

A LA INTEMPERIE Y EL RECIBIMIENTO EN EL MUNDO*

EL FENÓMENO EDUCATIVO



Arturo Aguirre

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Existe entre nosotros una grave desorientación conceptual, categórica y temática, así como en el orden de la facticidad cotidiana, por cuanto a lo que buscamos señalar o delimitar con el término educación de la infancia. No sería motivo de preocupación y perplejidad para el pensamiento y el orden social en general antedicha gravedad, sino un vano dato anecdótico, de no ser por el asombro que nos ocasiona el hecho de que el ser humano, este ser tan frágil y a la intemperie que somos, se transforme con una materia prima tan sutil y vitalmente energética como es una idea, una creencia o una convicción; materia prima que por su manufactura humana llamamos cultura y que en su permanencia temporal, de memoria y presente, así como su tensión al futuro, denominamos historia. Este erario de formas de ser humanas en las que nos hacemos y rehacemos de distintas maneras, con variadas vocaciones en las cuales nos comprendemos y nos enfrentamos a la realidad conformada por el yo mismo, los otros y lo otro. Asunto que a filósofos como Max Buber, Jaspers, Levinás y Eduardo Nicol dio tanto por pensar hace unas décadas.

Comenzamos así para asentar con claridad que en su gran mayoría aquello que creemos, imaginamos o suponemos los educadores, políticos, pedagogos, padres de familia, educandos, organismos, instituciones y demás, sobre *la educación* y *la infancia*, no es sino un conjunto de supuestos a los que no podemos ordenar ni otorgar una continuidad clara en

* Este artículo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dentro del Programa de Estancias Posdoctorales al Extranjero para la Consolidación de Grupos de Investigación. Estancia realizada como investigador visitante en el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid.

nuestros argumentos, fijar las finalidades precisas o regular los procesos de incidencia interpersonal educativa con los infantes.¹

Pocas veces el educador se cuestiona acerca de la importancia y finalidad última de sus acciones en el mundo frente a los niños, de la dimensión de su acción en el contexto en el que se ubica y sobre la proyección que sus acciones adquieren en los educandos que interactúan con él; y rara vez el educando será orientado para considerar críticamente qué es lo que le sucede cuando algo impresiona y altera su forma de comprenderse en el mundo. A la par, bien podríamos atender a las propuestas que en materia educativa políticos, organismos y directivos de instituciones tienen sobre la educación; constataremos que a no ser por la gentil y bella alma de algunos de ellos, podríamos confirmar que poco o nada puede rescatarse de lo enunciado o las acciones a tomar en cada caso: los objetivos son confusos, desbordados de frases hechas y sin sentido como “aprender a pensar”, a “forjar ciudadanos ser críticos”, a “desarrollar talentos” o a “ser buenas personas”; pues resúmase que a esto se delimita las más de las veces el pensar educativo, en su orillas pragmáticas y sus rincones teóricos: a la prescripción, esto es, al cómo *debe ser* la sociedad, el individuo y los fallos graves de nuestros sistemas educativos. Siempre se hablará, con tono solemne, de abstractos y constructos conceptuales como son la Sociedad, el Estado, la Cultura, la Escuela, que serán recubiertos por un léxico siempre empresarial economicista y de vulgar política, es decir: el *éxito* o *fracaso* educativo, las competencias y los valores, los índices de conocimiento, y demás. Entiéndase que dichos constructos y sus consecuentes discursos no existen sino como una generalización bastante amplia, poco precisa y mal dirigida, que señala a los integrantes en el proceso de alteración cultural que suponemos es la educación.²

Las agravantes ante la desorientación inicial se acumulan, como puede verse, pues es un hecho que en una comunidad política y social —como son las enmarcadas en la democracia política y el proceso de desarrollo por su historia, su desigualdad socioeconómica, su disparidad de acceso a los recursos culturales, su vaciedad democrática formal, su infertilidad en las virtudes cívicas, sus conmociones por las incidencias pluriculturales allegadas por los medios de comunicación descentralizados por la revolución tecnológica de las décadas de 1980 y 1990, además de la diversidad de visiones de vida

¹ Véase Wolfgang Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuestas*, Barcelona, Herder, 1990, p. 114 y ss.

² Véase R. S. Peters, “Los objetivos de la educación”, en *Filosofía de la educación*, FCE, México, 1992.

histórica multicultural—³ es opinión consabida, aceptada y no puesta en cuestión, que la *educación* es entre nosotros una de las pocas vías de de preparación para el empoderamiento ciudadano, vía legítima para la formación de una comunidad política, cultural y social; así como un camino para combatir las degeneraciones que en seguridad estatal y corrupción legal se generan día tras días, acrecentándose como una metástasis irremediable e imparabile en el organismo colectivo.

No habrá que sorprenderse, entonces, si de pronto para la “educación” se exigen todos los recursos de los que se pueda echar mano: podemos comenzar a hablar, por ello, de la necesidad irrefrenable de más profesores, más academias, más años obligatorios y más horas de permanencia en las escuelas para los niños, más libros, más formación cívica y ética, más museos, más bibliotecas, más internet, más pizarrones electrónicos, más pruebas para medir los índices de educación en un país y más de todo lo que venga al caso. No obstante, a la par tendremos que hablar de pérdidas de valores, de la culpa de los padres de familia que ya no forman bien a los niños, de los profesores que ya no se dedican a su oficio como antaño, de la televisión y videojuegos violentos, de políticos corruptos y de los países asediados por la depravación social, y todo lo que le sigue. Para que esto pueda ser enunciado hasta por los locutores de radio, tendremos que olvidar expresarnos con objetividad sobre la desocialización extrema, los rencores sociales de muchos que la rapacidad económica de unos cuantos motiva (pues ya se habrá entendido que el problema no es combatir la pobreza sino la disparidad que la riqueza irracional ocasiona en países en vías de desarrollo, como son los países latinoamericanos), olvídense también hablar sobre la falta de regulación en materia de trabajo infantil y juvenil, la falta de una conciencia cívico democrática que se ve alimentada por el soborno constante en todas las esferas de poder; por cierto, en los colegiados olvidad hablar también sobre el hambre que sienten los alumnos, las patologías psíquicas que tanto educadores como educandos padecen; déjese de lado hablar sobre los niveles de frustración personal de aquellos que terminan sus estudios, las pocas oportunidades de desarrollo profesional que un universitario y bachiller encontrarán en dos o tres años al finalizar sus estudios, así como de la poca preparación

³ M. Castells, “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica sobre la sociedad informacional”, en AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas de la educación*, Barcelona, Paidós, 1997; Jean Baudrillard, “El éxtasis de la comunicación”, en Hal Foster (comp.), *La posmodernidad*, 6ª ed., Barcelona, Kairós, 2006, p. 189 y ss.

que para ello se les brindará, es decir, la falta de madurez que tendrán para confrontarse con una irrealización vital.⁴

Y es que si lo miramos bien, hace tiempo nos tuvimos de que percatar que aquello que llamamos educación y todas las estructuras, elementos y recursos que se invierten en tal, todos los empeños o negligencias que como educadores tenemos, no han salido bien librados del contraste fundamental y crucial que toda educación persigue —desde Grecia— como sentido y razón de ser de las acciones educativas, esto es: toda acción educativa es la persecución y fomento racional que acciones coparticipadas anhelan y ejercen, desde ya, *el bienestar y la situación atemperada en el mundo, es decir, el bien común y la felicidad de los individuos y de la comunidad en la realización de sí mismos.*⁵

⁴ Véase Henri Giroux, “Jóvenes, diferencia y educación posmoderna”, en *Nuevas perspectivas críticas...*, *op. cit.*

⁵ Véase Platón, *Protágoras*, 316 C8 – 320 C5. En estos pasajes Platón presenta el amplio rango de acción de una educación “politécnica” (*polytechnikè*) por parte del sofista Hippias, una educación o paideia especializada en los procedimientos de la gramática con Pródico y una paideia más amplia, pero por no por ello menos específica, que concierne a la oratoria y a la dialéctica destinadas a la política; misma que dice ejercer Protágoras para “mejorar a los hombres”. Sin embargo, la amplitud de esta emergente paideia o formas de la paideia no habían logrado desentrañar lo que Nicol llama “la cuarta dimensión de la vitalidad humana: la interioridad”, descubrimiento socrático y en el cual Platón se centra. (Véase E. Nicol, “Sócrates: que la hombría se aprende”, en *Las ideas y los días*, México, Afñita, 2007, pp. 454.) La transformación de esa interioridad, como autoconsciencia de la individualidad llevada a la psiché será la gran revolución, no sólo teórica, sino una reforma de la vitalidad, una nueva idea del hombre, que las escuelas helenísticas y la pedagogía cristiana (con Agustín y Clemente de Alejandría) será retomada, alterando las finalidades culturales de la educación y manteniendo algunas otras que al día de hoy nos nutren. Esto es: desde Platón y Aristóteles, que trataron la conformación política y la transformación educativa en estrecha relación, las acciones educativas serán consideradas como un medio para la realización de unos objetivos políticos al comprender que la institución y la dirección del Estado son vías, las más óptimas, en la consumación de la perfecta razón, por la ley, para la realización de los ciudadanos. Hoy sabemos, como lo supieron los estoicos de los siglos IV al I a.n.e., que la realización política de los individuos, por cuanto ciudadanos, no puede ser directa e inmediata en finalidades propuestas por otros para su consecución; antes bien, la metamorfosis favorable en la disposición de los individuos al bien común; la justicia, en el ordenamiento cívico, etcétera, está sujeta a diversos aspectos de los que la acción y los agentes educativos (instituciones y agentes individuales) no tienen la influencia significativa en el proceso que del “gobernante” de la República o los “legisladores” de la Política se esperaba tener. (Para un estudio de este largo periodo que va del siglo v a.n.e. al umbral de nuestra era Véase Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, FCE, 1998, *passim*; y Paul Vayne, *Séneca y el estoicismo*, México, FCE, 1995, “Ciudad del mundo, destino, sociedad, ‘política’”, pp. 149-167. Asimismo, puede verse el texto de Ma. Ángeles Galino, *Historia de la educación. Edades antigua y Media*, 2ª ed. Madrid, Gredos, 1994.) Esto mismo fue lo que dio paso en el romanticismo alemán a una crítica sobre la educación en la que Ziller afirmaba: “No buscaremos en buscar el fin de la educación fuera del individuo. Tampoco intentaremos servirnos del mismo para hacer algo de la familia, del Estado, de la humanidad y conducirlos a determinados objetivos. La actividad educativa debe finalizar en el individuo. Una actividad que a través del individuo pretende influir sobre la sociedad, no es una actividad educativa. Al educador como tal nada le importa si la formación, que el individuo trae consigo, reporta también un provecho a la sociedad y si la elevación de ésta tiene que comenzar por el individuo. Eso son reflexiones políticas que

Quizá, en esta grave situación que atestiguamos algo tuvo que quedar aclarado y ser elegido entre posibles, pues parece que lo que entendemos por educación, en las acciones que los llamados educadores, educandos y comunidad desempeñan no es precisamente algo que pueda llamarse formación vital en sentido estricto.

Para elucidar estas cosas nunca ha habido mejor momento que el presente. La filosofía, como generadora de ideas y cuestionadora de las que se hallan en tránsito, ha asumido como tarea fundamental este trabajo de aclaración sobre lo que debe entenderse por este dar formas a la vida desde la Antigüedad y con un énfasis inigualable durante el siglo XX por la filosofía analítica, la fenomenología y el vitalismo hispánico. Una breve revisión por la historia del pensamiento mostraría que, salvo contadas excepciones, las grandes vertientes y pensadores filosóficos han ocupado parte mayor de su trabajo antropológico, epistemológico, político y ontológico, en tener una comprensión medianamente despejada de la constitución maleable, abierta y vulnerable del ser humano, de lo que es el educador, de los alcances de transformación existenciales, cognitivos y psicológicos en el educando, de la responsabilidad histórica de la cultura que cada generación tiene y de la finalidad del bien vivir. Nos enteramos, de tal modo, hace dos mil seiscientos años que no se trata de vivir, sino de vivir bien, y este asunto, el bien, es algo que se aprende, es decir, algo que debe ser participado por otros y que nada hay más importante en este trayecto vital que comenzar a formarse una idea de qué es eso del bien vivir (para lo cual, se pensó y se sigue pensando que no hay otra manera de hacerlo, sino con eso que llamamos cultura, un orden simbólico dinamizado por la energía vital del cambio y que se actualiza con las bondades de la existencia humana —virtudes—, mismas que se canalizan por *procedimientos* simbólico educativos centrados en las manifestaciones artísticas, el derecho, la política y la filosofía, por mencionar algunas).

Así, en contraste con lo que hoy podría opinarse, históricamente ha quedado manifiesto que el problema no es la educación, quiero decir, la educación como tal no es un

quedan fuera de la perspectiva pedagógica”. (*Apud.*, W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación...*, *op. cit.*, p. 57.) Nos es lícito comprender en nuestros Estados multiculturales, alterados por flujos financieros y por dinámicas sociales en constante mutación, que las vías que se trazan en la moral, las visiones del mundo, las costumbres, las formaciones simbólicas de la cultura, todas ellas refieren a actitudes y convicciones, a esperanzas y deseos, que difícilmente son reguladas por una organización estatal. La paideia es histórica y lo que debemos retener de ella es el descubrimiento de su dimensión cualitativa de lo humano. (Para este aspecto, Véase Josu Landa, “Más allá de la paideia”, en A. Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007. Igualmente, véase nuestro trabajo “Sentido, expresión y cultura”, en revista *Rocinante*, Istituto di Studi Latinoamericani-Universidad Católica de Colombia-La Città del sole, No. 3, 2007-2008, Nápoles, 2008.)

asunto de inquietud fundamental. La educación es un factor operativo en el pensar, pues en el entramado de cualquier planteamiento filosófico que sea sistemático y que atienda a los problemas que Aristóteles denominaba “prácticos”, en contraste con los de *theoría* o contemplación (que iban directamente al problema casuístico del primer motor y las sustancias en la metafísica, o las estructuras gramaticales en la lógica), educar es una mediación de acciones que tienden a la mejoría específica del niño, mejor aún, del individuo en todo su desarrollo vital. No nos preocupa la educación, esto debe subrayarse, nos preocupa la manera en cómo nuestras acciones alteran y conforman, sopesan y brindan maneras de reconocerse a cada educando.⁶

Es de esperarse, por ello, que filosóficamente “educación” enuncie un conjunto de actividades que tienen una extensa interrelación con otras texturas vitales como son la política, la creación cultural, el pensamiento, la economía (como factor de sustento comunitario), las dinámicas sociales y las identidades sociales, culturales y políticas; porque en sí, nadie se ve inmerso o va en busca de educación para ser más educado *per se*, aunque la frase suene familiar; esto es: la educación no existe, no es una entidad, ni un proceso unívoco; como todo en la vida, las acciones que se integran a nuestro humano actuar persiguen desde que amanece hasta que anochece la mejor manera de vivir, el problema, como se sospecha, es *saber* en qué consiste la vida, qué se ha de hacer con ella y cómo se ha de orientar en cada acción, si las acciones educativas colaboran en ello, entonces son pertinentes y requieren la atención toda de la comunidad, de sus políticos, de sus familias, de sus empresarios y de todos, pero sólo en ese sentido, porque es un problema en la fragua del bien común.

2. En estos días, como en otros tantos del pasado, el mundo anda muy fiero. Repensar nuestro mundo y redirigir el asombro del existir es una exigencia primaria para elucidar no tanto un tema de reflexión teórico cuanto para comprender el existir mismo de los infantes en nuestro mundo contemporáneo. Sobre éste, las notas características que la filosofía, la literatura, la sociología, la psicología, la historia, la teoría política y la antropología cultural delinearon entre los siglos XIX y XX dejó en claro dos cosas: i) que el mundo no es terreno indiferenciado, un conjunto de topografías varias que determinen los desarrollos de las comunidades humanas, y consecuentemente ii) quedó claro que el mundo se refiere más a un horizonte de creaciones humanas, de relaciones situadas en un aquí y un

⁶ Véase Aristóteles, *Ética nicomáquea*, México, UNAM, 1970, Lib. VI, cap. 4-5.

ahora, pero también en su relación con otros espacios y otros tiempos, con el allá y los antes y después.⁷ Con sus creaciones, aquello que los hombres hacen para existir, para formar la vida, el mundo se amplía o se contrae, se forma o se deforma en cada individuo y en cada una de las relaciones que establece con los otros. Pues no hay un aquí y un ahora, sin las relaciones que esto presupone, con esas posibilidades que los otros actualizan con su existencia, con sus expresiones. El mundo es, entonces, este orden limitado y posible de expresiones y elementos humanos que con el tiempo hemos creado para decirnos la vida, para darle este tono de diálogo inacabado con el otro aquí presente, pero también con el inexorablemente otro que estuvo y esta manera de convocar al otro que vendrá. El mundo es, en fin, este orden de expresiones, que contrasta con un cosmos, visto así, quieto, infinito, cohesinado de materia oscura y que transcurre en una sucesión de instantes sin historia.

Así, conforme transcurría el siglo XX, el pensamiento en Occidente fue dejando en claro que el mundo, el “mundo aquí nuestro”, evidenciaba una distinción categorial — promovida por la desarticulación tajante de la historia, la cultura y la existencia misma— con el planeta, es decir, las condiciones posibles de la subsistencia no se aparejaban con los quebrantos de la existencia que dieron pauta al “desencanto” moderno, a la época de la técnica, a la nueva barbarie, a las industrias culturales y demás denuncias y críticas que se sustentaban en los irrefrenables y múltiples conflictos bélicos, la intensificación sistemática de la violencia y el rasgo existencial del odio, el exponencial crecimiento demográfico, el

⁷ El “último” Husserl realiza un giro teórico en la *epoché* de los presupuestos científicos —naturales y psicológicos destacadamente— para contemplar como “mundo de la vida” la existencia unitaria del hombre: el cuerpo con sentido es presencia en cualesquiera circunstancias. (Véase E. Husserl, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Folio Ediciones, 1984, pp. 214-217. Asimismo, véase Merleau-Ponty, *Signos*, Barcelona, Seix Barral, 1964, VI “El filósofo y su sombra”.) La categoría del “mundo de la vida” fue llevada desde el Husserl de *La crisis de las ciencias* hasta los márgenes de la sociología cultural por Alfred Schütz para construir su particular teoría social. Es en este sentido que aquí comprendemos que: “el mundo de la vida significará el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otro, nuestros predecesores como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores a él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funciona como un esquema de referencia...” A. Schütz, *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 196. En los años noventa, Habermas retomó la categoría para entender a la sociedad simultáneamente como sistema y mundo de la vida. En este sentido “el mundo de la vida” es complementario del de “acción comunicativa” que es lo que le interesa desarrollar a Habermas; por lo que todo el análisis que hace del “mundo de la vida” lo realiza desde la perspectiva de la acción comunicativa. Habermas rompe con la fenomenología tradicional (filosófica y sociológica) al presentar al “mundo” como “un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente.” (Véase *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortú, 1991, p. 19. Asimismo, del mismo autor, véase *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Barcelona, Taurus, 1998, p. 168.)

deterioro del planeta, el crecimiento desigual de las naciones y todo lo demás que hoy día nos es tan familiar. Hacia finales del siglo XX el balance era claro: el “mundo estaba en pedazos”. La tristeza y las patologías del alma ha llegado a ser, así, el acontecer de las individualidades y las comunidades.⁸

El siglo XX fue un periodo de mundo que poetizado por Rilke, Cernuda y Celan hizo evidente que el desamparo y la intemperie es la manera de percibirse del hombre actual. Avasalladas las religiones, alterada la economía en flujos financieros, devastado el arte —consecuente con la devastación del mundo conocido y por él simbolizado— y una ciencia cada vez más lejana por su lenguaje y sus objetos de estudio, los individuos acusaron histerias, depresiones, y aislamientos existenciales y sociales. Como remanentes de la modernidad quedaron el progreso, la vanguardia tecnológica y la moda; el instante y la falta de futuro, de proyectos vitales; quedaron las huellas indelebles de los fascismos, los totalitarismos, los dictadores, los holocaustos, los desaparecidos, las exclusiones y los dramáticos exilios que cambiaron la cara geopolítica y cultural del mundo conocido; esta inercia de guerra, el sistema totalitario del odio, el crecimiento exponencial de la población humana en el mundo, el terror íntimo y compartido por los enfriamientos y calentamientos globales; las maquinarias del entretenimiento, el espectáculo, la obscenidad de la violencia, la pleitesía a los miserables que se enriquecen a costa de todo y todos, el sometimiento a la indiferencia y el encumbramiento de la mediocridad bajo los mantos de la tolerancia y el igualitarismo pueril; ha quedado la deformación del Estado como un generador del bien común reducido a un administrador de bienes, y ofertador de recursos nacionales al mejor postor; aquí, la seducción y vulgar placer por el consumo que cada cual siente cuando compra y desecha y vuelve a comprar en un círculo acelerado; pero también aquí, como parte de un horizonte visual cotidiano queda la niñez desabrigada de ese cobijo que las generaciones mayores están obligadas a otorgar —la utilización de los niños en los conflictos armados, las hambrunas y la explotación infantil—, entre las ruinas de una juventud sometida a las dinámicas laborales de prestaciones de servicios, y los adultos infantilizados con las ofertas de las ya mencionadas industrias culturales y del espectáculo.

Conscientes de este mundo, de este desarraigo de la existencia en un tiempo de sociedades del conocimiento, la información o como se le quiera llamar a este tiempo de barbarie agreste y frívola, habría que cuestionar —la filosofía debe hacerlo— ¿cómo se ha

⁸ Jean-François Mattéi, *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005, cap. V “La barbarie de la cultura”; del mismo autor, Véase *La crise du sens*, Nantes, Cécile Defaut, 2006.

de educar? ¿qué idea hemos de hacernos todos juntos de la niñez y nuestros compromisos con el porvenir encarnado en cada niño? ¿qué vías de acción han de tomarse para formar a un individuo en un mundo como este, en países como los nuestros, en dinámicas sociales como las que asumimos y transmitimos? ¿qué generación o degeneración vital sucede en los niños cuando se los expone a un sinfín de eventos que la publicidad, los noticieros y aquello que sus congéneres les ofrecen? Qué habrá de ver la niñez todos los días cuando ve a sus “maestros” entrar por la puerta del aula, qué le podrá decir el “maestro” a sus alumnos, de qué servirán sus tensiones y micrototalitarismos docentes, las confrontaciones y los procesos de evaluación que hacen al docente más cercano a un gerente de tienda y evaluador de recursos humanos que a un formador de individualidades. Qué idea tiene el educador de sus actos, cómo contribuye su silogismo, su operación matemática, su sugerencia de lectura o sus visitas al microscopio a la construcción constante de la felicidad de los individuos o la no depravación mayor de su existencia.

Qué capacidad de imaginación de un mundo mejor posible puede desplegar el educador, el padre de familia, el gobernante para ofrecer no sólo presente (no sólo notas, comida y contención de crisis económicas, correspondientemente), sino también proyecto, futuro, idea de comunidad, de vida, de reciprocidad y respeto. Pues habrá que dejar en claro que como proceso vital, la educación es sobre todo una tensión temporal entre memoria, iniciativa del ahora y proyecto de lo porvenir; no se trata, en suma, de aglomerar individuos y dirigir sus acciones, sino de reunir con una idea directriz de sí mismo, del mundo y de nuestros vínculos, todas nuestras expresiones y formas de ser y hacer. El maestro, como el padre y el político, tienen la responsabilidad de ofrecer futuros posibles, pues esto hace que denominemos a un tiempo “generación” dado que lo que se genera es más historia, más excelencias vitales, no sólo más individuos que engrosen las filas de empleados y desempleados.

3. Habrá que asentar, de una vez, que esas formas de enseñar, esas relaciones de transmisión de conocimientos que nos da por llamar educación, sin más, andan bien perdidas, si lo que campea es la tristeza, la aglomeración y desolación entre nosotros; pues, en la acción educativa el talante de la transformación humana depende totalmente de la cualidad de los individuos y la comunidad en la que se lleva a cabo dicha acción. Pues es bien seguro que no todo conocimiento, sea éste de la procedencia que fuere, es igualmente válido, es decir, no se valora por igual, dado que su importancia puede ser mayor o menor

en la medida en que se integre a la estructura temporal, comunitaria y de horizonte individual del educando y del educador.

Tendríamos que comenzar por deslindar, en fin, aquellas acciones que son coercitivas de la libre intención, disposición y aceptación que entre dos individuos se puede dar. Esto es: el adoctrinamiento y la disciplinabilidad por sí no han de considerarse como acciones educativas. Asimismo, tendríamos que hacer a un lado aquellas acciones de interrelación en donde el objeto de la misma es generar ciertos comportamientos o conocimientos que tienen una finalidad específica sin una repercusión primaria en el otro, en la conformación situacional e identitaria del otro: la habituación, capacitación, instrucción y erudición, por señalar algunas, son ejemplos de esto que no es educación. Habría que soslayar, además, de lo que se da por llamar “educación”, igualmente, a los procesos conductuales, que el totalitarismo en sus más variadas presentaciones y los ismos religiosos conocen a la perfección —mismos que en el diario acontecer son formas de accionar de más de un docente, pues la búsqueda de cada lo que uno es, sobre todo en los niños y jóvenes, un complejo de rebeldías y protestas, de búsquedas y resistencias con los otros; indicación de que el individuo aún es un humano que goza de cierta salud en su órgano de la libertad de ser: se manifiesta como persecución de sí mismo—. Hablamos, en suma, de procesos que no son educativos pero se los confunde las más de las veces entre discursos, acciones y planes de estudio.

Planteamos, pues, que las actividades educativas se desarrollan, es decir, la agencia un individuo cuando piensa en tres cosas fundamentales que ha de hacer: 1) fomentar elementos culturales como ideas, creencias, conocimientos, sentimientos, virtudes, y demás que considera racionalmente (y ha de subrayarse *racionalmente*) *idóneos* para la mejoría del individuo y que éste asume racionalmente como apropiados para sí, para la conformación individual del sí mismo; 2) ha de estar atento a aquellos elementos culturales que racionalmente considera *perniciosos*, y hará todo lo posible por someterlos a juicio y suspenderlos de sus acciones educativas, mostrando en todo momento, por contraste, al educando lo que sería dable si esos elementos fueran puestos en acción; y 3) se han *mantener* aquellos elementos culturales que han formado a los individuos anteriormente y que es racionalmente deseable que se los active a cada momento, integrándolos como un todo a lo que en los puntos 1 y 2 anteriores hemos mencionado.⁹

⁹ Véase J. F. Mattéi, *La barbarie interior...*, op. cit., especialmente “II. La barbarie de la educación”.

No obstante esta manera tan breve y sistemática de hablar con la que nos expresamos aquí, hemos de enfatizar que el docente despliega en su propia persona la *ejemplaridad* de un ser formado con elementos culturales valiosos, en mejoría permanente de sí mismo, que imagina y crea un posible de sí mismo hacia el cual tiende como su máspreciado proyecto vital individual y compartido. Así, no es de extrañar que el magisterio fuera considerado una *téchne*, un arte u oficio, desde la génesis de la educación o *paideia* griega, pues se requieren aptitudes, temperamento, carácter, conocimientos y formas de expresar apropiadas para hacerlo. Aún con todo, no es posible dejar de lado que el problema mayor de nuestros días, cuando se habla de educación, es la radicalidad que a ello se le otorga. Pues el sentido de nuestras acciones, que siempre dependen y están insertas en una trama más amplia de acción, como es la comunidad, está sujeta al bien racional que procura, a la intención objetiva de mejoría del otro, educando que siempre es, como el educador, un ser situado (social, política, económica, sexual, lúdica, artística, religiosa, sentimental y reflexivamente; así como colmado de prejuicios, creencias, preconcebidos y demás).

Por ello, nada peor en nuestro tiempo —este del que hemos señalado algunos rasgos de nueva barbarie— que un magisterio sometido a los desperfectos de políticas laborales, a la masificación de la enseñanza, a la evaluación y elección del oficio por las prestaciones y los periodos vacacionales o la imposibilidad de insertarse en otro sector laboral de momento, así como a la frustración personal y vocacional de los que pocos escapan.

4. Es sabido que un proceso tan interpersonal como lo es la transformación educativa (entre dos individuos, educador-educando, y su relación con un mundo como este), poco o casi nada puede resolver de una circunstancia de la que los actores educativos más que agentes son pacientes. Sin embargo, cada uno de nosotros, al venir al mundo se incorpora a un entramado de visiones y acciones posibles y viables del mundo que recibe de los antecesores, en la herencia de ciertas actualidades vitales y un hontanar de posibilidades de ser. Esto permite la diversificación de los sentidos en la coparticipación de la individualidad existencial de los modos de ser de cada quien. Por la apertura ante los otros (contemporáneos, pasados y venideros) nosotros adquirimos una posición en el mundo que es permanencia dinámica de la expresar y ser impresos en común. Venimos al *mundo*, en suma, somos traídos y atraídos, llamados y convocantes para crear y recrear

indefectiblemente esa comunidad humana, por cuanto posible, en cada expresión. El mundo que nos ha sido dado por los otros y que ofrecemos a los niños ha sido ataviado con las palabras y formas de ser activas, y es con palabras y acciones que correspondemos a la herencia recibida. El mundo es “nuestra” patria, y somos ciudadanos de ella por el hecho y derecho de expresarlo, de recrearlo. Somos co-responsables con los otros y de los otros, no fuera de ellos, y la base de la responsabilidad no es únicamente la comunidad presente, sino también la común herencia familiar del pasado y el presente venidero que desde ya denominamos como infancia.¹⁰

Por lo que sería bueno recordar que el sustento de la filosofía, su incidencia en el desarrollo cultural de Occidente y su repercusión en el horizonte histórico no es la pregunta por la educación, la política o las esencias, sino la pregunta por cómo se ha de vivir, y vivir bien, que para eso se requieren maestros, políticos y un mundo en torno. Se trata, finalmente, la educación como la vida, de eso que el griego llamó *eudaimonía* como la finalidad última y que hoy con el color subido a la cara llamamos *felicidad* en español, como la más cercana aproximación a la realización que esperamos de nosotros mismos y para esto hace falta darle forma, con ideas, a la comunidad y a nuestra individualidad y la de los otros. Pues la felicidad es precisamente la finalidad última, no de la educación, sino de la vida misma, y esto más vale no olvidarlo.

¹⁰ La atención al carácter temático del mundo en la fenomenología es uno de sus aportes más significativos. La recurrencia es tácita, por su radicalidad, en prácticamente todo el hilo central del movimiento fenomenológico. Cf., Véase Husserl, *La crisis de las ciencias, passim*; Heidegger, *Ser y tiempo*, § 16 “La ‘mundiformidad’ del mundo circundante que se anuncia en los entes intramundanos”; Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, RBA-Agostini, 1985, 2ª parte, cap. III, “La cosa y el mundo natural”; H-G. Gadamer, *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 2000, III, “El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica”; Levinás, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 2002, Cap. 3, IV. “La morada”, V. “El mundo de los fenómenos y la expresión”; Nicol, *La reforma de la filosofía*, México, FCE, 1978, IV. “Teoría de la mundanidad”.