilidad y la obligación de “perfeccionar” el catolicismo, como cuando Bello clama por perfeccionar la educación religiosa:

...una instrucción religiosa, en que se dé menos importancia a las prácticas exteriores, al culto meramente oral, a las expiaciones de pura fórmula, al misticismo, a las austeridades ascéticas, y en que ocupen el primer lugar las grandes verdades morales, el homenaje del corazón y el ejercicio habitual de la justicia y la beneficencia. (1982b, 639)

Así, las luces del progreso de la razón aparecían como una excelente noticia en relación a la posibilidad de encontrar la Salvación al lograr el cumplimiento del plan divino plasmado en las leyes racionales de la Naturaleza. Por supuesto, ello suponía dejar de lado

buena parte de la mitología del progreso racional, la cual ubicaba a la religión y a todo su contenido como una expresión inequívoca de retraso.

Sin embargo, para Andrés Bello, la religión es primordial y tiene el poder de orientar los esfuerzos humanos hacia el progreso, pero sin alejarse del camino moral, pues enseña a los hombres cuál es su lugar y su tarea en la tierra.

Los principios de nuestra religión no pueden menos de ocupar el primer lugar: sin ellos no podríamos tener una norma que arreglase nuestras acciones, y que, dando a los extraviados impulsos del corazón el freno de la moral, nos pusiese en aptitud de llenar nuestros deberes para con Dios, para con los hombres y para con nosotros mismos. (1982b, 664)

Así, lo que plantea Andrés Bello es una síntesis de dos Mitologías, la cristiana y la del progreso, en la que éste último y algunos de sus ideales como los de igualdad, justicia y fraternidad, sirven para reinterpretar las Sagradas Escrituras conduciendo con ello a una vida religiosa más sólida. Con base en lo aquí planteado, ¿cómo era la búsqueda de sentido para este pensador latinoamericano?

EL SENTIDO EN ANDRÉS BELLO

Para Andrés Bello el mayor sentido estaba en cumplir con la Voluntad divina para buscar la Salvación. Se trataba de encajar lo-que-fuera-el-caso en ese orden armónico no sensible que había sido creado por Dios. Sin embargo y a diferencia de lo acaecido en el Medioevo, la manera de comprender dicha Voluntad no estaba -al menos no de manera exclusiva- en la interpretación de las Sagradas Escrituras. La Biblia, en todo caso, era vista

como una guía moral que planteaba determinados preceptos universales del comportamiento humano, a los cuales, sin embargo, se podía llegar también si se estudiaban las leyes de la naturaleza. Se entendía, en este esfuerzo por conciliar ambas mitologías, que Dios había establecido distintos caminos para cumplir con su voluntad, y que uno de ellos, quizás el más seguro, era entendiendo las leyes naturales a través del estudio científico, dado el carácter inamovible de dichas normas y la posibilidad de desvelarlas con precisión si se emplea el método científico.

Para Andrés Bello y para muchos de quienes pensaron en el periodo independentista de América Latina, aquellos cristianos que únicamente se habían dejado orientar por los estudios bíblicos vivían en una gran contradicción. La religión para ellos se había convertido en un mero rito “oral” y en muchos casos un mero pretexto para la opresión. Había, entonces, que pasar de las palabras a las acciones, traer la verdadera igualdad de los hombres ante Dios y el camino que se ofrecía para hacer tal cosa era el estudio de las ciencias. Con base a éstas se desvelaba la máxima ley de la naturaleza escrita por el Creador: la de la búsqueda de la felicidad como bien último terrenal.

En virtud de las leyes establecidas por el autor de la naturaleza, hay ciertas acciones humanas que producen al que las ejecuta una suma de males mucho mayor que el placer o satisfacción que podemos proponernos en ellas. Estos males, o son consecuencias de las leyes del universo corpóreo, como las enfermedades y dolores que vienen en pos del libertinaje, o nacen de la desconfianza, odio u horror que inspira a los demás hombres nuestra conducta, cuya aprensión sola basta para causarnos padecimientos graves y hacernos sumamente infelices. Hay, por el contrario, acciones que producen al que las ejecuta una suma de bienes

mucho mayores que la incomodidad o dolor que pueden a primera vista ofrecernos en ellas; y estos bienes, o son producidos por las leyes físicas del universo, o provienen de la confianza, estimación y amor, que inspira a los demás hombres nuestra conducta. La naturaleza ha establecido de este modo un código de castigos y premios y la razón, guiada por la experiencia, nos enseña esta legislación natural. ¿Qué son, pues, nuestra obligaciones? Corolarios de la ley primera, que escrita con caracteres indelebles en el corazón humano, dice a cada uno de nosotros en todos los momentos de la vida: *consérvate y sé feliz*. (Bello, 1982, p 652)

Vemos pues, en esta larga cita, el instructivo que deja Andrés Bello para la acción con sentido en el mundo emanado de sus estudios científicos guiados por la inspiración divina, como lo reconoce Bello en todo momento. Dolor y placer aparecen como los dos rieles que deben encausar el comportamiento humano hacia la felicidad terrenal, y con ello, hacia la Salvación divina.

www.bdigital.ula.ve

EL SINSENTIDO EN ANDRÉS BELLO

En concordancia con lo que hasta aquí hemos expuesto, nada tendrá más pobreza de sentido para Bello que aquello que claramente aleje de la posibilidad de la Salvación. Por ello, no deja de señalar los distintos peligros que pueden obstaculizar el camino a dicho destino. El primero de ellos y el que lo mueve a luchar por la independencia de los países sudamericanos es el de la religión mal entendida y mal practicada de los españoles peninsulares, lo que ha sometido a Latinoamérica a condiciones de clara desigualdad en las que unos son los conquistadores y otros los conquistados. ¿En dónde queda el discurso de la igualdad de los hombres ante Dios? ¿Por qué tener que someterse a las leyes de un rey,

cuando las leyes escritas en la Naturaleza, nada dicen al respecto?

Sin embargo, la búsqueda de la libertad tampoco puede suponer un alejamiento de los preceptos de la religión católica. Por ello, el otro peligro es confundir a la ciencia y a la razón con un Dios y caer en la tentación de una ciencia grosera, sin límites, que sólo puede conducir a la perdición. Por ello, en su discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, Andrés Bello advirtió con severidad:

Pero, fomentando las aplicaciones prácticas, estoy muy distante de creer que la universidad adopte por su divisa el mezquino "*cui bono*"? y que no aprecie en su justo valor el conocimiento de la naturaleza en todos sus variados departamentos. Lo primero, porque, para guiar acertadamente la práctica, es necesario que el entendimiento se eleve a los puntos culminantes de la ciencias a la apreciación de sus fórmulas generales. La universidad no confundirá, sin duda, las aspiraciones prácticas con las manipulaciones de un empirismo ciego. Y lo segundo, porque, como dije antes, el cultivo de la inteligencia contemplativa que descorre el velo a los arcanos del universo físico y moral, es en sí mismo un resultado positivo y de la mayor importancia.

El "empirismo ciego" es aquel que olvida la conexión profunda de las cosas con el Autor de la naturaleza; aquél que pierde de vista que la meta final es alcanzar la Salvación del alma; aquel que, por tanto, no respeta a la naturaleza misma al transgredir su orden perfecto. ¿Cómo tiene que actuar la educación para evitar caer en estos peligros?

EL PROYECTO EDUCATIVO DE ANDRÉS BELLO

Para Bello el alma humana tenía dos poderes o facultades: la facultad de conocer o "entendimiento" y la facultad de apetecer o "voluntad". Estas facultades debían

desarrollarse para poder concretar una vida a través de la cual se pudiera alcanzar la Salvación, comprendiendo las leyes de la naturaleza que Dios había creado, lo que se podía lograr gracias al entendimiento y aspirando a ganar la vida eterna, gracias a la voluntad. Pero ¿cómo hacer tal cosa?

Lo primero que se debía aprender es la lectura, la escritura y las bases de la aritmética. Ello es fundamental para lograr la comunicación entre el maestro y su alumno. Estas tres herramientas permitirán el dominio de la lengua nativa y del latín, ambas como “piedra fundamental” para la enseñanza de la ciencia y con ello el desarrollo del entendimiento.

Sin un perfecto conocimiento del lenguaje, sin entender la combinación de los signos del pensamiento, sin saber manejar ese instrumento con que se trasporta el alma de un hombre a otro, sin una inteligencia cabal de los recursos maravillosos de esa propiedad del habla, origen primario de las mejoras que la tierra ha recibido de la mano del hombre, la instrucción posterior ni puede ser bien comunicada ni bien recibida, porque falta el único y principal conductor de las ideas del maestro al entendimiento del discípulo. (1982b, 625)

Una vez que el alumno adquiere dominio en el lenguaje, lo que sigue es el desarrollo del entendimiento propiamente dicho. Éste se inicia fundamentalmente con dos asignaturas, la lógica y la crítica. La primera le servirá para poder discurrir; la segunda, para medir la exactitud de sus raciocinios. A través de este tipo de educación el alumno contará con “los recursos con que obran el convencimiento y la persuasión y de los medios para aprovecharse de los conocimientos ajenos.” (1948b, 626) Estos conocimientos son los

mínimos que requiere el hombre para tener un buen nivel de desarrollo en su facultad de entendimiento pues “el hablar con propiedad y pensar con exactitud rechazan toda idea que no esté revestida de los caracteres de certidumbre” (*ídem*).

En lo referente a la tarea de desarrollar la facultad de la “voluntad”, Andrés Bello, pensaba se debía atender en un segundo momento una vez que las bases de la comprensión de las leyes naturales estuviera firme. Esto nos da luz también en torno a la jerarquía de los fundamentos metafísicos (Dios y la razón) que pisaba este pensador latinoamericano.

Quando ya sabe discurrir, y apreciar lo cierto y lo incierto, la educación pasa a iniciarle en los sagrados misterios de la moral, dándole a conocer lo justo y lo injusto. Entonces se le descubre la teoría de los sentimientos y se le dan reglas positivas para discernir lo bueno y lo malo de sus acciones. (Bello, 1982b, 627)

www.bdigital.ula.ve

La manera de desarrollar la facultad volitiva es a través de la educación religiosa. Se trata pues de una educación religiosa más “práctica” que logre materializar en verdad los preceptos religiosos que, hasta la época de Bello, han sido discurso vacío. Los conquistadores llegaron a América Latina importando la religión verdadera a nuestras tierras. Sin embargo, nunca habían logrado que ésta se viviera a plenitud, pues era evidente que las promesas de igualdad y de amor fraterno entre los humanos jamás se habían cristalizado y la culpable de ello era la educación mal entendida. Por ello debía ser transformado la totalidad del orden social. La democracia que vivían ya algunas naciones europeas y los Estados Unidos de América aparecía como la manera más propicia para

alcanzar esa equidad. Sin embargo, requería de la formación de todos. Por ello la educación debía ser masificada.

...el sistema representativo democrático habilita a todos los miembros para tener en los negocios una parte más o menos directa; y no podrían los pueblos dar un paso en la carrera política sin que la educación tuviese la generalidad suficiente para infundir en todos el verdadero conocimiento de sus deberes y sus derechos, sin el cual es imposible llenar los primeros y dar a los segundos el precio que nos mueve a interesarnos en su conservación. (Bello, 1982b, 658-659)

Vemos pues, que hay la necesidad de llevar la educación a todos por parte de Bello trata de proteger y garantizar deberes y derechos como medio de lograr la armonía de los intereses individuales y alcanzar con ello la felicidad general. También podemos apreciar cómo hay en el pensamiento educativo de Bello una clara intención de sembrar en los jóvenes el afán por la búsqueda de un orden mejor, lo que de algún modo debe haber contribuido con la difusión de la mitología del progreso racional. Aunque, como hemos visto en una versión bastante peculiar dado el pensamiento “eclectico” de Bello.

APROPIACIÓN DE ANDRÉS BELLO

Indudablemente hay aprendizajes que nos deja el trabajo de Andrés Bello que no deben escapar. Primero que nada, es importante observar en términos ontológicos, cómo la coexistencia entre Dios y la razón significa una fragmentación en términos de la manera en que se presenta el ocurrir y de cómo se debe actuar en consecuencia. Ello se observa

más claramente en términos de las facultades del alma: entendimiento y voluntad. La una, obliga al individuo a vincularse con los fenómenos como si éstos fueran objeto de representación de la razón; la otra, aspira a que dicha vinculación esté movida por la fe en Dios, provocando una separación entre ciencia y moral que a principios del siglo XIX luce prematura – ya vimos, por ejemplo, que en el caso de Comte, cuya obra es posterior a la de Bello, esa separación aún no ocurre, lo que podría ser interpretado como una primera evidencia de que el proceso de deterioro del sentido ha sido peor en América Latina. Para fundamentar un poco esta apreciación, lo primero que tenemos que recordar es cómo eran las cosas en Hume, quien estaba viviendo la transición entre dos pisos ontológicos.

Si bien es cierto que Dios permanecía como el creador en tiempos de Hume, la idea de que todo lo vinculado con lo moral estaba inscrito en la naturaleza humana y que, por tanto, lo único que era necesario era conocerla a través de la ciencia, implicaba una inseparable vinculación entre ciencia y moral. La Biblia perdía toda su capacidad para ser la fuente de la verdad y la razón tomaba ese papel. En cambio ya en el caso de Andrés Bello, la ciencia no puede resolver los asuntos de la moral. En todo caso los puede explicar en términos lógicos, pero sólo la religión será capaz de iluminar el camino a la moral. Así, la Biblia sigue siendo, aunque de manera parcial, la fuente de la verdad en lo que respecta a los asuntos del comportamiento humano. La posibilidad para el sentido se complica en la medida en que el “encaje” en lo metafísico dependerá del fundamento al que se tenga que referir en cada caso.

Ahora bien, hay que reconocer el afán de Andrés Bello por comprender unitariamente dos mitologías que apuntaban a direcciones distintas, incluso opuestas. Si

bien se trata de un intento que deja grandes zonas sin respuesta y que estaba destinado al fracaso dada su vocación metafísica, no deja de presentarse como un intento por brindar unidad a lo que en principio se manifiesta como fragmentado.

Por otra parte, es importante señalar que el afán de la desfragmentación de Bello surge motivado por las injusticias que en distintos niveles puede apreciar este pensador latinoamericano, lo que significa que hay la suficiente sanidad cultural como para que esa forma de sinsentido lo perturbe. No obstante, también puede interpretarse su esfuerzo como una ingenuidad al haber diagnosticado que el problema estaba en una comprensión superficial de la voluntad divina que podía subsanarse con esfuerzos de carácter educativo; máxime, cuando éstos significaban el establecimiento de una forma de relacionarse con el mundo que era en sí misma contraria a aquella propia del mejor estado de la mitología medieval.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, es notable su poco interés por cultivar una mitología; de hecho sus esfuerzos por plasmar una historia de manera narrativa son pobres si les compara con la abundancia en otro tipo de obras. Es también digna de resaltar la pobreza de las justificaciones esgrimidas, particularmente en los escritos de corte filosófico. A diferencia de los esfuerzos que realizaron pensadores como Hume, Comte o Nietzsche, Bello simplemente arranca las tareas que se ha propuesto, sin mencionar -más que ocasionalmente y de manera siempre superficial- el porqué es importante realizar tal obra. Lo cual, puede ser interpretado como síntoma de que en ese respecto, su afán de sentido no era tan fuerte. Es posible, simplemente, que Bello estuviera de alguna manera cumpliendo con un “requisito” propio de su actividad intelectual en la manera en que ésta

era concebida en su época. De hecho, es importante reconocer que es difícil encontrar un hilo conductor en su obra, la cual por momentos luce con un alto nivel de fragmentación a diferencia de aquellas que hemos visto en los filósofos europeos visitados en la presente tesis, que tienen claramente un problema axial en sus respectivas obras.

Sea cual haya sido la razón que llevó a Andrés Bello a abordar asuntos de carácter filosófico, lo importante en términos del proyecto educativo de la Sistemología puede ser el recuperar la posibilidad para que la injusticia y el discurso que camina hacia un rumbo diferente que el que las acciones demuestran; de ser así, tendríamos en América Latina una fuente enorme de oportunidades para luchar a favor del sentido; pues, por todas partes, tanto en la vida individual como en la colectiva, las palabras dicen una cosa y el actuar otra muy distinta.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 6

JUSTO SIERRA Y SU POSITIVISMO RELIGIOSO

ONTOLOGÍA

Para Justo Sierra Méndez había un fundamento metafísico eterno, perfecto, omnipresente y omnisciente: Dios. Su declarado catolicismo, sin embargo, chocaba de frente con sus convicciones positivistas, las cuales recibió de la mano, principalmente, de su profesor Gabino Barreda quien a su vez fue discípulo de Augusto Comte en Francia. Dichas convicciones lo compelián a intentar vincularse con las presencias como si éstas fuesen objetos de representación de la razón; sin embargo, es evidente que su comprensión del asunto al no provenir de un proceso “natural” propio de su cultura, tenía algunas deficiencias como pasa con “los mundos” y sus leyes que los rigen:

...el desarrollo de los pueblos es la resultante de **las leyes que rigen al mundo inorgánico, al orgánico, al espiritual y al social, todas distintas entre sí...** (Sierra, 1984, 87 **Negritas** mías)

Cierto es que para el positivismo, en su versión original, existen niveles de realidad que se corresponden con los que Justo Sierra indica como “mundos”. No obstante, las leyes que rigen cada nivel, aunque distintas en su forma, son en el fondo las mismas: las Leyes de la Naturaleza. El esfuerzo filosófico de Augusto Comte, como ya vimos, estaba volcado en encontrar ese conjunto de leyes más básicas que gobernaban todo, más allá de la forma

particular que adquiriesen en cada nivel de realidad. Para Sierra, en cambio, las leyes que regían cada “mundo” eran simplemente distintas y dotaban de una calidad de ser diferente a las presencias que en cada uno de ellos ocurrieran.

Ahora bien, es necesario decir que, aunque adquiridas y superficialmente apropiadas, parecían hacerle mucho sentido las posturas positivistas. Lo que habla de que ni su catolicismo era tan sólido ni tan débil como para abandonarlo por completo. ¿Cómo dudar de la existencia de un Dios verdadero, creador de todo lo existente y al mismo tiempo de la educación recibida que había colocado las bases para que aceptara sin muchos problemas algunos de los principales postulados del positivismo?

Así, la falta de solidez o compactación de pisos ontológicos diferentes, ocasionó una peculiar manera de comprender las presencias las cuales eran al mismo tiempo la creación divina, objeto de representación de la razón y manifestaciones del mundo material, orgánico, espiritual o social. Tal fragmentación requería, obviamente, de un esfuerzo excepcional, primero, para ubicar cada ocurrencia en la estructura metafísica que la posibilitaba, que podía ser más de una. Y, segundo, para comprender la forma en que se vinculaba con lo demás existente.

Finalmente, es necesario aclarar que la ontología experimentada y expresada por Justo Sierra no era la mayoritaria en México y mucho menos en el resto de América Latina. Por un lado, había un amplio sector de las clases privilegiadas que mantenían una convicción más de corte católico tradicional, aunque claramente salpicadas por la mitología del progreso racional; y por otro lado, las grandes masas del pueblo que conservaban una rica mezcla entre sus formas nativas y el catolicismo, y que eran vistas por las otras dos, la

“liberal” y la “conservadora”, como atrasadas, ignorantes y faltas de civilización y de cultura.

¿Cómo entonces llegó la realidad a ser lo que es?

LA MITOLOGÍA DE JUSTO SIERRA

Al igual que lo sucedido con los pisos ontológicos, mezclados arbitrariamente, las narrativas que daban cuenta del ocurrir se entremezclaban tratando de ser lo más comprensibles que fuera posible de la realidad fragmentada. No hay, sin embargo, explicación alguna de cómo fue que Dios trazó las leyes que gobernaban cada mundo de presencias ni porqué lo hizo así. A Justo Sierra le es suficiente la declaración de que la naturaleza fue así creada. Así, lo que era importante era explicar cuáles eran las causas para que México y América Latina vivieran en evidente retraso en comparación con Europa y los Estados Unidos de Norteamérica. Hecho que, por cierto, se replicaba en la sociedad mexicana, en la que unos, los que habían sido cultivados, habían progresado al nivel de los europeos – Justo Sierra jamás reconocería la pobreza con la que se apropió de la narrativa del progreso racional, simplemente porque le era imposible hacerlo – mientras que otros seguían en el atraso y los más, ni siquiera parecían tener la esperanza de avanzar siquiera. La respuesta la daba el mismo cuento del progreso racional: sólo aquéllos que lograban superar la superstición de la religión, de las explicaciones teológicas o metafísicas, si se dice empleando los términos aportados por el positivismo, podían progresar.

Así, para Justo Sierra está claro que la iglesia y sus instituciones todas son las mayores responsables del nivel de atraso que vive América Latina. Si hubieran sido los

positivistas los que conquistaran estas tierras, los indígenas necesariamente serían gente de razón y el nivel de progreso de las naciones latinoamericanas sería superior al de los europeos. Pero, por desgracia, habían llegado los curas y en lugar de ayudar a los pueblos indios a salir adelante, los condenaron a la incivilización al inculcarles un culto religioso basado en puras palabras y enemigo de la ciencia.

En esta parte del cuento, había, sin embargo, un problema que resolver: para Justo Sierra, como ya lo hemos dicho, la fe católica no estaba bajo cuestión, sino las prácticas religiosas dominantes en la Iglesia. Así, más que la religión católica el problema estaba en que a las tierras latinoamericanas había llegado una versión defectuosa de la misma. Era necesario restaurar la religión, mejorarla, perfeccionarla de tal manera que pudiera cumplir con su propósito real de orientar moralmente a los pueblos. Se necesitaba una religión de hechos no únicamente de palabras. ¿Y qué hecho más contundente para demostrar el amor a Dios y a los hombres que permitir la enseñanza de la ciencia positivista?

Si el fin del Estado es procurar la realización del mejoramiento constante de la sociedad, ¿se ha inventado, se ha descubierto algún medio para encaminarse hacia ese fin, que sea distinto al de la ciencia? ¿No es ésta la gran palanca de los adelantos modernos? ¿Qué son éstos sino aplicaciones de la ciencia a las necesidades materiales y espirituales de la humanidad? (Sierra, 1984, 121)

Como podemos ver, al igual que en el caso de Andrés Bello, Justo Sierra, aunque en oposición a las ideas “conservadoras” del primero, coincidía en lo general en el diagnóstico histórico de lo que había acontecido en las tierras latinoamericanas y por tanto, también lo

hacía en el tipo de solución que era necesaria: había que eliminar la superstición para acelerar el progreso y ello sólo era posible a través de la educación. Pero, antes de entrar en materia, es necesario que ahondemos en el asunto del sentido y del sinsentido en Justo Sierra, para, entonces sí, comprender mejor sus ideas pedagógicas.

EL SENTIDO EN JUSTO SIERRA

...lo que queremos precisamente es sacarlo [al individuo] de la esfera inferior en que vive y empujarlo a otra en que se sienta con nuevas fuerzas, con nuevas aspiraciones, y así crearemos la actividad y el movimiento social que es el progreso. De manera que si nosotros no tenemos la misión de hacer a los hombres más morales, sí tenemos la misión indeclinable de facilitar, de promover y proteger la evolución social, y la evolución social resulta del esfuerzo individual, multiplicado por la instrucción y dando por resultado el avance total de la sociedad. (Sierra, 1982, 192)

Nada tenía más sentido para Justo Sierra que el progreso y eso en él significa, por cierto, comprender científicamente las reglas que operan en cada mundo, el material, el orgánico, el espiritual y el social; pero, más aún, la generación de un bienestar económico que brinde las comodidades necesarias para una vida más humana, menos animal. El descubrimiento de las normas naturales tenía sentido si éstas conducían a dicho estado de bienestar que no era otra cosa que la felicidad, el único y verdadero fin de la vida humana:

Cierto, el objeto supremo de la moral es la felicidad; la moral utilitaria, lo mismo que la del deber; las ascéticas, lo mismo que la epicureísta, tienen ese fin: unos ponen la felicidad más allá

de la tumba, otros más acá, pero todos se ocupan de la felicidad... (*Ídem*, 102)

Pero también, develar las leyes que regían la existencia tenían sentido para comprender la acción en el ámbito de lo moral. Era muy importante demostrar que sin la superstición era posible vivir una moral ejemplar:

La moral es la moral: está sobre todo lo discutible, no puede ni debe depender de un sistema religioso. (Sierra, 1984, 60)

Por eso, tenía especial importancia concentrarse en desvelar el grupo de leyes de lo espiritual y de lo social de tal manera de poder operar las transformaciones en el comportamiento necesarias, para cambiar la manera inmoral en la que vivían los faltos de progreso.

El sentido se iba enriqueciendo en la medida en la que se aplicaba el método científico para explicar las causas que estaban detrás de cada fenómeno. De allí que apareciera con gran sentido la enseñanza de esta herramienta sin que importara, incluso, la especialidad o tarea que se desempeñara en el entramado social, como tampoco debía de intervenir en ello la jerarquía o clase a la que se perteneciera. Se trataba de lograr la igualdad y ésta sólo podía garantizarla el progreso científico en cada quien y ello debía ocurrir desde el momento en que un nuevo miembro llegaba a la sociedad:

Hombres eminentes creen que la adquisición científica debe coincidir con el primer balbuceo de la razón; creen que el niño, así como manifiesta curiosidad respecto de

muchos de los fenómenos de la naturaleza, así como pide explicación de los hechos que pasan a su vista, de los objetos que le rodean, así está probando de una manera instintiva cómo la necesidad de que la enseñanza debe dar alimento apropiado a todo aquello que su curiosidad exige, y darle pábulo sistemáticamente, porque el desarrollo de esta curiosidad infantil es la base de toda adquisición científica. (Sierra, 1984, 192)

Así, además, lo reclamaba el sistema democrático que se estaba implantando en el país, el cual, por cierto, aparecía como el de mayor sentido posible, pues era el que las naciones progresadas estaba adoptando. No debía haber más dudas al respecto, si los países civilizados tenían una forma de gobierno tan racionalmente acabada, era necesario, indispensable que los países latinoamericanos la siguieran para facilitar con ello el progreso. Pero, ¿qué carecía de sentido según Justo Sierra?

www.bdigital.ula.ve

EL SINSENTIDO EN JUSTO SIERRA

Por contrapartida a lo que dijimos en el numeral anterior, para Justo Sierra carecía de sentido cualquier cosa que frenara el progreso. No sobra decir que la manera de comprender el mundo de los “conservadores”, esto es, de aquéllos que pugnaban por mantener el esquema religioso que había privado a lo largo de la Colonia y que se mantenía bastante sólido en buena parte de la sociedad mexicana, digamos, de alcurnia, aparecían ante la vista de Justo Sierra como carentes de sentido. Peor aún, el atraso casi total de los pueblos indígenas quienes vivían de la peor manera posible, sumidos en el abandono, la pobreza y en la falta de interés por progresar.

Por ello, las voces conservadoras que clamaban por mantener a los indígenas en el

ostracismo le parecían de escándalo al pensador mexicano. ¿Cómo era posible que alguien se atreviese a proponer que no se educara a los indígenas, por las razones que esto fuera?

Si cuando llevamos las cintas de fierro de las nuevas vías por los campos del indígena, si cuando cruzamos sobre sus chozas de barro los nervios acerados del telégrafo nos declaramos en la imposibilidad de explicarles el secreto latente en el fondo de esas maravillas, puestas en movimiento por la acción humana, entonces, señores, debemos renunciar al propósito de educar al mexicano rural, de levantar del estado en que yacen esas grandes razas pasivas que detienen todo nuestro progreso y lo hacen problemático; entonces habremos hallado el mejor medio de demostrarles que están definitiva, eternamente desterradas de la civilización humana, que proclamamos su incurable impotencia, que moralmente han muerto... Entonces, **las palabras igualdad, democracia, civilización, progreso, serán para ellos un mito sangriento y doloroso, porque para que nosotros hiciésemos de ellos una realidad en nuestro provecho, los hombres de nuestros campos han sufrido y han derramado su sangre.** (Sierra, 1984 232, negritas mías)

Pero, tampoco tenía sentido alguno continuar tratando de inculcarles la superstición católica, que sólo los condenaba a seguir en el atraso; si bien era necesario inculcarles la única moral verdadera, ello podía hacerse sin apelar a la mayor culpable del letargo en el que vivía el país: la iglesia. Quien además de mantener al pueblo sumido en la ignorancia, no vacila en despojarle de sus bienes contribuyendo también de esa forma a la falta de progreso de los grupos indígenas:

El gran dominador de la clase indígena de nuestro país, el clero católico, no vacila en pedir el ahorro del indígena para contribuir a la fiesta de la coronación de una imagen, que en otro tiempo simbolizaba la redención de la clase indígena y hoy simboliza la superstición y la idolatría perpetuadas sistemáticamente en esa misma raza... Y aquí está la clave de nuestras intenciones; lo que nosotros queremos suprimir por medio de los elementos científicos es esa masa de superstición incrustada e identificada ya con la inteligencia del indio, la superstición en cuya atmósfera ha vivido tantos siglos; pretendemos dar a la escuela obligatoria el encargo de destruirla, y no me refiero a la religión, que para mí es respetable y sagrada, en cualquiera de sus formas superiores.

(Sierra, 1984, 216)

Por ello, no tenía ningún sentido la obligación todavía vigente en México de poseer una religión en particular. De ahí que una de las luchas de Justo Sierra haya sido, precisamente, la de elevar a nivel constitucional la libertad de culto.

...lo que estamos presenciando es el triunfo de la Reforma; el principio de libertad de conciencia, en el que se hallaban en germen todas las libertades, ha ido desenvolviéndose, y la vieja catedral gótica se derrumba... Tales fueron los principios de la libertad religiosa, que hoy es un dogma capital de las instituciones republicanas.

(Sierra, 1984, p 18)

Con esto en mente, discutamos ahora el proyecto educativo de Justo Sierra

LA EDUCACIÓN PARA JUSTO SIERRA

La educación tenía para Justo Sierra una diversidad de propósitos claramente vinculados entre sí. El primero refería al afán de libertad religiosa del que veníamos discutiendo en el numeral anterior y que puede ser interpretado como la manera de conciliar su formación y creencias católicas, con sus convicciones liberales positivistas.

El cáncer de la enseñanza religiosa, que falsea la ciencia, que la anatematiza en sus evidencias antidogmáticas o la mutila en sus hipótesis más racionales, debe extirparse de raíz en la instrucción... El medio legítimo de llegar a nuestra independencia moral y absoluta del pasado es la instrucción libre, creadora del estímulo, propicia a todas las manifestaciones del pensamiento, fórmula suprema del espíritu analítico de nuestro siglo. La libertad produce por sí sola sus resultados, no hay que temerle nunca; jamás cuando se ha practicado sin doblez ha dañado al progreso humano, del que es madre fecunda. (Sierra, 1984, 34-35)

El segundo papel de la educación es el de ser medio para garantizar la “evolución social”. En la misma cita que acabamos de revisar puede leerse cómo la enseñanza, al asegurar la autonomía moral, allana también el camino del progreso humano que constituye una especie de “bien supremo” para Justo Sierra.

Hay un tercer propósito de la educación para Sierra que, aunque no tan importante, es necesario señalar. Se trata de la educación en tanto medio para generar riqueza y para alcanzar la felicidad, condiciones que, como ya hemos visto, se constituyen en manifestación inequívoca de progreso.

Cuando la sociedad, por medio del Estado, su órgano general, eleva la educación popular a la categoría de un servicio público de primer orden, tiene conciencia de que de esta manera aprovecha los elementos inertes o latentes de la fuerza social, los pone en movimiento, en circulación, y los convierte en riqueza, tomando esta palabra en su más elevada acepción, y es claro que esta riqueza virtual, digámoslo así, se transforma en actividad, en producción, en riqueza material. (Sierra, 1984, 230-231)

Ahora bien, dado que el hombre vive su vida en tres de los mundos o niveles de realidad: el orgánico, el espiritual y el social, entonces la educación debe ocuparse del desarrollo pertinente con cada una de estos espacios que, como sabemos, son gobernados por un conjunto de reglas distintas entre sí. Y como el mundo orgánico es el más básico de los tres que conforman al ser humano, Justo Sierra consideraba necesaria la educación física que consistía en una serie de ejercicios corporales que los niños debían realizar desde su primer acercamiento a la instrucción. Con tales ejercicios, los niños llegarían a “adquirir la fuerza, el vigor necesario, indispensable a un eficaz progreso intelectual y moral”. (Sierra, 1984, 234)

En lo que refiere a la educación del mundo espiritual ésta se divide en dos tipos. El primero de ellos refiere a la educación moral. Justo Sierra consideraba que la mejor manera de realizar esta educación era a través del ejemplo del maestro pero, sobre todo, a través del empleo de su autoridad al ser éste -idealmente- quien conociera la “verdad positiva” acerca de los fenómenos, pues “no existe un agente que tenga la potencia moralizadora del estudio de las ciencias” (Sierra, 1984,42). Tal autoridad le permitirá “influir” en los niños y con ello cumplir con su propósito de formarlos moralmente.

...el maestro necesita desplegar un sistema constante de observación, debe aprovechar incesantemente las oportunidades para ejercer sobre el niño una influencia moral, más bien que para darle lecciones o para enseñarle máximas que el niño debe inferir de su propia conducta; así con el carácter se va desarrollando en la conciencia. (Sierra, 1984, 234)

La influencia a la que refiere Justo Sierra que debe ejercer el maestro consiste en una clase de “sugestión” capaz de modificar o incluso extinguir los impulsos malos (los cuáles creía hereditarios) y de crear aptitudes para el bien.

La educación moral puede ser una sugestión constante, una sugestión sistematizada, no hipnótica, por supuesto, porque no se trata de niños anormales, sino simplemente por efecto de la superioridad de una voluntad de hombre sobre una voluntad de niño; y esta sugestión puede crear hábitos, y de los hábitos se originan los instintos que el heredismo fija luego. Así la educación puede ser una fuerza creadora y eficaz, como pocas. (Sierra, 1984, 236)

Hay en este punto una clara muestra de la profunda contradicción en la que se movía el pensamiento de Sierra. Se trata de, por un lado, sus aspiraciones por “fundar lo moral en lo humano” y por el otro querer preservar su fe católica. La contradicción se manifiesta aquí de dos maneras. En primer lugar, al reconocer la “incomparable potencia moral del sentimiento religioso” (Sierra, 1984, 137). La religión, que por un lado nada tenía que ver con lo moral, era finalmente considerada por Sierra como un buen “estímulo” para educar

la moral. En segundo lugar (y quizás más grave aún) el considerar que la moral de los pueblos “civilizados” era precisamente aquella que promovía el cristianismo²².

Ahora bien, el segundo tipo de educación destinada al desarrollo del mundo espiritual es la llamada instrucción intelectual. Para Sierra la educación intelectual debía hacerse a partir del conocimiento del método científico. Partiendo de las cosas más sencillas hasta llegar a aquéllas más complejas (el estudio de las leyes sociales debía ser lo último que se estudiara). Además, debía enseñarse a los niños a aprender de “las cosas mismas”.

...el sistema objetivo o de lecciones de cosas, como generalmente se le llama, consiste en que el niño reciba de las cosas mismas la instrucción, bajo la dirección del maestro, y este sistema está basado en profundas observaciones (hechas por sabios eminentes que son la gloria de la ciencia moderna) del espíritu del niño. En este sistema la educación se ciñe a la manera con que se desarrolla la mente del niño, la mente del hombre. (Sierra, 1984, 176)

La “dirección del maestro” a la que refiere la cita, consiste en que el maestro le proporcione al niño las teorías científicas pertinentes (obviamente partiendo de aquellas leyes más simples de comprender) para que, al enfrentarse con las cosas, sea capaz de apreciar “hechos” y destierre para siempre las “supersticiones” y los “mitos”.

Finalmente, en lo que refiere a la educación del mundo social, el tipo de educación que estaba destinada para un correcto desarrollo del niño era la llamada educación cívica,

²² Revisar, por ejemplo, sus escritos *El nuevo plan de estudios*, y *Polémica sobre la instrucción obligatoria*.

la cual tenía como propósito el desarrollo del ciudadano. Este tipo de instrucción era conocida también como el desarrollo de la “moral social” y tenía como centro, desde el punto de vista de Justo Sierra, el amor a la patria. También a través de esta educación debían enseñarse las leyes, los derechos y las obligaciones para con los demás y la historia. Juntos los tres tipos de educación, física, moral-intelectual y cívica, deberían lograr llevar al niño a un estado cada vez más humano cada vez más progresivo.

Sin embargo, más importante que lo anterior es enseñarle al niño su condición de atraso y la necesidad de progresar:

Con la propaganda constante de la instrucción se tienen estos resultados: crear en el que no sabe leer, la conciencia de su inferioridad y de la posibilidad, mejor aún, de la felicidad de salir de ella; de aquí se deriva una posibilidad muy fuerte de engendrar el esfuerzo personal; en el que sabe leer se produce, junto con el deseo de saber más, la conciencia de poder saber más cada día: otro estímulo intensísimo de esfuerzo personal. Así es como poco a poco sale de las brumas del instinto la personalidad intelectual, el hombre verdadero, y jamás se apoyará el adelanto moral sobre un pedestal más sólido. Además, fuera del carril intelectual, produce una cantidad siempre creciente de bienestar social, y así es la palanca mejor de la civilización. (Sierra, 1984, 55)

Ahora bien, para los pueblos indígenas su única posibilidad de dejar el atraso y sumarse al camino de la evolución y el progreso social es dejar de hablar sus lenguas nativas y aprender el idioma que sí les permita comprender la ciencia; de allí que Justo Sierra clamará por destruir esos idiomas, tal como debe ser desterrado cualquier cosa que obstaculice el progreso.

Pero entiéndase bien que nuestra idea es absolutamente opuesta a la conservación de estos idiomas con otro carácter que el de simples documentos arqueológicos; enseñarlos a los maestros de los indios **tiene para nosotros el objeto capital de destruirlos, de enseñar a todos el idioma castellano y suprimir así esa barrera formidable opuesta a la unificación del pueblo mexicano.** Porque es este uno de los objetos de la multiplicación de las escuelas: son centros de contacto del indígena con el mundo moderno; son, en consecuencia, centros de civilización. (Sierra, 1984, 113)

Una vez revisada la propuesta educativa de Justo Sierra, ¿cómo debe apropiarse la Sistemología de ésta, para su proyecto educativo?

APROPIACIÓN DE JUSTO SIERRA

www.bdigital.ula.ve

La obra de Justo Sierra nos muestra al menos dos caminos altamente destructivos de la posibilidad del sentido holístico en América Latina. La primera, que consiste en la introducción de la ciencia reduccionista propia de la mitología del progreso racional, la cual como sabemos, obliga a la descontextualización de los fenómenos y a su fragmentación. Recordemos que la gran diferencia entre el empirismo de Hume, y el positivismo de Comte, es el experimento. Hume no fuerza a los fenómenos para que ocurran sino observa detenida y sistemáticamente los que de manera natural ocurren. En cambio, el positivismo ya emplea el experimento de laboratorio como la forma de indagar la verdad de los fenómenos.

La segunda, peor quizás, es la referente a la acción destructiva de las culturas autóctonas a las que a priori se les califica de atrasadas. Y es que, en el afán de ayudarlas,

de hacerlas encajar en un orden, termina dañándoseles más. Por supuesto que hay que reconocer que Justo Sierra es movido por la mejor de las intenciones. Él también, como ocurrió con Andrés Bello, estaba preocupado por las injustas condiciones en las que vivían los pueblos indios. Sin embargo, su imposibilidad para realizar un diagnóstico adecuado de las fuentes de la injusticia, lo lleva a cometer acciones todavía más injustas. En ese sentido, debemos estar muy cuidadosos con las decisiones que tomamos en términos educativos, para no ir a dañar en lugar de ayudar. Hay que decir a su favor que, pese a todo, aparece tímidamente en él un afán de respetar la diversidad, en particular la religiosa, lo que rompe en cierto grado con su posición más totalitaria que en términos generales sostenía.

Una cosa que llama la atención es la manera en que la fragmentación del piso ontológico comienza a requerir una diversificación en los temas de estudio para, con ello, poder comprender la totalidad del ocurrir. Muy probablemente la enorme cantidad de asignaturas que hoy en día lleva un niño en las escuelas latinoamericanas sea un reflejo de que, del suelo, sólo quedan pedazos inconexos. Por tanto, urge replantear las cosas y a pesar de que tengamos la sensación de que los niños tienen que aprender de todo, todo, concentrarnos solamente en los asuntos básicos para no saturar de información a los pequeños.

Retornando a la reflexión en torno al caso específico de Justo Sierra, sigue siendo digno de aplauso su afán por brindar unidad a la diversidad inconexa que se le presentaba, aunque los caminos seguidos para hacerlo terminaran creando mayor fragmentación. También es muy rescatable el hecho de que, lo que lo mueva, sea las condiciones de desigualdad que había en el México de su tiempo (¡qué diría de las del de hoy!) las cuales,

al igual que en el caso de Andrés Bello, se le manifestaban como un gran sinsentido que había que atender. Tal vez, el hecho de que ambos tuvieran tan arraigada la narrativa cristiana al menos en el sentido de unos ideales morales que había que perseguir, les permitía mínimamente sentirse molestos con la situación vivida y luchar por la búsqueda de un mejor orden, más justo para todos. Pasemos a revisar al último autor contemplado en esta tesis: José Vasconcelos.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 7

JOSÉ VASCONCELOS: EL TRIUNFO DEL SINCRETISMO Y LA DERROTA DEL SENTIDO EN AMÉRICA LATINA

ONTOLOGÍA

Para José Vasconcelos, las presencias eran, en principio, objetos de representación de la razón. La fidelidad a las ideas cartesianas sobre la mente y la materia se limita únicamente a distinguir dos tipos de presencias: las materiales y aquellas propias del espíritu. Ambas, de una naturaleza abismalmente distinta.

Hay una distancia inmensurable, inconcebible entre la materia en sí, el objeto en sí, y nuestro concepto-objeto, nuestra materia *representada*. La sustancia particularizada por nuestra mente, encarnada en espíritu, intelectualizada, es ya otra cosa distinta de la sustancia amorfa, extraña a la conciencia. Nosotros conocemos nuestra representación del objeto, nuestra ficción-objeto; no conocemos la realidad sino la imagen que de ella nos forja la mente: el consorcio objeto-representación que nos construyen los sentidos con los datos extraídos del ambiente según las normas de nuestra idiosincrasia. (Vasconcelos, 2009c, 51)

Ahora bien, ambas formas de presencia, material y mental, quedaban incluidas en un catálogo de existencias que mostraba una jerarquía en la que claramente se dejaba ver la supremacía de lo no sensible, entendido esto, no solamente como lo mental sino trascendiendo lo mental y yendo hacia lo celestial o divino:

En la existencia todo está integrado, organizado, vivo. Para ordenar las existencias conforme al saber moderno tengo en preparación una tabla que, a semejanza de la tabla del ser de Porfirio que estudia la lógica clásica (con sus divisiones de corpóreo, incorpóreo, sustancia y accidente, etc. ; tabla de formas, en realidad, pero sin sentido de lo concreto), nos dé una catalogación de las concreciones en que el ser se manifiesta siempre activo. Aparecerán en dicha tabla los seres más o menos en el orden siguiente:

1. Las 80 ondas electromagnéticas del espectro electromagnético, que constan de electrones.
2. Los colores del iris o espectro de la luz, que dependen de proporciones varias de la vibración de los átomos.
3. Los metales, agregados simples de átomos.
4. Cuerpos moleculares compuestos: agua, carbono, sales...
5. La familia de los hidrocarburos con síntomas, más avanzada que la molecular, mediante la acción de enzimas y proteínas.
6. Los genes y cromosomas que inician la vida propiamente tal.
7. Los virus y bacterias enemigos de la vida; seres predatorios que contrarían el esfuerzo ascendente del gene.
8. La cadena de los seres vivos: enzimas (que son, según Gray, las precursoras de la vida), los genes, las amibas, los protozoarios, ostras, moluscos, peces, reptiles y mamíferos.
9. El hombre con su larva de espíritu que es el alma.
10. Las almas, amibas del cielo, combatidas (igual que el gene por los virus) por los duendes y demonios que no pueden devorarla, pero pretenden torcer su destino.
11. Las potestades celestiales según las jerarquías de san Dionisio Areopagita.
12. Dios.

(Vasconcelos, 2009h, 120).

Todos los seres enlistados son considerados como presencias, aunque algunas de éstas únicamente se le presenten al hombre como ideas, como referentes abstractos y lejanos de lo que le es totalmente incomprensible. Pero, además, cada una de estas existencias es de alguna manera un complejo, es decir, una colección o suma de elementos que se combinan de tal manera que producen al ser. Y esto es así aún en el caso de la existencia suprema, es decir, de Dios.

Creemos que el mundo está construido según modelos y patrones que rigen para toda la evolución de lo que existe. No hay desde luego ser uno no ser abstracto; todo supone una feliz combinación de elementos dispares unificados por la acción, *cada ser es un caso en que lo vario se coordina para retornar a lo uno o para ensayarlo*. Esto es verdad completa en el caso del Dios Trino. La Trinidad es la solución más simple, más fecunda y más alta entre todas las posibilidades de la creación. En la divinidad tres naturalezas se combinan para alcanzar la unidad que es Dios. En el hombre hay muchas naturalezas, de allí sus conflictos. Más abajo del hombre, en la escala zoológica, ni siquiera hallamos completos los elementos que serían necesarios para alcanzar un tipo de unidad individualizada. Falta el factor coordinativo de la conciencia tal como se da en el hombre (Vasconcelos, 2009h, 29)

Lo que reúne los fragmentos y los convierte en una unidad, es energía, fuerza, que aunque se presenta en “dos movimientos de ritmo diversos” no deja de ser una, que se manifiesta de distintas maneras, según el nivel de existencia al que se refiera.

No obstante que afirmo dos movimientos de ritmo diverso, esto no rompe el monismo fundamental de la fuerza: una misma fuerza aplicándose a lo material, para fines prácticos,

produce los fenómenos de acuerdo con las categorías y las leyes lógicas del pensamiento; enseguida se suelta en la conciencia y se desarrolla como voluntad y belleza. Esta segunda manera es más comprensiva; en ella los objetos entran a participar en el concierto estético de la energía; se identifican con el espíritu en la contemplación desinteresada y reencarnan en la belleza. La energía física, en cambio, nunca puede interpretar ni resumir el espíritu, no tiene lugar ni siquiera para su espontaneidad. Por eso no es posible afirmar un monismo mecánico y sí parece indiscutible un monismo estético.

La fuerza de este poder estético no es una fuerza independiente de la del mundo físico, sino inmanente y latente en él. Para despertar sólo necesita que una conciencia humana la provoque, y en ese mismo instante se produce el milagro, y la cosa se mueve al unísono del espíritu, canta y se encamina a la Unidad. (Vasconcelos, 2009a, 16)

Quizás sobre decir que Dios, no es la presencia que la razón humana intuye, Dios es el fundamento metafísico, la unidad, la perfección y la eternidad. Dios es la base sobre la cual descansa ese orden complejo.

El ser en sí, “el que soy” sagrado, define a Dios pero no lo agota. Dios es ser en sí y además muchas otras cosas. Autor del universo, su ley y su fin de amor. El ser en sí por sí solo, fuera de Dios, sería la nada. (Vasconcelos, 2009g, 94)

Pero, ¿cómo llega el mundo a ser lo que es, según Vasconcelos? ¿Hay alguna mitología que intente dar cuenta de lo que ocurre?

LA MITOLOGÍA EN VASCONCELOS

El mito supone un ordenamiento alegórico de la realidad muy cercano de las armonías profundas de lo que existe. Nos da el mito una versión estética de las cosas, es decir, las coordina para dales un sentido. Es el mito la primera actividad de la mente y quizás también la postrera. El conjunto del acontecer toma en el mito la significación de su destino. En cierta etapa de la reflexión la filosofía se olvida de los problemas del destino, se hace rigorismo lógico, pero es porque la religión, superando a la filosofía, se ha hecho cargo de los problemas del destino. Al intelectualizarse, la filosofía se hace impotente para formular juicios sobre el acontecer, lo mismo en la naturaleza que en el hombre. El mito es obra de la imaginación y sólo con la imaginación podemos seguir las aventuras de la existencia: la finalidad del cosmos, la suerte de un alma. (Vasconcelos, 2009h, 223)

Como podemos apreciar en la cita previa, Vasconcelos concedía una relevancia importante al mito, a ese dar cuenta narrativo y comprensivo de las cosas. No obstante, se puede apreciar que el mito aparece como un recurso fantasioso, obra de la imaginación, que se distingue claramente de una realidad más objetiva que no empata necesariamente con aquello de lo que la alegoría nos explica. La imaginación, entonces, deja de aparecer como algo despreciable para el conocer, pero sigue siendo mera imaginación.

No obstante lo anterior, Vasconcelos dedicó una buena parte de su obra a contar historias, la más importante para nosotros en aras de ganar comprensión sobre su manera de buscar el sentido, tiene que ver con la historia de la humanidad y, particularmente, con la del pensamiento; pues en ella podemos apreciar su versión del mito del progreso racional:

En fin: recapacitando, y con las salvedades ya apuntadas y las que se indicarán después,

afirmaremos que el pensamiento recorre en las civilizaciones que completan su ciclo los tres periodos ya indicados:

1. Poético-mítico, en que predomina la explicación por imágenes y a todo se otorga la divinidad confusa y panteísta de lo indiscriminado.
 2. El periodo discursivo o filosófico, que se empeña en hallar la explicación racional de las cosas, lo que da origen a dos tendencias: la sensorial o materialista y la espiritual o idealista.
 3. El periodo religioso, en que un gran inspirador sintetizador, un Buda para la India, un Cristo para la humanidad, formula una visión coherente del destino humano en su totalidad, reducido el mundo objetivo a simple marco de acción trascendente, que es la importante.
- (Vasconcelos, 2009d, 11)

Para Vasconcelos la humanidad estaba llamada a construir un orden armónico, igualitario, en concordancia con la voluntad divina. Al mirar hacia el pasado, no encuentra más que algunos ejemplos que se acercan a ello; pero se trata sobre todo de individuos excepcionales y algunos pequeños grupos humanos. Sin embargo, para efectos prácticos jamás ha habido un orden digno del Creador.

Todo lo que hasta nuestros días se ha llamado civilización no es más que una serie de periodos de anarquía o de injusticia, pero siempre de barbarie, durante los que hemos existido lo mismo que las especies animales, luchando unos con otros, subsistiendo los unos a costa de los otros. Barbarie es todo lo pasado; de angustia y esperanza está hecho el presente, y sólo el mañana, si nos esforzamos santa y sinceramente, verá aparecer la bienandanza perdurable que se difunda en la justicia y en la concordia. (Vasconcelos, 2009j, 151)

La misión de la humanidad era, pues, alcanzar esa condición de armonía y

justicia de manera permanente. Y los pueblos latinoamericanos eran los llamados por el destino a concretar tal proeza, según la narrativa de Vasconcelos.

Solamente la parte ibérica del continente dispone de los factores espirituales, raza y el territorio que son necesarios para la gran empresa de iniciar la era universal de la Humanidad. Están allí todas las razas que han de ir dando su aporte; el hombre nórdico, que hoy es maestro de acción, pero que tuvo comienzos humildes y parecía inferior, en una época en que ya habían aparecido y decaído varias grandes culturas; el negro, como una reserva de potencialidades que arrancan de los días remotos de la Lemuria; el indio, que vio perecer la Atlántida, pero guarda un quieto misterio en la conciencia; tenemos todos los pueblos y todas las aptitudes, y sólo hace falta que el amor verdadero organice y ponga en marcha la ley de la historia (Vasconcelos, 2009f, 34)

“La raza cósmica”, así era como llamaba Vasconcelos al mestizaje surgido en América Latina, mestizaje libre, según él de todos los prejuicios y contrariedades que tenían las razas humanas. Su surgimiento no había sido fácil, sobretodo porque en un principio la conquista castellana había sido dolorosa, dura para las culturas autóctonas que la padecieron. Sin embargo, no se trató de algo malo, de acuerdo a la opinión de Vasconcelos.

En nuestro continente la conquista material fue acompañada de la destrucción de la ideología indígena; pero esa ideología destruida fue remplazada, y no creo que nadie niegue en serio que se la remplazó con ventaja. Sin los misioneros, que fueron los asimiladores, el indio mexicano, el indio ecuatoriano y el indio del continente hubieran tenido que emprender el camino de la *Reservación* (...) no tendría patria, no tendría personalidad, no sería, como es hoy, aliado y a veces coautor de una cultura. No habría hallado el camino para la asimilación del europeo.

(Vasconcelos, 2009j, 106)

La conquista había sido, finalmente, el punto de partida necesario para el surgimiento de la “raza cósmica”. A partir de la superación del trauma de conquistados, los habitantes de América Latina, tenían, al mismo tiempo que comprenderse ya como una raza distinta, no más indígena, no más africana, no más europea, que continuar los pasos de los precursores de la civilización auténtica: los europeos.

Nosotros somos otra raza nueva y mezclada, en presencia de otra zona del mundo, hermosa y virginal; pero nosotros poseemos mayor preparación cultural, mejor preparación técnica que la que poseyeron los arios primitivos; en consecuencia, estamos comprometidos ante la civilización a dar frutos todavía mejores (...) Continuemos el sistema por ellos iniciado, tomando de Europa los secretos del procedimiento, pero conservándonos, o haciéndonos autóctonos en la manera, el misterio y la religiosidad (Vasconcelos, 2009a, 44).

El camino hacia la perfección que se habían trazado los europeos, había fracasado justo por su renuncia a la religiosidad. Para Vasconcelos la prueba más grande de ello era curiosamente Nietzsche, quien a sus ojos había logrado la más maravillosa mezcla entre la filosofía y la poesía, pero al negar a Dios, lo había perdido todo, incluso, se había perdido a sí mismo.

Muy caro pagó nuestro poeta la soberbia de las páginas del *Ecce Homo*. Andarse sintiendo otro Cristo o un Anticristo no es juego que queda impune ni lo resiste la mente. Un ataque de parálisis

produjo enseguida la locura que le duró diez años hasta su muerte. (Vasconcelos, 2009d, 322)

Así las cosas, debía quedar más que claro que el único camino que conducía a la felicidad humana era el de la auténtica cristiandad. Una en la que las enseñanzas de los evangelios se cumplieran de la mano de la ciencia y del arte. ¿Cómo lucía el sentido?

EL SENTIDO EN VASCONCELOS

La búsqueda de la Salvación era, sin lugar a dudas, el fin último de los hombres; por tanto, nada tenía más sentido para Vasconcelos que realizar el plan divino de construir sociedades armónicas y justas. El camino para hacerlo, irremediablemente, era la búsqueda de la síntesis, de la unidad, la cual se conseguía por distintas vías que, en últimas, estaban vinculadas entre sí.

El cristianismo llega a la unidad, es decir, a Dios, por medio del amor. Las religiones védicas nos llevan al ser absoluto por la senda del conocimiento, demostrándonos la identidad del alma con la esencia infinita. El arte es también una manera de comunión con la divinidad. La actividad artística también implica inversión con dinamismo corriente; interrupción y reorientación de los procesos mecánicos de la naturaleza con objeto de libertar una corriente lírica, que se mueve conforme al *phatos* de la belleza infinita. (Vasconcelos, 2009a, 83)

Salir al encuentro de la síntesis sólo era posible a través del conocimiento en sus distintas modalidades, los cuales se corresponden con los tipos de existencia que ya hemos

descrito en el numeral sobre ontología. Así, la búsqueda de la unidad debe comenzar por el conocimiento más básico, aquel que nos otorga la ciencia; para luego pasar al arte y, finalmente, a la religión en su expresión más elevada, la cual no puede provenir de la superstición ni del dogma sino del conocimiento científico y poético.

En el orden de la ciencia, los sentidos, ilustrados por la razón, sirven para definir la verdad; en el arte, los sentidos se impregnan de la cosa, la aprecian en síntesis, pero sin abstracción, conservándole su valor positivo de esencia misteriosa, fundiendo todas las impresiones, como las notas de una melodía, en un especial impulso que crea y organiza los valores estéticos. En la ciencia, el juicio observa y acata los desarrollos de la ley natural; en el arte, el espíritu se siente ley e imprime su orden a las cosas; a la vez provoca un tránsito de la materia y del momento, de todo lo que es espacio y tiempo, a una existencia de naturaleza nueva y reformada. En ella no importan la necesidad del juicio lógico ni la cantidad de energía (indispensable para el equilibrio mecánico), sino el goce libre y supremo del alma (Vasconcelos, 2009a, 42).

Finalmente, todo conocimiento tiene sentido únicamente cuando se está pensando en lograr el bienestar general. Las nuevas sociedades latinoamericanas necesitan de verdaderos sabios preocupados por los menos favorecidos, por aquéllos que no han podido superar su estado de atraso, de pobreza y marginación.

La Revolución anda ahora en busca de los sabios. Mas tengamos también presente que el pueblo sólo estima a los sabios de verdad, no a los egoístas que usan la inteligencia para alcanzar predominio injusto, sino a los que saben sacrificar algo en beneficio de sus semejantes. Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de

que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria. La clase de arte que el pueblo venera es el arte libre y magnífico de los grandes altivos que no han conocido señor ni baja. (Vasconcelos, 2009j, 142)

La historia ha mostrado la imposibilidad de las otras razas para lograr tal fin. Por ello, Latinoamérica debe dejar de imitar para construir su propia filosofía, su propia síntesis de la vida que tiene la obligación moral, dadas las circunstancias de su surgimiento, de ser útil para toda la humanidad.

Es, por ende, tarea irrenunciable la de forjar nosotros mismos nuestra síntesis de vida, siquiera sea una síntesis provisional que nos acerque a la verdad profunda. El periodo de estar acomodando textos extranjeros, teorías exóticas, es un periodo liquidado. Se nos impone hacer una filosofía mexicana, una filosofía argentina, una filosofía hispánica, por lo menos, como defensa biológico-social. La doctrina engendra la práctica, y no podemos aspirar a libertarnos socialmente si antes no libertamos el pensamiento. Pero esta última liberación no se alcanza negando lo extraño: se logra construyendo lo propio. Sacudimos la filosofía de importación para buscar la eterna filosofía universal. (Vasconcelos, 2009c; 22-23)

Huelga decir que la “eterna filosofía universal” es aquella que coincide con el cristianismo. ¿Qué hay del sinsentido?

EL SINSENTIDO EN VASCONCELOS

Para Vasconcelos el sinsentido mayor lo representa el abandono de la guía religiosa. El fracaso de todo intento de civilización en el pasado es atribuido a ello; la búsqueda de la síntesis, de la necesaria unidad para la vida, sólo es posible en el camino de la Revelación:

Fuerza es deducir que una filosofía que no se halla concorde con la Revelación será una filosofía falsa o incompleta porque en la Revelación, según se da en el Evangelio, está no sólo el sistema moral sino también el esquema de los mundos, por ejemplo: la teoría de la evolución también en la doctrina sobre la creación. Lo que se aparta de este patrón sencillo y grandioso se pierde en el abismo, se desintegra. (Vasconcelos, 2009h, 29)

Tras ese sinsentido que se encuentra en la base de todos los demás sinsentidos posibles, viene la injusticia, la desigualdad y todos los demás problemas que aquejan a la América Latina de tiempos de Vasconcelos.

Los prejuicios sociales y la mala distribución de la riqueza hacen que entre nosotros no exista civilización. En México, en la Argentina y en Chile, unas cuantas familias son dueñas de todas las tierras, y no la cultivan sino en parte y mantienen a sus colonos o arrendatarios en estado de vasallaje feudal. Probablemente lo mismo pasa en Colombia y Perú y en todas partes. Hay que dividir la tierra para que todos tengan patria. El progreso demanda que se desenvaine la espada de Cristo contra todos los enemigos del bienestar general en los hombres. Y la juventud está en el deber de proclamarse aliada de Cristo. Para los jóvenes no puede haber dos partidos: para los jóvenes no hay más que un partido: el avanzado. Los jóvenes que no sienten el impulso de la reivindicación generosa e inmediata no fundan patria no conquistan gloria. Si son mediocres

podrán gozar del mundo, pero llegarán al cielo sin una noble angustia, sin un ideal hecho pedazos. (Vasconcelos, 2009j, 163)

El problema radica, según Vasconcelos, en que aquéllos que tienen el conocimiento no lo ponen al servicio del bienestar general, en particular, de los que están en condiciones de mayor vulnerabilidad. Además, el Estado se hace ciego ante esas necesidades en lugar de salir a cumplir con su papel de construir una nación justa y equitativa.

He revisado, por ejemplo, los programas de esta nuestra Universidad, y he visto que aquí se enseña Literatura francesa, con Tragedia renacentista inclusive, y me hubiese envanecido de ello, si no fuese porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas, niños que el Estado debiera alimentar y educar, reconociendo al hacerlo el deber más elemental de una verdadera civilización. Por más que debo reconocer y reconozco la sabiduría de muchos de los señores profesores, no puedo dejar de creer que un Estado, cualquiera que él sea, permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado Injusto y rematadamente bárbaro. (Vasconcelos, 2009j, 140)

Pero la falta de igualdad es producto de que el conocimiento humano no ha alcanzado para comprender cómo sacar a quienes se encuentran en condiciones de atraso de tales circunstancias. No tiene sentido alguno el hecho de que, siendo hermanos ante Dios, los hombres, particularmente aquéllos que fueron conquistados en el caso de América Latina, vivan en la ignorancia y como consecuencia en la pobreza. Es eso lo que finalmente impide una identidad nacional, la cual sólo puede estar fundada en la verdad y la justicia.

Por eso, lo más triste de nuestra historia mental es que hayamos podido aceptar como “la filosofía” la doctrina seudocientífica del evolucionismo, armadura del imperio, excusa de las violaciones y los atropellos al derecho de gentes. Lo que no podemos perdonar a nuestros mayores es el habernos puesto de rodillas delante de ese fetiche del proceso expansivo de los anglosajones: la evolución. Los vencidos levantando plegarias en honor del dios imperial. El evolucionismo sociológico, un opio para la voluntad de rebeldía de los de abajo, como ahora el pragmatismo, allana, precipita la marcha irresistible de los norteamericanos. (Vasconcelos, 2009c, 18)

Vasconcelos comienza a percibir que hay ciertos discursos que son empleados para justificar la opresión y la desigualdad de los pueblos. Se trata, por necesidad, de aquellos discursos que se apartan de la vida religiosa, de la doctrina cristiana, único camino que, insistimos, aparece a Vasconcelos como garante del progreso y del bienestar. Ante tal panorama, ¿qué tiene que hacer la educación?, ¿cuál es su papel en relación con el enriquecimiento del sentido?

EL PROYECTO EDUCATIVO DE VASCONCELOS

Por supuesto que la enseñanza de los principios cristianos más elevados es fundamental en la idea educativa de Vasconcelos, sin embargo, para poder acceder a éstos no de una manera dogmática sino a partir del verdadero conocimiento, es necesario, primero, sentar las bases de una auténtica civilización a través de la enseñanza de las ciencias y de las artes.

Convencidos, como estamos, de que sólo la justicia amorosa y cristiana puede servir de base para reorganizar a los pueblos, deseamos antes que propagar la alta cultura, hacer llegar a todas las gentes los datos más elementales de la civilización. (Vasconcelos, 2009j, 151)

Esos datos más elementales de la civilización son los que proporcionan las ciencias exactas; sin embargo, no basta con quedarse en éstas, es necesario siempre ir más allá, pues es indispensable reconocer el carácter reduccionista y limitativo de las ciencias. Quienes no lo hicieron así en el pasado y confiaron la totalidad del destino a las ciencias positivistas, son en gran medida los culpables de la situación del mundo y de las sociedades. La posición histórica de Vasconcelos le permite darse cuenta de ello, por eso afirma que:

Era necesario colocarse en un punto de vista superior a la experiencia científica, más comprensivo que ella, pero no externo ni ignorante de sus enseñanzas. La metafísica de esta edad, postcientífica, necesariamente ha de ser distinta de las metafísicas del pasado, puesto que debe tomar en cuenta la ciencia.

La mayor parte de las perplejidades que hemos padecido aquí en la América proceden de nuestra educación imperfecta; de ausencia de criterio histórico y de sentido de proporción. Sólo así se explica que llegáramos a ser tan obtusos como los positivistas (...) La filosofía, el cristianismo, el pensamiento oriental, los grandes movimientos históricos, todo esto era letra muerta para los sabios miopes y para los spencerianos bizcos. En fin, una filosofía primitiva y provinciana con pretensiones de universalismo porque representaba el poderío material de una raza de comerciantes, antimítica, antiheroica y antirreligiosa. (Vasconcelos, 2009a, 12)

La ciencia es insuficiente porque se queda sólo en el discurso, uno que si bien logra

descifrar la estructura básica de un orden lógico, pierde en ese intento la posibilidad de sentir el misterio íntimo de las cosas que no está en su condición de objetos de representación racional.

En el discurso la conciencia se ensancha, abarca toda cosa, explica el universo y, convencido en precisa ciencia lógica, desenvuelve la pluralidad infinita organizada en normas. Pero en su viaje por el exterior de las cosas, se aleja de la noción interna, pierde el sentido del misterio íntimo, mientras explica y demuestra asuntos (Vasconcelos, 2009a, 20).

Por ello es inevitable superar la enseñanza positivista e ir hacia el arte y la religión como formas de recobrar el misterio, y con ello, abrir la posibilidad para comprender la unidad.

www.bdigital.ula.ve

La fuerza una y divina se manifiesta en la pequeñez de nuestra conciencia como sentido de afinidad y de ritmo y nos permite ordenar las cosas conforme a un sistema esencial y más comprensivo que la razón. Sus leyes son un secreto inagotable de donde cada artista extrae maravillosos tesoros. A los teóricos de su funcionamiento sólo nos es permitido aventurar una que otra orientación, seguir, como siguen los lógicos sus cadenas silogísticas, sus sorites, *la otra serie divina, la serie de las consecuencias estéticas*; una serie que es senda por las entrañas del misterio (Vasconcelos, 2009a, 18).

Sin embargo, Vasconcelos observa con preocupación que lejos de caminar al encuentro de esas formas más elevadas de la enseñanza, comienza a renunciarse a la educación tal como ha sido. El filósofo mexicano ve el arte de educar como un cultivo y

piensa que las teorías educativas modernas pretenden dejar crecer como plantas silvestres a los niños:

En agricultura, la doctrina de Rousseau diría: “No escardes el campo, no elijas la semilla, no deformes el desarrollo”. Precisamente la deformación suele ser en el cultivo la condición misma de la calidad. Una rosa de jardín es una rosa silvestre deformada, pero, desde el punto de vista humano, mejorada. No es pues malo el cultivo. Puede ser mala una regla, pero es peor no tener ninguna.

Y no es sino reglamentación *ad absurdum* decirle al maestro: “Reniega de toda disciplina, crúzate de brazos y observa al niño; anota sus reflejos, venera sus caprichos”. Cuando algún ingenuo pone en práctica consejos tales el niño acaba pegando al maestro. Y éste se lo merece.

(Vasconcelos, 2009i, 13)

www.bdigital.ula.ve

Para Vasconcelos la disciplina y el aprendizaje rígido son necesarios, sobre todo en las primeras etapas de la vida en las que se sientan las bases de un comportamiento ordenado, que después puede despegar hacia la autonomía y el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos. Sin embargo, esto no debe entenderse como la aceptación de un sistema educativo que no permite la innovación. De hecho, considera que la llegada del juego a los sistemas de educación preescolar es un acierto incuestionable:

La convicción de que el niño debe jugar corresponde a su realidad psicológica. “El mundo del niño es diferente del mundo del hombre”, nos afirman los psicólogos. Las imágenes y las ideas crean una suerte de caparazón invisible que nos sigue por donde vamos. Además, el modo de combinar imágenes e ideas es diferente en el niño y en el hombre. Lo que el niño ve homogéneo

el hombre lo disocia. Nuestra sensibilidad condiciona nuestra visión cósmica: “la mente adulta funciona analíticamente”. Cabe aquí una reflexión: ¿Acaso no hay un periodo de retorno a la síntesis en que el hombre recobra el sentido monista del niño, pero ya no por confusión, sino por sabiduría que restaura la pluralidad en la unidad? (Vasconcelos, 2009i, 83-84)

Sin embargo, para Vasconcelos el ejemplo que den los maestros a sus alumnos es la didáctica más contundente. Los profesores deben amar su profesión, entregarse a ésta con la convicción de que le están haciendo a la Nación el mayor de los servicios, pues están posibilitando la grandeza de la raza destinada a ser la más digna de la humanidad.

El influjo personal del maestro es decisivo para despertar los valores morales y espirituales del alumno. Su misión en este sentido consiste en provocar el desenvolvimiento de las potencialidades nobles. Para lograrlo ha de contagiar su propia nobleza identificándose en el sentir por contacto de alma y alma y por relación de amor, que es equivalente indispensable del raciocinio que convence en cuestiones de interés y de la demostración que determina la verdad en materias científicas. (Vasconcelos, 2009i, 44-45)

En ese sentido, es muy importante detectar los peligros de la vida moderna, para que los esfuerzos colectivos no vayan a perderse por las consecuencias de un mundo que se va materializando y perdiendo en sabiduría. Ello pone en peligro no sólo la sanidad individual sino también la de la sociedad.

Una escuela democrática deberá preparar al alumno para que resista la calamidad de un exagerado industrialismo como se resiste la plaga: procurando dominarla sin hacer de su mal su

objetivo. Y su deber es dar a cada hombre los secretos de la sabiduría desinteresada que, al lado de la práctica, se mantiene por los siglos de los siglos superando siempre a la práctica, corrigiéndola y libertando a la conciencia. (Vasconcelos, 2009i, 41-42)

El hombre no puede quedar esclavizado a un sistema productivo, tiene que conservar a salvo su espíritu y su conciencia, pues es la única vía para conseguir las mejorías que requiere la sociedad.

Otro peligro está en que el maestro falle a la hora de seleccionar los métodos adecuados para cada ciencia.

En cuanto al conocimiento de orden objetivo, el maestro tendrá que adoptar procedimientos concordes de la naturaleza de la ciencia por enseñar. A cada ciencia habrá que respetarle su método propio más bien que inventarle metodologías que se convierten en pseudociencias adicionales y ficticias. (Vasconcelos, 2009i, 45)

En la medida en que va pasando el tiempo, Vasconcelos va encontrando, cada vez más, fenómenos de distintas naturalezas que requieren una ciencia distinta, lo que va ocasionando una mayor fragmentación del conocimiento que, a su vez, va a alimentar a aquella con que se muestra la realidad. Ello no parece representar ningún problema para José Vasconcelos, de quien su única preocupación es la de lograr una identidad nacional, cuyo modelo de igualdad al que se aspira, sigue siendo el hombre europeo en su versión cristiana más refinada. En contraparte, observaba con horror y desprecio a los habitantes que en el pasado habían poblado las Américas y veía la

urgente necesidad de borrar todo vestigio que quedara de dichas culturas.

No será completo ningún relato de la historia de la educación pública en nuestro continente hispánico si no se comienza mencionando a Quetzalcóatl, el personaje fabuloso de la tradición azteca, que llegó de lejos, cargado de ciencia y de virtud, y se pudo a enseñar las artes y a reformar las costumbres. Fácilmente logró Quetzalcóatl multiplicar sus discípulos y desarrollar las industrias, a la vez que las prácticas más rudas se dulcificaban con el ejercicio de la sabiduría (...) En el reino azteca de la época de Moctezuma, sin embargo, la derrota de Quetzalcóatl había llegado a ser definitiva. La crueldad era la ley de aquel imperio y no había instrumento alguno del Estado que representase la función educativa. Propiamente, no había colegios ni civiles ni religiosos, y la enseñanza, función únicamente privada, se impartía a los príncipes, jamás a los súbditos. Y no había, no podía haber, espíritu de invención ni en las industrias ni en las artes allí donde todo estaba a merced de la fuerza y donde todo servía para regalo de una casta de guerreros ignorantes y sanguinarios. (Vasconcelos, 2009j, 102-103)

Así, la igualdad buscada por Vasconcelos, por Justo Sierra e incluso por Andrés Bello, era aquella en la que todos fueran como el hombre más progresado, el europeo, cuyo único pecado era, en todo caso, haberse apartado de su fe cristiana. La raza mestiza, en cambio, parecía ser aquella capaz de aprender las ciencias sin apartarse de la religión y ello era lo que la hacía más fuerte que cualquier otra a los ojos de Vasconcelos. ¿Qué hay para aprender del pensamiento de Vasconcelos?

APROPIACIÓN DEL PENSAMIENTO DE VASCONCELOS

En el afán de contener todo en el esquema general de la mitología bíblica, Vasconcelos termina por aceptar una cada vez mayor fragmentación de la realidad. Ello a su vez implica que los individuos deben, o bien aprender las distintas formas de vincularse que exigen cada una de esas realidades o especializarse en unas pocas de éstas, a fin de poder actuar con sentido, al menos en alguno de los niveles o tipos de existencia que manifiesta la realidad. Esa fragmentación, además y a pesar de los esfuerzos de Vasconcelos por mantener a Dios en la base ontológica, terminaba por no encontrar vínculos entre todos y cada uno de los elementos que la componía. ¿De qué manera, por ejemplo, las ondas electromagnéticas se vinculaban con los ángeles, que no fuera por algo externo a ambos, es decir, por Dios? Así las cosas, la tarea de buscar el enriquecimiento de sentido se volvía cada vez más complicada.

Ahora bien, llama poderosamente la atención que Vasconcelos le concediera una importancia grande a los mitos, sin embargo, no fue capaz de apreciar ni al cristianismo ni al cuento del progreso racional como tales. Ello se debe, entendemos, a que ambos le aparecían, no como relatos creados para dar cuenta de manera global del ocurrir sino como verdades incuestionables. No obstante, hay una situación que dicha creencia deja entrever y que tal vez sea posible ubicar también en Andrés Bello y en Justo Sierra, aunque en su momento no hablamos de ese asunto. Se trata de que todos ellos, quizás desde el principio no se apropiaron del cuento del progreso racional sino únicamente de la idea de progreso en tanto una manera de vivir que se caracterizaba por contar con ciertas comodidades y bienestar material y económico. La hipótesis a ese respecto, surge del hecho de que, desde la narrativa original del progreso racional en cualquiera de sus versiones, la razón de

desarrollaba en la medida en que iba abandonando las creencias en seres sobrenaturales, e iba sustituyendo sus explicaciones por otras soportadas en la verdad positiva (ahora llamada objetiva), emanada de la ciencia. Sin embargo, para los pensadores latinoamericanos que hemos revisado jamás el progreso racional implicó tal cosa. Por el contrario, como hemos visto en Vasconcelos, abandonar la religión era síntoma de atraso. Pero, a pesar de ello, se seguía observando con admiración el aparente bienestar en el que vivían los europeos y al contrario de lo que pensaban los teóricos de aquel continente, no se hallaba vinculación entre dicho bienestar y el abandono de la fe, es decir, el progreso de la razón. Todo lo cual nos lleva a pensar, entonces, que desde un comienzo en América Latina la idea de progreso llegó empobrecida, sólo comprendida como una forma de vida cómoda.

Ahora bien, en tales condiciones aparece como positivo el hecho de que Vasconcelos reconociera la pobreza de la ciencia en tanto vehículo para explicar de manera suficiente la vida. Tal vez su solución de, entonces, crear muchas ciencias para que cada una de éstas diera cuenta de un pedacito de la realidad es aún más reduccionista que la ciencia misma. Pero el hecho de señalar el peligro que representa la confianza en la ciencia es una lección que debemos retomar en el camino de diseñar un sistema educativo para el presente.

Otro asunto que parece muy valioso en el caso de Vasconcelos y ya hablando específicamente de sus ideas educativas, es el señalamiento de lo absurdo que resulta el dejar que los miembros más jóvenes de la sociedad crezcan cual plantas silvestres. La noción de educación como cultivo es fuerte y acorde el contexto de una cultura en la que el sentido holístico es posible.

Finalmente, queda también la idea del juego como vehículo para el aprendizaje. Por desgracia, no se explora demasiado en el asunto, pero podemos entender que la aplicación de la lúdica en la educación constituye un vehículo muy poderoso en aras, no sólo de generar aprendizajes sino además de hacer a la escuela más atractiva, requisito que aunque en el presente tenga un sentido altamente instrumental, vale la pena tomar, pues bajo esas condiciones es que hay que educar a las nuevas generaciones más allá de nuestros gustos o preferencias personales. Eso sí, sin olvidar la disciplina porque, hasta para los juegos, hay reglas que son importantes cumplir, para que la trama que plantea, pueda fluir.

Pasemos ahora a la tercera parte de esta tesis. Revisemos el Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO 8

APRENDIZAJES HISTÓRICOS PARA EL PROYECTO DE EDUCACIÓN DE LA SISTEMOLOGÍA INTERPRETATIVA

En este, el último capítulo de la tesis, presentaremos al lector dos asuntos. El primero es una explicación resumida del Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa. El segundo, una exposición de los cambios que se aplicaron para mejorar el *Diseño de Actividades Pedagógicas* para el cuarto grado de educación básica, la mayor parte de los cuales surge gracias al aprendizaje que ha dejado la indagación histórico-ontológica que en esta tesis se ha presentado – lo que no significa que haya habido una

unidireccionalidad en la dinámica de elaboración de la tesis, pues, como explicaremos también más adelante, la indagación histórica mantuvo como trasfondo al *Diseño* de manera permanente. Abordemos el primer punto.

EL PROYECTO DE EDUCACIÓN DE LA SISTEMOLOGÍA INTERPRETATIVA

En tanto disciplina sistémica, la Sistemología Interpretativa tiene una preocupación central: el sentido holístico. En una primera etapa, quienes dieron origen a la Sistemología se preguntaron por el sentido holístico y por aquello que lo hacía posible. En la medida en que fueron encontrándose con la respuesta fueron descubriendo que lo posibilitaba, el *sido-siendo*, se encontraba en el presente en un estado de alta fragmentación. Los síntomas que inquietaron a los iniciadores de la Sistemología, como la carencia de unas bases conceptuales para el pensamiento sistémico, el dominio de un interés instrumental en el mismo, y la *esquizofrenia institucional* que padecían las organizaciones públicas venezolanas²³, no eran más que manifestaciones que, como toda presencia que se distingue del trasfondo que la posibilita, encarnaba lo que al *sido-siendo* le estaba aconteciendo.

La segunda etapa de la Sistemología nace de la pregunta por el origen de tal condición de fragmentación en el *sido-siendo*, y es en esa etapa que surge el Proyecto de Educación al cual se ha pretendido contribuir a lo largo de esta tesis. Distintas respuestas han sido ensayadas en torno al porqué hacía falta un Proyecto de Educación a la

²³ Para una mejor explicación de esto, leer López-Garay y Fuenmayor (1991)

Sistemología²⁴ una vez que quedó establecido que la única posibilidad para el sentido holístico era optar por una ontología histórica, basada en una estructura de recursividad esencial entre la *distinción* y el *sido-siendo* (lo sensible y lo no-sensible). Sin embargo, aquí diremos algunas cosas al respecto.

Durante una primera etapa de la Sistemología, lo que aparecía como mayor obstáculo para el sentido holístico era el *reduccionismo* del método de estudios de la ciencia moderna; esto es, su tendencia a descontextualizar y a analizar los fenómenos para ganar comprensión de los mismos – lo que en este punto de la tesis sabemos tenía sentido cuando dominaba la concepción ontológica propia de la Modernidad Ilustrada. No obstante, la búsqueda de aquello que posibilitaba tal reduccionismo; es decir, la de sus raíces (Fuenmayor 1991a), reveló que éste no era simplemente una manera de estudiar la realidad sino una expresión de la manera de estar-en-el-mundo dominante en el presente de la cultura Occidental. En otras palabras, el método de estudios de la ciencia moderna era reduccionista porque no podía ser de otra manera.

¿Cómo llegamos a ser lo que somos?, ¿qué hizo posible que nuestra cultura llegara a ser una en la que no es posible hacer sentido holístico del acontecer? y ¿cómo ocurre nuestra condición epocal? Son preguntas que, como ya apuntamos, impulsaron una segunda etapa de la Sistemología. Pero, ¿por qué la educación? El problema que se encara es fundamentalmente cultural. Las soluciones que se planteen deben suponer, por tanto, profundas transformaciones en la cultura. Desde la Modernidad temprana la educación ha

²⁴ Ver, por ejemplo, Suárez (2005), Villarreal (2006) y Fuenmayor (2007)

sido vista como un medio propicio para ocasionar – que no causar – cambios en la cultura. Pareciera evidente, por ejemplo, que si la *mitología progreso racional* llegó a hacerse dominante fue en gran medida gracias a la masificación de la educación iniciada en los siglos XVIII y XIX en Europa.

La educación, en tanto institución, todavía parece ofrecerse como medio idóneo para impulsar los cambios culturales que harán posible un enriquecimiento en el sentido de lo que acaece, tal vez enmarcado por la aparición de una nueva mitología. No obstante, la educación requiere también ser transformada. Y esto último no puede entenderse en los términos de lo que hoy llamamos “modernización educativa”. No puede serlo porque tal “modernización” supone problemáticas distintas a las que se pretende encarar (por ejemplo, el incremento de la capacidad productiva de los pueblos). Más aún, es posible que la educación del presente sea fruto del empobrecimiento del sentido que ha venido ocurriendo en Occidente y que, por eso mismo busque perpetuarlo y repotenciarlo aunque ésa no sea la intención anunciada. Por eso mismo, la transformación que requiere la educación debe ser distinta, debe ser pensada en función de contrarrestar el reduccionismo y en hacer posible el sentido holístico en nuestra cultura²⁵. ¿Cómo?

El proyecto educativo de la Sistemología Interpretativa se despliega a través del desarrollo de dos tareas simultáneas. Por un lado, la búsqueda de una nueva mitología que

²⁵ Note que, según lo aquí expuesto, no sería extraño que las formas educativas resultantes del esfuerzo por encarar la problemática del presente, pudieran resultar un tanto más parecidas a las ofrecidas durante la *Ilustración Europea* que las que se ofrecen como solución en el presente. Esto porque las problemáticas encaradas (hacer posible el sentido holístico cultivando una nueva Narrativa Matriz) son más similares (esto último obviamente dicho desde nuestra perspectiva epocal) que aquélla que encaran los modelos educativos actuales.

cuenta cómo llegamos a perder la posibilidad de hacer sentido holístico en el presente. No se trata, como se puede apreciar, de una mitología del tipo dominante durante la Metafísica (durante la historia-ontológica). La nueva narrativa sería una en donde el ocurrir se ubica históricamente, lo que implica plantear un piso que, lejos de ser fijo, universal, eterno, etcétera, se va moviendo con en la medida en que la cultura se recrea con el pensar-actuar de sus miembros. Así, podría llegar a ser que la historia del cómo llegamos a perder la posibilidad de hacer sentido holístico daría lugar, rumbo, significado, importancia y comprensión a lo que fuera el caso que se presentara.

La segunda tarea consiste en el diseño de un sistema educativo que tenga como base la nueva mitología, y que, al mismo tiempo, la alimente. Esto, como ya se insinuó arriba, no significa que primero se debe tener una nueva mitología para entonces realizar el *Diseño*. El desarrollo de ambas tareas es simultáneo. ¿Por qué?

En primer lugar, porque el surgimiento de una nueva mitología no es algo *voluntario*. El que un grupo de académicos desee la aparición de una nueva mitología no garantiza, ni por mucho, el que un nuevo orden se vaya a establecer. Sin embargo su búsqueda es indispensable si consideramos la gravedad de la problemática que la ausencia de una Mitología significa. En segundo lugar, porque ambas actividades deben de informarse mutuamente. En efecto, si bien la nueva narrativa debe ser la base para el diseño, es necesario que las problemáticas que se enfrenten durante el diseño den luz al investigador (quien busca la narrativa histórica) con respecto a lo que la historia debe comprender. De la misma manera, el diseñador, deberá tomar las decisiones con respecto a su diseño siendo alimentado por lo que la investigación histórico-ontológica va revelando, de tal manera que

su diseño pueda ir haciendo frente a la problemática ya descrita. Finalmente, porque somos miembros de esta cultura en la que es imposible hacer sentido holístico, por tanto la simultaneidad de las tareas apunta a “acercar” tanto la manera en que históricamente se buscó enriquecer el sentido en la cultura occidental como la posible nueva manera que surja en el futuro. Además, al hacerlo, alguna riqueza adicional se le está dando al sentido.

Distintas versiones de la historia-ontológica de Occidente han sido y continúan siendo elaboradas en el seno de la Sistemología Interpretativa. Ello no sólo porque se pretenda mostrar que el ocurrir en otras épocas era distinto al actual, lo cual ya es *útil* si consideramos nuestro “*presentismo*” que hace que creamos que durante toda la historia el hombre y su mundo han sido los mismos y que las diferencias son superficiales, básicamente en torno a la ciencia y a la tecnología de las que se ha dispuesto en cada momento. Sino porque además se manifiesta la importancia del fondo en el ocurrir y la fragmentación del mismo en el presente. Se muestra la urgencia que tenemos de un fondo sólido que nos permita hacer sentido holístico de lo que nos acontece.

El diseño de un nuevo sistema educativo, por su parte, inició concentrándose en el diseño de actividades pedagógicas para primaria y bachillerato venezolanos (los 12 primeros años de formación académica). Se trataba de la elaboración de los libros de texto que orientarán íntegramente la formación escolar de las nuevas generaciones. Dichos libros de texto están basados en cuentos. Esto quiere decir que toda la enseñanza gira en torno a la lectura de los cuentos contenidos en los textos. ¿Por qué?

Hemos dicho que una mitología es una madeja de cuentos, mitos, leyendas, etcétera, que facilitan la ubicación del ocurrir; esto es, su sentido. Por tanto, el que se

empleen cuentos en el trabajo de diseño tiene como propósito fundamental acostumbrar al educando a “encajar” lo que le ocurre (que puede ser, por ejemplo, un tema de estudios, digamos: “los estados físicos de la materia”) en una narrativa que, aunque no es la mitología que expresa el orden reinante en nuestra época, si expresa un cierto orden que es trascendente en cuanto va más allá del tema, del estudiante y de una situación particular. De esa manera se pretende cuidar el afán por hacer sentido, en lo que una nueva mitología se logra establecer.

Esta tarea del diseño de actividades pedagógicas consta de dos sub-actividades. La primera trata del *cultivo de cuentos*. Consiste en la selección de cuentos de gran calidad narrativa y de su lectura cuidadosa. El propósito fundamental de esto es que los estudiantes adquieran dominio en el lenguaje. Por eso, los cuentos seleccionados (que brindan unidad a los libros de texto) son abordados de tal manera que el alumno vaya adentrándose profundamente en la situación que el cuento plantea, para lo cual, el docente debe hacer una lectura clara y pausada, muy respetuosa de las entonaciones y los signos de puntuación; o bien, como se propone dentro de las mejorías planteadas en esta tesis, a través de un audio que garantice, en la medida de lo posible, que se escuchará una lectura hecha de forma pertinente. Tras esa lectura, se hacen otras que van siendo interrumpida (el diseño establece esas interrupciones) para abordar con detalle ciertos términos, ideas o situaciones que deben ser comprendidas bien para que la situación del cuento no se pierda o quede confusa. Tales interrupciones adquieren distintas formas: desde la simple aclaración (tal cosa significa esto o aquello), el cuestionamiento y la discusión grupal, hasta actividades lúdicas, artísticas o investigativas.

Una segunda sub-actividad es la *derivación de los contenidos temáticos*. A partir de los cuentos deben desprenderse todos y cada uno de los temas de estudio que cotidianamente son abordados en un grado escolar particular. Esto marca dos diferencias sustanciales con respecto a los sistemas educativos dominantes en la actualidad. La primera es que las *materias* desaparecen. En el diseño que se realiza en Sistemología Interpretativa no hay tal cosa como matemáticas, español, ciencias naturales, etcétera sino que el alumno estudia cuentos y al hacerlo aprende todos los contenidos temáticos que aprendería en la educación tradicional²⁶.

La segunda diferencia es más importante aún. Se trata de que no hay contenido alguno que le venga al estudiante como “surgido de la nada”. En otras palabras, el estudiante siempre tiene una respuesta a la pregunta por el sentido que tiene estudiar tal o cual cosa. Esa respuesta está dada desde la narrativa proporcionada en el libro de texto. Ello le permite al niño *acostumbrarse* a que las cosas tienen un sentido y que, de esa manera, sienta como *extraño* cuando algo aparece frente a él como carente de sentido. Y no como ocurre en el presente que, ante un sin-sentido, la mayoría de nosotros simplemente “pasamos de largo”, es decir, lo encontramos “normal”.

Es importante aclarar que ya hay una escuela piloto -a cargo del Profesor Ramsés Fuenmayor- funcionando desde hace cinco años aproximadamente en donde se está poniendo a prueba el material educativo que se ha generado en el seno del Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa. Sin embargo, el contacto que se ha tenido con

²⁶ Recordemos que se pretende encarar el reduccionismo como aquello que imposibilita el sentido holístico. La separación de la realidad en “materias”, es una manifestación de un modo de ser que persigue la simplificación del ocurrir en meras colecciones de partes.

el mismo ha sido mínimo – se limitó a una visita en el marco del primer curso de la Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseño Sistémico (Elapdis), llevado a cabo en el 2008, por lo que los planteamientos de la presente tesis no están considerando los resultados que allí se han gestado.

La tarea que para apoyar al Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa sí se asumió en esta tesis fue la de establecer mejoras al *Diseño de actividades pedagógicas* de cuarto grado de educación básica venezolana²⁷. Hay dos tipos generales de modificaciones al diseño: las que provienen de la construcción de los contextos interpretativos iniciales de la tesis y aquellas surgidas de la apropiación histórico-ontológica de los autores revisados. Adentrémonos de manera breve en las mejoras del primer tipo.

Los contextos interpretativos – de una cultura en la que el sentido holístico es posible y de una cultura en la que el sentido holístico es imposible – fueron centrales no sólo en términos de la historia-ontológica de la educación en América Latina que fue esbozada en los capítulos previos sino, también, para la tarea de revisión del material didáctico y sus mejorías. Se trataba de alejarse lo más posible de los caminos que condujeran hacia una cultura en donde el sentido holístico se hace imposible y aproximarse a una a la que el sentido holístico se le otorga. La tarea misma de elaboración de los contextos supuso encontrar algunos puntos de referencia que permitieran encausar la labor de revisión del diseño hacia un cierto rumbo, evitando en la medida de lo posible caer en meras etiquetas o parámetros prefabricados.

²⁷ Es importante indicar que el material revisado fue elaborado por el mismo autor de esta tesis, en aquella ocasión, con motivo del trabajo de grado de la Maestría en Sistemología Interpretativa (Crespo, 2005)

En principio, se mostraba como necesario cultivar en el niño, aunque ciertamente de forma muy incipiente e indirecta, la posibilidad de pensar en una ontología que evite la fragmentación entre lo observado y el observador, de tal manera que en su comprensión vaya siendo viable tal posibilidad. Así, aprovechando por ejemplo algo que resalta Hans Christian Andersen en su cuento “Cinco en una vaina” dice sobre “el mundo de los guisantes”, se hizo la siguiente explicación en el cultivo del cuento tras preguntar a los pequeños lectores qué querría decir el mencionado autor con la expresión “el mundo de los guisantes creían que el mundo era todo verde, y tenían toda la razón”:

Bueno, la realidad es que es algo un poco complicado de explicar. Lo que el autor quiere decir, seguramente, es que todo lo que conocían los guisantes, era verde. Y que el mundo, si uno se lo piensa, no es otra cosa que todo lo que conocemos cada quien. Es como si cada quien tuviese su propio mundo, aunque compartido, por supuesto.

Trataré de explicar. Lo que cada uno de los guisantes conocía; la vaina por dentro, a sus hermanos guisantes y a él mismo, era casi lo mismo que conocían los otros hermanos guisantes. Así es que compartían su mundo, un mundo del que ninguno podía decir nada salvo de que era verde.

Si alguno de los guisantes hubiera podido asomarse un poco por afuera de la vaina, entonces su mundo crecería y ya no sería sólo verde, sino de muchos otros colores y formas.

Pero, además, seguramente les contaría y les enseñaría a sus hermanos guisantes lo que había visto y así, aunque ellos no pudieran verlo con sus propios ojos, su mundo también crecería y sería distinto al mundo verde de ahora.

Eso también pasa con ustedes. Su mundo, cuando eran bebés, era uno en donde había muy poquitas cosas y personas. Pero, como han ido creciendo y descubriendo nuevas cosas, su mundo ha crecido también. Sin embargo, el mundo de un niño sigue siendo pequeño si se compara con el mundo de algunos adultos, sobre todo, de aquellos que leen y que conversan

mucho y que, así, van cada día conociendo más y más cosas. (Diseño: Cinco en una vaina, Pp. 9-10)

Desde su selección, cuando por primera vez se trabajaron los cuentos que conformarían el Diseño para cuarto grado, el cuento “Cómo ocurrió” de Isaac Asimov tenía la finalidad de introducir a los niños en el concepto de *mitología* fundamental para lograr una comprensión de la historia-ontológica. Por ello, en el cultivo de dicho cuento, se incluyeron tres versiones distintas de la Creación del mundo, para que los pequeños pudieran contrastar y descubrir riquezas en cada una de ellas. Tal actividad, sin embargo, se trataba de forma limitada en la versión original cuando muy rápido se concluía:

Es posible que la historia que les parezca más real sea la científica. Hoy en día, hemos aprendido que la ciencia nos muestra la verdad, de modo que si leemos o escuchamos que algo ha sido descubierto por la ciencia, lo creemos sin ponerlo en duda. Eso no pasa con las otras historias. (Diseño: Como ocurrió, P 14)

Tal conclusión se daba luego de preguntar cuál era, de las tres historias, la que más real les parecía a los niños, en vez de permitirles reflexionar un poco más, dejando que identificaran, si les era posible, aunque fuera de manera parcial, lo que de las tres historias se les presentaba como verdadero. Así, en la nueva versión hoy se les invita a identificar primero qué les parece, de lo que narran las distintas historias sobre la Creación, que sí pudo haber pasado y porqué.

Los cuentos del Diseño de cuarto grado, todos, tienen algo que ver con el cuidado. Sabemos por los contextos interpretativos que esa es la forma de ser que aproxima más a la posibilidad del enriquecimiento del sentido. Esa es la razón por la que se enfatiza, cada

vez que es posible, la idea de cuidar en los relatos, de manera particular en cada cultivo de cuento y ello fue así desde el diseño original. En la revisión y mejora de los diseños lo que se hizo fue hacerlo más patente como en el caso de “Gorra de junco” de autor anónimo, que sufrió una ampliación en su sección titulada “Amar es cuidado”, que en su versión original decía:

Gorra de junco no sabía cómo decirle a su padre cuánto lo amaba, por eso le dijo: “te quiero como cualquier hijo quiere a su padre y te necesito como los alimentos necesitan a la sal”. El anciano rey no comprendió las palabras de su hija y la echó de su lado pensando que ella no lo amaba.

Cuando Gorra de junco se encontró a su padre anciano y solo en aquella pequeña choza, lo cuidó, le llevó alimento y lo protegió. Ahora la reina Gorra de junco llevó a su padre a vivir al palacio con su esposo el rey para así poderlo cuidar mejor.

Gracias a los cuidados de su hija, el rey supo cuánto lo amaba su hija y pudo además comprender plenamente sus palabras.

Ustedes, si han sido cumplidos con su tarea, también han cuidado y de esa manera han amado a otro ser.

Y que tras la revisión, ahora dice:

Gorra de junco no fue cuidadosa al hablar. Por ello, cuando su padre le preguntó cuánto lo amaba, ella dijo lo primero que se le ocurrió: “te quiero como cualquier hijo quiere a su padre y te necesito como los alimentos necesitan a la sal”. El anciano rey tampoco fue cuidadoso al escuchar. Por ello no comprendió las palabras de su hija. Una persona cuidadosa, al no entender, hubiera vuelto a preguntar antes de tomar ninguna decisión. Pero él, en vez de eso, la echó de su lado pensando que ella no lo amaba.

Tiempo después, cuando Gorra de junco se encontró a su padre anciano y sólo en aquella pequeña choza, tuvo la oportunidad de reparar el descuido: tanto el suyo como el de su padre. Por tal motivo lo cuidó, le llevó alimento y lo protegió. Y ya siendo reina, Gorra de junco llevó a su padre a vivir al palacio con su esposo el rey para así poderlo cuidar mejor. Así ella mostró su amor.

Gracias a los cuidados de su hija, el rey supo cuánto lo amaba su hija y pudo además comprender plenamente sus palabras, a las que ahora sí prestó atención. Su gratitud por los cuidados de su hija eran también formas de amor hacia ella.

Ustedes, si han sido cumplidos con su tarea, si la han hecho con cuidado y dedicación, han amado a otro ser. (Diseño Gorro de Junco, Pp. 30-31)

El cuidado, lo sabemos por los contextos, tiene que ver también con la condición frágil y vulnerable de la existencia. La revisión de los cuentos implicó también el cultivo de esa experiencia de vida, como ocurre con otro relato de autor anónimo, “Pedro y las Hormigas”, en donde se explica que:

Bueno, tal vez a los seres humanos no es fácil que nos pise algo tan grande como para que nos provoque la muerte como a las hormigas. Sin embargo, si es verdad que nuestra vida es frágil. Estamos sujetos a enfermedades y accidentes que en cualquier momento se nos pueden presentar. A veces sólo hace falta una pequeña distracción, al cruzar la calle, por ejemplo, para que pongamos en serio peligro nuestra vida.

La realidad es que cualquier forma de vida es frágil y por eso requiere de los demás. Sin los demás sería imposible que viviéramos, no sólo porque son los demás los que nos dan la vida (nuestros padres, por ejemplo), sino porque gracias a lo que hacen los demás los peligros son menores. En efecto, pensemos, por ejemplo, en aquellos que han hecho la casa en la que vivimos, o que hicieron nuestras ropas o aquellos que, con su trabajo, hacen posible que

tengamos alimentos. Todos ellos hacen que nuestra vida dure y nosotros debemos vivir muy agradecidos a los demás, aunque no los conozcamos. (Diseño Pedro y las hormigas, P.20)

Por otra parte, en el cuento “El esqueleto de visita” ser cartero, actividad realizada por el personaje central de la historia, era tratado en el diseño original de una manera descuidada, sin considerar incluso que en la actualidad, aunque sea de forma cada vez más marginal, sigue siendo una labor que juega algún papel en nuestras sociedades. Así, se pasó de un diseño que sólo hacía mención del oficio, a uno en el que puede leerse:

Bueno, ahora ya sabemos que el que cuenta el cuento es un cartero. Seguramente ustedes saben que los carteros, son las personas que entregan la correspondencia, o sea, las cartas. Se trata de servidores públicos que recorren ciudades o parte de ellas, asegurándose que un mensaje por escrito que fue enviado por una persona, llegue correctamente a su destinatario. ¿Qué pasaría si una carta no llega a quien debe recibirla? Supongamos que se trata de algo urgente, de una persona que necesita que la otra vaya en su ayuda. ¿Qué ocurriría? Hace no muchos años, para la mayoría de las personas la única forma de comunicarse era a través de cartas. Por eso, el cartero era una figura muy importante en la sociedad. Hoy, en cambio, hay muchas maneras de hacer llegar un mensaje a alguien. ¿Ustedes han recibido alguna carta? ¿Cuándo fue? ¿Quién se las escribió? ¿Qué sintieron al recibir esa carta? En orden, uno por uno, va a contarle a los demás si alguna vez han recibido una carta contestando a esas preguntas; si alguno de ustedes no ha recibido nunca una carta, dígame a los demás de quién le gustaría recibir una carta y por qué. (Diseño: El esqueleto de visita, P. 16)

Así, el nuevo diseño incluye más atención al role que desempeñan – o desempeñaron – las actividades humanas, sobre todo por la comprensión de que, según el

contexto de una cultura en la que el sentido holístico es posible las prácticas, en el sentido que MacIntyre le da al término, son espacios para el cultivo del sentido. En ese tenor, se hizo énfasis en el cultivo de un afán por la excelencia resaltando en algunos puntos la necesidad servir de la mejor manera posible a los demás, como ocurre en la moraleja del cuento “Cinco en una vaina” en donde ahora puede leerse:

Así, la principal enseñanza de este cuento es que, no importa lo que la vida nos ofrezca como oportunidades para servir a los demás, lo que importa es que siempre busquemos hacer lo que nos toca de la mejor manera posible, intentando hacer felices a los que nos rodean. (Diseño: Cinco en una vaina, P. 7)

Hasta aquí los ejemplos de los cambios que surgieron con motivo de la construcción de los contextos interpretativos de una cultura en la que el sentido holístico es posible y una en la que el sentido holístico es imposible. Ahora, pasemos a ejemplificar cómo la apropiación de la revisión histórico-ontológica de los autores de la Ilustración y de su intento de trasplante a nuestras tierras, alteró el diseño de actividades pedagógicas de cuarto grado.

Como recordará el lector, al final de cada capítulo hay una sección dedicada a la apropiación del autor o época revisada en términos del proyecto de educación de la Sistemología. Tal apropiación, precisamente, intenta recuperar lo que en cada pensador aparece, a la luz de los contextos centrales, como camino para la aproximación hacia una cultura en la que el sentido holístico es posible. No se trata de “copiar” lo que aparece como “favorable” al sentido sino de algo más cercano a una “inspiración en” que mueve a la toma

de decisiones. Es así como se llega a revelar, entre otras cosas, que en el diseño original prevalecían formas de enseñanza moral muy enraizadas en el proyecto de Ilustración en el que se buscaba justificar racionalmente ciertos preceptos heredados del orden medieval.

Por citar un ejemplo, en el cuento “El amigo fiel”, uno de los personajes, Hugo el Molinero, no cumplía con sus promesas faltando con ello a una regla moral clave en el contexto ilustrado. ¿Cómo se atiende desde una mirada no occidental tal hábito? Más que juzgar desde formas racionales, o peor aún, de caer en formas “emotivistas” de la moral, propias de una cultura cuyo sentido es empobrecido, según las cuales, expresar “eso es bueno” significa “eso me gusta y me conviene que lo hagas”, lo que se hace es tratar de revelar las condiciones epocales que hacen posibles ciertas formas de ser, como el marcado egoísmo de Hugo el Molinero en un contexto en el que la posibilidad de comprensión de los vínculos profundos entre los humanos es sumamente débil.

Ahora bien, como vimos en cada uno de los contextos y en especial partir de Hume, había una gran claridad con respecto al propósito que la educación debería jugar en la transformación de la sociedad en algo mejor. Esa discusión mostró ser fundamental en cada caso y dadas las circunstancias epocales que caracterizan el presente, pareciera ser aún más urgente que se sostenga. En la versión original se habían desperdiciado grandes oportunidades de discutir el sentido de la enseñanza, asunto del cual tratan varios de los cuentos. En la nueva versión se da un amplio espacio para que la discusión sobre los fines de la educación se mantenga presente procurando que el estudiante llegue a considerarla un tema indispensable para la vida. Veamos un ejemplo de extraído del cuento “Pedro y las

Hormigas”:

Nuestro amiguito, aún en pijama, salía al patio cuyo suelo estaba revestido de piedras, entre las que se asomaba la hierba que permitían andar descalzo con un pequeño placer de frescor y suavidad. Seguidamente vertía en una palangana el agua que sacaba del pozo con un pote de metal, y gustaba de mojarse incluso el cabello para despertarse mejor.

- ¡Qué agua tan limpia y fresca!

Su mamá ya le tenía preparado el desayuno en la cocina, que consistía en dos trozos de pan de leña y un tazón de leche. A veces untaba las rebanadas con un poco de mantequilla, y en muchas ocasiones se las tostaba en el fogón. Con un bocadillo en la cartera se alejaba cantando y saltando hacia el pueblo para asistir a la escuela.

Discusión: El autor nos ha descrito cómo era el lugar en el que vivía Pedro con su mamá y cuáles eran sus rutinas para prepararse para ir a la escuela. ¿Qué piensan que Pedro debe aprender en sus clases para poder cuidar su casa y a su mamá? Conversen entre ustedes por 20 minutos. (Diseño Pedro y las Hormigas; Pp. 1)

Ahora bien, tal como aprendimos de la interpretación del pensamiento de Comte, ciencia y moral se co-pertenecían. La recuperación del sentido holístico pasa por reunir los fragmentos en los que la realidad se nos presenta, sobre todo aquellos que parecen ser más importantes. En la versión original se cayó en repetidas ocasiones en la desvinculación entre lo moral y la verdad (la ciencia, el saber). La nueva versión supone una mayor atención a mostrar a los niños que todo juicio moral requiere irremediabilmente de un tipo de

conocimiento verdadero –aunque claro está, el concepto de verdad al que nos referimos no puede ser el vinculado con la ciencia reduccionista sino que necesita basarse en los principios ontoepistemológicos de la Sistemología Interpretativa. Veamos un ejemplo:

Moraleja del cuento Gorra de Junco:

Son muchas las enseñanzas que nos deja un cuento como el que acabamos de leer. Pero hay una muy importante que tiene que ver con el juicio que hacemos de las demás personas. En ocasiones tendemos a hacer juicios muy severos sobre las acciones o las palabras de otros sin saber bien cuáles son los motivos o las circunstancias que las llevaron a actuar de esa manera. El Rey del cuento, juzgo muy duramente a su hija – a la que luego se le conocería como “Gorra de junco” – por haber expresado unas palabras tal vez confusas, pero que no dijo con mala intención sino sólo dominada por los nervios y las ansiedades del momento. El malestar del Rey, en lugar de conducirlo a tomar una decisión drástica y correrla de su lado, lo debió conducir a tratar de saber la verdad. El conocimiento, finalmente, sirve para que podamos hacer buenos juicios sobre lo bueno o malo de las acciones, las de los demás y las nuestras propias, por eso también es muy relevante venir a la escuela y aprender lo más que podamos, porque eso nos permitirá ser más justos con nuestras decisiones. (Diseño, Gorra de Junco, P. 28)

Por otra parte, si bien en la versión original se hacía un énfasis en el planteamiento de actividades que posibilitaran el cultivo del mérito, en la versión nueva se multiplican los esfuerzos para que ello sea así, de tal manera que los niños crezcan en un ambiente de alto reconocimiento al mérito. El afán de sentido, está estrechamente vinculado a la búsqueda de la excelencia. Aquellos que se destacan en ella requieren ser reconocidos y deben convertirse en los modelos a seguir por los demás. La mediocridad que es como un ácido que corroe el sentido debe evitarse a toda costa. Debemos entonces tomar la interpretación

Nietzscheana de la historia y alumbrar esos “monumentos” de brillo humano para inspirarnos en ellos en la búsqueda de situaciones de mayor sentido para la humanidad en su conjunto. Una muestra de ello la ubicamos en el cuento El esqueleto de visita, de Evelio Rosero Diago:

Propuse mientras tanto a nuestro amigo que jugáramos un partido de ajedrez.

–¡Oh! ¡Sí!– dijo, –No hace mucho jugué con Napoleón y lo vencí.

¿Saben quién fue Napoleón? ¿Por qué el esqueleto lo menciona a él cuando el cartero lo invita a jugar ajedrez? Conversen entre ustedes por 10 minutos.

Efectivamente. El esqueleto se refiere a Napoleón Bonaparte, un emperador de Francia que vivió entre 1769 y 1821 que entre otras cosas – algunas buenas y otras malas – es recordado por haber sido un gran estratega militar, es decir, alguien que sabía cómo ordenar a los ejércitos de su país para ganar guerras. Napoleón no ganó todas las guerras en las que estuvo inmiscuido, pero sí la mayoría, por eso el esqueleto habla de él y lo pone como referente, porque reconoce que en eso de la estrategia militar, ha sido uno de los mejores. Por eso también se siente orgulloso de haberle ganado. ¿Ustedes pueden reconocer en otros sus cualidades? Por ejemplo, ¿quién de ustedes dibuja mejor?, ¿hay alguno de ustedes que sea mejor en el fútbol?, ¿y en el béisbol?, ¿A quién de ustedes le va mejor haciendo cuentas?, ¿quién es el más destacado en la escuela? Conversen entre ustedes al respecto. Tienen media hora. (Diseño, El esqueleto de visita, Pp. 48-49)

Había en la versión original un cierto afán por cultivar erudición en los niños. En la

versión que aquí se presenta el esfuerzo mayor radica en enseñarlos a encarar la vida y sus vicisitudes, más que en hacerlos eruditos. Como pudo apreciarse en el contexto de Nietzsche, la erudición no necesariamente sirve para la vida. Tampoco el sentido se enriquece meramente con datos sino que su riqueza está en la existencia misma, dinámica, deviniendo; por tanto, es mejor habituar al niño a apreciar dicha riqueza más que a memorizar datos. Un ejemplo claro de ese nuevo afán se destaca en “Cinco en una vaina” de Hans Christian Andersen:

- ¡Madre, creo que me repondré! -exclamó la chiquilla al atardecer-. ¡El sol me ha calentado tan bien, hoy! El guisante crece a las mil maravillas, y también yo saldré adelante y me repondré al calor del sol.

-¡Dios lo quiera! – suspiró la madre, que tenía muy pocas esperanzas. Sin embargo, puso un palito al lado de la tierna planta que tan buen ánimo había dado a su hija, para evitar que el viento la estropease. Sujetó en la tabla inferior un cordón, y lo ató en lo alto del marco de la ventana, con objeto de que la planta tuviese un punto de apoyo donde enroscar sus zarcillos a medida que se encaramase. Y, en efecto, se le veía crecer día tras día.

La madre ve a su hija enferma y tiene pocas esperanzas de que sane. Sin embargo, intuye que le hará bien a la hija si juntas, cada una en su capacidad, cuida a la matita de guisantes que está creciendo en la ventana de la boardilla. Pareciera claro que la madre sabe qué hacer con las plantas, cómo cuidarlas. Es probable que su conocimiento no sea el de un experto en el cultivo de los guisantes, pero conoce lo más básico para hacer que esa nueva vida que está surgiendo en su ventana y que de tan buen ánimo ha puesto a su hija, pueda lograrse.

Si un guisante u otro tipo de semilla callera en algún lugar próximo a sus casa y lograrse germinar, ¿sabrían qué hacer para cuidar de esa vida? Conversen entre ustedes. Tienen 20 minutos.

(Diseño, Cinco en una vaina. P. 30)

Ahora bien. Hay situaciones planteadas por los cuentos que tienen ciertos paralelismos y que, por tanto, permiten que el niño compare, reconozca similitudes y diferencias, para luego decidir sobre su sentido. En el diseño original la vinculación entre las narrativas de los cuentos se daba de manera externa y en muy pocas ocasiones se procuraba vincularlas entre sí. La mejoría realizada supone un mayor esfuerzo para aprovechar esos vínculos entre narrativas. Un esfuerzo que reconocimos en Andrés Bello fue su afán por armonizar dos narrativas distintas, aunque claro está, con propósitos distintos al del cultivo del sentido holístico. Hay una gran valía en tal intento pues mantiene vivo el afán de unidad y exige un importante desarrollo de las capacidades humanas vinculadas al sentido. Regresemos a “El esqueleto de visita” para ver a qué nos referimos:

www.bdigital.ula.ve

La esposa del cartero se asustó tanto al ver al esqueleto vivo que se desmalló. El cartero y su amigo esqueleto tuvieron que prestarle ayuda. ¿Recuerdan algún otro cuento en donde algo similar haya ocurrido? ¿Cómo actuaron los personajes involucrados? Conversen entre ustedes por 20 minutos.

En cuarto grado es probable que ya hayan leído otros cuentos titulados: Un pasito y otro pasito, El amigo fiel y la Leyenda del fuego. ¿Cuáles de ellos ya conocen?, ¿qué pasaba en esos cuentos?, ¿quién era el que había enfermado o necesitaba ayuda? Conversen al respecto otros 20 minutos.

En Un pasito y otro pasito fue el abuelo de Francisco el que enfermó, le dio un infarto cerebral y los papás de Francisco lo llevaron al hospital. Luego estuvo varios meses en cama. En El amigo fiel la hija de Hugo el Molinero se calló y Hans tuvo que ir a buscar al médico en medio de una tormenta. Hans murió pero gracias a él el médico pudo llegar a tiempo para salvar a la niña. Y en la Leyenda del fuego los zapotecos tuvieron que cuidar las heridas que sufrió el tlacuache cuando fue a robar una llamita del fuego que tenía la otra tribu. Cada uno de acuerdo a sus posibilidades ayudó al que estaba lastimado. ¿Qué tendrían que hacer ustedes en caso

de una lesión de uno de sus compañeros o familiares? Conversen sobre eso 10 minutos.

Exacto. Ustedes son pequeños y lo mejor que pueden hacer es llamar a un adulto para que los ayude. Lo mejor. A la ambulancia para que vaya por el herido o el enfermo. Ya crecerán y podrán ayudar a los demás de mejor manera. Por ello es muy importante que se sigan preparando. (Diseño, El esqueleto de visita, Pp. 41.42)

A pesar de que en el diseño original se hizo un esfuerzo importante por cultivar en el niño un afán por reconocer la diversidad, apreciar su valía y contribuir con su encausamiento, aparecieron situaciones en los cuentos que no se habían aprovechado en ese sentido. La modificación supuso un mayor cuidado, no sólo en aprovechar este tipo de espacios para encausar la diversidad sino por mostrar el sentido que esto tiene en el presente. Justo Sierra en su afán por defender la libertad religiosa, nos mostró la importancia que tiene el respeto a la diversidad – aunque sus acciones hayan ido encaminadas, paradójicamente, a destruirla. Un ejemplo de cómo se encaró el diseño en esta segunda versión lo encontramos en Manzanita de Julio Garmendia:

Las frutas discutían cuál era la reina. Cada una veía en ella a la mejor de las frutas. Pero, ¿qué pasaría si en lugar de contemplar sus propias cualidades hubieran puesto atención en las virtudes de las demás? Conversen entre ustedes por 5 minutos.

Efectivamente, habrían encontrado que todas tienen algo bueno y que juntas, como en la tizana, saben muy bien. Nadie ni nada es perfecto en esta vida. Todos tenemos nuestras cosas buenas y también nuestros aspectos negativos. Lo mejor es estar conscientes de que estamos para reconocer lo positivo de los otros y ayudarlos a ser mejores en aquello que no está bien. ¿Ustedes qué piensan? (Diseño, Manzanita, P. 40)

Finalmente, aunque ya en el diseño original se procuraba presentar explicaciones alternativas a las de la ciencia reduccionista, en la nueva versión se incrementa el uso de explicaciones diferentes a las científicas procurando que sean más enriquecedoras del sentido. Ya a comienzos del siglo XX José Vasconcelos dio cuenta de la insuficiencia de la ciencia reduccionista para dar cuenta del ocurrir. Por supuesto que su propósito era distinto al nuestro, pero no deja de ser muy importante para el Proyecto de Educación de Sistemología Interpretativa el uso de las explicaciones diversas que enseñen a los alumnos que hay distintas maneras de dar cuenta, cada una con sus riquezas y sus pobreza. El mayor ejemplo está en el cuento Así ocurrió de Isaac Asimov, en donde además de presentar la historia científica del Big Bang, pueden leerse las historias de la Creación de la Biblia y la del Popol Bu de los mayas.

www.bdigital.ula.ve

Hay un tercer tipo de modificaciones que no están vinculadas directamente con el ejercicio de despliegue de historia-ontológica que se hace en esta tesis. En lo que sigue, se presenta un listado de las principales modificaciones que se hicieron, tratando de exponer los motivos que condujeron a realizarlas:

Modificación	Sentido de la modificación
En su versión original, los nueve cuentos destinados para su lectura en cuarto grado de educación básica, formaban parte de un solo texto. Además, una narrativa paralela, buscaba hilar los cuentos, para que aparecieran formando parte de una unidad (al menos, esa era la intención). La primer modificación que se hizo fue la de separar	Hay tres motivos para esa modificación. El primero tiene que ver con la practicidad, pues en la versión original quedaba un texto enorme, difícil de manejar y que además, podía causar una impresión negativa en el niño. El segundo es porque, además, se hicieron una serie de modificaciones que incrementan

<p>los cuentos y formar nueve textos distintos.</p>	<p>sensiblemente el tamaño de los cuentos, lo que proyectaba una situación todavía peor en términos del volumen del texto si se mantenía como algo unitario. Finalmente, el tercer motivo es la intención de emplear las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como un siguiente momento en el desarrollo de este material – en las conclusiones y recomendaciones ahondaremos en este tema.</p>
<p>En su versión original, los cuentos iniciaban con una lectura del cuento, la cual iba siendo interrumpida constantemente por explicaciones. La segunda modificación que se realizó, fue colocar una primera lectura íntegra del cuento.</p>	<p>La razón para esta modificación, es tratar de que el niño se quede primero con una experiencia global de la historia, aun en la consciencia de que algunas pequeñas zonas del cuento quedarán con una cierta oscuridad. Ya después, en su momento, habrá espacio y tiempo para tratar de enriquecer aquellas cosas cuyo sentido haya aparecido en su momento con gran pobreza.</p>
<p>Por otra parte, la lectura se pedía la hiciera el maestro. Ahora, en su versión nueva, el cuento ha sido grabado, de tal manera que los alumnos sigan, en silencio, la lectura hecha en la grabación.</p>	<p>Se trata de reducir al máximo la posibilidad de que el alumno aprenda mal a leer; y dado que, desafortunadamente muchos maestros tienen una pobre capacidad lectora en voz alta, nos ha parecido mejor realizar la grabación.</p>
<p>En su forma original, el diseño planteaba primero explicaciones teóricas de ciertos contenidos temáticos, para luego llevar al niño a “poner en práctica” lo aprendido. Al respecto, lo que se modificó fue que primero se viva la experiencia y luego se intente teorizar sobre la misma.</p>	<p>Hay distintos motivos para esta modificación. La primera tiene que ver con el hecho de que se estaba privilegiando una manera, la científico-reduccionista, de dar cuenta de la realidad, y luego se le forzaba al niño a asumir esa como <i>la</i> verdad, matándole su afán por dar cuenta desde su perspectiva de las cosas. La segunda, es que se constató – aunque en adultos jóvenes – que los aprendizajes ocurren de manera más sólida, cuando se parte primero de la</p>

	experiencia y luego se va al intento por construir teoría de lo vivido. Por otra parte, vemos que parte del fracaso escolar del presente, tiene que ver con el hecho de que en las escuelas los maestros enseñan “teorías” que después exigen sean puestas en práctica, cuando el contexto en el que funcionaron ya no es el mismo. Por tanto, se trata de romper con esa forma mecánica de actuar; hacer que el niño problematice lo que está viviendo y busque con sus medios una solución. Lo que no quiere decir que no vean la teoría, pero una vez que ellos hayan buscado la suya propia.
--	--

Estas han sido los principales cambios que se han realizado a los textos de cuarto grado. Hay otras modificaciones menores, correcciones de ortografía, errores de dedo y demás que se han llevado a cabo, pero a las cuales no les dedicaremos mayor espacio aquí. Pasemos, entonces, a revisar las conclusiones y recomendaciones que se hacen tras este largo y amplio trabajo inquisitivo aquí resumido.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo del documento, en los capítulos dedicados a revisar el pensamiento de un autor en específico, se plantearon una serie de comentarios sobre la manera en que se podría apropiarse el Proyecto Educativo de la Sistemología Interpretativa de las ideas extraídas de sus obras. De alguna manera, se trata de conclusiones parciales a las cuales no vamos a regresar ahora. Más bien, lo que plasmaremos aquí será una reflexión final, global, de la experiencia que ha dejado el trabajar en la investigación que aquí concluye, al menos para efectos de la presente tesis y luego, posteriormente, haremos una serie de recomendaciones mirando hacia el futuro, en una investigación-acción que no finaliza con la elaboración de este reporte. Vayamos pues con lo primero.

Para el autor de la tesis, el problema más grande radicaba en su dificultad para pensar en términos estrictamente ontológicos. Es especial fue difícil abandonar el discurso moral. Para colmo, las condiciones bajo las que se trabajó en cuatro de los cinco años que llevó realizar la tesis fueron poco propicias para permitir que el pensamiento fluyera y se adentrara en las profundidades que exige una tesis concebida en términos histórico-ontológicos. Sin embargo, tras muchos tumbos e intentos frustrados nos queda la convicción de que el discurso que en estas páginas fue expuesto sí encara plenamente lo ontológico y el problema del sentido.

Así, la conclusión más importante es doble: por un lado, la de que la Metafísica en Occidente ha sido la principal condición de imposibilidad para el sentido holístico, y el obstáculo para pensar adecuadamente en esa imposibilidad. Esto es, que si bien es posible

intelectualizar la idea de que el rompimiento de la estructura recursiva esencial entre lo sensible y lo no sensible en Occidente -incluso bajo su forma más sana, que es la de la clara dependencia de lo físico respecto a lo metafísico- resulta de todos modos muy difícil – por no decir imposible – experimentar en carne propia las presencias como si éstas fueran sostenidas por un contexto al que, de manera simultánea, están alimentando.

Ahora bien, ello no significa que tras la indagación histórica y la elaboración del Diseño, o su corrección y mejoramiento, no se gane en riqueza de sentido. En definitiva hoy el mundo, la vida y lo que en ésta ocurre aparecen con un mayor sentido que como lo hacía antes de la vinculación personal del autor con la Sistemología Interpretativa. Pero, se intuye que la distancia entre ese enriquecimiento y la riqueza plena es sumamente amplia, podría decirse que abismal.

Ahora bien, lo que finalmente aparece es un hambre de sentido que comienza a permear en todo eso que hoy llamamos “esferas de la vida”. Así, los fragmentos o estancos en los que se presenta la vida individual y colectiva a los hombres y mujeres de la cultura occidental y a los de las culturas occidentalizadas, empiezan a vivirse de una forma menos inconexa, más vinculadas. Uno puede pensar que el cultivo de la disciplina llamada Sistemología Interpretativa es eficaz en términos del enriquecimiento del sentido – al menos eso dice la experiencia personal – y, por tanto, podría servir como paradigma en otras disciplinas del conocimiento.

La tesis que aquí está concluyendo, sin embargo, deja tareas pendientes que será importante abordar en un futuro inmediato. He aquí las principales:

1. Como habrá podido notar el lector, lo que se hizo en la tesis fue establecer unos puntos de referencia histórico-ontológicos, pero falta trazar el camino que hay entre ellos. No se trata de agotar toda la historia, pero sí dibujar un panorama más preciso que el que aquí se logró establecer.
2. Por otra parte, es necesario caminar más hacia el presente. Si bien ya se elabora una tesis que tiene como foco central las teorías educativas contemporáneas, la indagación que aquí se ofrece necesita proseguirse buscando autores latinoamericanos más cercanos cronológicamente hablando.
3. Además, hace falta ampliar geográficamente los autores latinoamericanos, pues en esta versión únicamente aparecen representantes de tres países: Venezuela, Chile y México.
4. El empleo de las TIC se hace cada vez más relevante para el proyecto, pues, dadas las condiciones de pobreza cognitiva y de herramientas pedagógicas y didácticas por parte de muchos docentes, es necesario plantear alternativas que permitan formarse a los miembros más jóvenes de la cultura, de la manera en que el mundo los necesita.
5. En últimas, la mayor recomendación es la creación de un sistema educativo paralelo a nuestros sistemas oficiales, aprovechando las grandes ventajas que ofrecen las TIC; de tal manera de que se deje de depender de las decisiones gubernamentales, las cuales difícilmente van a involucrarse en un proyecto de esta naturaleza, sobre todo porque la mayoría de las autoridades latinoamericanas verían en peligro su

modus vivendi si los que se educan fueran capaces de darse cuenta de la injusticia y la desigualdad profundas en las que se vive.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bello, Andrés. 1948. *Filosofía del entendimiento*. Fondo de Cultura Económica, México – Buenos Aires.

Bello, Andrés. 1982a. *Temas Educativos 1*. Publicado en: Obras completas. Tomo XXI, La casa de Bello, Caracas.

Bello, Andrés. 1982. *Temas Educativos 2*. Publicado en: Obras completas. Tomo XXII, La casa de Bello, Caracas.

Cabrera, José - Crespo, Miguel. 2005, *Il senso delle pratiche e la relaciones maestro-apprendista oggi*. En *La svolta pratica in filosofia Vol 2. Dalla filosofia pratica alla pratica filosofica*. Discipline Filosofiche XV. I. 2005. Bolonia, Italia.

Comte, Augusto. 2006. *La filosofía positivista*. Colección “Sepan cuantos...”. Editorial Porrúa, México.

Comte, Augusto. 1999. *Discurso sobre el Espíritu Positivo*. Editorial S.I. Chile

Hume, David. 1998a. *Tratado sobre la Naturaleza Humana*. Colección “Sepan cuantos...”. Editorial Porrúa, México.

Hume, David. 1998b, *Selección de escritos políticos de David Hume*. Revista “Estudios Públicos”, Vol. 71. Recopilador Tomás A. Choqui.

Hume, David. 1999, *Diálogos sobre religión natural*. Alianza Editorial, Madrid

Hume, David. 2001, *The Natural History of Religion*. Blasmak on Line.

Hume, David. 2004, *History of England*. The online Library of Liberty. Liberty Fund, Inc.

Fuenmayor, Ramsés. 1991a. *The Roots of Reductionism: A Counter-Ontoepistemology for a Systems Approach*. *Systems Practice*, 4(5)

Fuenmayor, Ramsés. 1991b. *The Self-Referential Structure of an Everyday-Living Situation: A Phenomenological Ontology for Interpretive Systemology*. *Systems Practice*, 4(5)

Fuenmayor, Ramsés. 1991c. *Truth and Openness: An Epistemology for Interpretive Systemology*. *Systems Practice*, Vol. 4. No. 5,1. pp. 473-490

Fuenmayor, Ramsés. 1994a. *El olvido del sentido holístico en la época post-moderna*. *Sistemas*. 1, pp. 15-30.

Fuenmayor, Ramsés. 1994b. *Systems Science: Addressing Global Issues –The Death Rattle of a Dying Era?*. *Systemist*. 16, pp. 1-50.

Fuenmayor, Ramsés. 1997. *The Historical Meaning of System Thinking*. *Syst. Res.* 14, 235-248.

Fuenmayor, Ramsés. 2001a. *Educación y la reconstitución de un lenguaje madre*. *Revista LOGOI*. No. 4, pp. 39-58.

Fuenmayor, Ramsés. 2001b. *Este otro mundo*. Manuscrito. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa. Mérida, Venezuela.

Fuenmayor, Ramsés. 2007. *El camino de la Sistemología Interpretativa*. Conferencia plenaria invitada ante el Segundo Encuentro Regional de la Asociación Latinoamericana de

Sistémica. Ibagué. Colombia.

Fuenmayor, Ramsés. 2008. *Agradecimiento a Jorge Dávila (por su gestión en la Dirección de nuestro Centro)*. Manuscrito. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa. Mérida, Venezuela.

Fuenmayor, Ramsés y **López-Garay**, Hernán (1991) *The Scene for Interpretive Systemology*. *System Practice*, 4(5), pp 401-418.

Heidegger, Martin. (1977). *The Question Concerning Technology*. In *The Question Concerning Technology and Other Essays*. Harper Torchbooks, pp. 3-35.

Heidegger, Martin (1988). *La frase de Nietzsche Dios ha muerto* en “Caminos De Bosque”. (H. C. Leyte, Trad.) Madrid, España: Alianza Editorial.

Heidegger, Martin (1999) *Contributions to Philosophy (From Enowning)*. Indiana University Press. Bloomington & Indianapolis.

MacIntyre, Alasdair. 1999. *Dependent Rational Animals – Why humans beings need virtues*. The Paul Carus Lectures 20. Paperback. Chicago

Nietzsche, Friederich, 1980. *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona, España: Tusquets Editores

Nietzsche, Friederich, 1988, *Consideraciones Intempestivas I*, Alianza Editorial, Madrid, España

Nietzsche, Friederich, 1999a, *Mi vida*. Valdemar, Madrid

Nietzsche, Friederich, 1999b, *El anticristo: ensayo de una crítica del cristianismo*. El aleph

Nietzsche, Friederich, 1999c, *De Shopenhauer como educador: Tercera consideración Intempestiva*. Valdemar. Madrid

Nietzsche, Friederich, 2000, *SOBRE LA UTILIDAD Y LOS PREJUICIOS DE LA HISTORIA PARA LA VIDA*. EDAF Madrid.

Nietzsche, Friederich, 2001, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Editorial Diálogo, Madrid.

Nietzsche, Friederich, 2008a, *El nacimiento de la tragedia*. Mobipocket eBook.

Nietzsche, Friederich, 2008b, *La gaya ciencia*, Librodot.

Nietzsche, Friederich, 2008c, *Genealogía de la Moral*. Mobipocket eBook.

Sierra, Justo. 1984. *La educación nacional*. Publicado en: Obras completas, tomo VIII. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Suárez, Roldán. 2005. *Esbozo De Una Historia Ontológica De La Educación Moderna Y Muestra Del Diseño De Actividades Pedagógicas Para 7° Y 8° De Educación Básica (Un Aporte Al Proyecto De Educación De La Sistemología Interpretativa, Volumen 1, Tesis de Doctorado en Ciencias Aplicadas, Mención Sistemología Interpretativa, Facultad de Ingeniería, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*.

Vasconcelos, José (2009a). *El monismo estético*. Biblioteca José Vasconcelos 1. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009b). *Tratado de Metafísica*. Biblioteca José Vasconcelos 3. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009c). *Ética*. Biblioteca José Vasconcelos 4. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009d). *Manual de filosofía*. Biblioteca José Vasconcelos 12. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009e). *La raza cósmica*. Biblioteca José Vasconcelos 13. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009f). *Discursos 1920-1950*. Biblioteca José Vasconcelos 15. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009g). *Filosofía estética*. Biblioteca José Vasconcelos 16. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009h). *Todología*. Biblioteca José Vasconcelos 17. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009i). *De Robinson a Odiseo*. Biblioteca José Vasconcelos 18. Editorial Trillas, México.

Vasconcelos, José (2009j). *Antología de textos sobre educación*. Biblioteca José Vasconcelos 21. Editorial Trillas, México.

Villarreal, Miriam. 2006. *La trayectoria de un enfoque de sistemas como fuente de sentido para la propuesta de un proyecto de educación para la Venezuela del siglo XXI*, Revista Iztapalapa, No. 60, División de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Autónoma

Metropolitana. México, D.F.

www.bdigital.ula.ve