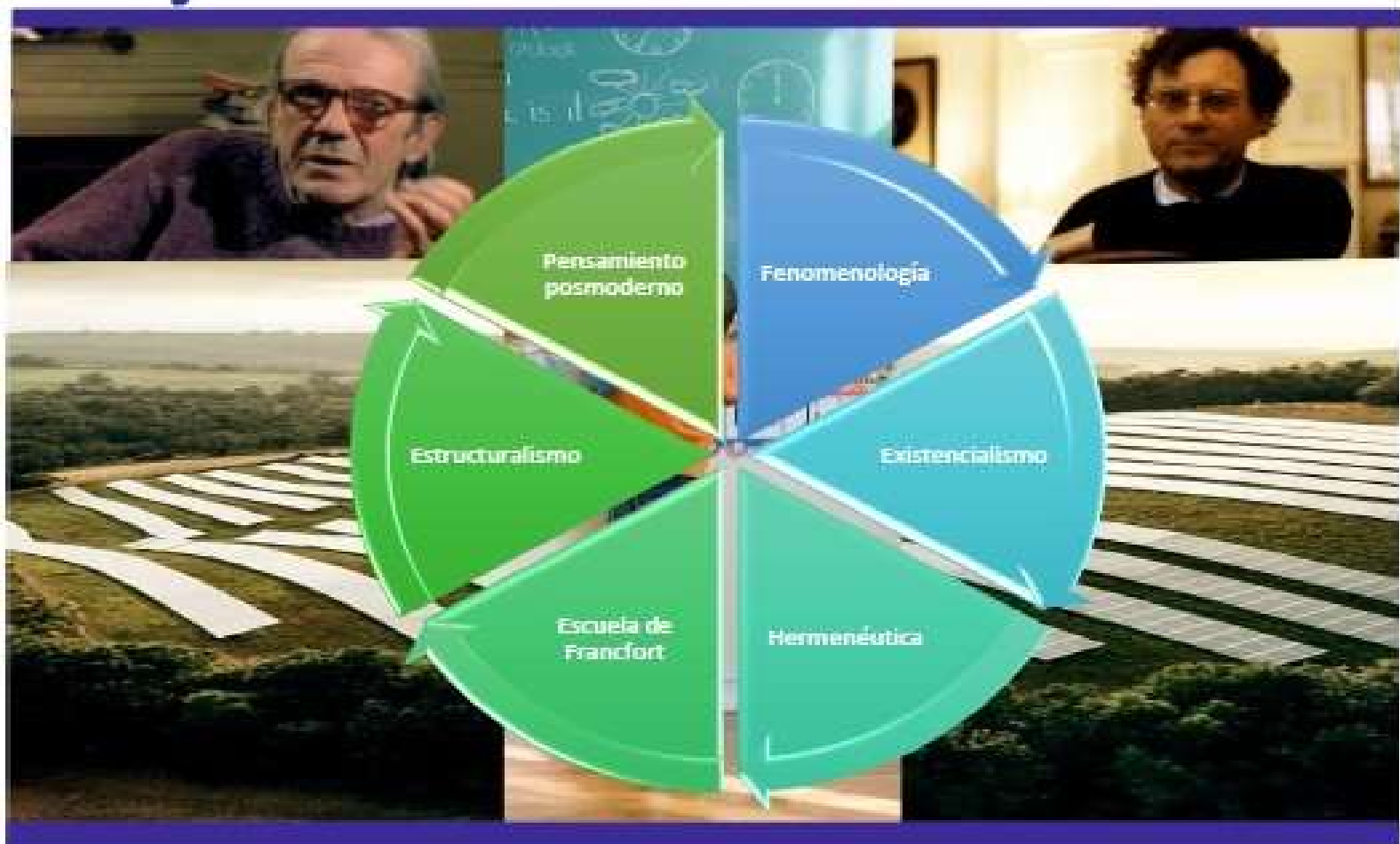


# Corrientes filosóficas del siglo XX y su incidencia en la educación



Depósito Legal N° 2022-12311

ISBN: 978-612-49052-7-8



9 786124 905278

JESÚS TTITO QUISPE  
JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO  
OSCAR RAUL ESQUIVEL YNJANTE  
MANUEL CALLE IGNACIO  
NADIA MASAYA PANDURO TENAZOA

LIBRARY  
HS11118



**MAR CARIBE**

EDITORIAL

Corrientes filosóficas del siglo XX y su incidencia en la educación

Jesús Ttito Quispe, Juan Carlos Lázaro Guillermo, Oscar Raúl Esquivel Ynjante, Manuel Calle Ignacio, Nadia Masaya Panduro Tenazoa

Adaptado por: Ysaelen Odor Rossel

Compilador: Alcimar del Carmen García

© Jesús Ttito Quispe, Juan Carlos Lázaro Guillermo, Oscar Raúl Esquivel Ynjante, Manuel Calle Ignacio, Nadia Masaya Panduro Tenazoa, 2022

Jefe de arte: Alcimar del Carmen García

Diseño de cubierta: Juan Carlos Lázaro Guillermo

Ilustraciones: Juan Carlos Lázaro Guillermo

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en [http://editorialmarcaribe.es/?page\\_id=265](http://editorialmarcaribe.es/?page_id=265)

Primera edición – diciembre 2022

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49052-7-8

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-12311

## Índice

Introducción .....	5
Capítulo 1 .....	10
1.1. Relación entre las corrientes filosóficas y las doctrinas pedagógicas. ....	10
1.2. Situación actual.....	11
1.2.1. Concepción positivista.....	12
Capítulo 2 .....	21
2.1. Corrientes filosóficas de siglo XX.....	21
2.1.1. Fenomenología.....	21
2.1.1.1. Representantes: .....	21
2.1.1.2. Principales tesis:.....	22
2.1.1.3. Método: .....	23
2.1.2. Existencialismo y filosofía de la existencia .....	24
2.1.2.1. Representantes: .....	24
2.1.2.2. Principales tesis:.....	25
2.1.2.3. Metodología: .....	28
2.1.3. Hermenéutica .....	29
2.1.3.1. Representantes: .....	29
2.1.3.2. Principales tesis:.....	30
2.1.3.3. Metodología: .....	33
2.1.4. Escuela de Francfort .....	34
2.1.4.1. Representantes: .....	34
2.1.4.2. Principales tesis:.....	35
2.1.4.3. Metodología: .....	39
2.1.5. Estructuralismo .....	40
2.1.5.1. Representantes: .....	40
2.1.5.2. Principales tesis:.....	40
2.1.5.3. Metodología: .....	42
2.1.6. Pensamiento posmoderno .....	43
2.1.6.1. Representantes: .....	43
2.1.6.2. Principales tesis:.....	43
Capítulo 3 .....	46
3.1. Filosofía de la educación desde la hermenéutica.....	46
3.2. Filosofía .....	46
3.3. Hermenéutica.....	48
3.4. Analogía e iconicidad .....	50
3.5. Filosofía de la educación .....	53
Capítulo 4 .....	58
4.1. Educación y agenda filosófica contemporánea .....	58
4.2. Noción de gobierno de la educación.....	59
4.3. Supuesto fundador .....	61
Capítulo 5 .....	64

5.1. Filosofía para la educación: desde la ética hermenéutica.....	64
5.2. Ricœur y la educación .....	66
5.2.1. Filosofía de la educación: niveles .....	66
5.2.1. Objetivo de la educación.....	69
5.3. Bioética como paradigma .....	71
5.4. De la bioética a la educación .....	78
5.4.1. Nivel prudencial.....	80
5.4.2. Nivel deontológico.....	81
5.4.3. Nivel reflexivo .....	81
5.5. El pacto de cuidados educativo .....	85
5.6. A modo de conclusión.....	89
Capítulo 6 .....	91
6.1. Educación: más allá de utopía formativa.....	91
6.2. Necesidad de un nuevo concepto.....	96
6.3. Transición nietzschiana: más allá-formación y formación imposible .....	97
6.4. Deleuze-Guattari y un devenir-menor en la educación .....	101
6.5. Experimentando conceptos para un nuevo campo problemático .....	103
Capítulo 7 .....	105
7.1. Educación en la América contemporánea.....	105
7.2. Contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación.....	108
Bibliografía.....	118

## **Introducción**

Tal vez pensar en un siglo, como pensar en una cultura o una época, sea una tarea imposible sin la falta de categorías organológicas, que por definición trascienden el período considerado y lo abarcan sistemática y taxonómicamente, y de categorías teleológicas que tienen un período crítico según alguna supuesta coordenada y que por lo mismo quedan fuera del mencionado período de observación.

En definitiva, pensar en el siglo XX sólo es posible a partir del siglo XX, lo que significa pensar de un lado, metafórica, accidental, aventurera y romántica (como Kant intentó pensar la historia universal: como si fuera una novela) y por un lado llena de personajes, hitos y recuerdos. Con este estilo predeterminado, con esta trama, tratamos de pensar filosóficamente el siglo XX. Un término resume las principales características del discurso general del siglo XX: "globalización".

El siglo XX trajo consigo la globalización de la guerra (se tienen dos grandes guerras mundiales y la tercera, y la llamada Guerra Fría que dividió al mundo en dos bandos enfrentados no solo militarmente, sino también económica, social e ideológicamente) y la economía de mercado, la globalización de la sociedad ("la sociedad red"), la totalización de la información ("la era de la información") y la generalización de la moralidad ("derechos humanos").

Todo ello se sustenta en el flujo de desarrollo científico y tecnológico característico del siglo XX: la física cambia de paradigma y da paso a la teoría de la relatividad de Einstein y al surgimiento de la física cuántica (Planck, Bohr) y el principio de incertidumbre (Heisenberg). La biología, ya revolucionada por Darwin a finales del siglo XIX, experimentaría un nuevo progreso: la biotecnología. Frente a este panorama omnicomprendivo y holístico nada queda fuera: la economía, la cultura, la ciencia, la política y la filosofía nos ofrecen un mismo y homogéneo discurso: el discurso de la humanidad.

El pensamiento del siglo XX es el "pensamiento humano". Pero ¿en qué clases se construye este pensamiento? Desgraciadamente, con categorías antiguas o, en el mejor de los casos, heredadas: el siglo XX heredó los conceptos propuestos por la modernidad, por el hombre y la ciudadanía, ofrecidos por el clasicismo. Y con éstos trató de reinventar el mundo. Los totalitarismos de un lado y del otro (fascismo, nazismo, comunismo) son ejemplos de la reivindicación del "nuevo mundo", también el concepto de "derechos humanos" arroja luz sobre el discurso ideológico totalitario, cuyo pináculo es el platónico, la presencia del bien=Verdad=Belleza: Humanidad o naturaleza humana; por otro lado, la actual "sociedad red" es un experimento en la "nueva sociedad mundial" - no sólo conceptualmente, sino principalmente tecnológica, económica y socialmente.

La ciencia y el arte en particular han vivido períodos de globalización: el desarrollo científico-tecnológico ha cambiado el mundo, no sólo la estructura productiva de la sociedad, sino también hábitos y formas de vida desde el transporte y la comunicación; el llamado "frente" en el campo artístico (ilustraron cómo la actividad cultural puede convertirse en un fenómeno de masas: la difusión del cine, la fotografía y los medios de comunicación sirvieron de soporte y canal. Pero si algo cambió el mundo implementando una nueva "revolución cultural", ha sido la "revolución informática": es difícil presentar una estructura donde la informática no exista como una columna vertebral y un ariete.

La tecnología de la información ha revolucionado el uso, la adquisición y la transmisión de información: introdujo la impresora en el hogar, amplió las posibilidades de comunicación en general (Internet y otras redes) y ahora regula las redes globales de transporte, las transacciones económicas y el orden social y la cultura: bibliotecas, periodismo, administración pública y privada, red sanitaria, etc. Estos son ejemplos elocuentes de cómo el mundo actual está gobernado y regulado por la tecnología de la información. El siglo XX fue un siglo de globalización, un siglo de conquista de tierras. Sin embargo, vieron que esta conquista no era suficiente y entonces pidieron la Luna. El hombre alunizó a mediados del siglo XX (1969) y transformó la llamada "carrera espacial" en una manifestación política, tecnológica, militar y económica de expansión universal o globalización como dinámica efectiva del discurso humano.

El hombre no se basta a sí mismo: debe desearlo todo. Exactamente esta filosofía que podemos decir que fue de principios del siglo XX, aunque se perfiló en el siglo XIX, es la filosofía de Hegel, y como escribe este autor en el prefacio de su Fenomenología del Espíritu: "La verdad es totalidad; la totalidad es esencia, realizada por su desarrollo. Eso es lo que realmente es. Eso es lo que es: ser real, sujeto al autodesarrollo".

La Primera Guerra Mundial (1914-1918) por un lado y la revolución soviética de 1917 por otro marcaron el final del siglo XIX, que en las últimas décadas experimentó un desarrollo científico y técnico sin precedentes y caló socialmente en el desarrollo económico e industrial de la sociedad europea de entonces. Pero la Gran Guerra que puso fin al siglo XIX y abrió el siglo XX trajo consigo inflación, deuda y millones de muertos. Europa se derrumbó como potencia mundial y Estados Unidos se hizo cargo.

Por otro lado, la revolución soviética introdujo una nueva ideología social: el socialismo, pero el siglo XX finalmente vio desaparecer la esperanza de este ideal casi inmediatamente después de su nacimiento. Finalmente, en 1989, cayó el Muro de Berlín, que dividió a Europa, y de hecho al mundo, en dos facciones armadas y fuertemente opuestas, y con ello el llamado "verdadero socialismo". Pero entre esa primera guerra y el colapso de la Unión Soviética, se produjo la mayor tragedia del siglo XX y quizás de la historia de la humanidad: la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto nazi.

Quizás la historia política del siglo XX pueda evaluarse como una serie de ascensos y descensos: el ascenso del capitalismo industrial (la revolución industrial heredada del siglo XIX y acelerada en el siglo XX) y su caída, el derrumbe del siglo XXI, (colapso de la Bolsa de Nueva York en 1929), el ascenso del fascismo (especialmente el ascenso de Mussolini al poder en Italia y el ascenso de Hitler al poder en Alemania) y la caída (Segunda Guerra Mundial), el ascenso del comunismo (la Revolución de Octubre, 1917) y su caída (la caída del Muro de Berlín y la posterior desaparición del "Bloque del Este"), el ascenso del "estado de bienestar" y el modelo occidental de democracia promovido en Europa desde la década de 1960 y su actual crisis profunda eso obliga a una revisión no sólo de su fórmula actual, sino también básica.

En este contexto, ¿qué pasó con la filosofía del siglo XX?. Tenemos, la aparición de corrientes filosóficas como la fenomenología, el existencialismo, la hermenéutica, la escuela de Frankfurt, el estructuralismo y el pensamiento posmoderno. Lo primero que debemos señalar como característica de los signos conceptuales de la filosofía del siglo XX es que, además de la diversidad de corrientes y la fecundidad de autores y obras, es homogénea en los siguientes aspectos: La filosofía del siglo XX es una prueba de repensar viejas categorías como la razón (fenomenología, filosofía analítica, hermenéutica, existencialismo, Escuela de Frankfurt, estructuralismo y posmodernismo), el Estado (Escuela de Frankfurt, liberalismo y republicanismo), sujeto (todas las corrientes), ciudadanía (escuela de Frankfurt, liberalismo y republicanismo) y poder (escuela de Frankfurt, existencialismo, estructuralismo, posmodernidad). Se observa un replanteamiento de estos para valorar cuánto siguen siendo válidos. Incluso la supuesta "filosofía del siglo XX" parece homogénea en ofrecer soluciones: Mente moderna, Sujeto moderno, Estado moderno, etc.

Al referirnos al campo de la educación y la práctica educacional, también se muestran tendencias contradictorias en cuanto al papel desempeñado de las corrientes filosóficas en la educación:

- El que menosprecia, minimiza, tergiversa y trata de restarle espacio a la presencia y actividad de la filosofía en el campo de la educación.
- La mejora de la sociedad y del hombre, que debe ser considerada parte integrante de la educación.

En un contexto formativo, la educación sin filosofía sería miope, y sería estéril una filosofía de la educación cuyo principal referente no sea la



influencia positiva de determinadas prácticas docentes. Por lo tanto, los docentes deben familiarizarse más con la rica tradición de contenidos y prácticas filosóficas que son esenciales para el éxito de su trabajo, incluso cuando buscan mejorar los aspectos prácticos y técnicos de su profesión.

Los educadores deben hacer su trabajo con una perspectiva amplia que considere las consecuencias de sus acciones a mediano y largo plazo, en lugar de considerar las necesidades actuales. Necesitamos una visión que combine el trabajo diario y el esfuerzo para construir un futuro mejor para cada estudiante y la sociedad en su conjunto. Así, si los docentes no cultivan una actitud filosófica, su trabajo puede desintegrarse en un caleidoscopio de prácticas irregulares y técnicas sin dirección. Y si los filósofos de la educación no tienen en cuenta en sus discusiones los problemas prácticos, reales de la educación, nunca verán la verdad de sus especulaciones.

La filosofía de la educación, actitud esencial y disciplina académica es actualmente un campo de conocimiento muy dinámico, debido a la cantidad de asociaciones profesionales, reuniones científicas y publicaciones disponibles, especialmente en la academia de habla inglesa. Aunque, como ocurre en otros departamentos humanísticos, el número de quienes la cultivan no es muy elevado, lo que en parte se debe a las reducciones presupuestarias que han sufrido los departamentos universitarios de literatura bajo el actual sistema económico en la educación superior. Pero el cultivo de la filosofía educativa no es patrimonio exclusivo del mundo anglosajón. Los filósofos contemporáneos revelan directamente, con su propia voz, su visión original de la filosofía y su relación con la educación.

## Capítulo 1

### 1.1. Relación entre las corrientes filosóficas y las doctrinas pedagógicas.

Aquí hay una declaración general, que podríamos decir, es clara e inofensiva. Pretende de entrada que la filosofía y pedagogía están relacionadas, que guardan algún tipo de relación, si es que pueden estar unidas por una conjunción conectora, aunque la ausencia de adjetivos ya indica autonomía y diferencia entre las dos. Pero para ser rigurosos, algunos pedagogos primero deben estar convencidos de que la educación tiene algo que ver con la filosofía, o que en última instancia tiene mucho que ver con ella; que la psicopedagogía o pedagogía negra no es suficiente para orientar la práctica docente. como castigo por practicar la filosofía sin saberla, sustituirla por otros nombres o practicarla sin decirla. A medida que se aceleran las prácticas científicas, algunas personas mantienen esta posición por razones más que emocionales.

De hecho, sin asumir ningún tipo de jerarquía entre filosofía y pedagogía -mostrar algunas posiciones existentes es el objeto de esta presentación-, bastaría enumerar algunos enfoques actuales en las ciencias naturales y sociales para afirmar que incluso el abandono de la filosofía no deja de ser una posición filosófica. La base de datos psicológicos o sociológicos requiere reducción si se ignora la referencia a un marco conceptual, del cual la filosofía nunca es ajena.

Todavía deja intacta la naturaleza y las características de las relaciones, que son indiscutibles no sólo porque las metas instrumentales de las ciencias positivas se han mostrado insuficientes en la práctica educativa, sino también porque es imposible considerar el "estatus" de la pedagogía sin filosofía. Así que solamente existe un problema, determinar las relaciones que existen entre ambas.

Otro tema importante de la declaración es la multiplicidad tanto de "doctrinas filosóficas" como de "movimientos pedagógicos". ¡Encontrarlo sugiere una naturaleza temporal! la negación de la educación y por tanto la supuesta atemporalidad o concepto universalista. Por lo tanto, la filosofía se ubica en un plano histórico en la medida en que la existencia de una doctrina está relacionada con las diferentes comprensiones del hombre, del mundo y de la vida que existen en toda sociedad o en los grupos que la integran y que requieren una educación que no lo es, guiado sólo por los modelos presentes, sino futuros, porque esa es su naturaleza.

Lo anterior nos pone directamente en el centro de la situación actual: cuando las percepciones de la realidad, lo que Nassif llama el "ideal" educativo tiene un carácter histórico, así como la "realidad" educativa lo es por definición histórica, el carácter normativo tradicional de la pedagogía no puede ser preservado. O porque ahora, presupone una jerarquización artificial -basada en un enfoque histórico que no era el pluralismo- o incluso porque da lugar a lagunas, como condena Ortega y Gasset.

Para algunos, por simplificación esto los conduciría a eliminar la filosofía, que creen que debería desaparecer junto con la función tradicional. Otros, la mayoría atentos al desarrollo de los acontecimientos, revisaron y actualizaron la antigua misión o dieron a la filosofía nuevas funciones en términos pedagógicos. En todo caso, provienen de la relación mutua entre filosofía y educación que, como señalan Brauner y Burns, "son mutuamente constructivas; cada una toma de la otra y se la da en el intervalo entre pensamiento y acción; cada una es medio y fin para los demás, son proceso y producto".

## **1.2. Situación actual**

A pesar de la interrogantes encontradas, las relaciones entre las corrientes filosóficas y la educación se establecen en dos niveles:

### 1.2.1. Concepción positivista

En primera fila están quienes tienen una comprensión más positiva de la filosofía, es decir, quienes creen que el conocimiento científico debe ser un reflejo meta científico de toda la teoría y la filosofía educativa según los datos de las ciencias y sus métodos. La filosofía es vista como la tarea de reflexión epistemológica sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación y las humanidades afines.

En este sentido, la filosofía es cuestionada como estructurante y resumen del conocimiento, que pretende lograr el orden y la coherencia de las ciencias positivistas. La tarea de la filosofía educativa es, por tanto, explicar los conceptos utilizados en niveles más bajos (por ejemplo, los conceptos de "educar" y "enseñanza") y examinar las teorías que funcionan en la enseñanza para comprobar su composición y validez.

Actualmente, la filosofía a veces tiende a ser una actividad de segundo orden, trabajando con conceptos y argumentos utilizados en un orden lógico inferior. Sin embargo, la filosofía no parece terminar con la afirmación de la objetividad científica, con la reflexión de segundo orden.

- **Primero**, porque hay diferencias en la construcción de la objetividad. Basta mencionar nombres como
  - a) Bacon o Pearson, para quienes el objetivo principal de la ciencia es la observación intensiva de la naturaleza. Además, se supone que todas las personas ven los mismos hechos al observar el fenómeno; la experiencia personal, los marcos de referencia, el desarrollo conceptual previo o las reacciones emocionales al fenómeno no deben influir en lo que ve el observador "científico".

b) Kuhn (sin olvidar a Popper, quien también reconoció la naturaleza evolutiva del conocimiento científico, aunque se centró más en la metodología que en las teorías científicas o los sistemas conceptuales), cuya ciencia se caracteriza por los paradigmas más que por la investigación de los científicos. métodos. Si los paradigmas son fórmulas conceptuales, pertenecen a ciertos enfoques en los que la filosofía de la construcción participa directamente y la convierte en generadora de proposiciones, "presentadora de hipótesis", como muestra Cirigliano, sobre las que luego se puede construir la ciencia.

- **En segundo lugar**, porque incluso mantener la filosofía al margen de la ciencia no parece detenerse en el papel de Moore. Sólo algunos ejemplos que, aun desde puntos de vista muy diferentes, muestran una base filosófica esencial, que no es una mera reflexión "a posteriori". Así, S. Rábade, que en el libro "Método y pensamiento en la modernidad" revela cómo el método no es algo previo y no es aséptico. En cuanto a la filosofía desarrollada, en definitiva, el método no es recíproco.

Refiriéndonos a la relación entre filosofía y pedagogía (teoría y práctica), sería necesario mencionar un conjunto muy complejo de relaciones filosóficas, doctrinas y técnicas didácticas, que muchas veces carecen de correspondencia, contradicciones, etc. Cuando los métodos suelen adoptarse sin teoría los explica.

Desde una posición muy diferente, P. Palop señala en *Epistemología genética y filosofía*, cómo la psicología epistemológica de Piaget es ya una alternativa filosófica, lo que sería prueba del uso de todo este tipo de reduccionismo. Escritores como Feyerabend o Roszak piensan

en la contracultura, hacia dónde nos lleva esta explosión informativa. Novak resume algunas de estas afirmaciones en el siguiente texto:

"La escuela ha tenido un éxito impresionante en la propagación del mito de que la ciencia tiene un método especial para llegar a la verdad y que la verdad científica está libre de juicios de valor, trasciende todas las culturas y siempre sigue siendo la misma. El mito afirma que cualquier disciplina que no pueda utilizar el método científico, no puede producir conocimiento objetivo. En resumen, la disciplina no puede establecer verdades inmutables. Dado el hecho histórico de que la "verdad" científica ha cambiado desde los días de Copérnico, Galileo, Kepler, Newton y Dalton, parece increíble que el mito de la ciencia como inmutable y culturalmente intacto sea tan persistente. Importantes historiadores y filósofos de la ciencia han atacado este mito en la última década. Como resultado, surgió un nuevo enfoque de la ciencia como una empresa humana, con métodos y conceptos desarrollándose de la misma manera que la sociología de las comunidades científicas. Este estudio de la ciencia tiene implicaciones muy importantes para la educación y especialmente para la investigación educativa. En el campo de la filosofía de la educación, no sólo se descuidaba por completo la historia y la filosofía de la ciencia, sino que lo poco que se enseñaba a menudo amenazaba el pensamiento creativo".

Lo antes mencionados y el texto de Novak muestran a la filosofía de la educación un gran panorama de reflexión relacionado con la educación (teoría y práctica). No hay que olvidar que en la educación los saberes no representan únicamente fundamentos teóricos de la

misma sino instrumentos y, hasta cierto punto, el propósito de la enseñanza.

De esta manera, se plasman en planes de estudio, programas, etc. que cuando se corresponden exclusivamente con la objetividad científica entendida en el primero de los sentidos mencionados da como resultado una educación excesivamente intelectualista con la que no todos, están de acuerdo.

Por esto:

- Los métodos se deben explicar en el contexto conceptual a que pertenecen para que no se produzcan contradicciones entre medios perfectos y fines confusos.
- La Filosofía de la educación, permanece atenta a las de más manifestaciones culturales del hombre como las artes plásticas, la literatura, etc. que también manifiestan la verdad y la objetividad.

Al pretender la educación ser integral y equilibrada, es condición traducirse en planes de estudio equilibrados, requiriéndose una reflexión epistemológica profunda sobre las características de los distintos saberes y habilidades del hombre. Este tema se encuentra superficialmente desarrollado en relación con una filosofía de la educación, mereciendo un estudio más amplio.

Junto con la experiencia de la filosofía, la experiencia del arte representa el más claro imperativo de que la conciencia científica reconozca sus límites. Indudablemente todo esto puede desarrollarse en esta obra, tan sólo se ha pretendido mostrar una de las principales concepciones que hoy existen sobre las relaciones entre filosofía y pedagogía, puesto que no parece posible mantener estas relaciones

en el ajustado campo del positivismo y cómo es preciso ensanchar esa reflexión de segunda lectura sobre las teorías educativas, sobre los métodos educativos mostrando la filosofía que subyacía previamente a la elaboración de tal teoría. Por último, cómo se puede corregir cierta posición dogmática del cientificismo, basándose en la virtualidad propia de la filosofía y de otras manifestaciones culturales.

El segundo nivel de relaciones está orientado, a detallar las finalidades de la educación, recuperando su tradición normativista. Sin embargo, es de señalar que ambos enfoques, el científico-positivo y el filosófico-teleológico son complementarios y no competitivos. Se tiene por un parte que la ciencia, aunque en contra de su propia naturaleza, en ciertos momentos ha pretendido suplir el carácter normativo (negárselo a la filosofía para realizarlo ella). Y, por otra, la educación no persigue únicamente fines instrumentales sino específicos, es decir, conseguir un "hombre educado".

Aquí confluyen las realidades humanas -ser- con las concepciones del hombre expresadas en interrogantes -deber ser-. El dilema está en conectar las dimensiones real e ideal del hombre, porque la educación actúa como intermediaria en una empresa compleja. En todo caso esta reciprocidad redefine el propósito normativo de la filosofía, puesto que éste no se ejerce sin tener en cuenta el nivel de la realidad.

En tanto algunos apuntan hacia una relación horizontal, es decir, presencia de los sistemas filosóficos transformados en filosofía de la educación como abanico de hipótesis, para su aplicación o para la mejor comprensión de las prácticas que existen o para guiar una reforma o cambio como podría verlo Dewey, por ejemplo. Otros ven los sistemas filosóficos (Realismo, Idealismo, Pragmatismo, Neotomismo, Marxismo, Existencialismo, Filosofías del lenguaje, etc.) como un marco ontológico-antropológico-axiológico del cual derivan, de forma deductiva o por construcción, las consecuencias pedagógicas. Esta concepción apunta a una relación más jerarquizada entre Filosofía y Ciencias de la educación.



En este sentido Cirigliano demuestra que, actualmente, se vive una época de transición entre ambas concepciones. Por lo tanto, no nos encontramos plenamente en ninguna de las dos. Unas perduran, a la par que innovaciones de la otra se aceptan. Obviamente, se extiende sobre la naturaleza misma de la Filosofía de la educación y sobre las áreas que la ocupan un manto de «confusión», por parte de quienes no logran percibir la ambivalencia, producto de la alternancia de perspectivas.

Se mantenga una u otra forma de relación "normativa" (horizontal o vertical), lo cierto es que hoy se encuentra una pluralidad de filosofías que conllevan diferentes concepciones del hombre, ocupando, algunas, áreas culturales más determinadas y otras comparten una misma área.

Sin entrar, en la cuestión de cómo debe concretarse ese pluralismo, lo verdaderamente importante, es que existe un reconocimiento a la existencia de diversos modelos educativos. Esto plantea varios problemas por lo que se refiere a las relaciones filosofías-pedagogías:

- La complejidad observada en los textos de filosofía al momento de sistematizar las distintas filosofías para establecer la relación existente con las distintas pedagogías. Resulta obvio que no existe una relación puramente mecánica: el pedagogo reelabora o recrea la filosofía atendiendo a la acción educativa. Así, también en casi todas las pedagogías confluyen varias filosofías lo que a veces plantea problemas de coherencia.

Los criterios aun pareciendo clarificadores en realidad explican poco. Se tiene, que se habla de filosofías : esencialistas y existencialistas, positivistas y espiritualistas, inmanentes y trascendentes, personalistas y colectivistas, etc. pero la disyuntiva radica en que se trata de clasificar filosofías no solamente a partir de supuestos conceptuales sino desde su

influencia en la actividad pedagógica que ejerce un efecto multiplicador y diversificador según las necesidades concretas. Por eso, en muchas situaciones es difícil saber si la clasificación se hace sólo, considerando la propia filosofía o si ya se reinterpreta a partir de la influencia ejercida en la actividad educativa.

La complejidad del nivel puramente conceptual o teórico hace que el maestro o educador "seleccione" sólo partes determinadas del mismo que puede o no hacer compatible con otros puntos de otras filosofías sin ocuparse tanto por la coherencia teórica cuanto por la práctica.

Así, se encuentran concepciones excesivamente generales que están presentes en corrientes pedagógicas de diferente signo. Sin embargo, hay autores que realizan esfuerzos de clasificación desde las que se puede seguir trabajando. En cambio, otros se limitan a yuxtaponer los distintos sistemas filosóficos o a establecer una relación filosofía-pedagogía demasiado simple, carente por completo de valor.

- El segundo problema presente, es el referido a la presencia de verdades paralelas, pasando de la verdad absoluta a la absolutización de las verdades. Por lo tanto, podría suceder que cada grupo social "sacralice" su opción, que al quedar aislada una determinada concepción ésta se haga resistente al análisis y ciega a las nuevas realidades.

Resulta fundamental que la filosofía mantenga la función iluminadora, evitando toda forma de oscurantismo, en donde la pretendida objetividad no devenga exclusivismo. Esto viene a significar que el pluralismo filosófico exige el diálogo, y la función primera de filosofía sea despertar en el hombre conciencia de un ser trascendente y que sustenta a todos los demás, y eliminada la pretensión de validez universal optar por

los distintos sistemas como claves personales para interpretar el ser, que es inobjetable y de gran valor, porque un sistema metafísico puede abrir la puerta que el positivismo cierra.

A las anteriores razones filosóficas, se podrían añadir otras de tipo pedagógico y político: Por razones pedagógicas en cuanto que el aislamiento trae consigo la pobreza y la repetición termina por volverse hueca. Las razones políticas señalan a la necesidad de establecer tolerancia y al sustento de una organización para propiciar la búsqueda comunitaria del conocimiento como apoyo a la cohesión social.

- Y el tercer problema, se refiere a la coherencia entre la concepción filosófica y los medios pedagógicos. En ocasiones coexisten concepciones personalistas o espiritualistas con técnicas didácticas más propias de concepciones positivistas. Este es un dilema de gran complejidad que conduce nuevamente al tema, de las relaciones teoría-práctica en educación, pero en principio, se debe apuntar al hecho del desfase producido entre la formación teórica y la técnica de los profesores.

Se aplican técnicas nuevas sin actualizar las concepciones doctrinales y eso produce desajustes importantes. Esto no hace sino aflorar las dificultades que existen para articular ambos niveles de la acción educativa. Los pensadores más importantes e innovadores en el campo teórico-práctico de la pedagogía del siglo XX hacen un esfuerzo importante en este sentido, pero no siempre es posible establecer con gran coherencia (asentamiento de todos los planos: filosófico-científico-técnico, etc) a nivel general. El revisionismo pedagógico voluntarista en muchos momentos tropieza con este obstáculo.

En todo caso una exposición detallada de cómo articular cada doctrina filosófica y cada corriente pedagógica supera en mucho la finalidad de este libro. Quizá por lo difícil que

resultaría solucionar algunos de los problemas aquí apuntados o más bien por el carácter prospectivo de la Pedagogía, algunos apuntan a una función más limitada pero más eficaz de la filosofía de la educación que ayudaría a sortear los anacronismos ya reseñados.

Se trataría de no limitarse a las vigencias ya creadas, y si de empeñarse en contrastar tales vigencias con las nuevas realidades y, además, de la contribución a plantear nuevos problemas o reflexiones sobre los problemas en fase de estudio a cuya solución puede contribuir.

En la medida en que la filosofía consiga estar a la vanguardia de la investigación educativa se transformará en más creíble y necesaria, reforzando su presencia en los "curricula" de formación de profesores. Pero, esta trabajo exige, a su vez, revisar el adiestramiento que reciben los propios profesores de filosofía.

## Capítulo 2

### 2.1. Corrientes filosóficas de siglo XX

#### 2.1.1. Fenomenología

##### *2.1.1.1. Representantes:*

Husserl (Alemania, 1859-1938). La fenomenología influyó notablemente en pensadores que se interesaron en la llamada “filosofía de la existencia” u ontología fenomenológica como:

- Martin Heidegger (Alemania, 1889-1976),
- Jean-Paul Sartre (Francia, 1905-1980), su trabajo filosófico más emblemático: “Ensayo de ontología fenomenológica”, y
- Maurice Merleau-Ponty (Francia, 1908-1961).

El método husserliano también logró influir en la filosofía de Ortega y Gasset (España, 1883-1955), en tanto que éste

consideraba la necesidad de “salvarnos en las cosas mismas”. Entendiendo que la coexistencia del yo-mundo presentaba el siguiente orden: yo soy con las cosas, en medio de ellas, frente a ellas, porque las cosas nos afectan, porque vivir es estar en el mundo y las cosas son para mí, es decir, para una conciencia, porque pienso las cosas.

### ***2.1.1.2. Principales tesis:***

- Ir a las cosas misma: encontrar las esencias (eidos).
- La conciencia, hace ese “viaje” a las cosas mismas, que es la que se hace con las esencias (por eso es una “conciencia eidética”) es intencionalidad, tiende hacia las cosas, es un buscarse y encontrarse, hallarse, diría Ortega, en ellas.
- El mundo es una conciencia. No es tratar de ser idealista en extremo (el mundo representa lo que contiene mi conciencia), se trata de comprender la realidad, el ser, en coexistencia: si la conciencia es solamente intencionalidad, entonces su ser se encuentra fuera de ella, en el mundo, en coexistencia con las cosas. Y gracias a esa tendencia hacia lo que no es ella se reconoce como tal, auto conociéndose. Entonces, la afirmación “el mundo es para una conciencia” implica el reconocimiento implícito y necesario para mi existencia de la existencia de lo otro, de la “otredad” o de lo que no soy yo.

- Asimismo, el yo, la aseveración de la conciencia no es algo cerrado, no es sólo intimidad, no es mera subjetividad, sino que es una estructura que se abre al mundo, presentando una salida hacia las cosas.

### ***2.1.1.3. Método:***

“Epojé”. Implica partir del escepticismo, pero en clave exclusivamente metodológica, es decir, no como tesis epistemológica ni ontológica, porque en realidad se trata de afirmar que nada existe o si existe no puede ser conocido, se trata de postular el principio de “suspensión del juicio” relacionado con la “tesis natural del mundo”.

El significado de Epojé es: la supresión del juicio en relación con la tesis realista, para en vez de iniciar del plano objetivo de la existencia, en vez de empezar por el mundo, se pueda comenzar desde la conciencia (plano subjetivo) y de esta manera comprender ésta como una estructura abierta, intencional. El propósito no es quedar en la constatación de la existencia de la conciencia sino comprender la relación existente entre el mundo y la conciencia.

## 2.1.2. Existencialismo y filosofía de la existencia

### 2.1.2.1. *Representantes:*

Tal vez puedan ser tratados como conceptos semejantes, “existencialismo” y “filosofía de la existencia” no son del todo semejantes. El concepto de existencialismo es más universal, sirviendo como calificativo de un movimiento cultural que se inicia con la filosofía (Jean-Paul Sartre, Francia 1905-1980, Simone de Beauvoir, Francia 1908-1986) y la literatura (adicionalmente a los dos autores anteriores, que también sobresalieron en el campo de la literatura, es necesario hacer especial mención a las figuras de Franz Kafka –1883-1926- y Albert Camus -1913-1960) a las artes (en el cine, podrías calificar de existencialista a Ingmar Bergman –Suecia 1918-2007-, con películas como: “El séptimo sello”, “Fresas salvajes”, “Los comulgantes” y “Persona”, entre otras).

En contraste, la “filosofía de la existencia” está reservada para el campo particular de la filosofía, aunque no significa por ello algo homogéneo ni en sus tesis ni en sus argumentos. Descantan figuras tan importantes en la historia de la filosofía como Martín Heidegger (Alemania, 1889-1976), S. Kierkegaard (Dinamarca, 1813-1855), de cuya posición frente al hegelianismo parten tanto el existencialismo como la filosofía de la existencia, Karl Jaspers (1883-1969) y, en España, Miguel de Unamuno (1864-1936), quien se preocupa de forma especial por el tema de la inmortalidad (que se entiende como lucha contra la muerte, como ansia de inmortalidad) y del sentimiento



angustioso de la vida, y concibiendo la filosofía como más cercana a la poesía que a la ciencia.

### ***2.1.2.2. Principales tesis:***

- La existencia se antepone a la lógica y ontológicamente a la esencia: el hombre, por tanto, no se encuentra definido de antemano. Está en proyecto, algo que tiene que hacerse, que está abocado al futuro. Estas tesis también las defendió Ortega y Gasset, sin embargo, no es posible incluir a este filósofo en el ámbito del existencialismo.

La realidad humana trasciende hacia aquello que le falta. Sartre, lo expresaría de la siguiente forma en su obra “El existencialismo es un humanismo”: “El hombre no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de existir, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace”.

- De esta forma, el hombre está atado a la libertad: su existencia está definida por su ser libre. El hombre, aunque libre, no elige la libertad, ésta es su condición, su condena, su facticidad: se obliga a elegir, a elegirse. La libertad no es únicamente “poder elegir” también involucra “tener que elegir”.
- La libertad implica siempre una libertad-en-situación, porque en la medida que se experimenta nuestra libertad más se reconoce la del otro. Cuanto más

exige, más es exigida. Nuevamente, Ortega afirmaría que la libertad se vive siempre en una circunstancia.

- Pero si en verdad la existencia antecede a la esencia, si el hombre es libre, a pesar de que está condenado, entonces es responsable de lo que es, que es justamente lo que hace. Por lo tanto, el primer paso del existencialismo está en poner a todo hombre en posesión de lo que es, y responsabilizarlo totalmente de su existencia. Y cuando se habla de que el hombre es responsable de sí mismo, no significa que solamente que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres.
- A medida, pues, que el menor gesto compromete al hombre, se llena de “angustia”. Sartre, lo expresaría así: al darse cuenta de la de paridad entre libertad y responsabilidad, no es posible la una sin la otra.
- En vista de que la realidad humana es un continuo trascender hacia la coincidencia consigo misma que no se dará jamás, el hombre, en palabras de Sartre, es una “pasión inútil”. No encontrando algo que lo justifique, algo que lo salve, que lo ancle invariablemente a la existencia: “Existir, significa encontrarse ahí, simplemente: los que existen aparecen, se dejan encontrar, pero no se puede deducirlos”. Por esta misma situación, “Lo esencial es la contingencia. El existir no es necesidad.... La contingencia no es aparente, es absoluta.
- El nominalismo ontológico es uno de los principios básicos del existencialismo. Significando que lo

realmente existente, los únicos existentes, son los individuos.

- Finalmente, otro de los rasgos que definen el existencialismo es el ateísmo. Al respecto escribe Sartre: “No puede existir problemas conceptuales sobre la existencia de Dios. Las pruebas son absurdas, pero las demostraciones de que Dios no existe no muestran mucho más... La no existencia de Dios es algo que se vive, pero no se prueba”.

Es verdad que no todos los pensadores existencialistas son ateos, ni que todos los ateos desemboquen en el existencialismo, pues bien pueden estar vinculados al materialismo, como son los casos del ateísmo en D’Holbach y Marx. El ateísmo relacionado al existencialismo se inicia en la tesis de que “Tanto si Dios existe como si no existe la moral es un asunto entre hombres”.

Sin embargo, el ateísmo no es un principio para el existencialismo, es más bien la consecuencia ontológica y ética existencialista. Por eso, el propio Sartre aludía a una distinción de existencialismos: según Sartre, habría un existencialismo cristiano (G. Marcel y K. Jaspers, por ejemplo) y un existencialismo ateo (él mismo, Albert Camus, Simone de Beauvoir y Martin Heidegger, entre otros).

### **2.1.2.3. Metodología:**

El existencialismo no tiene un método propio, más bien reúne distintas perspectivas metodológicas con un mismo propósito: entender la existencia humana, el lugar que ocupa en el mundo, ofrecer inteligibilidad al proyecto de vida del ser humano.

Entre los métodos que confluyen en la filosofía existencialista destacan:

- La ontología fenomenológica, que en realidad es una aplicación del método fenomenológico a la investigación ontológica de la existencia humana. Este punto de vista metodológico se encuentra brillantemente escenificada en los libros “Ser y Tiempo” de Martin Heidegger y “El ser y la nada” de Jean-Paul Sartre.
- Otro de los métodos que se encuentran dentro del existencialismo es el denominado por Sartre “psicoanálisis existencial”, método que se puede denominar de comprensión existencial de la vida del individuo. Sartre ha dejado importantes muestras en obras suyas como “Flaubert, el idiota de la Familia”, “Baudelaire” y en un par de guiones cinematográficos: “Freud” y “Tifus”.

- Juntamente con la fenomenología y el psicoanálisis, el método dialéctico herencia de Hegel completa el mundo metodológico del existencialismo, que, en su etapa final, se relaciona con el marxismo por el carácter histórico y estructurado que poseía éste a partir de la década de los cincuenta y sesenta del siglo XX. Resultado de este diálogo es la obra de Sartre: “Crítica de la razón dialéctica”.

### **2.1.3. Hermenéutica**

#### ***2.1.3.1. Representantes:***

Se origina de la hermeneia griega como la propiedad de transmitir mensajes (el dios Hermes es el portador del mensaje del hado) y de la radicalización y universalización del *ars interpretandi* latina humanista a principios del siglo XIX de manos de Schleiermacher (1768-1834) nace un modelo epistemológico llamado hermenéutica que hace énfasis ontológicamente en la interpretación de toda experiencia humana del mundo.

Es, W. Dilthey (1833-1911) quien reservar la hermenéutica, entendible como comprensión, para hacer mención del método propio de las ciencias humanas o ciencias del espíritu. Por su parte, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) amplía el campo de acción de esta técnica a todo tipo de textos y especialmente se focaliza en el interés de la hermenéutica de la comprensión.

Así, en Gadamer se encuentra la depuración de este método, al interpretarse, enfocándolo hacia la tarea ontológica del preguntar filosófico. No obstante, la hermenéutica no aparecería sin la constatación histórica epistemológica del giro hacia el sujeto inducido por la fenomenología kantiana y hegeliana, que incrementan la necesidad de encontrar en la subjetividad las condiciones de posibilidad de la objetividad.

### ***2.1.3.2. Principales tesis:***

- Dilthey muestra la necesidad de aclarar la dimensión metodológica de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Siendo éstas la explicación, la potestad de aquéllas es la comprensión. Comprender, significa la preocupación principal de la hermenéutica. Sin embargo, ¿comprender qué y cómo?

Se trata de la comprensión del hombre, es decir, mostrar un punto de vista unitario de la misma, el sentido de su existencia. Siendo necesario la comprensión del sentido de los hechos estudiados por las ciencias humanas o ciencias del espíritu, que son las encargadas de estudiar las múltiples dimensiones de lo humano.

- □ Gadamer, seguidor de Heidegger, entendió como éste que comprender es la tarea genuina del hombre, ya que es su forma auténtica de ser. Somos en la medida en que hacemos por comprender el mundo que nos rodea y comprendernos a nosotros mismos.

- La comprensión significa centrarse en el lenguaje. Por eso, Gadamer manifestó, como también Heidegger (“el lenguaje es la casa del ser”, decía este autor), que el ser es el lenguaje. De esta manera, la experiencia hermenéutica es de naturaleza lingüística.

No existe otra alternativa que interpretar, comprender, el mundo desde el lenguaje y en el lenguaje, porque es precisamente en el lenguaje donde el mundo es presentado y ofrecido.

- Por tanto, la verdad sólo se encuentra en el lenguaje y su revelación es el sentido que nace de la comprensión, de la interpretación.
- Desde la visión de la hermenéutica conocer es interpretar. Sin embargo, el concepto mismo de interpretación trae el de la crítica: se trata de un interpretar crítico, pues para conocer es insuficiente el rendimiento ofrecido por la facultad metodológica del entendimiento, es preciso, además, hallar significativamente el proceso de conocimiento.
- Así, la hermenéutica, como vivencia de la comprensión interpretativa, es el desarrollo de toda una antropología del sentido: la hermenéutica de un texto ha de llevarse a cabo tomándonos a nosotros mismos como referencia, puesto que el sentido de un texto se sitúa en lo que el texto significa para nosotros, es decir, la significación del texto no alcanza únicamente los niveles sintáctico y semántico del mismo sino de manera muy especial su nivel pragmático. Es por ello por lo que la hermenéutica

alude existencialmente a tres procesos conformadores del comprender: entender, explicar y aplicar.

- Pero como todo texto tiene un contexto (recordemos que la hermenéutica nunca deja de ser una técnica de interpretación textual), no es posible comprender la actividad humana sin considerar el contexto. Y es su relato lo que Gadamer llamó “tradicición” en *Verdad y Método*, una valiosa obra de su filosofía.
- Comprender el texto requiere un diálogo con él, es decir, una conversación. El sentido de los textos es inagotable y el sentido no viene por sí solo, sino que parte de algún marco: si Kant aludía a la necesidad de la razón de exigir a priori, es decir, para presentar algo que haría posible el conocimiento y sin lo cual sería imposible, la hermenéutica, especialmente en el caso de Gadamer, se refiere a la necesidad de "determinar" el sentido del texto.

Pero lo que insertamos y damos sentido (texto, acción, en fin) no es algo que nazca de nuestra voluntad, no es algo que resulte del capricho del autor y/o del intérprete, sino que es esto es algo que incluye ambos: el texto está contextualizado por la historia, la tradición o la situación que lo rodea. Por tanto, Gadamer diría que la historia no nos pertenece, pero nosotros pertenecemos a la historia.

- Como no hay interpretación sin presupuestos, no hay texto sin contexto, y que estos presupuestos constituyen una “tradicición” del pasado que siempre está activa en el presente. Todo juicio, toda interpretación parte de una serie de presupuestos en



el proceso. Gadamer se refiere a ellos con el concepto de prejuicio.

Pero debemos entender este término no moralmente, sino hermenéuticamente: para Gadamer, el prejuicio es un presupuesto necesario que hace posible el juicio. Prejuicio significa que es necesario conectar el presente con el pasado para poder comprender. Por tanto, la tarea hermenéutica de la Ilustración no es eliminar los prejuicios, sino separar lo bueno de lo malo.

### ***2.1.3.3. Metodología:***

Desde la visión estrictamente epistemológico, la hermenéutica busca una renovación (epistemológica) de las ciencias del espíritu o ciencias humanas en comparación con el dominio de las ciencias de la naturaleza refrendado-filosófica y políticamente por el positivismo.

De esta forma, tanto la hermenéutica como la epistemología de las ciencias humanas (Dilthey, Von Wright) buscan autonomizar el comprender, visto como una forma de racionalidad histórica frente al explicar cómo episteme de las ciencias naturales.

Sin embargo, la metodología hermenéutica posee una profundidad ontológica, una carga ontológica: denominado “círculo hermenéutico”, término introducido por Martin Heidegger, con el que se hace mención a la necesidad de

englobar tanto al sujeto como al objeto, es decir, a la cosa definida y a las condiciones de la definición; condiciones no sólo lingüísticas (materiales y simbólicas) y gnoseológicas (métodos de conocimiento, instrumentos de percepción, etc.) sino sobre todo intencionales; esta estructura intencional que el interpretar crítico tiene en cuenta conforma no sólo la serie de expectativas individuales del sujeto cognoscente sino especialmente el contexto del texto, la situación del comprender.

Así, la comprensión hermenéutica conduce a un nuevo tratamiento del problema de la relación sujeto/objeto, porque toma en consideración una doble contingencia: la de la cosa u objeto y la del intérprete o sujeto.

## **2.1.4. Escuela de Francfort**

### ***2.1.4.1. Representantes:***

Se origina en el llamado Instituto de Investigación Social, de la Universidad de Francfort, creado en 1923. Horkheimer fue su segundo director y junto a él se encontraba Adorno. También formaron parte del equipo Marcuse, Fromm, Benjamin y, en una segunda etapa, Habermas.

En el año 1934, la persecución hecha por los nazis a sus miembros los obliga a exiliarse en EE. UU. y de manera precisa allí se quedaría definitivamente Marcuse. Sin embargo, Horkheimer y Adorno retornan y se integran

nuevamente, Habermas a partir de 1956, da un nuevo impulso al Instituto.

La participación del malogrado Benjamin (se suicidaría en la frontera franco-española ante la incesante persecución nazi que sufría por su ascendencia judía) fue pequeña pero intensa, centrándose especialmente en la crítica literaria y en el análisis crítico de los aspectos estéticos de la sociedad capitalista de aquel momento.

La participación hecha por Habermas cambiaría el rumbo de la Teoría Crítica. Tal y como él explica, esto es debido a que, a diferencia de sus predecesores, no era judío, sino protestante y a que no vivió duramente (Habermas nació en 1929) la época del nazismo ni del estalinismo.

La bibliografía de Habermas es muy prolífica, sin embargo, se ha de mencionar la “Teoría de la Acción Comunicativa” y “Conocimiento e interés” como obras capitales no sólo para entender el pensamiento habermasiano sino para comprender íntegramente la labor intelectual de la Escuela de Francfort.

#### ***2.1.4.2. Principales tesis:***

La visión universal de la Teoría Crítica está sustentada en los siguientes Principios epistemológicos:

- Inquebrantable unidad teoría-praxis.

- No existe motivo para el neutralismo axiológico de la ciencia, por lo tanto, es imposible: el neutralismo no es neutral. Siempre hay una relación entre conocimiento e interés.
- Ideal independentista del conocimiento: la crítica aspira la libertad.
- Análisis de la realidad social desde la categoría de totalidad.

El trabajo primordial de la Teoría Crítica era especificar qué otro modelo de razón es posible y si estaba capacitada para superar las alienaciones o esquizofrenias -como gustaban de llamarlas- de la sociedad capitalista del momento. Sin embargo, esto es una labor no sólo epistemológica, sino que desde la preocupación epistemológica por la ciencia tiene incidencia crítica en la transformación de la sociedad de aquel momento.

El acervo filosófico de la Teoría Crítica seguirá siendo el de la emancipación social del individuo. A pesar de calificar la Escuela de Frankfurt o Teoría Crítica como un grupo relativamente homogéneo y compacto, bien por sus intereses comunes y por una metodología compartida, es necesario establecer una serie de especificaciones que singularizan los proyectos filosóficos de los autores que componen esta Escuela:

- Horkheimer: Conformar la crítica epistemológica de la racionalidad instrumental: denuncia la tiranía de las ciencias positivas, la falta de autocrítica de la razón y la manipulación de la conciencia. Insistiendo en la necesidad de reinterpretar los ideales ilustrados y en la revisión crítica del marxismo. De esta manera, se desentiende de proyectos revolucionarios y de la máxima del determinismo económico y la lucha de clases como motor de la historia.
- Adorno: Focaliza la reflexión en el individuo. Considerándolo es el único ser natural. Su Propuesta es la “Dialéctica negativa” como proyecto metodológico, epistemológico y ontológico, que conduzca a una autocrítica de la razón y denuncie cualquier forma de dominio. En fin, Adorno aspira a la superación del modelo de libertad del liberalismo, debido a que esa libertad no nos ha hecho finalmente libres; sólo ha hecho libre al poder económico.
- Marcuse y Fromm, hacen un análisis del marxismo porque necesitaba un enfoque psicológico nuevo que articule la relación entre infraestructura económica y supraestructura ideológica y porque la libertad puede inducir en el hombre una radical soledad: el miedo a la libertad. Marcuse focaliza la crítica en la racionalidad instrumental, centrándose, además, en la denuncia de la unidimensionalización.
- Habermas es el padre de la llamada “Racionalidad comunicativa”: la propuesta de la acción comunicativa no se considera simplemente una alternativa a lo tradicional, sino que es una nueva manera de entender la racionalidad. Para Habermas la

racionalidad simboliza “la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento”. La teoría de la acción comunicativa se basa en los siguientes principios:

a) Modelo de la intersubjetividad o comunicación: planteamiento de una comunidad que se orienta al entendimiento mutuo a través del diálogo;

b) Relación entre conocimiento e interés: imposibilitando la neutralidad axiológica de la ciencia-técnica, debido a que todo conocimiento responde a un interés;

c) Unión teoría-praxis;

d) Relectura de Marx a través de la influencia de Weber y el funcionalismo;

e) Renovación de los ideales ilustrados (libertad, justicia, solidaridad) por medio de la ética del consenso.

- Finalmente, Habermas es el creador de la “ética dialógica”, pensada como un proyecto de universalización de las normas de discurso racional instaurando la práctica del consenso como movilización democrática de la libertad del individuo. Tratándose de una ética procedimental (pues sólo indica mediante qué procedimiento se debe buscar la fundamentación racional de una norma moral), universalista (puesto que debe buscar un consenso

racional sobre intereses comunes) y política (tiene como presupuesto la esencia de una comunidad de habla o de diálogo como ejemplo de democracia participativa).

#### ***2.1.4.3. Metodología:***

La razón crítica, propuesta por la Teoría Crítica, orienta sus esfuerzos a Transformar la dialéctica: de la positividad o identidad como señal de la dialéctica hegeliana, la Teoría Crítica plantea una razón negativa, una “dialéctica negativa” con la posibilidad de derrocar los ideales hegelianos que identifican realidad y racionalidad, sirviendo así de discurso ideológico legitimador y eternizador del presente.

Para la Teoría Crítica, se necesita la concepción del conocimiento mediado por el interés; no hay conocimiento sin mediación social, política, histórica, económica, etc. Así que, ninguna teoría resulta imparcial, neutral. Además, la transformación de la relación de conocimiento significa superar el tradicional esquema sujeto-objeto, imposición del clasicismo griego y el cartesianismo, para establecer una relación de sujeto a sujeto, debido a que el sujeto cognoscente está inmerso en el objeto que se propone conocer. Con este nuevo modelo se evitará el dualismos, tanto metafísicos como epistemológicos.

## **2.1.5. Estructuralismo**

### ***2.1.5.1. Representantes:***

Se considera una corriente multidisciplinar que se extiende en el panorama cultural europeo irradiada sobre todo desde Francia. El estructuralismo se impone a mediados de los años sesenta del siglo XX en varios campos del saber: desde la lingüística (Ferdinand de Saussure, Suiza 1857-1913), la antropología (Claude Levi-Strauss, Francia 1908-2009) y la psicología (Jacques Lacan -Francia, 1901-1981), llegando hasta la filosofía y la historia (Louis Althusser -Francia, 1918-1990- y Michel Foucault -Francia, 1926-1984).

### ***2.1.5.2. Principales tesis:***

- Estructuralismo en contra del subjetivismo: si la filosofía moderna, desde Descartes hasta Kant, ponía el énfasis en el sujeto apuntando hacia su condición que parte tanto del conocimiento como de la realidad (tesis idealista, racionalista), el estructuralismo abogaba por el cuestionamiento de dicho carácter principal del sujeto, conociendo a éste en el seno de una compleja red de relaciones, de un sistema de elementos que se interrelacionan, que a la postre sería la estructura en la que los sujetos cobran sentido y



entidad. Así, el sujeto es sustituido por el discurso y éste es evidenciado como red de saber-poder.

- La descentralización del sujeto sirve para dar paso a la noción de estructura que ha sido interpretada como un anti-humanismo. Aunque esta interpretación se olvida de algo importante: en el humanismo el sujeto no conforma a el individuo sino a la humanidad. Es ésta el auténtico sujeto. Humanista no es el individualista sino el comunitarista.

También se puede interpretar el ideal de descentralización del sujeto como un antiantropocentrismo, en vista de que el ser humano deja de ser interpretado como el centro y en su lugar aparece la noción de estructura y como una reacción a la fenomenología. Esta última interpretación tiene mayor relevancia, puesto que para el estructuralismo la subjetividad ya no es la que hace el mundo, sino que la estructura es la que se impone a la subjetividad.

- La significación del estructuralismo se compone desde su comprensión en términos estructurales, esto es, sistémicos: la cosa examinada o analizada adquiere sentido si se analiza dentro del sistema o estructura del que forma parte, es decir, si es observada desde las relaciones que la constituyen y que se le imponen. Así, la estructura explica los diferentes procesos formadores de la realidad. El sujeto particular, está subsumido, integrado, en la estructura que conforma parte y de la que participa.
- No obstante, surge la interrogante ¿qué es estructura? Puede establecerse como un sistema de elementos

interrelacionados y que conforma el modelo de explicación y formación de la realidad. Los sujetos en particular no pueden ser comprendidos, y se consideran que no existen, al margen de la estructura que los integra.

### ***2.1.5.3. Metodología:***

En la comprensión del tipo de método empleado por el estructuralismo conviene atender a Foucault. Este pensador propone establecer una “genealogía del poder” y una “arqueología del saber”. Estos son, justamente, los métodos que recurren en el estructuralismo, independientemente de su campo de aplicación.

Genealogía tiene por significado, la profundización en la complejidad histórica de las formaciones o estructuras. La genealogía es presentada, como una ontología crítica del presente y el poder se entiende como fuerza, como red de situaciones y acciones estratégicas impuestas al individuo y que al final lo envuelven.

Por otra parte, el significado de arqueología es profundizar en lo complejo de las condiciones en que aparece el conocimiento, a partir de los elementos que lo forman y que se encuentran interrelacionados. Aquí, cobra mucha importancia el concepto de “episteme” que conforma la obra de Foucault y en especial su obra máxima: “Las palabras y las cosas”. Episteme es la estructuración impuesta en cada época, que establece cómo se piensa, cómo se vive, en

definitiva, que establece el horizonte del saber en un instante histórico concreto, entendiéndose por saber el discurso lingüístico y estratégico de la verdad entendida, a su vez, como una aglomeración de discursos en conflicto.

## **2.1.6. Pensamiento posmoderno**

### ***2.1.6.1. Representantes:***

La reunión de nombres y textos es tanta y tan fluida que resulta poco práctico establecer alguna clase de síntesis o resumen sistemático de problemas y propuestas. Esta imposibilidad es una de las pocas características que tiene en común el pensamiento postmoderno. Si bien no se puede practicar ningún discurso unificador, sin embargo, si es posible advertir las especificidades que un mismo concepto, la diferencia, presente en varios autores emblemáticos de esta etapa de la historia de la filosofía: Gianni Vattimo (Italia, 1936), Gilles Deleuze (Francia, 1925-1995) y Jacques Derrida (1930-2004), respectivamente.

### ***2.1.6.2. Principales tesis:***

Vattimo establece lo que denomina un “pensamiento débil”, en deuda con las filosofías de Nietzsche y Heidegger, así como también de la hermenéutica y la recuperación crítica de una racionalidad ilustrada como una nueva concepción marxiana de la realidad.

El llamado “pensamiento débil” enuncia la ontología de la diferencia. Surge la pregunta, qué es la diferencia; la definición de Vattimo es: “la diferencia como destitución de la definitividad de la presencia es, por el contrario, esencial al pensamiento y se conforma como pensamiento crítico... La diferencia como desfundamentación, conforma una respuesta a la solicitud de criticidad...”, sostiene Vattimo en *Las aventuras de la diferencia*.

En definitiva, abatir la Razón en sentido fuerte, desconstruir lo Uno para reunir sus fragmentos, porque lo significativo no posee una naturaleza metafísica o lógica sino retórica. El “pensamiento débil” es una ontología no metafísica o, es decir, un discurso de superación de la metafísica, porque el ser no se considera objeto, sino la apertura dentro de la que el hombre y el mundo pueden relacionarse.

Derrida centra su tesis de deconstrucción en la superación de la fenomenología y el estructuralismo, debido a que, en el caso de la fenomenología, es la abanderada de la “filosofía de la identidad” o tramitación metafísica del filosofar (totalidad, universalidad, esencia; es el sostenimiento de la tesis del sentido de la sustancialidad), en el caso del estructuralismo, es necesario acometer la tarea de crítica a la filosofía de la identidad como crítica de la metafísica, terminando por recaer en ella, ya que sigue manteniendo un concepto sincrónico, ahistórico y estático de estructura.

Con su ejercicio de deconstrucción, Derrida se obliga a “pensar la diferencia” con el propósito de poner fin al logocentrismo, al fonocentrismo occidental. Desde cierto punto de vista, la tarea deconstruccionista es nietzscheana, debido a que es un acometido crítico contra la cultura occidental. Y pensar la diferencia supone un pensamiento no metafísico, no identitario.

La deconstrucción es enfrentada a la metafísica con la intención de descomponer la arquitectura conceptual de ésta. Sin embargo, esta tarea no la lleva a cabo bajo ningún programa o método, sino como simple estrategia. La deconstrucción quiere mostrar, así, el sinsentido del logocentrismo.

## **Capítulo 3**

### **3.1. Filosofía de la educación desde la hermenéutica**

La filosofía se encuentra, de alguna manera, omnipresente en todo lo que hacen los seres humanos. Así como el historiador crea una filosofía de la historia, que subyace en su trabajo historiográfico, y como el científico tiene una filosofía de la ciencia, así el maestro posee una filosofía de la educación. Y a saber, es importante que la haga explícita, que sea consciente de ella, para que no la repita y la reproduzca sin consciencia en su trabajo educativo.

Si no adquiere una idea de hombre plasmada en sus discípulos, estará plasmando la idealización de ser humano usual en su sociedad y su tiempo, de una manera involuntaria y, en general, peligrosa. En esta obra se esbozará la concepción de la filosofía de la educación. Puesto que no se trata de una propuesta pedagógica, sino filosófica, se señalará, muy brevemente, la noción de filosofía, para pasar después a la de filosofía de la educación. Pero será una propuesta estructurada desde la hermenéutica analógica. Así, todo confluirá en una filosofía de la educación de tipo analógico o icónico, que precisamente se detallará.

### **3.2. Filosofía**

La filosofía es el conoce de las causas últimas, el pensamiento de la esencia profunda de las cosas (es en lo que se distingue de las ciencias, que van a las causas próximas). Por lo tanto, se puede decir que todo hombre hace

filosofía cuando medita profundamente, cuando sobrepasa las necesidades inmediatas de la vida, y se acerca a la satisfacción de esa necesidad más oculta, que es el sentido de los seres.

Por esto, todo hombre es, en el fondo, filósofo. Así, como también lo es el maestro. Especialmente, tiene una filosofía de la educación, centrada en el ideal del ser humano que promueve. Hay una antropología filosófica o filosofía del hombre que se encuentra en todo proyecto educativo. Si no se hace de forma consciente, se la estará reproduciendo en la enseñanza, de manera inconsciente, casi ideológica.

La filosofía de la educación está relacionada no sólo con la antropología filosófica, sino con las otras ramas de la filosofía, como la ontología, la ética y la filosofía política. Tomando algo de cada una de ellas. Similar es el historiador, que tiene siempre una filosofía de la historia, o el científico, que posee una filosofía de la física, o el politólogo y el economista, que adquieren su respectiva filosofía política y filosofía de la economía.

Se tiene una antropología filosófica cuyo ideal del hombre es la de intencionalidad. Siendo un núcleo de intenciones o intencionalidades, en el sentido de Franz Brentano, como proyección hacia algo. Esta es la idea que recuperaron dos discípulos suyos geniales: Sigmund Freud y Edmund Husserl. Freud, en forma de pulsión (Triebe) y Husserl en forma de intencionalidad fenomenológica. Por lo tanto, el hombre tiene una intencionalidad ontológica, a ser o existir, a vivir, puesto que la vida es el ser del hombre. Sin embargo, esa intencionalidad posee en su esencia otras intencionalidades muy importantes.

Una es la intencionalidad cognoscitiva. El hombre existe en el mundo conociendo, como ya lo había señalado Martin Heidegger en su obra Ser y tiempo. Sobre todo, se conoce comprendiendo, y para ello se debe interpretar, por este motivo el hombre es un ente hermenéutico. La intencionalidad cognoscitiva simboliza al intelecto, que, cuando se hace discursivo, se trata de la razón. Y tiene como cercana a la imaginación o fantasía, la cual también forma parte en el proceso del conocimiento. El intelecto-razón lo hace de una manera descriptiva y explicativa, y la imaginación o fantasía, componen y crean.

Es por esto por lo que la educación se encargará de formar al alumno en sus capacidades de entendimiento, intuición, de comprensión, y en sus capacidades de razonamiento o raciocinio, de inferencia, argumentación o explicación. E inclusive en el crecimiento de la fantasía, no de una forma libre de la razón, sino apegada a ella. Empero si la intencionalidad cognoscitiva es propia del entendimiento-razón, también se tiene una intencionalidad volitiva, la de la voluntad. Y, juntos a la voluntad están las pasiones, emociones o sentimientos. Tradicionalmente se llamaban pasiones; en la modernidad se denominaron emociones, si eran fuertes, y sentimientos, si eran más ligeros o tenues. Y antiguamente se hablaba de la educación de la voluntad, de las pasiones, las emociones y los sentimientos.

En los tiempos de los griegos era la educación de las pasiones, mediante la tragedia y la *phrónesis* o prudencia. Aún Juan Luis Vives y Descartes tuvieron tratados de las pasiones. Y, en los tiempos más modernos, era la educación de los sentimientos, a la que se orientaron los moralistas franceses, como La Rochefoucauld, quienes realmente eran psicólogos, y todavía de ella hablaba Friedrich Nietzsche, quien decía que era psicólogo y tenía en mucha estima a los moralistas. Así, esa idea de hombre, que nos proporciona la antropología filosófica conduce a una idea de la educación en la que formar es desarrollar de forma adecuada la intencionalidad del conocimiento y la intencionalidad volitiva o afectiva. Así que, en la actualidad, nos hemos dedicado a la formación de lo cognoscitivo, quedando la educación de los sentimientos como una tarea por hacer.

### **3.3. Hermenéutica**



En atención a lo visto anteriormente, al hablar de Heidegger, la hermenéutica es la manera de ser o existir más propio del hombre. Por este motivo Hans-Georg Gadamer llegó a universalizar la hermenéutica. Primeramente, en la historia, la hermenéutica fue vista como una técnica de interpretación o exégesis. Después, de forma paulatina fue llegando a ser toda una postura filosófica, toda una filosofía, con Schleiermacher, Dilthey, Gadamer y Ricoeur.

La hermenéutica se puede definir como la disciplina de la interpretación de textos. Es una disciplina por abarcar tanto el carácter de ciencia como el de arte, es decir, posee un aspecto teórico y un aspecto práctico. En lo referente a la teoría, lo es de las operaciones que conducen a la comprensión de los textos. Y es que interpretar, significa llegar a la comprensión profunda de un texto. Sin embargo, la noción de texto ha crecido. Claro está que abarca los textos escritos, aunque Gadamer añade el texto hablado, o la conversación, y Ricoeur la acción significativa como texto.

Inclusive es sabido que el texto puede ser una pintura, una escultura, un edificio, etc., entendiéndose un poco más la idea de Gadamer de la universalidad de la hermenéutica. Se tiene, pues, la idea de texto. Sin embargo, un texto implica tener un autor; para ser considerado un texto. Tiene que responder a una intencionalidad, que lo creó, que será la misma intención del autor, que se rescata con la interpretación.

Aquí, también se debe incluir al el intérprete del texto, el lector, el cual tiene su intencionalidad, aunque no siempre coincide con la del autor, y cuando es muy apartada es cuando se da la mala comprensión. Si existe, entonces, texto, autor y lector, se puede privilegiar, en la interpretación del texto, la intención del autor, y se buscará una hermenéutica objetivista, o privilegiaremos la intencionalidad del lector, y entonces estamos buscando una hermenéutica subjetivista. Por eso motivo, además de la intencionalidad del autor y de la del lector, se habla de la intencionalidad de la obra, o del texto mismo.

La interpretación consiste en poner un texto en su contexto. En el ámbito de su producción, se debe tomar en cuenta la historia, tanto individual como social o cultural, de su creador. Así se comprenderá lo que el autor quiso

hacer con su texto, a qué lectores dirigió la obra y qué deseaba que ellos entendieran de su mensaje.

Como intérpretes o lectores, se necesita respetar los derechos del autor, e intentar rescatar el significado de su texto, sin alterarlo demasiado ni llevarlo a lo que queremos ver en él, con nuestra intencionalidad de lectores. Puesto que, en el texto buscamos el contexto, que es el que le da el significado, el que nos revela la intencionalidad que subyace en él (la del autor). Y para ello se debe trabajar mucho en la comprensión de la obra, es decir, en la delimitación del contexto, para saber qué quería decir el autor del texto.

Así, se puede ver el proceso educativo, por ejemplo, la interacción en el aula, como un texto. E interpretar a los alumnos, ya que ellos, inevitablemente, nos interpretan a nosotros, como maestros. De hecho, la hermenéutica ya es aplicada a la pedagogía y a la filosofía de la educación. Sobre todo, Habermas, algo Gadamer y un poco menos Ricoeur.

Se ha dicho que la hermenéutica es el idioma común en la filosofía reciente, sobre todo la posmoderna. Sin embargo, más recientemente se ha usado una hermenéutica especial, a la que se denominado analógica, porque se basa en la noción de analogía, y trata de evitar la univocidad y la desmesurada apertura de la equivocidad.

### **3.4. Analogía e iconicidad**

La analogía y la iconicidad son dos conceptos relacionadas. La analogía es una forma de significación intermedia entre la univocidad y la equivocidad. El término unívoco, tiene un significado único y el mismo para todas aquellas cosas que significa. Por ejemplo, el significado de “hombre” es de manera igual a todos los seres humanos. Distinto es el término equívoco, que tiene dos o más significados diferentes e irreductibles, como “gato”,

que puede hacer referencia al animal doméstico, la herramienta, el juego o una persona muy servil. Por otra parte, la univocidad expresa un significado claro y distinto, es el ideal para la ciencia, sin embargo, es pocas veces alcanzable, y la equivocidad destruye la ciencia, originando la famosa falacia de equívoco o de anfibología.

El significado analógico, se encuentra intermedio entre esos dos. No expresa la exactitud de lo unívoco, sin embargo, tampoco la dispersión de lo equívoco. Aristóteles expresaba que, con términos analógicos se puede hacer ciencia, en concreto filosofía, puesto que no destruye la argumentación, como sí lo hace la equivocidad. Más aún, según ese filósofo, la mayoría de los conceptos en filosofía son analógicos, no tienen un concepto único, sino que se dicen de distintas maneras. Ejemplo, de ello son los términos: el ser, el uno, el bien, la amistad, la justicia, etc. Aristóteles, y sus seguidores medievales y renacentistas, originaron la teoría de la analogía. Como es el caso de, Tomás de Vío, apodado Cayetano, en el siglo XVI compendió y sistematizó la analogía de los nombres. Él vio en la analogía una igualdad relativa. Una similitud en la que predominaba la diferencia sobre la identidad.

Dejando de lado una analogía que llamaba de desigualdad, se pueden establecer dos tipos principales de analogía: la de proporcionalidad y de atribución.

- La analogía de proporcionalidad es la más difundida, traducida por los latinos como *proportio*. Significando que es unificadora e igualadora. La dividía en propia y metafórica. La propia establece una igualdad de relaciones. Así se tiene, que: “La razón es al hombre lo que el instinto al animal”, o “las alas son a las aves lo que las aletas a los peces y patas a los cuadrúpedos”.

La impropia o metafórica se establece para comprender una metáfora. Por ejemplo, “El prado ríe”, hacemos la siguiente proporción: “Las flores son al prado lo que la risa al hombre”.

- La analogía de atribución no tiene el propósito igualar, busca la diferenciación, para establecer una jerarquía. Existen significados que resultan más indicados o propios y menos propios de una expresión. Existen sujetos en los que el predicado se atribuye de forma más propia y menos propia. Siendo los primeros denominados analogados principales y los segundos, analogados secundarios. Se tiene por ejemplo “sano”, atribuido más propiamente al organismo (referido a la salud), pero también se puede ser atribuido a al alimento, por cuanto conserva la salud, al medicamento, porque la restituye, y a la orina, en cuanto la significa, pero también a una amistad o a una economía, cuando se dice que son sanas ya de manera metafórica.

Como se puede observar, la analogía tiene un lado metonímico, el de proporcionalidad y la atribución propias y un lado metafórico, el de la proporcionalidad y la atribución impropias. En este punto es donde entra la iconicidad, o el signo icónico. Fue Charles Sanders Peirce quien establece la relación entre la analogía con la iconicidad, puesto que para él los dos conceptos conservan notas o características iguales. Peirce habla de signo icónico. Él establece la recuperación de la noción de signo tradicional, como algo que representa a otra cosa distinta de sí mismo. Después divide el signo en tres: índice, ícono y símbolo complementarios.

El índice es una marca natural, no tiene pérdida, como una huella en el barro, que significa el animal que la pisó. Por eso es único. En cambio, el símbolo es cultural, como el lenguaje, donde "mesa" se dice de manera diferente según el idioma; por lo tanto, es un signo inequívoco. En cambio, el ícono es en parte natural y en parte cultural, como un modelo de justicia o un avión para practicar el vuelo y aprender a pilotar.

Luego divide el ícono en tres partes: imagen, diagrama y metáfora. Una imagen es la representación más fiel de una cosa, pero nunca es completamente unívoca, aunque pueda tender a la sea univocidad. Una metáfora representa una cosa en la que funciona el símil, pero se diluye y por tanto tiende a ser falsa, aunque nunca es falsa porque no se entendería. Y el diagrama oscila entre los dos, por lo que Peirce dice que el diagrama

puede ser cualquier cosa, desde una fórmula algebraica hasta una metáfora de la felicidad.

Como puede verse, tanto la analogía como la iconicidad tienen un polo metonímico o correcto y un polo metafórico o incorrecto, pero ambos son muy valiosos y complementarios. La metonimia es la transición de la parte al todo y del efecto a la causa; rendirse uno al lado del otro; la metáfora es una transición de un concepto a otro basada principalmente en la similitud. Roman Jakobson dice que estos son los dos pilares del discurso humano, que a través de la metonimia hacemos ciencia y poesía metafórica. (Aunque a veces se pueden confundir.) Todo esto se puede utilizar en la hermenéutica.

### **3.5. Filosofía de la educación**

La filosofía de la educación es una explicación teórica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Abarcó varios temas como la ética, la política y el derecho en la educación. La hermenéutica analógica puede proporcionarnos una rica y viable filosofía educativa. Pretende desarrollar cómodamente sus intenciones, tanto cognitivas como afectivas. Tanto de forma teórica como práctica. Para ello, el enfoque es formar la evaluación más representativa de la información a nivel teórico. Pero también en la dirección práctica, que es la valoración de la solvencia.

Los antiguos consideraban que la *phrónesis*, o prudencia, como la alimentadora de las pasiones. La tragedia estaba dedicada al equilibrio de las pasiones humanas, la *catarsis* de que no eran ni demasiado fuertes ni demasiado débiles.

Este es el equilibrio o proporción de la analogía. Por tanto, es también la educación de las virtudes. Tanto las virtudes teóricas o epistemológicas como las virtudes prácticas o éticas. En la última filosofía analítica hay una

epistemología de las virtudes, como la de Ernesto Sosa, y una ética de las virtudes, como la de Peter Thomas Geach. Paralelamente, también se hablaba del cultivo de las virtudes, como lo hace David Carr. Y si el concepto de virtud ha vuelto a la epistemología ya la ética, debería volver mucho más a la educación.

La pedagogía renovada y la filosofía educativa actual deben basarse en las virtudes. Y lo mejor para la virtud es un ejemplo, una iconicidad. Ya lo inició el genio filosófico Wittgenstein, quien distinguió entre contar y mostrar y dijo que mostrar enseña más que contar. Su alumno Gilbert Ryle sobresalió en esta línea, sabiendo qué y cómo, y señaló que hay más cosas que sabemos de las que sabemos qué son. Y esto es similar a como lo llamó Piaget. tarea y juego.

Recientemente, Alesaandro Ferrara combinó iconicidad, virtudes y discernimiento. Está convencido de que la educación debe ser la formación de virtudes y juicios. Y encuentra la manera de conectarlos con el vínculo creado magistralmente por la gran filósofa Hannah Arendt. Según él, la *phrónesis* de Aristóteles es lo mismo que el juicio reflexivo de Kant. La prudencia sí requiere juicio, una valoración sensata, que, como una valoración reflexiva, carece de conceptos claros y de principios firmes. Sin embargo, con la ayuda de ejemplos y práctica fue posible confirmarlo. Así, un ejemplo o un paradigma ayuda mejor en la formación de virtudes y la formación de juicio.

No en balde los antiguos dejaron gran parte de la formación a la retórica, en la que se ejerce la prudencia en las acciones y modos prácticos, es decir, juicio. Se trataba de formar individuos capaces de reflexionar. Era un ciudadano que podía elegir o ser elegido para un cargo público a voluntad.

Es el concepto de virtud cívica lo que caracteriza al republicanismo como modelo político. Por tanto, requiere el cultivo de la libertad y la igualdad, la democracia, así como la crítica y la argumentación racional. Y aquí se usó mucha iconicidad, es decir un modelo a seguir, el modelo a seguir del maestro.

Por tanto, un tipo de argumento muy utilizado en la retórica fue el ejemplo o paradigma, que, si bien era una inducción incompleta, permitía comprender las consecuencias de las acciones en juego. Por ejemplo, en ética y política, usaron ejemplos de la historia que revelaron lo que estaban tratando de enseñar. Por ejemplo, Julio César para mostrar lo que sucede con quienes abandonan la democracia y se convierten en dictadores.

Así, la filosofía educativa basada en la hermenéutica analógico-icónica se caracteriza por una mayor fe en la educación, tanto en las virtudes epistémicas como éticas, y, sobre todo, o por ello, en la formación del juicio. Decisión especialmente cuidada esta evaluación tan análoga, mezcla de teoría y práctica, una suerte de híbrido teórico-práctico. Y se convierte en un ejemplo, un icono o un paradigma, que es un ejemplo de profesor, porque muestra más de lo que él dice. Sigue enseñando, pero se da cuenta de que enseña más por lo que muestra que por lo que dice. Y combina lo cognitivo con lo afectivo con la imaginación, con la fantasía, como enseñar con ejemplos.

Aquí es coherente con lo que dice la gran aristotélica Martha Nussbaum sobre lo que las buenas novelas pueden enseñar, especialmente sobre ética. En todo esto, el diálogo juega un papel muy importante, como ya ha señalado Gadamer. La interpretación requiere debate entre los miembros de la comunidad hermenéutica. Pero, sobre todo, se requiere en la hermenéutica analógica, porque las analogías se caracterizan más por la diferencia.

Se debe hacer una distinción para evitar la univocidad y la equivocidad. Así es como se establecen límites. Y en el discernimiento se encuentra una precisión humanamente alcanzable. El diálogo define lo que podemos entender acerca de las necesidades y deseos de los estudiantes. Sus necesidades, porque necesitan conocer los elementos mínimos para poder decir que han estudiado y dominado el contenido básico del curso. Y su legítimo deseo de aprender otras cosas sobre el tema, porque hace más fácil y aceptable el conocimiento.

Es un equilibrio de poder, pero también una relación o analogía. Es la armonización de tensiones a través de la cual se logra el fin de la enseñanza, que es la educación. No sólo información, sino principalmente educación.

La educación es la estructuración de habilidades o hábitos, denominada virtud tanto teórica como práctica, dianoética o epistémica, y ética o moral. Por eso dijimos que es el cultivo de la virtud que se enfoca en la formación del juicio. De esta manera se logra la formación real del hombre según la antropología filosófica esbozada.

Una persona es tomada como un todo y un núcleo de intenciones, estas posibilidades son desarrolladas y alcanzadas por una persona realizada que puede repetir este patrón en sus acciones y, si es un maestro, en su enseñanza a los estudiantes. Es un paradigma y modelo de educación que debe implementarse con agregados técnicos, pero principalmente con principios filosóficos. Porque, como decían los antiguos, y Gadamer repitió recientemente, *téchne* sin *phróneis* no tiene ningún sentido. La práctica sin la teoría adecuada no tiene sentido. Siempre debemos formarnos un juicio correcto. Esto presupone, por ser hermenéutico, que el hombre es un ser interpretante, y por eso es consciente de la necesidad de buscar y captar las intenciones del autor y del lector, porque la interpretación consiste en captar el propósito del autor, que es la intención del hablante. Y eso requiere también que una persona libre y responsable use esta libertad en el diálogo, que sólo se realizará en un ambiente democrático libre de compulsiones dogmáticas y fanáticas.

Es el campo de la interpretación que uno comprende y explica, porque como dice Ricoeur, comprender aquí significa explicar. También un análisis y síntesis, porque la síntesis debe hacerse después de un trabajo analítico exigente. que cuadra y armoniza los elementos combinados para que se desarrollen orgánica y vivamente. Es una reevaluación del carácter del maestro. Es un icono para el estudiante tanto en lo que dice como en lo que muestra, el contenido de su enseñanza y la práctica con la que le enseña a estudiar o investigar.

El profesor es por tanto un esquema para el alumno, un mapa a seguir no sólo para no perderse en la materia, sino también para llegar al objetivo propuesto, aprender de las cosas. A veces es para él una imagen, un modelo claro y preciso; a veces solo una metáfora, pero suficiente para guiarle; y sobre todo un diagrama, un mapa preciso pero flexible para moverse con



libertad y creatividad. Se le puede dar en un ambiente democrático, sin coerción dogmática y fanática.

## Capítulo 4

### 4.1. Educación y agenda filosófica contemporánea

El interés de los filósofos por la educación es tan antiguo como la filosofía misma. Incluso los sofistas, Sócrates y Platón, lo consideraron de inmensa importancia. En la época moderna, grandes figuras como Locke, Rousseau, Condorcet, Kant, Stuart Mill o Nietzsche han realizado una importante contribución al campo de la educación. Pero este interés pareció desvanecerse con el tiempo hasta el punto de que la educación como objeto de reflexión filosófica fue eclipsada casi por completo durante el siglo XX. Con algunas excepciones notables, como John Dewey, los referentes filosóficos más importantes del siglo pasado omitieron este tema en sus obras. Ni Husserl, Heidegger, Popper, Sartre, Wittgenstein, Quine, Habermas o Rawls, por citar algunos, le prestaron mucha atención.

Esta situación ha cambiado en los últimos años. La educación ha vuelto quizás inesperadamente a la agenda de los especialistas filosóficos. La lista de quienes le prestaron atención incluye, entre otros, a Bruce Ackerman, Elizabeth Anderson, David Archard, Harry Brighouse, Eamonn Callan, Randall Curren, Joel Feinberg, William Galston, Amy Gutmann, Richard Hare, Will Kymlicka, Charles Larmore, Stephen Macedo, Onora O'Neill, Adam Swift y Alan Wolfe. Esta lista rápida de autores tiene dos características que permiten una descripción más detallada. La primera es que todos provienen del mundo anglosajón. Parece haber una dinámica familiar en el trabajo aquí. Así como la renovación de interesantes teorías jurídicas comenzó en el mundo anglosajón y se extendió desde allí a otros mundos filosóficos, algo similar parece estar ocurriendo con el resurgimiento del interés por la filosofía de la educación.

Otra característica es que casi todos los filósofos que se acaban de mencionar son filósofos políticos. Y esto es necesario enfatizarlo, porque

la deliberación filosófica imperante no es una deliberación emocional sobre los requisitos previos de la transmisión del conocimiento, ni una reflexión antropológica sobre los fundamentos del trabajo pedagógico, sino esencialmente una deliberación política. Es fácil ver que esta supuesta novedad es en realidad un regreso al pasado. Platón, Aristóteles, Rousseau, Jefferson, Kant y Stuart Mill también consideraron políticamente la educación.

## **4.2. Noción de gobierno de la educación**

Los escritores recién citados defienden diferentes ideas desde diferentes perspectivas, pero todos coinciden en que sus preocupaciones incluyen problemas generalmente agrupados bajo "gestión educativa". En esencia, es una filosofía política aplicada a un objeto específico, que es la educación de los miembros de las nuevas generaciones como objeto de decisiones públicas.

Para entender el significado de esta fórmula, primero hay que distinguir entre tales decisiones y decisiones puramente privadas. Las decisiones de educación privada son un hecho común en la vida de las personas. Se trata de lo que hace una madre cuando dedica tiempo a apoyar el trabajo escolar de sus hijos, una pareja cuando deciden ahorrar dinero para pagar un instituto privado, o un grupo de docentes cuando deciden montar una escuela.

Todos podemos tomar tales decisiones (individualmente, en pareja o en grupo) usando nuestras libertades civiles y sin forzar a nadie. Aparte de los niños bajo nuestro cuidado, aquí se aplican los principios de voluntarismo y asociación no gubernamental. Pero las sociedades democráticas (y no sólo ellas) también toman decisiones públicas sobre educación. Por ejemplo: obligan a todos los padres a enviar a sus hijos a la escuela, obligan a todos los adultos (incluso a los que no son padres) a financiar la educación de

otros niños, o hacen una lista de conocimientos y habilidades que, al menos en principio, debe adquirirse a cierta edad

A diferencia del caso anterior, estas decisiones no pueden tomarse individualmente, en parejas o en grupos, sino por toda la sociedad. Y a diferencia del caso anterior, estas decisiones suelen tener un componente vinculante. Algunas de ellas son directamente obligatorias, como la obligación de enviar a los niños a la escuela.

Otros son indirectos. Por ejemplo, el programa de becas voluntarias del gobierno esconde la obligación de pagar impuestos para financiarlo. Mientras que las decisiones privadas son iniciativas en las que solo participan quienes desean participar, las decisiones públicas generalmente carecen de aplicación estatal. Una decisión privada de educación no es igual a una decisión de educación privada.

Cuando el gobierno toma una decisión que afecta a todas las instituciones privadas, toma una decisión pública, pero también es una decisión pública que limita el ámbito donde sólo se leen las decisiones privadas. La educación como objeto de decisiones públicas es un tema para quienes piensan en la organización educativa. Esto no significa analizar lo que sucede en el aula o identificar los supuestos antropológicos detrás de varias metodologías, como algunos filósofos de la educación quieren hacer en el sentido tradicional del término. Tampoco se preocupa por estudiar las condiciones sociales del sistema escolar como los sociólogos o desarrollar análisis organizacionales como los expertos en gestión.

Es pensar en lo que se puede y no se puede decidir, y las mejores decisiones que podemos tomar cuando hemos reconocido que la educación también puede ser vista como algo que afecta a la sociedad en su conjunto. La gestión de la educación en este sentido específico es un tema de creciente interés para los filósofos políticos en la actualidad.

### 4.3. Supuesto fundador

Que ese interés esté justificado o no depende de la validez del supuesto fundamental: la sociedad en su conjunto es responsable de las decisiones educativas. ¿Es realmente así? La pregunta es importante porque si no estuviera allí, podríamos olvidarla. Pero los que nos dedicamos a pensar en el liderazgo educativo pensamos que hay buenas razones para decir que sí. Y nuestro argumento más fuerte muestra el papel decisivo que juega la educación en la reproducción material y simbólica de la sociedad.

El mayor reto de la sociedad es afrontar el paso del tiempo, y su mayor obstáculo es el cambio generacional. La sociedad no siempre se compone de los mismos individuos. Tanto es así que si nos tomamos un tiempo lo suficientemente largo (digamos 150 años) nos encontramos con que, si bien seguimos hablando de la misma sociedad, ninguno de los individuos que la integraban en un principio, continúan integrándolo en el punto de llegada.

Esta característica no es exclusiva de la sociedad humana. Lo mismo se aplica a los llamados animales "sociales" como las abejas y las hormigas. Pero tenemos una gran diferencia con ellos. La organización de un hormiguero o colmena está determinada casi en su totalidad por el ADN de sus miembros. Por lo tanto, no hay estilos arquitectónicos establecidos en la construcción de hormigas, ni hay noticias de colonias de abejas que hayan considerado alternativas al hexágono en el diseño de insectos. En cambio, las decisiones de sus miembros influyen fuertemente en las comunidades humanas. Dentro de ciertos límites, en todo caso muy amplios, podemos decidir cómo organizar nuestra vida colectiva. Por lo tanto, había sociedades humanas con propiedad privada y sin propiedad privada, libertad política y sin libertad política, con esclavos y sin esclavos, con castas y sin castas.

El éxito o el fracaso de una sociedad humana depende en gran medida de las decisiones que tomen sus miembros y de su capacidad para mantener esas decisiones a lo largo del tiempo. Impone dos requisitos, comúnmente llamados "requisito de reproducción material" y "requisito de reproducción

simbólica" (para usar dos expresiones de la tradición sociológica adoptada por la filosofía política).

Asegurar la reproducción material de la sociedad significa mantener la eficiencia necesaria para garantizar una seguridad y un bienestar razonables a sus miembros: la disponibilidad de alimentos y refugio, la presencia de barreras protectoras contra los peligros naturales y los mecanismos de defensa contra posibles ataques de terceros en las comunidades humanas.

Asegurar la reproducción simbólica significa reconocer los principios, normas e instituciones que rigen la convivencia como válidos y vinculantes en el tiempo. Si cualquiera de estos dos mecanismos falla, la continuidad de la sociedad humana es cuestionable. Esta doble tarea sería relativamente fácil si las sociedades humanas estuvieran siempre compuestas por los mismos individuos. Pero el cambio generacional se suma al desafío de poner a cada nueva generación en posición de contribuir al esfuerzo.

Primero, toda sociedad humana debe ser capaz de transmitir a los miembros de las nuevas generaciones los conocimientos y habilidades que les permitan enfrentar el desafío de la reproducción material: conocimiento científico, tecnología desarrollada hasta el momento (generalmente organizada por profesiones y comercios) que se entendían por el funcionamiento de la economía.

En segundo lugar, la sociedad humana debe lograr transmitir razones y justificaciones que expliquen el orden institucional vigente, así como el contenido de las normas básicas y las competencias necesarias para adaptarse a ellas. Si la sociedad humana es incapaz de transferir conocimientos y tecnología, tendrá que emprender una y otra vez la lucha para eliminar la inseguridad y la pobreza. Esto sucede dramáticamente cada vez que hay una crisis de civilización. Por otro lado, si la sociedad humana no transmite a las nuevas generaciones el espíritu de las normas e instituciones que se le han dado, o si no transmite el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar dentro de esos marcos, esto es un esfuerzo simbólico, siendo una reproducción que fue interrumpida.

El primer desafío (es decir, la transmisión de los conocimientos y habilidades necesarios para asegurar la reproducción material) suele ser claramente visible tanto dentro como fuera de la esfera filosófica. Pero a veces se olvida la importancia del otro, es decir, la transferencia de conocimientos, habilidades y valores necesarios para preservar un patrimonio común de instituciones y normas. Lo que solemos llamar "convivencia civilizada" no es algo natural, como los árboles y las rocas, sino el resultado de ideas muy abstractas y de un largo proceso de experimentación colectiva.

Basta dejar de comprender lo que propusieron las generaciones anteriores, u olvidar la lógica de nuestras decisiones, para que el orden emergente se vuelva opaco y comience a tambalearse. Somos herederos de un valioso e incierto legado institucional. Ciertamente tenemos la libertad de cambiarlo, pero eso significa que entendemos lo que se hizo antes y por qué se hizo de esa manera. Cuando esta comprensión desaparece, no es cambio, sino decadencia.

El principal argumento de que la educación no puede ser considerada sólo un asunto privado, por tanto, es afirmar que es un medio especialmente útil para transmitir conocimientos, habilidades y principios normativos que aseguren la reproducción material y simbólica de la sociedad. No es la única herramienta disponible, pero es la que podemos utilizar de manera más sistemática.

La continuidad de las sociedades humanas depende de la correcta transmisión de conocimientos, habilidades y valores entre generaciones. En el caso especial de las sociedades democráticas, esta mediación es necesaria para asegurar la continuidad de su modelo de convivencia preferido. Por lo tanto, debemos tomar decisiones públicas para garantizar que la tarea se lleve a cabo de manera aceptable.

## Capítulo 5

### 5.1. Filosofía para la educación: desde la ética hermenéutica

La intención de este capítulo es mostrar la potencialidad y posibilidades de la ética hermenéutica de Paul Ricœur en el ámbito de la educación. Lo que estimula el encuentro entre la filosofía de Ricœur y la educación es la creencia de que ambas, la filosofía ricœuriana y la educación, pueden obtener ganancias en esta relación. La filosofía ricœuriana aporta excelentes recursos que nos ayudan a entender mejor la práctica educativa, así como a focalizarla de una manera más adecuada.

Por otra parte, la filosofía de Ricœur adquiere consistencia cuando se aplica a campos para los que, en principio, no fue pensada. Esta admite muchas lecturas; una de las más importantes, es la que la sitúa en el ámbito de la filosofía práctica. En sus últimos trabajos, especialmente en "Si mismo como Otro", la cuestión ética cobra aún más importancia. Es una ética que con razón se puede llamar "ética hermenéutica" que se desarrolla y adquiere pleno sentido como ética aplicada.

En este enfoque, como en toda hermenéutica, la cuestión de la "aplicación" es clave. Es una ética hermenéutica la que "aplicada" a la educación en este trabajo. Es un trabajo de investigación destinado a un mayor desarrollo, cuyo propósito es crear una perspectiva hermenéutica sobre la educación.

La ética desarrollada como ética aplicada en el campo de la ética médica puede generalizarse y expandirse bajo la etiqueta de "ética hermenéutica" a otros campos como la educación. Esta es la tesis central de mi propuesta en estas páginas. Así como en bioética el núcleo fundamental del análisis es el "contrato de tratamiento" entre médico y paciente, en educación es el contrato de tratamiento que se realiza en la relación concreta entre maestro y paciente.



En cuarto lugar, en definitiva, pretendo ampliar y desarrollar esta relación básica entre profesor y alumno a través de la aportación narrativa de la propia filosofía de Ricœur. El aporte de Ricœur a la bioética puede aplicarse productivamente a la educación, y así explicamos y comprendemos mejor la ética de Ricœur y, sobre todo, la práctica educativa, porque la educación responde en última instancia a la experiencia hermenéutica. A través de esta estructura de análisis, adopto una estrategia similar a la desarrollada por el propio Ricœur según el método fenomenológico.

Ricœur quiso desarrollar una fenomenología de la voluntad, de la acción voluntaria del mismo modo que M. Merleau-Ponty desarrolló en el campo de la observación. Al hacerlo, quiso enfatizar varias cosas:

- que la fenomenología puede extenderse al campo práctico, al campo de la actividad humana;
- y dado que esta extensión es posible, se puede mostrar cómo cambia el método fenomenológico mismo, o más bien cómo debe entenderse.

Así, Ricœur muestra el poder y los límites del propio método fenomenológico. En nuestro caso, se trata de considerar la continuidad de la ética hermenéutica. ¿Qué sucede cuando se aplica la ética hermenéutica en la educación? Esta aplicación de la ética hermenéutica a la educación no es sólo una extensión de su funcionamiento, sino que nos ayuda a mirar más de cerca el método, la tarea y la perspectiva de una ética hermenéutica bien "aplicada" como la esboza Ricœur.

Conceptos como "decisión", "phrónesis", "juicio en una situación" o "acción adecuada" se vuelven indispensables para comprender la ética hermenéutica. Además, y lo que es más importante, podemos ofrecer nuevos conocimientos sobre la comprensión de la educación, lo que necesariamente requiere nuevas prácticas y políticas educativas. Siguiendo este trabajo sobre educación y ética de Paul Ricœur, se puede decir que su contribución

a la ética (y su aplicación en varios campos) es tan importante que ningún intento actual de desarrollar la ética profesional, independientemente del campo, fracasará, sin lo que enfatiza el enfoque hermenéutico de Ricœur. Pero empezemos por la educación.

## **5.2. Ricœur y la educación**

Debe quedar claro desde el principio que la filosofía de Ricœur no es una filosofía de la educación, pero se puede argumentar que es una filosofía destinada a la educación. Muchos de los temas que formaron la columna vertebral de su reflexión filosófica son susceptibles de recuperación educativa, una tarea que aún está por hacer. Así, por ejemplo, su filosofía nos permitiría pensar cosas como el sujeto (y el objeto) del trabajo educativo, la experiencia mostrada en el proceso educativo, el tiempo en los procesos educativos, o pensar en la educación misma, como un evento ético y personal.

Muchos hitos del pensamiento de Ricœur requieren también una continuación educativa: la fenomenología de la voluntad, la hermenéutica de la cultura (estructuralista y psicoanalítica), la relación entre historia y verdad, la educación como redescipción de la experiencia, la educación entendida como proceso complejo. En el sentido del tiempo y del relato, la cuestión del reconocimiento, la relación pedagógica yo, como relación entre tú y la institución, o la traducción como paradigma hermenéutico-educativo ¡y tantos otros temas! La riqueza de la filosofía educativa de Ricœur aún está inexplorada. Hay muchos temas, muchas oportunidades para la reflexión y actividades de aprendizaje. Creo que pocos pensadores modernos ofrecen tantos recursos para pensar la educación.

### **5.2.1. Filosofía de la educación: niveles**

Como se mencionó en los párrafos anteriores, Ricœur nos ofrece muchas oportunidades para reflexionar sobre el fin, el sentido, el lugar de la educación en la sociedad y en la historia; pero también proporciona recursos para una mejor comprensión de actividades específicas de aprendizaje. La mayor parte de las reflexiones del propio Ricœur sobre la educación se mueven a lo largo de estos dos niveles: el nivel general del significado y el nivel de la práctica concreta.

Cuando hablamos de la "aplicación" de la filosofía de Ricœur en la educación, ofrecemos no solo un marco teórico, un marco interpretativo, sino también práctico. En las siguientes páginas se mostrará en particular cómo la ética hermenéutica de Paul Ricœur nos ayuda a pensar la educación en un nivel general, que podría llamarse el "nivel de los contextos educativos" que proporcionan metas y orientaciones, y también se mostrará cómo puede ser aplicado a las "prácticas educativas". Por eso, al moverse en estos dos niveles de análisis (los contextos educativos -base y fin de la educación- y la práctica educativa), su filosofía de la (pre)educación es compleja y a la vez sumamente valiosa.

El gran propósito de la educación de Ricœur es político en el sentido de que Ricœur entiende la "política" no sólo como la lucha por el poder, sino como la lucha por una vida en común. Es en el ámbito de la política donde los sujetos pueden desarrollar sus capacidades y configurarse como sujetos éticos. La educación es necesariamente educación cívica, porque "ser ciudadano" es sinónimo de "ser humano"; la finalidad de la educación no es otra que la formación del yo (*Bildung*) en un mundo complejo y problemático (y por tanto la preparación para el enfrentamiento, la discusión y la reflexión). Este fin último de la educación como tarea política es subrayado por Ricœur en obras particularmente importantes.

Por otro lado, contrariamente a lo que se acaba de afirmar, y según el pensamiento paradójico característico del filósofo francés, el fin de la educación es también educar al hombre para la soledad. Así dice Ricœur:

“La tarea del educador moderno no es transmitir contenidos autorizados, sino ayudar a las personas a navegar situaciones de conflicto y manejar con valentía ciertas antinomias. Comencemos con la antinomia más simple. Los individuos deben iniciarse al mismo tiempo, en la soledad y en la vida pública”.

Cuando se habla de filosofía de la educación, no se acostumbra a referirse a Paul Ricœur, ni a su filosofía en general, ni a su enfoque hermenéutico. Sin embargo, pocos pensadores tienen tanta educación para impartir como él. Desde su filosofía hasta la educación, hay muchas posibilidades. Más importantes que estas contribuciones específicas son las tendencias y perspectivas que abre. Ante un tema tan difícil e importante como el de la educación, la dirección y la perspectiva que se adopte son claves. Paul Ricœur es un maestro en proporcionar dirección y perspectiva.

Sin entrar aquí en detalles, haciendo referencia a trabajos posteriores y direcciones de investigación, es pertinente decir que cada uno de sus trabajos contiene elementos importantes para programas educativos completos. En otras palabras, cada una de sus obras nos ofrece su propio enfoque educativo (hermenéutico). Considere incluso sus últimos trabajos, como *Metáfora viva*, *Tiempo y narración*, *Sí mismo como u otro* o *Caminos de reconocimiento*. Se observan términos como "metáfora", "analogía", "relato", "ilustración", "traducción", "identidad" o "reconocimiento". Cada uno de ellos podría ayudarnos a desarrollar una filosofía de la educación hermenéutica, que es necesaria para una sociedad compleja como la nuestra.

Aunque no podemos decir que haya una filosofía de la educación en Ricœur, sí que hay una filosofía de la educación que, desde sus raíces hermenéuticas, nos proporciona un gran número de recursos considerables (distinción, precisión, proposiciones, etc.), los temas

principales que estructuran toda la filosofía educativa: la relación entre vida y mente, la relación entre vida y cultura, o la cuestión de la integración de la cultura en la vida (pensar la cultura como parte de la vida).

Pero además de los lineamientos generales mencionados, encontramos en sus textos propuestas de implementación concreta e inmediata. Por otro lado, aunque se señaló que Ricœur carecía de una filosofía clara de la educación, todavía existen muchos textos excelentes en los que abordó directamente la cuestión de la educación, en su mayoría textos motivados por problemas educativos específicos (por ejemplo, la reforma universitaria en Francia en la década de 1960 o el difícil tema de la religión en la escuela). Todo esto hace pensar y suponer que quizás Ricœur sea el mayor filósofo del siglo XX, que sin una filosofía educativa la promueve, la formula y la alimenta con medios fértiles.

### **5.2.1. Objetivo de la educación**

La obra *Él mismo como otro* se puede clasificar entre las obras más importantes de Paul Ricœur, al menos desde el punto de vista de la filosofía práctica, y no solo. A partir de este trabajo podemos fijar el contenido principal de la educación, la educación ética, o al menos, en otras palabras, esbozar cuáles pueden ser los grandes fines de la educación, según el fin último, que no es otro que la política.

La gran tarea de la educación es hacer que los demás, las personas, sean ellas mismas, desarrollen su identidad, es decir, sus habilidades. La educación es para "ganar", para desbloquear talentos. Si definimos la educación de esta manera, la centralidad de la propuesta de Ricœur es innegable. Su compleja hermenéutica del yo marca los caminos por los que pueden y deben transitar los fines últimos de la

educación. Y la estructura política también se destaca en la medida en que la construcción de capacidades necesariamente se da dentro de marcos sociales e institucionales.

Cuidarse y educarse a sí mismo pasa por cuidar y educar a los demás en instituciones justas. Si Ricœur define la ética como el deseo de vivir para los demás/con los demás en instituciones justas, entonces la educación se entiende como el máximo desarrollo de uno mismo (mostrando las propias capacidades) en relación con los demás y en instituciones justas.

La tarea de la educación es, pues, desarrollar la autonomía, un sujeto independiente, lo que exige, como se acaba de decir, el desarrollo de aquellas habilidades que nos definen y que necesariamente dependen de los demás. En la jerarquía de esas habilidades, tal vez lo, que lo que significa la meta más alta de la educación es la capacidad de ser responsable; el sujeto responsable supone y presupone un sujeto capaz de hablar, actuar, contar, etc. En otras palabras, el fin de la educación es la responsabilidad, que en la propuesta de Ricœur significa cuidar de sí mismo, de los demás y de la institución. Este propósito u objetivo de la educación también significa algunos contenidos básicos; un programa que se puede organizar perfectamente desde la ética hermenéutica de Ricœur.

¿Qué enseñar? ¿Cuál es el gran contenido de la filosofía de Ricœur, la enseñanza de la filosofía práctica? Desarrollo de la autoestima, el cuidado de los demás y el sentido de la justicia -desde un plano ético-; la autonomía, el respeto y el valor del universo normativo -de nivel moral-; y la búsqueda de la acción adecuada, phrónesis, reflexión sobre el mundo de uno mismo, de los otros y de las instituciones (porque en lo evaluativo y normativo, la complejidad se encuentra con la complejo, las paradojas y las dificultades, y es necesario un momento práctico, la aplicación).

Veamos ahora cómo cristaliza este gran fin de la educación a partir de la configuración de la ética hermenéutica de Ricœur, y así llegamos al nivel de las prácticas específicas, de las actividades

educativas, además de la base más general de la filosofía de la educación, en su más cercana concreción.

### **5.3. Bioética como paradigma**

Teniendo en cuenta el marco general descrito anteriormente, nos interesaremos ahora en la aplicación del principio ético hermenéutico de Ricœur en el campo de la educación. El pensador francés es uno de los grandes exponentes de esta "ética hermenéutica". ¿Qué es la ética hermenéutica? Es uno de los paradigmas más importantes del pensamiento moral moderno y se caracteriza por:

- la expansión del campo moral desde los estrechos límites de los moralismos, formalismos y procedimentalismos;
- determinar el lugar de la razón en la llamada "ética aplicada" y
- responsabilizarse de la complejidad, riqueza y profundidad de la experiencia humana, a la que se debe "responder, es decir, la ética hermenéutica es la ética hermenéutica".

Ya se cuenta con buenas representaciones de la ética hermenéutica que nos permitirán continuar la tarea abierta y profundizar. La ética hermenéutica de Paul Ricœur encuentra su plena expresión en los estudios 7, 8 y 9 *Sí mismo como otro*; lo que el propio Ricoeur llamó "pequeña bioética".

En estos estudios vemos claramente cómo su ética hermenéutica encuentra su momento clave en el tercer nivel de indagación, el tercer nivel de la

experiencia moral, dedicado a la sabiduría práctica, el momento de la aplicación. Se presentará brevemente esta "pequeña bioética". El gran valor de esta propuesta ética, es que expresó la multiplicidad dispersa de tradiciones éticas de manera coherente y, al tiempo que describe la riqueza y complejidad de la experiencia moral.

El principal mérito de Ricœur no es, por ejemplo, leer juntos a Kant y Aristóteles y armonizar críticamente sus perspectivas, sino mostrar que ambos describen momentos de la experiencia moral, de la experiencia de vida, que requieren un complemento. El gran mérito es, pues, no recorrer la historia de la ética -que lo es- sino explorar las complejidades de la vida moral.

Entonces, cuando planteamos cualquier cuestión moral, cualquier ética aplicada (en medicina, negocios... o educación), debemos considerar la riqueza y profundidad de esa experiencia. El primer nivel de experiencia moral es la "bioética" en el significado característico que le da al término definido por el optativo, el teleológico; la ética se refiere al deseo y búsqueda de la felicidad; es un deseo de buena vida, una aspiración, una pretensión de realización personal. Ricoeur dice con hermosas palabras que la ética es el deseo de una buena vida en las instituciones justas y con los demás. Pero debemos considerar otro nivel de experiencia, la "moralidad", que incide en la vertiente normativa y ética, caracterizada por la búsqueda de la universalidad; la multiplicidad de proyectos de buena vida, siempre frente a la amenaza potencial de la violencia, exige un paso por la moralidad con el fin de armonizar esta diversidad y crear un momento crítico.

Pero este nivel estándar con sus normas, principios, valores, etc. debe ser aplicado en la vida concreta, lo cual no es fácil. Este tercer momento es "phrónesis", es decir, el momento de la sabiduría práctica, la búsqueda de la acción correcta, el momento de la acción responsable. Después de construir esta propia teoría bioética, Ricœur aplicó este sistema de ética hermenéutica a dos campos: el campo del derecho y el campo de la ética médica. La ética hermenéutica de Ricœur se establece como ética aplicada en estos campos; la aplicación en estas áreas hizo posible aclarar los niveles e incluso reescribir uno pequeño.



Esta bioética de Ricoeur («pequeña bioética») ejemplifica y revela su, su ética hermenéutica (tal como la presenta en *Sí mismo como otro*). Dos obras recogidas en “Lo justo”, son particularmente valiosas: “Los tres niveles del juicio médico” y “Toma de decisiones en acciones médicas y legales”. En un estudio particularmente importante, “De la moral a la ética y a las éticas”, que también se encuentra en “Lo Justo”, Ricoeur examina la estructura de la ética hermenéutica tal como la presenta en *Sí mismo como otro*. Ofrece más que una explicación y menos que una invalidación. Su propuesta de solución es doble.

- En primer lugar, da más fuerza y sentido al vínculo entre la experiencia moral y lo que ya quedó reflejado en el libro anterior: “la persona en su poder, en sus poderes”. En otras palabras, Ricoeur se centra ahora en el concepto de capacidad, poder (y “no-poder”) que define al hombre como capaz, agente y sufriente. La estructura de la ética, la estructura de la experiencia moral que dibuja, también se puede leer bajo la lente de la capacidad. La ética de Ricoeur es una ética de la capacidad, y es muy importante para la educación.
- En segundo lugar, la segunda modificación afecta al orden (prioridad y subordinación) de los distintos niveles. Ricoeur admite que tal vez le debió demasiado a la historia de la ética, comenzando por la teleológica (Aristóteles), pasando a la deontológica (Kant), y alcanzando luego el nivel de la sabiduría práctica. Ahora, en una relectura crítica, pretende intentar reconstruir la filosofía moral (y la experiencia moral que refleja) de una manera diferente.

El eje de comparación -el punto de partida- es la experiencia del deber (diríamos el nivel ético): “la conexión entre la propia posición, el hacedor de elecciones, y el reconocimiento de una regla vinculante”. A partir de este punto central, que es la idea kantiana de autonomía (yo y norma), la ética se divide en dos: “ética básica” (antropología, deseo, búsqueda de raíces, etc...) y “un ramillete de ética regional” ; es decir, ética anterior y ética posterior; ética aguas arriba (más relacionada con la teleológica) y ética

aguas abajo (más relacionada con la prudencia, la implementación, la ética aplicada).

La bioética se **entiende** desde el tercer momento, el momento de la sabiduría práctica, el momento de la decisión o de la aplicación. Ahora se **define** claramente como “**ética del área**” (“**ética aplicada**”, **diríamos**). La bioética como ética regional alcanza su **claridad** y sentido **al pasar por un triple nivel**, que va de **aplicada a fundamental, pasa por obligatoriedad; o**, en terminología anterior, de lo **sensible** a lo **teleológico**, pasando por lo deontológico. **Estos tres niveles se construyen sobre la ética hermenéutica**. La bioética es ética regional, ética aplicada, y al mismo tiempo **-e interesa subrayarlo fuertemente-** es **otro paradigma de la ética regional**.

No interesa ahora **ceñirse a** la bioética de **Ricœur**, **una presentación completa puede encontrarse** en otros **trabajos**. Sin embargo, **interesa la colección de** esquemas que se **proponen según la interpretación** de la bioética de **Ricœur**. Son esclarecedores y pueden ayudar a **comprender los diversos** niveles que **deben superarse** para plantear adecuadamente un problema ético. Podemos ver cómo la propuesta teórica (general) de **Ricœur** se **formula** en un **campo específico** (la bioética).

La **primera tabla** muestra la diversidad de niveles (**tabla 1**) y el segundo de **los** proyectos (orientaciones, perspectivas) **está relacionado con** la experiencia (**tabla 2**).

<b>NIVEL PRUDENCIAL</b> <i>Dominio de aplicación</i>	<b>NIVEL DEONTOLÓGICO</b> <i>Ética normativa</i>	<b>NIVEL REFLEXIVO</b> <i>Ética fundamental</i>
Atención a las circunstancias, situaciones particulares	Función crítica	Función de legitimación
<b>Pacto de cuidados</b> (acto médico concreto) "Corazón de la ética médica" <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la confianza</li> <li>• Relación médico-paciente</li> </ul>	<b>"Contrato médico"</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• universalización</li> <li>• conexión</li> <li>• arbitraje de conflictos</li> </ul>	<b>Fundamentación</b> metafísica y antropología
<i>Preceptos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insostituibilidad</li> <li>• Indivisibilidad</li> <li>• Estima de sí</li> </ul>	<i>Normas básicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secreto profesional</li> <li>• Información al paciente</li> <li>• Consentimiento informado</li> </ul>	Concepciones de salud enfermedad, felicidad, sufrimiento, etc...
↓	↓	↓
<b>FRAGILIDAD</b>		
<i>Sospecha/desconfianza</i> (del médico hacia el paciente, del paciente hacia el médico)	<i>Conflicto</i> entre los proyectos epistémico, terapéutico y político.	<i>Pluralismo de convicción</i> (conflicto de creencias Búsqueda de 'consens entrecruzado' y 'des acuerdos razonables')

Tabla 1: Niveles de bioética. Fuente: Ramírez Hernández (2015).



	<b>PROYECTO TERAPÉUTICO</b>	
<b>PROYECTO EPISTÉMICO</b>	<b>Pacto de cuidados</b> “Corazón de la ética médica” <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la confianza</li> <li>• Relación médico-paciente (acto médico concreto)</li> </ul>	<b>PROYECTO SOCIO-POLÍTICO</b>
Conjunto de ciencias y saberes médicos		Políticas sociales-ministeriales
<b>Curiosidad</b> Afán por conocer	<b>Solicitud</b> Lucha contra el sufrimiento	<b>Interés general</b>

Tabla 2: El corazón de la bioética en contexto. Fuente: Ramírez Hernández (2015).

El "corazón de la ética médica" es el "contrato médico", es decir, una persona que sufre acude al médico para tratar de aliviar el sufrimiento. La medicina, y a la vez la ética médica, se articula con esta experiencia básica y central. Este nivel primario se completa con un nivel ético (normas, etc.) y un nivel reflexivo (creencias, suposiciones, grandes ideas, etc.). Lo que teóricamente se describe en *Sí mismo como otro* se describe considerando la experiencia concreta, y se basa en la experiencia (qué hacer con nuestro sufrimiento, etc.) lo que hace que no partamos de grandes ideas, no de estándares, sino experiencial según el nivel de cautela.

La ética médica no puede limitarse sólo a la deontología, aunque necesita un nivel estándar; la ética médica no puede limitarse a esconderse detrás de creencias, aunque debe tenerlas en cuenta, sino que debe partir de la vida

misma, del sujeto vulnerable que intenta recuperar su autonomía, su “capacidad”, su poder. Y, por otro lado, el proyecto de sanación debe ser analizado en relación con otros proyectos sociales, políticos o epistémicos.

Las implicaciones de esta contribución de Ricœur a la bioética son enormes, hasta el punto de que se puede hablar de un "fenómeno Ricœur" en bioética. Ahora la pregunta es: ¿estos sistemas no se pueden aplicar también en el mundo de la educación? ¿La educación no tiene también un "corazón"? La relación alumno-docente bien podría ser el corazón de la educación y el corazón de la ética educativa, pero lo mismo que sucede en la bioética y pasando por diferentes niveles también sucede en la educación.

#### **5.4. De la bioética a la educación**

La tesis defendida, es que podemos aplicar el análisis de la bioética de Ricœur a la práctica docente, a la educación. Así, estamos en el proceso de inventar la ética de la educación hermenéutica. La red de conceptos desarrollada anteriormente permite una adecuada presentación de los problemas más importantes de la educación, especialmente considerando los diferentes niveles.

A partir de la propuesta de Ricœur se pueden plantear mucho mejor que gran parte de la teoría pedagógica actual. Vayamos a la red de conceptos aplicados en educación. Con la llave de entrenamiento, rehago los planes anteriores. Soy consciente de que cada sistema y dentro de él cada tabla necesita mayor explicación y desarrollo. Entonces veamos cuáles son los niveles de la práctica educativa (tabla 3) y luego los “proyectos” que confluyen en las actividades de aprendizaje.

<b>NIVEL PRUDENCIAL</b> <i>Dominio de aplicación</i>	<b>NIVEL DEONTOLÓGICO</b> <i>Ética normativa</i>	<b>NIVEL REFLEXIVO</b> <i>Ética fundamental</i>
Atención a las circunstancias, situaciones particulares	Función crítica	Función de legitimación
<b>Pacto de cuidados</b> (acto médico concreto) "CORAZÓN DEL ACTO EDUCATIVO" <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la confianza</li> <li>• Relación entre estudiante y maestro</li> </ul>	"Contrato médico" <ul style="list-style-type: none"> <li>• universalización</li> <li>• conexión</li> <li>• arbitraje de conflictos</li> </ul>	Fundamentación metafísica y/o antropológica de la educación
<i>Preceptos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter no sustituible de una persona (alumno) por otra</li> <li>• Individualidad (integralidad)</li> <li>• Estima de sí</li> </ul>	<i>Normas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secreto profesional</li> <li>• Derecho del alumno al conocimiento</li> <li>• Consentimiento informado (¿?)</li> </ul>	Concepciones de educación, de la formación, del saber, etc.
↓	↓	↓
<b>FRAGILIDAD</b>		
<i>Sospecha/confianza</i> (del estudiante hacia el maestro/ del maestro hacia el estudiante)	<i>Conflicto</i> entre los proyectos epistémico, pedagógico y político.	<i>Pluralismo de convicciones</i> (diversidad de "fuentes" de la moralidad/educación) Búsqueda mediante 'consensos traslapados' o por 'desacuerdos razonables'

Tabla 3: Niveles de la práctica educativa. Fuente: Ramírez Hernández (2015).

### 5.4.1. Nivel prudencial

Ricœur comienza a analizar los niveles de evaluación bioética, centrándose en lo que él llama el “corazón de la ética médica”, de manera análoga podemos decir que el “corazón de la práctica educativa” es la relación entre el docente y el alumno. En esta relación hay también un "contrato de cuidado" o relación, un entretejido de cuidado. Este "contrato educativo" se basa en la confianza entre alumno y profesor. Aquí también hay un intercambio de expectativas: el alumno espera poder aprender (y aprobar), y el profesor espera que el alumno utilice todos los recursos que le proporciona a su servicio.

Ya no es una lucha contra el sufrimiento (tratamiento y curación), sino una lucha y un sufrimiento diferente: contra la ignorancia. Impartir conocimiento en el sentido más amplio significa impartir habilidades a los estudiantes y así capacitarlos para desarrollar su potencial. Así como una serie de órdenes (instrucciones) funcionan en el contrato médico en la relación médico/paciente, esto también sucede en el caso de la educación, se podría decir que son insustituibles (el docente debe saber pagar lo necesario, atención a cada alumno en su poder), indivisible (el alumno no solo es inteligente, también tiene sentimientos, motivación, etc., es decir, educamos a la persona en su totalidad) y el objetivo educativo también se consigue gracias a la autoestima del alumno, que es el motor del cambio y del aprendizaje.

Este nivel de actividad educativa es un nivel específico de atención a determinadas condiciones y situaciones. Estamos en una clase (reemplace "clase" con cualquier entorno educativo) donde un profesor privado tiene varios estudiantes privados frente a él. Este es el nivel que Ricœur llama sensible, el campo de aplicación de la vida cotidiana. Ninguna filosofía de la educación puede olvidar jamás esta relación central, por lo tanto, según la terminología de Ricœur, podemos hablar del “corazón” de la práctica educativa y por tanto del núcleo de la ética hermenéutica de la educación.



### **5.4.2. Nivel deontológico**

Pero es necesario, como en la ética médica, pasar al nivel deontológico, al nivel de la ética normativa, que tiene un papel decisivo. El "Pacto en Educación" se convierte en "Contrato en Educación". La tarea de este nivel, el nivel de acuerdo (el nivel de regulación), es lograr, por ejemplo, que la atención de los estudiantes se universalice o se relacione con otros elementos académicos relevantes, como grupos de profesores, reglas, códigos, etc.

Estamos pasando a un nivel más burocrático. Este momento deontológico y más fresco trabaja en la mediación de los conflictos que pueden surgir en la práctica docente diaria. En comparación con la calidez y la cercanía del nivel anterior, este nivel se siente más frío y enfatiza la distancia necesaria. Vemos la ética hermenéutica, también aplicada en la educación, moviéndose entre la pertenencia (incrustada en la experiencia) y la distancia (el momento crítico de evaluar la distancia y la experiencia).

Este nivel también tiene reglas básicas que corresponden a las reglas del nivel de solución. Al igual que en la ética médica, podemos hablar de "secreto profesional" (privacidad, apuntes, recomendaciones, etc.), también del derecho a la información (en este caso sobre el propio aprendizaje del alumno). O por qué no, podríamos hablar de "consentimiento informado", que se entiende como un acuerdo de que el profesor ofrece curso académico, departamento, formulario de evaluación, etc. y del que es responsable el propio estudiante.

### **5.4.3. Nivel reflexivo**

Al igual que la ética médica, la educación tiene una base metafísica y antropológica que a veces requiere explicación. La práctica diaria se apoya no en el nivel de las pautas o pautas éticas, sino en las percepciones de educación, formación o sabiduría. Este nivel es el nivel de la ética fundamental. Pero, así como los niveles de descripción en la ética médica son delicados, también lo son en la ética educativa.

Ricœur crea siempre una descripción realista, lejos de las "obras angelicales" o las utopías estériles. En el primer nivel: "contratos docentes" pueden ser las dudas y la desconfianza del alumno hacia el profesor, que lo ve como un competidor, alguien que sólo trata de "molestarlo", de incomodarlo; y también la sospecha (o desconfianza) del maestro hacia el alumno, que lo ve como "a quien" tiene que pelear porque realmente no hace su parte y se resiste a que le enseñen.

La relación entre alumno y profesor no es fácil y requiere cautela y sobre todo realismo. En el tercer nivel, también se encuentra la fragilidad, que está motivada principalmente por la multiplicidad de conceptos educativos, antropológicos o ideales de conocimiento.

En la práctica educativa se unen diferentes creencias, diferentes proyectos de conocimiento e incluso de ser humano. Hay que saber actuar como mediador en este conflicto de interpretaciones o base de la educación, y el primer paso para ello es reconocer la necesidad del conflicto, de la pluralidad. Y quizás la mayor fragilidad provenga del segundo nivel, porque los proyectos epistémicos, educativos y políticos que se dan en esta actividad educativa, la actividad educativa concreta, convergen en sentido contrario.

Ricœur también se centró en este conflicto en sus proyectos de ética médica. Este conflicto de proyectos nos lleva a nuestro segundo modelo de ética hermenéutica educativa (tabla 4).

	<b>PROYECTO TERAPÉUTICO</b>	
<b>PROYECTO EPISTÉMICO</b>	<b>Pacto de cuidados</b> "Corazón del acto educativo"	<b>PROYECTO SOCIO- POLÍTICO</b>
Conjunto de ciencias y de saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la confianza</li> <li>• Relación maestro-estudiante (acto educativo concreto)</li> </ul>	Políticas sociales- ministeriales
<b>Curiosidad</b> Deseo de saber (y de enseñar)	<b>Solicitud</b> Lucha por la autonomía y contra la ignorancia	<b>Interés general</b> Bien común

*Tabla 4: El corazón de la práctica educativa en contexto. Fuente: Ramírez Hernández (2015).*

Tres proyectos se centran en una actividad educativa específica ("contrato educativo" o "núcleo de la actividad educativa"):

1. Proyecto epistémico: la actividad educativa considerada en este proyecto se centra en la dimensión del conocimiento, la ciencia o la tradición. Qué hacer para llevar a el salón de clases. El profesor también enseña una materia que tiene una historia que puede servir como tema de investigación y crecimiento personal. Este nivel está impulsado por la curiosidad y el deseo de saber. El maestro a menudo se ve a sí mismo traicionando a su materia. Así, por ejemplo, un profesor de filosofía puede entender la explicación de Platón en un curso de secundaria como una traición a Platón, a la filosofía y un compromiso con la verdad.

2. Proyecto político: la actividad educativa se enmarca en un proyecto sociopolítico, donde el interés general es más importante que los intereses de los sujetos, docentes o alumnos. Este proyecto a menudo entra en conflicto con los otros dos. Estamos al nivel de una política educativa específica. ¿Cuáles son los propósitos de las leyes de educación? ¿Honran el "acuerdo de mantenimiento"? ¿Dónde están ubicados? ¿Consideran la "diversidad" de fuentes educativas?
  
3. Este es el proyecto principal que es la columna vertebral de todo el trabajo de formación. Es el contrato de tratamiento, núcleo de la práctica educativa, que es un pedido, una lucha por el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

El objetivo principal de la ética de la educación hermenéutica desarrollada a partir de este enfoque esquemático sería resaltar la diversidad de niveles y la diversidad de proyectos integrados en las actividades de aprendizaje. Eliminar esta complejidad sería una mala filosofía educativa y la implementación de propuestas educativas reduccionistas.

Ricœur nos ayuda a hacernos la pregunta correcta sobre la educación, así como nos ayuda a hacernos la pregunta sobre la ética médica. Básicamente, nos enseña lo que "está en juego". Ante multitud de niveles, planes, experiencias, proyectos, etc., la tarea que tenemos por delante es llevar a cabo este diálogo de la diversidad y promover el enfrentamiento pacífico.

La tarea a la que nos llama Ricœur es la traducción. La traducción también podría convertirse en un paradigma de esta ética hermenéutica. ¿Qué hace el profesor si no traduce la información y la lleva a los alumnos? ¿La política educativa no trata de traducir ciertas ideas sobre la humanidad y la educación? Cuando un

estudiante estudia, ¿no se vuelve hacia su idioma, hacia su vida? ¿No es la educación un proceso de traducción, donde el gran libro de la traducción es la vida?

Después de lo visto y expresado, creo que es posible trasladar el modelo de ética hermenéutica trazado en el campo de la ética médica al campo de la educación. No es forzado y creo que es muy esclarecedor en cuanto a la práctica educativa. Como suele ocurrir con la propuesta de Ricœur, puede que no resuelva los problemas de la educación, pero ayuda a presentarlos correctamente.

En la última parte de este capítulo se caracterizará lo que llamamos, inspirándonos en Ricœur, “el corazón de la práctica educativa” y para ello nos serviremos de su hermenéutica, especialmente de su obra *Tiempo y Narración*. La relación entre educación y narrativa juega un papel fundamental en esta propuesta de una ética hermenéutica de la educación. A continuación, se esbozará brevemente las principales características de esta relación en el marco general que se ha trazado.

## **5.5. El pacto de cuidados educativo**

La práctica de la medicina (y su ética) y la práctica de la educación (y su ética) son tan importantes y correlacionadas en sus propios intereses porque ambas, cada una desde una perspectiva diferente, se ocupan de lo importante. Elementos realistas: elementos de elementos en la práctica médica y la práctica educativa.

El hombre es una mezcla compleja de biología y biografía; somos vida biológica y vida biográfica (como diría Ortega y Gasset). La práctica médica se centra en la dimensión de la biología sin ignorar la dimensión biográfica,

y la práctica educativa se centra en la dimensión biográfica sin ignorar la biológica.

Médico y educación son dos caras de la misma moneda: humana; No es de extrañar que la afirmación de Ricœur sobre la ética hermenéutica se les pueda aplicar de manera coherente y no compulsiva, y que la analogía y transposición que se ha propuesto tenga una base antropológica. Debido al fuerte peso de este elemento biográfico, la práctica educativa debe ser abordada también desde otros aspectos, especialmente desde la biografía.

La hermenéutica de Ricœur nos proporciona importantes recursos para desarrollar una perspectiva biográfica de la educación. Esto se hace a través de una dimensión narrativa, que se tematiza a través de un elemento biográfico, temporal. Y la actividad educativa puede, por tanto, considerarse una actividad narrativa. La actividad narrativa es particularmente esclarecedora sobre la actividad educativa básica, el "corazón" del aprendizaje.

Ricœur analiza la acción del relato a partir de una extraña interpretación de la "mímesis" aristotélica. La palabra "mímesis" en la poesía de Aristóteles no significa simplemente una copia de la naturaleza. Más bien, su único significado proviene de la etimología de la palabra "mythos". Según la interpretación de Ricœur, "mímesis" significa aquí la construcción de una trama. La construcción de la trama requiere un acuerdo para superar las diferencias, que siempre acompaña la experiencia de vida narrada.

Las experiencias humanas son, por tanto, estructuralmente elocuentes; son cadenas de acción que se desarrollan en el tiempo y que redefinen nuestro lugar en el mundo porque dan lugar a nuevas comprensiones de lo que ha sucedido en nuestras vidas. Para desarrollar la forma en que construimos nuestra identidad o subjetividad a lo largo del tiempo, Ricœur nos habla de tres mimesis:

1. Mimesis I (prefiguración): Comprensiones y experiencias previas que el lector y el autor del texto tienen sobre la actividad humana como

un desarrollo temporal, que se transmiten en símbolos culturales comunes.

2. Mimesis II (ambiente): Se trata de una estructura literaria ficticia a través de una trama, una historia desarrollada temporalmente a partir de una biografía. De alguna manera ahora nos separamos y separamos de la vida.
3. Mimesis III (transformación): Es el momento en que se pone en práctica la historia, se construye un nuevo mundo u horizonte de sentido.

La "actividad educativa" ("contrato educativo") podría estudiarse como un proceso de configuración (mímesis II), que influye en las experiencias previas (mímesis I) y provoca un cambio, una transformación en el mundo de los protagonistas de la educación. experiencia (mímesis III). Esa mímesis practicada a través del acto de educar tiene lugar en los tres protagonistas del aprendizaje: el alumno, el docente y el sujeto mismo.

El aprendizaje (MII, clase específica, curso) cambia la vida (alumno, profesor y... ¡asignatura!) y la cambia... El alumno llega a clase con su propia historia, motivación y vida; el profesor también llega a la clase, al curso con sus inquietudes, sus experiencias previas, su vida... Esta es la mímesis del acto educativo I, el momento "antes...", ante lo concreto de la clase ( mímesis II).

Después de eso, la meta es que ocurra un cambio en el estudiante (clase, curso), que no es el mismo que vino a clase, que empezó el curso; se busca que su vida haya cambiado, que se haya producido un cambio, adopción, aplicación en la vida del estudiante (mímesis III). El profesor también

cambia narrativamente, en esencia, en el mismo proceso y también cambia el sujeto mismo.

El docente es el responsable de este proceso de cambio, el proceso de traducción, como indiqué antes. Un maestro es un traductor, un traductor de vida y experiencias, al menos esa debería ser su vocación y profesión. La traducción sería también una categoría muy interesante que considerar en esta labor docente, así como cuando se comprende y extrapola el acto de educar desde el campo educativo al conjunto de las actividades humanas, toda ética aplicada.

Ricœur dice que comprender una historia es ver cómo surge de la vida (mímesis I), no es vida (mímesis II) y, sin embargo, es capaz de cambiar la vida (mímesis III). Y con la educación decimos que pasa o debería pasar lo mismo. El acto de educar comienza con la vida (mímesis I; la vida del alumno, del maestro), no es vida (¡estamos en clase! ¡Mimesis II momento) y sin embargo cambia la vida, afecta la vida (mímesis III)!

Así, podemos entender la educación como un proceso que imita la vida cotidiana de quienes participan directamente en las actividades de aprendizaje. Es un proceso complejo de transformación humana en el que, aunque el acto de educar sea "vivir", el mismo saber cambia si se trata a la educación como un proceso abierto en el tiempo, y no como una mera repetición de saberes eternamente confirmados.

La educación es un proceso de crecimiento, de humanización; por lo tanto, podemos entenderlo como una historia. La educación como historia es un proceso dinámico, no estático; Los discursos de los profesores y de sus asignaturas son inútiles a menos que intervengan quienes los escuchan. De hecho, siguiendo a Ricœur, podríamos decir que las propias historias necesitan lectores/receptores. ¡Necesitamos estudiantes! Son ellos quienes salvan nuestras historias y nosotros, los docentes, como narradores.

La educación narrativa se centra en el estudiante como la clave de la educación. El alumno es el "cuentacuentos" (¡con medio cuento, como todo el mundo!), que escucha cuentos en clase, con el que crea su propia historia.



El docente es quien interviene en este proceso, ofreciendo relatos-relatos, siendo él mismo un relato-narración vivo.

Por eso la educación es un acontecimiento, un acontecimiento ético y también -siempre- un riesgo. El proceso educativo debe ser visto como un tejido de historias (alumno, profesor, escuela...); las historias inacabadas, o si están acabadas, contadas de otra manera, adquieren un nuevo sentido. Por tanto, ver la educación como un proceso narrativo es verla como un proceso de emergencia de significado, innovación, creatividad o imaginación, o en palabras de Hannah Arendt, nacimiento.

Narrativamente hablando, la educación es el nacimiento de: alumnos, ideas-historias... ¡y de nosotros mismos, los profesores! El alumno que llega a clases no está “dado desde el principio”, está hecho, está construido por el propio aprendizaje. El acto de educar es un acto narrativo porque ayuda a configurar las experiencias contradictorias de nuestros alumnos.

La historia nos hace ver la educación como un proceso global dinámico más que como un imperativo, y cerrado. La perspectiva narrativa ya no permite pensar la educación como una simple “transferencia” de conocimientos, con los que “llenamos” a unos alumnos, quienes lo absorben como un mero “vaso vacío” a través del “llenado” del docente. Descubrimos que los alumnos no existen como “pizarras” y los profesores no controlan, como muchos piensan, toda la información que ya se ha dado definitivamente.

## **5.6. A modo de conclusión**

Este refinamiento narrativo de la práctica docente podría aplicarse también a la ética médica y entender el contrato médico como una actividad narrativa. La bioética hermenéutica esbozada por Ricœur merece ser complementada con los recursos narrativos desarrollados por el propio Ricœur, que hemos esbozado para la educación.

Esa es una tarea abierta y aún tiene que ser cumplida. Pero, y sólo para mostrar, ¿no es la lucha contra el sufrimiento y la enfermedad y la búsqueda de la salud y la felicidad el argumento de una gran novela? ¿Y no es esa la novela de todos? La vida humana biológica y biográfica con sus sufrimientos y alegrías es... ¡Una historia está buscando una historia!

Resumen: Presentamos la consecuencia, importancia y potencia de la ética hermenéutica (entendida como ética aplicada) de Ricœur en el campo de la bioética, para luego extenderla al campo de la educación. De la ética hermenéutica de Ricœur obtenemos una buena descripción de la actividad educativa, por lo que constatamos, al igual que con su fenomenología husserliana, cómo la ética hermenéutica se constituye como paradigma principal en el campo de la ética aplicada.

Nos hemos atrevido a hablar del "efecto Ricœur". Con la expresión "efecto Ricœur" me refiero a los resultados positivos que pueden producir las sugerencias e instrucciones que nos ofrece su filosofía. Esto sucedió en las ciencias sociales y la reflexión teológica, y sucederá también en los campos de la ética médica (bioética), la filosofía política y los estudios literarios. Creemos que la educación también puede beneficiarse de este "efecto Ricœur". El objetivo final de estas páginas es empezar a pensar la educación a través de las categorías que nos ofrece el pensador francés, y así se enriquecerá su propia filosofía y nos enriqueceremos todos.

## Capítulo 6

### 6.1. Educación: más allá de utopía formativa

Puede decirse que el proyecto filosófico de la modernidad se desarrolló en dos polos principales. Uno de ellos es el acceso a la información, lo que significó buscar un método que permitiera acceder a la información real, mientras que el otro es la política, que se trata de construir sociedades democráticas y asegurar la participación efectiva de todos y todo. Ambos proyectos comparten un concepto central: el concepto de sujeto.

El proyecto moderno parte del concepto de sujeto de saber y de sujeto político, que se abre desde diferentes vertientes. El concepto moderno de sujeto influye en la idea de independencia de su acción. El tema es exactamente lo que la naturaleza, Dios u otras personas no pueden superar. El derecho del sujeto a la autodeterminación es quizás su característica central. Pero esta autonomía debe ser superada: para usar las palabras de Kant, es necesario que el sujeto salga de la situación de minoría y alcance el pleno uso de la razón como adulto. Emancipación, en la palabra. Y esa emancipación puede lograrse no solo por otras vías, sino también a través del proceso educativo, a través de la formación del sujeto humano.

Así, si se puede afirmar que el proyecto moderno se centró en la construcción del sujeto político y del saber, también se puede decir que el proyecto moderno fue en gran parte un proyecto educativo, una construcción humana, la construcción de sujetos capaces de una acción autocentrada en el mundo para cambiarlo. Y el concepto central del proyecto educativo moderno era la educación. Si tomamos sólo dos de los ejemplos más importantes de la filosofía moderna de la educación, nos quedamos con Kant y Rousseau. En sus conferencias sobre pedagogía de las décadas de 1770 y 1780, Kant afirmaba que sólo la disciplina puede impedir que el hombre se desvíe de su destino, es decir, desde la comprensión de su humanidad

inherente, para caer en la animalidad, declarando que ese “hombre” necesita cuidado y educación. El diseño incluye disciplina y enseñanza”. El hombre no nace completo, a pesar de que lleva consigo la “naturaleza humana”, debe ser cuidado y luego cultivado a través de la disciplina y la enseñanza, en ese caso se forma efectivamente la persona.

Por eso, Kant asevera enfáticamente: "Sólo a través de la educación puede una persona llegar a ser una persona verdadera. Eso es lo que hace la educación”. Sin educación no hay persona. Rousseau, también lo declara de forma enfática. En las páginas iniciales del “Libro I del Emilio”, presenta una analogía con la agricultura y afirma que “las plantas se forman con la cultura y los hombres con la educación”.

Una persona no nace perfecta, una persona pequeña necesita ser cuidada, criada y educada, para que llegue a ser adulta y plenamente humana. Y todo aquello que no se posee al momento del nacimiento, es provisto por el proceso educativo. La educación, por lo tanto, es vital en la constitución del humano. No se nace completamente humano, pero es necesario darle forma a esa humanidad en cada persona proceso este que se encuentra a cargo de la formación educativa. En este mismo sentido, se puede afirmar que nadie nace sujeto de sí, autónomo, sino que va logrando esa autonomía mediante el proceso educativo. En la tradición alemana, el tema de la formación obtuvo un tratamiento más amplio, no restringido a la educación en su aspecto meramente escolar, sino conformándose como Bildung, en muchas ocasiones expresadas en los romances de formación, de los cuales Goethe y su Wilhelm Meister, sea, tal vez, una de las máximas expresiones.

Sin embargo, el propósito de este texto no es rastrear la historia de estos procesos formativos en relación con el concepto moderno de sujeto, ni explorar algunos de sus aspectos o incluso sus complejidades. Por el contrario, quieren problematizar esta cuestión preguntando si actualmente todavía tiene sentido fortalecer la formación del hombre como posición central. Algunos otros filósofos modernos buscan en ellos elementos para pensar la educación de una forma conceptual diferente. Dos observaciones se mueven en esta dirección.

- La primera es que los conceptos de sujeto y formación fueron inventados en la perspectiva de la filosofía contemporánea de la representación. Según Deleuze, la filosofía de la representación ha colonizado el pensamiento occidental desde Platón. Su principio universal, aunque presentado de las más diversas formas, es el que presenta el pensamiento como descripción del mundo, y así la verdad de la cuestión es; relacionados con la descripción del mundo, la articulación de la representación. El pensamiento que representa el mundo es repetición, no creación.

La clave de la verdad está en una buena presentación, que el representante repite en todos sus detalles. Pensamiento, en esta clave de lectura del mundo, sujeto y formación pasan por la verdad: la "verdad", la "verdadera" formación del sujeto. La modernidad filosófica no aspiraba a otra cosa. En el otro sentido, crear en el pensamiento en lugar de repetir significaría específicamente perder el compromiso con la verdad del pensamiento como representación.

- La siguiente observación es que en la representación del sujeto y la formación se consideraba esencialmente la realidad humana. No se habla de un sujeto o de una formación en relación con un animal o un objeto. Sólo en relación con las personas. Kafka hizo una parodia muy interesante de las novelas alemanas de la forma. En el relato "Un Informe para la Academia", el narrador es un mono que se convierte en hombre y le explica al académico cómo se llevó a cabo este proceso. Buscando una salida del cautiverio, el mono se da cuenta de que solo puede conseguirla si actúa como un humano. Luego comienza a imitarlos: escupe en el suelo y en los demás, fuma en pipa, bebe agua caliente y finalmente aprende a hablar. Entonces es un proceso de aprendizaje que no deja escapar la naturaleza simiesca y con mucho esfuerzo se puede alcanzar la "educación media europea".

La ironía de Kafka es clara. El proceso de formación que hace del mono un hombre es un proceso de transformación que no permite que la "naturaleza

del mono" escape de él. Pero admite: aunque vive como un europeo rico y educado, durante el sexo se permite "divertirse como monos con [un pequeño chimpancé semieducado]" y agrega: "Durante el día no quiero verlo. . . . ; porque su mirada está perturbada por la locura de un animal amaestrado; sólo yo la reconozco y no la soporto."

La historia de Kafka es irónica con la idea de formarse no colocando a una persona como narrador. A pesar de que es una no persona que se convirtió en persona (¿No hablaron Kant y Rousseau de convertirse en persona a través de la educación?), admite que, en su intimidad, en los momentos de deseo sexual, sigue siendo adorable y eso es con él que el mono que se está divirtiendo. La formación aparece entonces como una transformación necesaria para alcanzar un objetivo determinado. Si es un solo personaje, encuentra una salida.

No hay libertad, reprocha las aspiraciones de los hombres, pero tal vez solo los animales lo sepan, porque es muy frecuente que los hombres se burlen libremente unos de otros. Y así como la libertad está entre las emociones más altas, así el juego, y en consecuencia la burla, está también entre las más altas. Aquí, Kafka parece anticiparse a la crítica deleuziana, a la filosofía de la representación: la libertad como concepto, cuando la representación no es más que un fraude, incluso uno de los más sublimes. Además de la ilusión metafísica de la libertad, también se trata de encontrar caminos. El simio que salía de la cárcel dejaba su reino animal para entrar en la condición humana. Emancipación.

El logro de Kant de la "mayoría", aunque cercano a ella, preservó la minoría del mono. Si me refiero a Kafka y su historia irónica, este no es solo un ejemplo de lo que está en contra de la idea moderna de formación, sino que también muestra su peligrosidad. Repito que los conceptos de sujeto y formación en el campo de la moderna filosofía de la representación son tratados como exclusivamente humanos. En su provocativo libro, el filósofo contemporáneo Jean-Marie Schaeffer aboga por lo que él llama "el fin del excepcionalismo humano". Describiéndolo lo más brevemente posible, afirma que la filosofía se ocupó de una tesis que defiende que el hombre es una excepción a la naturaleza, en la medida en que sólo tiene, por ejemplo,

libertad y razón. Estas dos características se definen de manera autorreferencial, distinguiendo a los humanos de los animales.

En cuanto a la racionalidad, Schaeffer afirma que: Así, la racionalidad y la libertad, entendidas como la capacidad de autodeterminación, se convierten en la base del concepto humano del sujeto: La naturaleza verdaderamente humana del hombre consiste en el hecho que es constitutivamente un sujeto, el lugar a partir del cual se forma la objetividad como tal. Ahora bien, quien dice sujeto, dice conciencia y autoconciencia. Si la objetividad depende radicalmente del sujeto, es porque él mismo la establece, haciéndose a la vez consciente de sí mismo y del mundo.

Razón y libertad son dos formas de una misma perspectiva básica, provenientes de la tesis teológica, el hombre como creación de Dios, el único creado a su imagen y semejanza. Esta tesis hace del hombre mismo el origen y la base del "excepcionalismo". No se entrará en detalles en un análisis profundo de la tesis humana anormal de Schaeffer; se mencionó esto para afirmar que las ideas modernas sobre la subjetividad y la formación son parte integral de este tipo de hipótesis. Sólo su afirmación de que es el resultado de una combinación de cuatro perspectivas: una afirmación de la discontinuidad ontológica de la experiencia de vida, que defiende que el hombre es diferente de los demás seres vivos; la afirmación del dualismo ontológico del hombre, que muestra que está a nivel "material" y "espiritual"; una concepción gnoseocéntrica del hombre, que afirma que lo verdaderamente humano en el hombre es el conocimiento; y el reforzamiento de un ideal cognitivo antinaturalista que separa la conciencia de la naturaleza.

El punto, sin embargo, es que Schaeffer se refiere específicamente a la insostenibilidad de la tesis de la excepción humana y afirma que los desarrollos actuales en neurociencia y psicología pueden en poco tiempo restaurar la base de la ontología, porque el sujeto que tiene queda obsoleto. Ahora bien, considerando la paradoja kantiana de la formación y la confirmación de Schaeffer del fin de la excepcionalidad humana, ¿existen ideas tan fundamentales y representativas sobre la subjetividad y la formación que han marcado el proyecto educativo moderno? ¿Cómo podemos pensar simultáneamente en los problemas educativos?

## 6.2. Necesidad de un nuevo concepto

En un pequeño texto de 1988 titulado *Respuesta a la cuestión del sujeto*, Gilles Deleuze afirma que todo concepto en filosofía siempre cumple una o más funciones, independientemente de que se trate de elementos propios de cada sujeto, lo que él llamó variables internas, es decir externo (variables externas), es decir estado de cosas, condiciones históricas, problema al que responde el concepto. Tras revelarlo, dice que no tiene mucho sentido criticar el concepto; cuando un concepto ya no se ajusta al problema que lo creó, cuando han aparecido otros problemas antes que él, es más productivo buscar, crear otros conceptos para resolver los problemas que enfrentamos.

Respecto al concepto de sujeto, Deleuze afirma que cumplió las dos tareas principales del modernismo filosófico, una de universalidad y otra de individualización. De Descartes a Husserl, en el acto de conocer o de hacer política, el sujeto permite que el individuo se constituya en persona portadora de universalidad sin dejar de ser persona en sí.

El sujeto es universal en la medida en que porta la universalidad del hombre; pero al mismo tiempo individualiza, hace todo para todos. Así, la identidad impregna el objeto. Conceptos afines al concepto moderno de sujeto, como los conceptos de individuo, persona, que tienen una relación similar entre universalidad y particularización, universalización de principios e individualización de características.

Según Deleuze, es importante saber si este concepto moderno del sujeto todavía corresponde a nuestra área problemática; y establece que no. Actualmente, las funciones singularizadoras del campo del conocimiento han invadido en favor de nuevas variables espaciotemporales. La función de singularidad reemplaza a la función de universalidad en nuestro campo de problemas e impone nuevos conceptos como agente o dispositivo que no tienen relación con el concepto de sujeto y su campo de problemas.



Según Deleuze, la multiplicidad se vuelve sustantiva, la multiplicidad y la filosofía es una teoría de las multiplicidades que no fue descrita en ninguna asignatura anterior. En este contexto, aparecen nuevas individuaciones: la pre-individualidad y la individuación impersonal, que Deleuze propuso llamar “hecceidades” y que discutió en otros textos, a menudo refiriéndose a Gilbert Simondon y Gabriel Tarde.

Así que esto no es una crítica al concepto moderno del sujeto; cumplió muy bien su misión, y gracias a los filósofos modernos que piensan en él, hoy podemos enfrentarnos a otros problemas. Pero, por otro lado, tampoco se puede tomar este concepto, si ya no tiene cabida en nuestro campo problemático, ya no cumple con sus tareas. Si el tema educativo de hoy se discute en el contexto de la filosofía especializada, ¿tendría todavía sentido hablar de educación? Deleuze diría que no.

Sumando la filosofía de la multiplicidad y la singularidad de Deleuze, la sátira de Kafka y la crítica de Schaeffer a la tesis de la excepcionalidad humana, se puede decir que la cuestión de la educación debe abordarse con urgencia en otras dimensiones de tiempo y espacio, además del pensamiento de la formación. Este tema puede ser bien explorado a través de los aportes de tres filósofos contemporáneos: Nietzsche y su ruptura simbólica con el proyecto moderno, demostrando la imposibilidad de pensar más allá de lo humano, demostrando la imposibilidad de un posible “más allá de la formación” o incluso formación; Deleuze y la idea de aprender como acontecimiento y la idea de devenir menor frente al llamamiento kantiano de la mayoría; y Foucault como la idea de experimentar el yo, la construcción del yo y la vida como obra de arte en la estética de la existencia.

### **6.3. Transición nietzschiana: más allá-formación y formación imposible**

Nietzsche, es el filósofo, que se preocupa por la decadencia de la cultura alemana, defiende en sus textos el proceso educativo que posibilita el autocultivo, una educación clásica y profunda que no impide la manifestación del genio, sino que lo estimula, a partir de los problemas educativos de los jóvenes. La cuestión central en este proceso de autoeducación es: la superación. Educarse, desarrollarse, es vencerse, es superarse, siempre.

Para el filósofo, se trata de elegir un modelo, un filósofo-educador ( Schopenhauer, lo fue por elección) que muestre las características más nobles; un modelo que no hay que seguir, que no hay que imitar, sino un supermodelo. Ganar, porque ir más allá de uno mismo es la palabra clave en el proceso de autodesarrollo, crecer contra el tiempo. Así hablaba Zarathustra, sus puntos de vista sobre el tema cambian bastante.

El prólogo de esta apasionante obra ha cuestionado bastante el tema que aquí se pretende. El tono del texto remite a la tradición Bildungsroman; pero como la historia de Kafka, parece ser una sátira. La figura de Zarathustra de 30 años se retira de la interacción humana y vive en las montañas, donde permanece durante 10 años. Después de este período, debe volver a vivir con la gente y compartir con ellos lo que ha aprendido. Pero lo que aprendió, contrariamente a la tradición moderna, fue la insignificancia y la inmundicia humanas, no su pretensión de grandeza. Zarathustra viene a anunciar que el hombre sólo está de paso.

A continuación, tenemos algunos pasajes simbólicos:

Yo os enseño el ultra-hombre. El hombre es algo que hay que conquistar. Tú, ¿qué hiciste para ganártelo?

Todas las criaturas han creado hasta ahora algo que está fuera de ellas; ¿y quieres ser la ola de esta gran corriente, y en lugar de pasar por encima del hombre, incluso volver al animal?

¿Qué es un mono para el hombre? Vergüenza ridícula o dolorosa. Y eso es exactamente lo que un hombre debe ser para un ultra-hombre: una burla o una dolorosa vergüenza.

[...]

Verdaderamente, un arroyo sucio es un hombre. Para recibir el flujo impuro sin convertirse en impureza, es necesario ser un mar. Aquí os enseño el ultra-hombre: es el mar. Puede quitarte tu gran desprecio.

[...]

El hombre es una cuerda tirada entre un animal y un ultra-hombre; cuerda a través del abismo. Un paso peligroso hacia un lado, una caminata peligrosa, una mirada hacia atrás peligrosa, un tirón peligroso y una parada.

La grandeza del hombre radica en ser un puente, no un destino: el hombre puede amar el viaje y la puesta del sol.

Ganar aquí tiene consecuencias extremas. Ya no se trata de conquistarte a ti mismo, se trata de conquistar a una persona. Ir más allá del espacio del paisaje humano para encontrar al ultra-hombre o más allá del hombre. ¿Existe un proceso educativo para moldear la apariencia de una persona?

¿Sigue teniendo sentido el tema de la formación si consideramos las provocaciones de Nietzsche?

A este respecto, algunas lecturas son posibles. Se comentarán aquí tres direcciones que son algo similares, pero también algo diferentes. Primero, leyendo a Jorge Larrosa, quien sostiene que Nietzsche “hace explotar la idea de Bildung”. Comienza con la idea de “llegar a ser lo que es”, que Nietzsche asume el lema de Píndaro y lo pone como subtítulo de su autobiografía intelectual, para mostrar que esta cuestión impregna la obra de Nietzsche, asumiendo al menos tres significados diferentes, trabajar en diferentes momentos hasta llegar a la "explosión".

- El primer momento es precisamente el momento de Schopenhauer Educador, que Larrosa reconoce como un momento negativo. La figura central aquí es el viajero que no enseña ni pide que lo sigan, sino que señala el horizonte e invita a caminar junto a él. Esta apertura a algo que aún no se puede realizar, es decir, a la trágica afirmación de la vida, que Nietzsche llama "Respuesta de Empédocles", es la preparación de un camino a seguir y una invitación a emprender ese camino. Este es un momento negativo, porque el carácter del viajero simplemente desestabiliza lo convenientemente establecido. Y con eso comienza una batalla contra el presente, una batalla consigo mismo. La formación sólo puede tener lugar prematuramente, contra el presente, incluso contra el yo establecido, cuyas necesidades, deseos, ideas y acciones no son sino correlato de una época pobre. Una lucha contra el presente y también y sobre todo una lucha contra el sujeto. Para "convertirte en lo que eres", debes luchar contra lo que ya eres.
- Otro momento que Larrosa identifica como viaje y experiencia lo encontramos en "La Gaya Ciencia". Destacan dos pasajes de esa obra alegórica, el pasaje 270, donde Nietzsche utiliza el lema de Píndaro, pero especialmente a lo largo del pasaje 335, al final del cual se presenta el lema desde una perspectiva diferente a la que aparecía en

la Extemporánea hace ocho años antes. Hacemos hincapié en la última parte de este párrafo: ¡Queremos llegar a ser lo que somos: nuevos, únicos, inigualables, autolegisladores, ¡autocreadores! Y para eso debemos ser mejores estudiantes y descubridores de todo lo que es lícito y necesario en el mundo, debemos ser físicos, para que podamos ser creadores en ese sentido [...].

#### **6.4. Deleuze-Guattari y un devenir-menor en la educación**

Tratemos de encontrar en la filosofía de Gilles Deleuze, ya sea en sus obras escritas en solitario, o en la asociación de su pensamiento con Félix Guattari, algunos elementos para pensar el proceso educativo fuera del registro del pensamiento, pero siguiendo la llamada de Nietzsche, considerándolo como una creación. Ahora se sabe que Deleuze no se dedicó a pensar en la filosofía de la educación; sin embargo, hay al menos un elemento en su obra que trata temas educativos: el tema del aprendizaje.

Profundizamos entonces en esta cuestión y buscamos otros elementos de su filosofía que sean fundamentales para abordar el problema de la educación en el mundo actual, más allá del registro representativo moderno, centrándonos en el sujeto y la educación: aprendizaje. En Deleuze, esta pregunta se expresa siempre así, en el infinitivo del verbo, del que dice el tiempo del acontecimiento. Nunca se toma el aprendizaje como sustantivo (aprendiz, aprendizaje) porque tiene un significado, como ocurre con Nietzsche, como un viaje, un pasaje: el aprendizaje no es sólo un intermediario entre la ignorancia y el conocimiento, una transición viva de uno a otro, leemos de la publicación Diferencia y repetición. El aprendizaje, como evento y como proceso. El tema del aprendizaje es siempre marginal, tangencial en la obra de Deleuze. Su primera investigación es en Proust y los signos de 1962, y es revisitada en 1968 en Diferencia y Repetición.

En el primer caso, la pregunta es sobre los signos y cómo son explorados en la obra de Proust; entonces se considera el aprendizaje en este sentido. En el segundo caso, la cuestión es la crítica de la obra y la formación de una filosofía de la diferencia; y el aprendizaje se discuten en el capítulo La imagen del pensamiento, donde Deleuze tematiza la posibilidad del pensamiento creativo sin presupuestos. El aprendizaje esencialmente dice en términos de signos, dice Deleuze. El aprendizaje es el proceso por el cual interpretamos los signos que encontramos, y afirma que el aprendiz es una especie de "egiptólogo", un intérprete de jeroglíficos.

Pero no se trata de encontrar algún "significado oculto" detrás de los signos, se trata de crear significado con ellos. Prestamos atención a las señales que nos influyen, que nos atraen por alguna razón, entonces no sabemos qué es. El encuentro de signos es un proceso racional, afectivo. Si en la lógica del sentido, el sentido es tratado como un acontecimiento, resultado del encuentro de órganos, el sistema es análogo al aprendizaje por signos.

El aprendizaje es un encuentro de cuerpos: el cuerpo del alumno con los cuerpos de los personajes. Lo que en este encuentro nace como un acontecimiento desencarnado. Por eso el aprendizaje es sensible a algo que capta nuestra atención. Aprender a nadar es sensible a las señales del agua; la carpintería se aprende volviéndose sensible a los signos de la madera; en matemáticas aprendes a ser sensible a los signos numéricos.

Por lo tanto, se puede ver que Deleuze se opone a la comprensión platónica del aprendizaje como reconocimiento. Por el contrario, el aprendizaje es una creación a partir del encuentro con signos. El misterio del aprendizaje radica en la imposibilidad de saber de antemano cómo se aprende hasta que el signo remite a la heterogeneidad como relación.

Un mismo signo moviliza sentimientos y efectos completamente diferentes en seres diferentes; no se puede predecir lo que todos harán con ellos. De este modo, se puede decir que el aprendizaje deleuziano está cerca de la "imitación creativa" nietzscheana, tanto como Deleuze afirma que nunca se aprende haciendo como alguien, sino haciendo con alguien, no hay semejanza con lo que se aprende, es decir, no es una simple imitación, repetir las acciones de otro, pero tampoco se aprende solo: se aprende

encontrándose con señales, por eso es necesario que alguien envíe señales, se puede decir que la enseñanza; envía señales, invita a tal encuentro.

Enseñar es una invitación a hacer algo juntos, y aprender es hacer algo con alguien, entrar en esa vibración con signos. El tema del aprendizaje fue planteado por Deleuze en *Diferencia y repetición*, tratado en el mismo registro, pero algo más ampliamente. Aquí Deleuze trata los signos como elementos que crean un "problema", y para él el problema es exactamente lo que hace que suceda el pensamiento. El aprendizaje se constituye, así como una actividad del pensamiento y se declara más importante en relación con la adquisición de conocimiento.

## **6.5. Experimentando conceptos para un nuevo campo problemático**

Si, como señaló Larrosa, la educación es una de esas "palabras abandonadas", cuando el concepto de educación ha cumplido su propósito en un área problemática de la filosofía moderna pero ya no responde a las necesidades del problema actual, es urgente, que la filosofía educativa se ocupa de conceptos que posibilitan ejercicios de pensamiento frente a los problemas.

En este nuevo campo problemático abierto a la incertidumbre, existen funciones de singularización que, según Deleuze, forzaron nuevas variables espaciotemporales al campo del conocimiento. El filósofo habla del singular en un sentido matemático; no en contraste con lo universal, sino como un elemento cercano a los demás, que favorece los encuentros y las conexiones.

En este contexto, sin el tema del campo trascendental, donde la filosofía se constituye como una teoría de la multiplicidad, empiezan a tener sentido conceptos como aparato y ensamblaje. El ejemplo que da Deleuze de estas

transformaciones es metafórico: lo que importa ya no es lo verdadero o lo falso, sino lo singular y ordenado, lo digno de atención y lo común.

Es una singularidad que reemplaza una función universal (en un nuevo campo que ya no tiene un uso universal). Vemos esto en el derecho: el concepto jurídico de "caso" o "jurisprudencia" ha abandonado lo universal en favor de singularidades y funciones de extensión. La comprensión jurisprudencial de la ley reemplaza cualquier "cuestión" de derechos.

En cambio, la filosofía sin sujeto presenta un entendimiento basado en la jurisprudencia. Si no hay objeto de derechos, también podemos afirmar que no hay sujeto de conocimiento, aprendizaje o formación en la educación. Es en ese marco que cobra sentido la afirmación de Larrosa de la educación como un anacronismo. En esta nueva área problemática, donde lo universal es reemplazado por multiplicidades, donde el sujeto como sustancia es reemplazado por singulares, con dificultades que son individuales sin sujeto, no personales, ya no tiene sentido afirmar la formación de un sustantivo aspirante, para justificar lo que es una persona.

Porque, fuera del sueño utópico moderno, la educación ya no tiene cabida en los procesos educativos, porque ya no tiene sentido educar sujetos. Ahora solo tenemos la realidad. Aquí el verbo está por venir, la apertura de un evento, una aventura de aprendizaje, en la creación de barrios y conexiones, esa multiplicidad hace que pasen muchas cosas. Si la educación respondiera a las demandas de un sujeto moderno que ya no somos, el proceso de educación como devenir es una apertura necesaria para reflexionar sobre las singularidades que somos y que ya adherimos, aunque hemos comprendido plenamente.



## Capítulo 7

### 7.1. Educación en la América contemporánea

Según la percepción general de las diversas sociedades del mundo, la educación sigue siendo considerada como un medio de progreso social, un factor de cambios en el desarrollo científico, tecnológico, económico y social; autotransformación de individuos y grupos de personas.

Según la sociología de la educación, sin embargo, desde Emile Durkheim hasta la didáctica crítica de finales del siglo pasado. La educación debe ser entendida como una responsabilidad nacional que debe asumirse responsablemente con la sociedad, porque la educación es un medio para proyectar la educación a las generaciones futuras.

En general, la sociedad está convencida de que la educación es, al menos inicialmente, el único medio que asegura la continuidad, permanencia y trascendencia de las tradiciones en el tiempo. Eso sí, a partir de un proyecto histórico, social, ético y económico que asegure su futuro como organización humana.

Sin embargo, lo anterior es sólo hipotético, que inevitablemente necesita reanálisis y derivación de nuevos presupuestos antropológicos, pues las nuevas exigencias de la realidad económica, social y política distan mucho de los proyectos educativos en los que la persona tiene gran importancia, que es el punto de partida, proyecto de educación y desarrollo humano.

Es indiscutible que las variables de producción y consumo de bienes determinan la política que sigue un país en materia de educación. Lo peor es que no responden de ninguna manera a un proyecto nacional, sino a los proyectos de las grandes empresas exportadoras nacionales o empresas relacionadas con intereses corporativos extranjeros y globales. Los estados

nacionales de la región están estimulando con incentivos y concesiones fiscales y aduaneras.

Por otro lado, algunas empresas extranjeras que operan globalmente invierten actualmente el 100% de su capital en áreas estratégicas de América Latina. A pesar de las políticas y demagogias de los gobiernos que pretenden incentivar la inversión en las pequeñas y medianas empresas, no se incentiva de ninguna manera, muchas de ellas han desaparecido de muchas partes de América Latina. Los que aún sobreviven están en "cuidados intensivos" y corren peligro de desaparecer.

El desempleo y el mercado informal han crecido en los últimos catorce años del siglo XXI, y los gobiernos de la región parecen incapaces de encontrar una solución a este flagelo, creando formas marginalmente injustas de desigualdad social que han causado problemas financieros, a los servicios sociales a través de la tributación y el reembolso de impuestos. Por ejemplo, México cuenta con casi el 50% de mercados informales que no pagan impuestos, además de estimular y fomentar el contrabando y la piratería, "mercados desleales", etc.

Este fenómeno se ha multiplicado en todos los países pobres del mundo, incluidos los países de América Latina y el Caribe. Por eso los países de América Latina y el Caribe deben repensar sus proyectos educativos y al mismo tiempo tratar de involucrar a todos sus habitantes: niños, jóvenes, adultos y la "tercera edad". Es decir, no sólo a los que están en formación, sino también a los ya formados, analfabetos, semianalfabetos y analfabetos funcionales a través de la formación continua, la innovación y la formación constante.

Esto requiere redefinir el sentido de la educación como un hacer constante y una tarea en constante cambio y desarrollo. Es importante encontrar caminos y soluciones para superar el atraso educativo, la deserción y el analfabetismo y para revertir el analfabetismo funcional en la región, que en algunas partes de la península supera el 20% y aumenta cada día más.

Las tasas de analfabetismo en México varían mucho según la región, la Ciudad de México tiene una tasa de analfabetismo de menos del 5 por ciento,

mientras que estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero tienen una mediana de casi el 33 por ciento, en la segunda al 25% y en la tercera roza el 30%; mientras que en los estados del norte es inferior al 9% salvo casos excepcionales.

Por otro lado, casi el 33% de los matriculados lograron recibir educación privada en todos los niveles. La educación privada creció por iniciativa de los gobiernos de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox, quienes propusieron un proyecto neoliberal-neoconservador que exigía que la educación la pagaran los individuos. Con el gobierno de Miguel de Madrid se inició una escalada de propaganda contra la educación pública a todos los niveles, tanto de particulares como de gobierno.

En el momento posterior a la larga experiencia de formación en competencias fallida de Felipe Calderón Hinojosa y la evaluación de Enrique Peña Nieto sobre la continuidad de la reforma educativa del país, que a su vez sigue los intereses del gobierno, pero sin un proyecto de nación. Por lo tanto, es necesario resistir a los "diversos" neoconservadores y políticas educativas que protegen los intereses de individuos y grupos con mayores oportunidades económicas y riqueza, mientras que otros no tienen esperanzas de empleos dignos y de buena calidad, para aquellos que tienen la suerte de tenerlos.

Esta es la única forma de revertir las principales consecuencias del neoliberalismo impuesto y aceptado con su irreversible avalancha de una economía global caracterizada por profundas exclusiones, desigualdades e injusticias. Una evaluación de organismos públicos internacionales en la región mostró que la educación superior se encuentra en un buen nivel en términos de competencia, funcionalidad, producción científica y humanística. La UNAM se destaca de manera especial, es considerada la institución de mayor calidad en América Latina, ubicándose por encima de España en cuanto a la educación superior.

## **7.2. Contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación**

El panorama de la práctica educativa y la investigación relacionada hoy muestra dos tendencias opuestas sobre el lugar y el papel de la filosofía en la educación, basadas en supuestos epistemológicos y de clase social (conscientemente o no). El que subestima, minimiza, distorsiona y trata de quitarle espacio a la presencia y actividad de la filosofía en el campo de la educación.

Lo mismo se expresa en planteamientos, propuestas y a veces, lamentablemente, en realizaciones, en la insignificancia práctica del conocimiento filosófico desde el punto de vista de la educación, en la necesidad de enseñar filosofía y en su exclusión de los departamentos de los sistemas educativos, limitándola sólo a especialistas o departamentos que tienen que tratar directamente con las humanidades, su estudio es una pérdida de tiempo, su enfoque se limita a describir escritores y movimientos que están más en los libros que en la vida, su carácter ilustrativo e informativo se limita muchas veces a conocer nombres y pasajes.

Según la posición, no siempre se trata, entre otras cosas, de una presentación cronológica instrumental. Por otro lado, hay posiciones que muestran la importancia del conocimiento filosófico y la necesidad de seguir apoyándose en él para comprender mejor las contradicciones, riesgos y tendencias del mundo moderno, principalmente el objetivo es dirigir de mejor forma un cambio relevante y mejora de la sociedad.

Sin embargo, la existencia de la filosofía y su uso insuficiente e ineficaz en la educación por parte de algunos "expertos" también dio motivos para subestimarla y rechazarla. Se fundamenta en la comprensión de la filosofía como rama del saber, sus funciones y aporte teórico-instrumental a las actividades humanas en general y educativas en particular. La importancia de la filosofía hoy en día se ha enfatizado de muchas maneras diferentes. Un ejemplo de esto es que, en 2005, la UNESCO presentó una estrategia de

filosofía transdisciplinaria para promover la reflexión y la investigación en el campo, y aprobó la celebración del Día Mundial de la Filosofía ese año.

Además, la educación se reconoce cada vez más como un pilar del desarrollo y una prioridad inevitable para las personas y los gobiernos. Al respecto, el secretario general de las Naciones Unidas dijo que “El poder de la educación para transformar vidas es universal... Debemos asegurarnos de que la educación esté en el centro de nuestras agendas sociales, políticas y de desarrollo”. En la intersección de la filosofía y la educación, se abre un espacio rico, vivo y comprometido para discusiones y propuestas agudas a nivel mundial y regional según diferentes contextos.

Este fue un problema recurrente que apunta a la propia enseñanza de la filosofía. Recientemente, la UNESCO dedicó un estudio global a este tema, con relación al cual el director general de la citada organización afirmó que: “En una sociedad de la información abierta, inclusiva y pluralista, la filosofía tiene una posición absoluta. Y enseñarla, junto con otras personas y ciencias, es central en nuestro trabajo”. Así, el marco especial de la educación debe considerar la llamada filosofía de la educación para comprender y mejorar la educación como parte de la base científica que cualquier campo de la actividad humana brinda para su perfeccionamiento.

Nadie cuestiona la necesidad e importancia de considerar la información física o financiera como parte del cuadro científico del mundo moderno, para que las actividades de planificación o producción puedan ser mejor dirigidas. Sin embargo, las herramientas teóricas y metodológicas que la filosofía puede ofrecer para mejorar la vida humana en el campo de la educación no siempre son reconocidas y utilizadas correctamente. En parte, esto tiene que ver con el hecho de que la filosofía misma en general, y la filosofía de la educación en particular, a menudo están divorciadas de la vida y sus implicaciones prácticas.

Al respecto, sobre la filosofía educativa se ha expresado lo siguiente: Es, en el mejor de los casos, una sistematización abstracta de las cuestiones académicas, que en nada afecta la educación que experimentan sus protagonistas -padres, docentes y alumnos- en su quehacer cotidiano. Cabe señalar que la filosofía de la educación en América Latina recibió un fuerte

impulso a partir de la reciente Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación-ALFE, la celebración de la primera y segunda Congresos Latinoamericanos de Filosofía de la Educación en 2011 y 2013 y Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación.

Todo lo anterior se da en el contexto del reconocimiento internacional del poco consenso existente sobre la naturaleza y especificidades de la filosofía educativa. La obra contiene un interesante estudio que muestra el estado del arte del tema (aunque con pocas referencias a la producción intelectual del mundo en desarrollo y especialmente de América Latina) y los principales problemas que aborda la filosofía de la educación: examinando la finalidad de la educación y su componente cognoscitivo y moral, tratamos de explicar la posición epistemológica de esta disciplina y su relación con las ciencias de la educación, el estatuto de la cuestión y sus características esenciales de la naturaleza humana.

Reconocer y utilizar la importancia de la educación filosófica es parte de un esfuerzo urgente y consciente para elevar la racionalidad y asegurar la supervivencia de la humanidad y promover el desarrollo verdaderamente sostenible de la mayor parte de la sociedad, lo que a su vez requiere, entre otras cosas, cuidar la educación y completarla como parte necesaria y como factor dinamizador de los fenómenos sociales. La reflexión crítica y la creación de una base científica fuerte y multidisciplinaria para el trabajo de los docentes, supervisores y demás sujetos relacionados con el proceso es un precedente importante para la mejora práctica de los procesos educativos, incluso a un nivel superior.

La investigación y fundamentación científica de la práctica educativa se puede realizar desde diferentes perspectivas científicas, como la economía de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la didáctica, la pedagogía, la historia de la educación, la metodología de la investigación educativa y la filosofía. En este punto, vale la pena señalar que en los casos en que la filosofía de la educación se distingue como una ciencia que investiga un hecho educativo, entonces en relación con los fundamentos filosóficos de la educación como los fundamentos que siguen a la reflexión científica de una educación.

El concepto y la interpretación de la filosofía de la educación durante su larga historia han sido muy diferentes y no siempre adecuados. Entre ellas podemos encontrar su comprensión:

- Como el aprendizaje del pensamiento filosófico en el contexto de la educación en general o en los cursos que preparan a profesores.
- Como sistema teórico o escuela del pensamiento reflexivo acerca de las bases o significados formativos y/o existenciales de la educación.
- Como forma de vida o de comportamiento en el interior de la escuela o en el acto docente.
- Como disciplina sobre la manera de apreciar los valores en la educación.
- Como las forma de asumir las creencias que de forma consciente o no se encuentran presentes en el proceso educativo.
- Como análisis lingüístico o de los conceptos de la educación.
- Como estudio del carácter bien sea empíricamente y/o lógicamente del fenómeno educativo.

- Como filosofía de la moralidad en el contexto educativo.
- Como teoría del proceso educativo.
- Como disciplina relacionada con los fines y funciones de la educación.
- Como forma de reflexión de la crítica y confirmación de los objetivos de la educación.
- Como basamento o herramienta del establecimiento de políticas educativas a diferentes niveles.
- Como disciplina vinculante de la educación con la sociedad en que se desenvuelve.
- Como metadiscurso analítico de la actividad educacional.
- Como instrumento para el mejoramiento de la formación del individuo, entre otras muchas.

De esta forma, se identifican las posturas que creen que la filosofía de la educación ha dejado de ser reflexiva dentro de la filosofía sobre el proceso educativo o una aplicación de la primera sobre la segunda para



transformarse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los pedagogos mismos:

- Que ella examine los conceptos empleados por maestros y teóricos, con el propósito de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo. La filosofía de la educación en la actualidad, en los Estados Unidos y en cualquier otra parte del mundo, es realmente un cruce de filosofías educacionales y de aquellas teorías argumentativas, donde la filosofía y la teoría no pueden ni deben estar separadas.
- Que la misma conforma una forma de ver, razonar, captar y actuar en y sobre la realidad, así como de auxiliar en la superación de las formas de desigualdad y opresión estructural.
- Que dicha disciplina es el norte que seguir y la guía de teoría necesaria que ofrece la unidad de pensamiento para dar coherencia a las diversas respuestas que se ofrezcan en todas los ámbitos del proceso educativo.
- Que ella, conformada como aproximación desde el punto de vista filosófico al mundo educativo, persigue como propósito principal, no tanto la conceptualización de la realidad educativa como su mejora.

Para algunos: La filosofía de la de educación parece estar sufriendo una creciente marginación en la actualidad... Un problema central para el campo es cómo ser académicamente sólido y relevante para los profesionales. Mientras que otros argumentan que : Hoy la filosofía de la educación puede

ganar un reconocimiento mundial, lo que no impide que exista un fuerte debate sobre esta disciplina teórica.

En el contexto de esta discusión, pensamos que es necesario y justo no abandonar la reflexión filosófica educativa, porque esta perspectiva teórica sobre el análisis de este tipo de actividad social de los individuos puede y debe ayudar a mejorar tanto su marco teórico como su práctica. Además, es necesario superar las formas tradicionales y declarativas de adoptar la filosofía educativa y pensar que esta investigación es una herramienta eficaz para comprender y cambiar la práctica educativa desde el enfoque filosófico que denominamos fundamentos filosóficos de la educación.

La educación es entendida como un análisis filosófico de la educación, y de la enseñanza-aprendizaje que en ella se lleva a cabo, y de la gestión de esta peculiar actividad humana a nivel individual de docentes, directivos y alumnos; a nivel de familias, comunidades, grupos de organizaciones; a nivel institucional de escuelas, organizaciones; y a nivel social de los gobiernos, entidades públicas, políticas, mecanismos y soportes legales correspondientes a esta actividad en el contexto social, que brinda las herramientas teórico-prácticas que posibilitan el desarrollo de las actividades educativas en cualquiera de estos planes y más, informado de forma óptima, eficaz, eficiente y pertinente.

Hay varios presupuestos teórico-metodológicos básicos en esta comprensión de los fundamentos filosóficos de la educación:

- El primero de ellos tiene que ver con la forma de entender la filosofía misma. Como se conoce, hay varias formas de entender la especificidad de este tipo de información. Para unos es una teoría del ser en general, o del conocimiento y su proceso, o del pensamiento y sus formas, o de la sociedad y el hombre, o del comportamiento moral individual, o de la belleza y sus formas. existencia etc En nuestra opinión, la naturaleza del conocimiento filosófico puede entenderse correctamente si se entiende como una teoría universal de la actividad humana, es decir, como una disciplina que estudia las regularidades

universalmente importantes de la interacción activa tanto material como ideal como objetiva y subjetiva, con el hombre y la naturaleza y el mundo social.

- El segundo supuesto es el relacionado con la comprensión y caracterización de la complejidad de la actividad humana y su importancia en la comprensión del propio aprendizaje. En este sentido, la actividad humana es entendida como una forma específicamente humana en la que el sujeto existe y se relaciona con los objetos y procesos que lo rodean, los cuales cambia con el tiempo, lo que a su vez le permite modificarse a sí mismo y construir los suyos propios, el sistema de relaciones sociales en que desarrolla su vida.

Analizando la actividad educativa, que aquí no se entiende en su sentido más amplio, que se refiere a su expresión en el marco familiar. Las relaciones sociales del individuo o la influencia de los medios de comunicación son un proceso consciente y responsable, para la escuela de la sociedad, lo que básicamente hace el maestro en su aula, puede entenderse como una actividad encaminada a transmitir y comprender activamente los conocimientos básicos recogidos por la humanidad a través de la enseñanza-aprendizaje. Esto tiene como propósitos:

- Formar importantes habilidades, hábitos, competencias y valores para que una persona pueda afrontar adecuadamente los problemas que le plantea la vida.
- Modelar las habilidades y conductas humanas en su activa y efectiva adaptación a la sociedad y la convivencia armoniosa con sus pares.

- A través de la organización pedagógica del sistema de contenidos, métodos y métodos estructurados en currículos y programas en el marco institucional de la escuela.
- Todo ello encaminado a la consecución de los objetivos educativos y didácticos propuestos.

Una forma especial en que el estudio filosófico de la actividad educativa así vista puede contribuir al perfeccionamiento de ésta, es a través de sus correspondientes fundamentos cosmovisionales, epistemológicos, lógicos y sociológicos como componentes o tipos esenciales de los fundamentos filosóficos.

A través de los fundamentos de la cosmovisión de la actividad educativa, comprendemos los fundamentos conceptuales teóricos y metodológicos que existen y atraviesan todo este proceso. Ellos son:

- Principio práctico.
- El principio de desarrollo.
- Principio de contradicción.
- Correlación de sujeto y objeto en las actividades de aprendizaje.

- Valor y evaluación en el proceso de aprendizaje.

Entonces, tomemos como ejemplo el principio de desarrollo y, en general, reconozcamos este desarrollo como una dirección de movimiento, que se manifiesta como una tendencia a pasar de un nivel inferior y menos complejo a un nivel superior y más complejo en el futuro, de fenómenos y procesos, y se da en la intersección de momentos cuantitativos y cualitativos contradictorios, negaciones dialécticas, estabilidad relativa e incluso regresión.

Entonces, cuando se analiza la actividad educativa desde el inicio del desarrollo, es claro que la educación debe ser entendida como un medio para promoverlo y asegurarlo; que debe demostrar y sustentar el carácter dinámico de la realidad y su reflejo en la conciencia del sujeto; la constitucionalidad del desarrollo debe ser utilizada conscientemente en el proceso de aprendizaje al estructurar currículos y programas, presentar contenidos, asimilar y evaluar el material de los estudiantes; y que las actividades educativas deben contribuir a la convicción de que el desarrollo del hombre y de la sociedad depende en gran medida de nuestras propias acciones.

## Bibliografía

Amilburi, M. (2014). *Filosofía de la educación*. En: <[http://www.philosophica.info/voces/filosofia\\_de\\_la\\_educacion/Filosofia\\_de\\_la\\_Educacion.html](http://www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html)>.

Chávez, J. (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Chávez, J. (2011). *Filosofía de la educación para maestros*. Ministerio de Educación, Cuba.

Ki-Moon, B. (2012). *La educación, ante todo*. Nueva York, Naciones Unidas. <[http://www.globaleducationfirst.org/files/Education\\_First\\_SP.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/Education_First_SP.pdf)>

Mora García, J. (1982). Doctrinas filosóficas y corrientes pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, (158), pp. 109-115.

Ramírez Hernández, I. (2015). Voces de la filosofía de la educación. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces\\_filosofia\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf)

Salgado González, S.(s.f.). *Corrientes filosóficas del siglo XX*. <http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/filosofica/CorrientesfilosoficasXX.pdf>

## BIOGRAFÍA DE AUTORES

### JESÚS TTITO QUISPE

Natural de Anta – Cusco, gran parte de su infancia lo pasó en el Distrito de Huayopata, Provincia de la Convención Cusco, sus estudios primarios y secundarios lo realizó en Huayopata, posteriormente estudió Educación en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco graduándose de Licenciado en Educación Especialidad de Historia y Geografía en 1996, realizó estudio de post grado recibiendo como Magister en Docencia y Gestión Educativa y Doctor en Administración de la Educación. Se desempeñó como docente en Anta durante los años 1996-1997, desde 1998 laboró en la Institución Educativa Colegio Nacional Yarinacocha de Ucayali. El año 2004 incursionó en la docencia superior en la Universidad Nacional de Ucayali, paralelamente se desempeñó como docente en las Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, Universidad Privada de Pucallpa, Universidad Alas Peruanas Filial Pucallpa y desde 2018 hasta la actualidad labora como docente Asociado en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, es miembro activo del Centro de Investigación y Promoción de Lenguas Indígenas CEIPROLI, investigador y asesor de trabajos de investigación a nivel de pre y post grado.



## JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO

Natural de Lima. Tiene Título Propio en Formación Didáctica Online para Docentes Universitarios por la Universidad Internacional de la Rioja. Bachiller en Computación y Administración de Negocios, Licenciado en Computación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad César Vallejo. Actualmente egresado del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan. Maestrando en Inteligencia Artificial de la Universidad Internacional de la Rioja. Actualmente Docente Investigador RENACYT, con más de 21 años de experiencia profesional y de investigación en Ciencias e Ingeniería. Ha trabajado en diferentes universidades públicas y privadas, ahora es Docente Ordinario del Departamento Académico de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia – UNIA. Actualmente tiene el cargo de director nacional de Desarrollo Profesional del Colegio de Matemáticos del Perú (COMAP). Cuenta con Membresía IT-DATA, SPC, ITED, Editorial Mar Caribe. Sus líneas de investigación son: Python para Ciencia e Ingeniería de Datos, Big Data, Data Analytics, BPM, DBA, algoritmos bioinspirados, Bioinformática, Metodología Six Sigma, Cloud Computing, Transformación Digital, R Studio, LMS, Herramientas online. Con capacitaciones y diplomados actualizados del área de Computación, Sistemas, Gestión y Educación. Tiene diversos artículos publicados en Latindex y Scopus. Conferencista nacional 2015-2022 (UNHEVAL, UNMSM, COMAP, UNF, UNIA, UNU) e internacional 2022 (Costa Rica, México, Uruguay y Chile).





### **OSCAR RAUL ESQUIVEL YNJANTE**

Natural de Ica. nació en Ica Perú el 23 de septiembre de 1971 desde la niñez vivió en Parcona que pertenece al distrito de Ica, estudio primaria en el Colegio Alejandro Cornejo Mattos, en secundaria en la escuela San Luis Gonzaga, luego, estudio ciencias matemáticas en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, posgrado en Ciencias Económicas, Proyecto de Inversión en la Universidad Agraria de la Selva, un segundo posgrado en Estadística Matemática en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, actualmente es egresado del Doctorado en educación en la Universidad Nacional de Ucayali. Trabajo en la Universidad Privada de Pucallpa, actualmente trabaja en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia como docente Ordinario en la categoría de Asociado. Es autor de diferentes artículos científicos en Scopus como: “Mathematical modeling for the development of mathematical competencies in engineering students”, Neuropsychological maturity in pre-school children, Learning experiences of mathematical situations in university students from the innovation Project. Dicta los cursos de estadística aplicada a la investigación, estadística para ingenieros, Es especialista en análisis de datos para tesis de investigación, también es asesor de tesis de pregrado, también es especialista en Técnicas de segmentación de datos, Manejo de software estadísticos, Interpretación de datos.



**MANUEL CALLE IGNACIO**

Docente de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Egresado de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de la escuela de Antropología. Estudios de maestría en UNE "Enrique Guzmán y Valle" y Universidad Particular San Martín de Porres. Estudios de Doctorado en la Universidad Nacional de Ucayali.



**NADIA MASAYA PANDURO TENAZOA**

Natural de Yurimaguas. Docente Ordinaria de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Departamento Académico de Ingeniería Agroforestal Acuícola. Mi actividad actual incluye la docencia superior universitaria, a nivel de pregrado, el desarrollo de proyectos de investigación y actividades de responsabilidad social universitaria. En cuanto a la docencia, esta comprende el dictado de los cursos de Edafología, Fertilidad y Manejo de Suelos y Sistemas Agrosilvopastoriles. Mis intereses de investigación se centran en el área de Fertilidad de suelos y dinámica de los nutrientes y metales pesados, Nutrición vegetal, Fenología aérea y radicular de los cultivos, principalmente en cacao, plátano, palma aceitera y camucamu; así como también, trabajos relacionados a Sanidad Vegetal (Entomología y Fitopatología) y remediación de los recursos agua y suelos.



Depósito Legal N°: 2022-12311

ISBN: 978-612-49052-7-8



**Editorial Mar Caribe**

[www.editorialmarcaribe.es](http://www.editorialmarcaribe.es)

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto:

+51932557744 / +51932604538 / [contacto@editorialmarcaribe.es](mailto:contacto@editorialmarcaribe.es)

*Libro Indexado por:*

