

EDUCACION Y DIGNIDAD DE LA INTELIGENCIA HUMANA EN LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFIA DEL SER¹

Rodrigo Ahumada Durán
Profesor de Etica e Historia de la Cultura
Universidad Gabriela Mistral

REFLEXIONES PRELIMINARES

En el último tiempo, el tema de la educación ha ocupado un lugar de privilegio en la discusión de *la opinión pública* del país. Sin embargo, el número cada vez más creciente de opiniones, se han centrado sobre todo en los aspectos políticos, económicos y técnicos (ciencias de la educación) del problema. Algunos han llegado a sostener, que el debate sobre este tema debe prescindir de cualquier referente de orden antropológico y ético, en nombre del consenso, del pluralismo y de la democracia. Es así como, el significado y sentido de la verdad y del bien (que no se definen ni se determinan por el número, por el pluralismo o por el consenso), quedan *expresamente* excluidos de la reflexión más reciente sobre la educación.

Es preciso reconocer, que la consigna actual que se encuentra en el corazón mismo de este debate se expresa habitualmente en los siguientes términos: la educación de los nuevos tiempos debe ser una educación para la libertad y para la democracia. Es indudable, que nadie puede cuestionar la legitimidad de tal proposición. Sin embargo, los problemas comienzan cuando se descubre que la democracia de la cual suele hablarse, corresponde más bien a un democratismo (lo que

1. El presente trabajo, fue presentado en un seminario de profesores de la carrera de Periodismo de la Universidad Gabriela Mistral

Aristóteles llamaba la demagogia), es decir una realidad que suele entenderse como "neutra", descolgada de todo ordenamiento a verdades y normas objetivas. Por otro lado, la libertad de la cual se habla es entendida, no como una capacidad de elección orientada al bien, sino como una suerte de "espontaneidad" apenas regulada, o como una simple elección entre alternativas cuanto más numerosas mejor, pero independientes de su calidad moral.

A este respecto, el Papa Juan Pablo II ha señalado recientemente: "Hoy se tiende a afirmar que el agnosticismo y el relativismo escéptico son la filosofía y la actitud fundamental correspondiente a las formas políticas democráticas, y que cuantos están convencidos de conocer la verdad y se adhieren a ella con firmeza, ya no son fiables desde el punto de vista democrático, al no aceptar que la verdad sea determinada por la mayoría o que sea variable según los diversos equilibrios políticos. A este propósito, hay que observar que, si no existe una verdad última, la cual guía y orienta la acción política, entonces las ideas y las convicciones humanas pueden ser instrumentalizadas fácilmente para fines de poder. Una democracia sin valores se convierte con facilidad en un totalitarismo visible o encubierto, como demuestra la historia"².

Para numerosos autores, la verdad aparece como el enemigo propio de la libertad y, por eso mismo, de la educación. Desde esta perspectiva, la educación en la verdad y para la verdad se encontraría en las antípodas de todo proyecto que pretenda ser auténticamente educativo, por cuanto implicaría una transgresión inaceptable a la "dignidad" de la inteligencia y de la conciencia humana. Con justa razón el historiador chileno Julio Retamal Favereau, ha caracterizado a la época actual en la trayectoria de la Cultura Occidental, como época de la "indeseabilidad de la verdad"³.

Uno de los pensadores que ha planteado esta visión de un modo particularmente radical, es el biólogo chileno Humberto Maturana. En su obra, *El sentido de lo humano*, Maturana afirma lo siguiente: "¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo desconocido y ser fuente en mi propio descubrimiento? El mundo de tu verdad es mi tragedia; tu sabiduría, mi negación; tu conquista, mi ausencia; tu hacer, mi destrucción. No es la bomba

2. *Centesimus Annus*, 46. Esta doctrina ha sido retomada en *Veritatis Splendor*, 101. También en general *Evangelium Vitae*.

3. Cfr. En general, *Y después de Occidente ¿Qué?*, Santiago, Conquista, segunda edición, 1984.

lo que me mata; el fusil hiere, mutila y acaba, el gas envenena, aniquila y suprime, pero *la verdad seca mi boca*, apaga mi pensamiento y niega mi poesía, me hace antes de ser. No quiero la verdad, dame lo desconocido. Déjame negarte al hacer mi mundo para que no pueda también ser mi propia negación y a mi vez ser negado. ¿Cómo estar en lo nuevo sin abandonar lo presente? No me instruyas, déjame vivir viviendo junto a mí; que mi riqueza comience donde tu acabas, que tu muerte sea mi nacimiento”⁴.

Se trata de un texto particularmente revelador si se tiene en cuenta, que Maturana lo plantea como “la plegaria del estudiante”. En el mismo sentido, y de un modo menos poético, el biólogo chileno sostiene que, “...desde la comprensión del fenómeno del conocer que surge en la misma cultura patriarcal, se hace cada vez más evidente que el reconocer que no tenemos acceso cognoscitivo a una verdad trascendente y absoluta no trae consigo ni el desorden ni el relativismo caótico, sino que un nuevo modo de relación en la cooperación y en el respeto. El reconocimiento de que no hay modo de afirmar una verdad trascendente no es nuevo, lo nuevo es su aceptación como una condición humana que legitima un modo de coexistencia que no sólo no es de temer, sino que es más bien deseable. Esta aceptación no está ocurriendo en todas partes ni al mismo tiempo, pero está pasando, y al pasar se abre una mirada hacia un mundo prepatriarcal no atrapado en una exigencia militante, profana o religiosa, que justifica la negación del distinto en la defensa de una verdad absoluta o trascendente”⁵.

En síntesis, el reconocimiento de una verdad que Maturana llama “absoluta” y “trascendente”, conlleva necesariamente a la negación de la dignidad de la persona del otro. Se podría decir que la afirmación de la verdad implica la negación de los derechos humanos, lo que no deja de ser paradójal (j).

Por otro lado, esta concepción de la verdad está, en Maturana, simbióticamente ligada a su propia visión de la educación, la cual ha encontrado una especial acogida en diversos círculos intelectuales y culturales. “¿Qué es esto del saber y el aprender? -se interroga Maturana-. Las teorías que corrientemente usamos para hablar de aprendizaje, de conocimiento o de saber, nos llevan a suponer que el aprender es la captación de algo independiente de nosotros. De aquí surgen al menos dos

4. *El sentido de lo humano*, Santiago, Ediciones Pedagógicas Chilenas, Colección Hachette/Comunicación, cuarta edición, 1992, pp. 93 y 94.

5. *Ibid.*, p. 133.

preguntas: ¿Consiste, operacionalmente, el saber en poder hacer referencia a algo independiente del que dice que sabe?, y el aprender, ¿consiste en la captación de algo externo e independiente de uno? Mi respuesta es que eso no pasa y no es posible debido a la naturaleza de nuestra constitución como seres vivos”⁶.

Y enseguida agrega, explicitando su concepción antropológica, “nosotros como seres vivos somos sistemas determinados en nuestra estructura, y lo que pasa con nosotros en cada instante depende de nuestra estructura en ese instante. En ese sentido, no somos distintos, por ejemplo, de una grabadora. Si uno se acerca a la grabadora y aprieta un botón para hacerla funcionar y no funciona, uno no recurre al médico para que examine el dedo, uno recurre al técnico en grabadoras para que examine la estructura de la grabadora. La grabadora es un instrumento, es un objeto, es un sistema determinado en su estructura. Lo que pasa con la grabadora depende de cómo está hecha. Lo que la interacción hace es solamente gatillar, desencadenar, en la grabadora un cambio estructural determinado en ella”⁷.

Del mismo modo, continúa Maturana, “...nuestra situación como seres vivos no es diferente. Lo que a nosotros nos pasa en cada instante depende de cómo somos en ese instante y no somos sistemas con una estructura permanente, somos sistemas con una estructura en cambio continuo: un cambio que sigue un curso u otro, según las contingencias de nuestras interacciones. Pero, en cada instante, lo que nos pasa está determinado en nosotros. En este instante, lo que ustedes oyen de lo que yo digo, depende de ustedes y no de mí. Ciertamente, yo soy la instancia en la cual ese oír se da, pero lo que ustedes oyen, cada uno de ustedes, depende de ustedes, no de mí”⁸.

¿Y qué será *aprender* entonces?, “el aprender tiene que ser algo diferente del captar algo externo, ya que en la interacción, lo que a uno le pasa, depende de uno”⁹, “el aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro”¹⁰. Por eso, ante la pregunta “¿Los valores se aprenden o se enseñan?”, se responde, “ni lo uno ni lo

6. Ibid., pág. 228.

7. Ibid.

8. Ibid.

9. Ibid.

10. Ibid., pag. 244.

otro se viven o se niegan, porque cuando se habla de ellos, ya no están o se hace literatura"¹¹.

Si hemos insistido en referirnos al pensamiento de este autor, es porque consideramos que es representativo de una forma común de entender la educación hoy día. Al mismo tiempo, él nos muestra con claridad cómo las *teorías* de la educación son siempre indisociables de las *teorías* sobre la verdad.

Volviendo al tema central de nuestras reflexiones podemos preguntarnos ¿Qué es la educación? ¿En qué consiste el acto propio de educar? Se trata de interrogantes fundamentales. La respuesta adecuada a ellas, exige salir del ámbito fenoménico o empírico (que es lo propio de las llamadas ciencias de la educación), para entrar en el ámbito ontológico o filosófico (que es lo propio de la filosofía de la educación). Esto implica la apertura de la inteligencia a la captación (*saisie*) de los principios primeros que se encuentran en la raíz misma del tema en cuestión.

Sin la captación precisa de estos principios, sin el discernimiento justo de sus exigencias teórico-prácticas, la educación para la libertad corre el riesgo de transformarse en una propuesta *ideológica*, cuya tarea esencial consistiría en una suerte de *concientización* de las personas humanas. Efectivamente, lo propio de toda educación *concientizadora* consiste en hacer del *sujeto* principal de la educación, el educando, un *objeto* (como el mármol) al cual el profesor puede moldear a su entero arbitrio.

En las próximas líneas abordaremos, en el horizonte de una filosofía del ser o *seinsphilosophie*¹², aquellos aspectos que nos

11. Ibid.

12. A nuestro entender la filosofía tomasiana es auténticamente una filosofía del ser y de la analogía del ser, por cuanto ella asume radicalísimamente la primacía del *actus essendi* sobre la *essentia*. En este punto reside la absoluta originalidad del *opus philosophicus* de Tomás de Aquino en relación al pensamiento filosófico de Aristóteles. A este respecto escribía Domingo Bañez en su comentario a la *Prima Pars* de la *Suma de Teología*: "*Et hoc est quod, saepissime Divus Thomas clamat, et thomistae, nolunt audire: quod 'esse est actualitas omnis formae vel naturae, et quod in nulla re invenitur sicut recipiens et perfectibile, sed sicut receptum et perficiens id in quo recipitur; ipsum tamen, eo ipso quod recipitur, deprimitur, et ut ita dixerim, imperficatur'*", citado por Francisco Canals Vidal, en su obra *Cuestiones de Fundamentación*, Barcelona, Publicacions y Edicions Universitat de Barcelona, 1980, pp. 19 y 20. Sobre la noción de *seinsphilosophie*, aplicada a la filosofía tomasiana, pueden consultarse los siguientes trabajos: Jacques Maritain, *Court Traité de l'existence et de l'existant*, Paris. Paul Hartmann, *Deuxième édition*, 1964. Etienne Gilson, *L'être et l'essence*, Paris, Vrin, *Deuxième édition*, 1962. Heinz R. Schmitz, "*Retour à l'être*": *Nova et Vetera*, 1973, N° 1, pp. 1-8. Heinz R. Schmitz,

parecen esenciales para una comprensión verdadera del significado y sentido profundamente humano de la educación.

LA EDUCACION Y EL DESPERTAR A LA VIDA DE LA INTELIGENCIA

¿Qué es la educación? Quisiéramos proponer desde una perspectiva filosófica la siguiente definición:

La educación es el acto que consiste radicalmente en despertar al otro (que va a ser educado) a la vida propia de la inteligencia, colocándolo ante la realidad objetiva en su inagotable misterio y riqueza de inteligibilidad. De este modo, la persona del educando, guiada por el educador (auctoritas) accede y asciende al conocimiento de la verdad¹³.

Este conocimiento es también el fundamento propio de la libertad en el bien y para el bien. En este sentido la educación a la vida de la inteligencia es siempre indisoluble de una auténtica educación moral.

A este respecto, es preciso recordar que la verdad se encuentra siempre en el centro de la vida de la inteligencia; es ella la que finaliza toda búsqueda auténtica de saber. Es así como cada ciencia o disciplina posee un campo propio de investigación, delimitado por su objeto especificador, que constituye su verdad a conocer.

Por esta razón, cuando nos encontramos en presencia de un *proyecto educativo* donde el sentido de la verdad está ausente o se encuentra eclipsado, no es extraño constatar como la libertad de las personas que participan en ese proyecto queda desprovista de su propia consistencia. Entonces, tanto los profesores como los alumnos quedan expuestos a la violencia de las pasiones y a todo tipo de condicionamientos, muchas veces encubiertos, generando un *ambiente educativo* esencialmente inestable, que hace muy difícil la posibilidad real de formar a las personas, en cuanto personas. Los últimos conflictos que hemos observado en diversos planteles educativos, en que se ha visto seriamente cuestionado el principio

¹³ "Thomas d' Aquin et la libération de la raison métaphisique", *Nova et Vetera*, 1976, N° 1, pp. 54-63.

13. Aquí nos referimos a la educación considerada *in fieri* y no como un *habitus*.

de autoridad de los educadores, debe hacernos reflexionar sobre este punto esencial¹⁴.

Desgraciadamente, diversas *teorías y praxis* educativas actuales, insisten constantemente en la *imposibilidad* de alcanzar alguna verdad objetiva, creando en el espíritu de los educandos una actitud de profunda desconfianza, al enseñarles que todos los principios y todas las afirmaciones son por definición *construcciones* provisorias de los hombres y esencialmente *relativas* a la cultura (culturalismo) o al tiempo histórico (historicismo) en que son planteadas o formuladas.

Esto que hemos señalado, es fácilmente constatable en lo que se refiere al orden moral. Toda la discusión reciente a propósito de la campaña contra el SIDA, o de la educación sexual en la Escuela, testimonia un desconocimiento profundo de la naturaleza de los problemas éticos. Es fácil observar en numerosos programas televisivos cómo los temas de índole moral son abordados e interpretados a partir de criterios exclusivamente "científicos". Por ejemplo, cuando se habla de la sexualidad humana generalmente se invita a un médico para que hable en cuanto médico sobre ella, como si la sexualidad humana se pudiese reducir a la *biología* de la sexualidad.

Por otro lado, la noción misma de *principio* ha sido seriamente cuestionada. A este respecto, se señala frecuentemente que los principios son "abstracciones"; postulados *a priori*, que pueden ser respetables en sí mismos, pero que se encuentran en un cielo "metafísico" totalmente ajeno a la vida humana y a sus dramas. Es así, como la fidelidad a los principios traería como consecuencia el desarrollo de una actitud no humana de insensibilidad e incomprensión con respecto a las situaciones concretas y reales por las cuales atraviesan las personas.

De este modo, tanto los educadores como los educandos se encontrarían siempre ante el falso dilema de elegir entre dos acepciones opuestas de la moral. Por un lado, una moral "trascendente", "abstracta" y "poco humana"; esta sería la "moral comprensiva" de las situaciones particulares que no pueden ser abordadas correctamente si no se hace una suerte de paréntesis con los principios. En otras palabras, por una parte estarían los

14. Cfr. Las interesantes observaciones hechas por el historiador chileno Gonzalo Vial Correa, "Estudiantes, ecólogos y autoridades", en su columna del diario *La Segunda*, martes 12 de mayo de 1997, p. 6.

principios, por otra, la persona humana. Entonces para "salvaguardar" los derechos de la persona sería preciso sacrificar los principios morales. Indudablemente, se trata de un falso dilema por cuanto estos principios son siempre principios que proceden de la estructura íntima (u ontológica) del ser personal.

¿Qué se entiende por principio? En su significado filosófico preciso, un principio designa aquello que es primero en un cierto orden y, que en cuanto tal, norma todo aquello que procede y depende de él. En este sentido señala Aristóteles que "...a todos los principios es común ser lo primero desde lo cual algo es o se hace o se conoce"¹⁵. En el orden moral, lo que es primero y determinante, lo que opera como principio, es que cada ser humano es una persona, es decir, un sujeto de derechos, los cuales son la expresión de exigencias fundamentales inscritas en la *naturaleza humana* que posee esta persona y que la califican. Los principios morales suponen lo que es la *naturaleza humana*, y en consecuencia, *cuál debe ser el comportamiento adecuado y legítimo con respecto a ella*. Digámoslo claramente, sólo se puede salvaguardar la dignidad de la persona humana; si se reconocen los principios y se realizan sus exigencias¹⁶.

Al mismo tiempo, la negación de la idea de principio ha llevado a la separación radical entre *ley natural* y *conciencia moral*. Así se ha procedido a la evacuación de la regulación normativa de la ley de naturaleza, en el juicio de la conciencia. Esta es la razón por la que se afirma habitualmente que bastaría con actuar según la propia conciencia para actuar bien, independiente de la veracidad y rectitud de la misma. En este sentido, se puede afirmar que la ética, tal como se le entiende y enseña hoy día "pasa a ser un mero discurso de justificación de lo ya realizado, un discurso de 'los hechos consumados', tal como lo comprobamos diariamente en la discusión de numerosos problemas actuales"¹⁷.

A este respecto, señala el filósofo y educador español Antonio Amado, que el "relativismo ha afectado a todos los ámbitos del saber y ha imposibilitado el estudio serio y profundo de las distintas cuestiones. La verdad ha dejado de ser *amable* y ya

15. *Metafísica*, V, 1, 20. Edición trilingüe por Valentín García Yebra, Madrid, Editorial Gredos, segunda edición revisada, 1990.

16. Sobre este punto véase la obra reciente del filósofo y teólogo suizo George Cottier, o.p., *Défis éthiques*, Saint-Maurice (Suisse), Editions Saint-Augustin, 1996.

17. Pedro Morandé, "Desafíos culturales del fin de siglo", Santiago, *Revista Humanitas*, N° 1, enero-marzo 1996, p. 72.

no puede presentarse como la norma que conduce y canaliza la verdadera educación”¹⁸.

Volviendo a la noción de educación que hemos propuesto, es preciso interrogarse acerca de cómo se realiza en el sujeto humano este acceso y este *ascenso* en el conocimiento de la verdad. La respuesta a esta cuestión, supone previamente una reflexión seria sobre la *naturaleza* y sobre el *objeto* propio de la inteligencia humana. Se trata de un aspecto que tiene una importancia capital para la pedagogía. En efecto la adquisición de todo saber (racional) por parte del hombre requiere como punto de partida la *intuitividad* de la inteligencia. El filósofo francés Jacques Maritain, llamaba la atención sobre este punto, en una de sus últimas obras, con una expresión maravillosa por la densidad inteligible que ella contiene: “pas de savoir sans intuitivité”¹⁹.

¿Qué se entiende por intuición?²⁰ La palabra intuición es, en su sentido etimológico, vecina de la palabra visión; por cuanto ella se refiere en primer lugar a la percepción visual, la que siempre será el tipo sensible y el ejemplo más claro de toda forma de intuición. Lo que caracteriza propiamente a la intuición, en su acepción más amplia, es que se trata de un conocimiento o una percepción *inmediata*, un conocimiento o una percepción *directa*, donde la cosa (*res*) conocida termina el acto de conocimiento sin intermediario, sin la interposición de un término medio. Conocimiento *inmediato*, sin *intermediario*, *directo*, se trata de expresiones que requieren ser bien comprendidas, de lo contrario se corre el riesgo de caer en graves confusiones. Un ejemplo significativo de esto, lo encontramos en el pensamiento de Descartes, quien confunde la naturaleza y el modo de conocimiento de la inteligencia humana con la naturaleza y el modo de conocimiento de la inteligencia de los ángeles.

Por otro lado, es preciso mencionar que existe un segundo sentido, no filosófico, sino común, de la palabra intuición. En este caso, la intuición es entendida como una suerte de *adivinación*. Así se dirá, por ejemplo, que las mujeres suelen ser más intuitivas que los hombres. Nosotros nos referiremos al sentido filosófico, por

18. “La Educación”, texto inédito.

19. *Approches sans Entraves*, Paris, Fayard, 1973, pp. 372-420.

20. En este punto seguimos de cerca la obra del filósofo francés Jacques Maritain, *La philosophie Bersognienne, Etudes Critiques*, Paris, Librairie P. Téqui, quatrième édition, revue et augmentée, 1948, pp. 125-133.

cuanto lo que nos interesa comprender es la vida propia de la inteligencia humana.

Desde una perspectiva filosófica, podemos distinguir en el hombre al menos dos tipos de intuiciones en el sentido de *percepción directa*: la percepción sensible y la percepción intelectual. En efecto, tenemos una primera forma de intuición -sobre la cual reposa toda la ciencia humana-, que es la intuición del mundo exterior, la percepción sensible. En la sensación el objeto viene, por su acción, a producir en nosotros una "similitud *psychique*"²¹ (species) de sí mismo, por medio de la cual lo percibimos directamente, no en su esencia, sino en sus accidentes, en sus cualidades sensibles, y en la acción misma que ejerce sobre nosotros. De este modo, el órgano animado, conoce inmediatamente el objeto concreto, en la materialidad de su existencia y de su acción individual y contingente.

Una segunda forma de intuición, que es la que nos interesa aquí, corresponde a la percepción intelectual. En este punto es importante comprender el significado preciso que tienen las palabras *inmediato, sin intermediario, directo*, que es lo que caracteriza propiamente al conocimiento intuitivo. En ningún caso ellas designan un conocimiento que tendría lugar sin ningún tipo de intermediario *subjetivo*, sin la presencia en el sujeto de un *medio de presentación* del objeto. Para que pueda haber conocimiento, es preciso que la cosa (*res*) conocida, el objeto se encuentre de una cierta manera en el sujeto, y este objeto sólo puede estar en ella por una semejanza de sí mismo, por una "similitud *psychique*" (Jacques Maritain), por una suerte de reflejo viviente de sí mismo, producido en el sujeto: esto es lo que llamamos *idea* o "*verbo mental*", similitud en la cual la inteligencia, inmaterialmente informada por el objeto, se lo dice, se lo presenta a sí misma al interior de sí misma.

Ahora bien, esta "similitud *psychique*", este reflejo vivo de la cosa conocida no es el objeto en el cual se termina el acto de conocimiento. Este es un punto esencial sobre el cual no se insiste demasiado. Esta similitud *es aquello por lo que o en que* el conocimiento tiene lugar, ella no es lo que es primeramente conocido. No es el reflejo vivo que está en nosotros lo que nosotros vemos, es la cosa (*res*) misma reflejada que nosotros vemos en ese reflejo. De este modo, no es la *idea aquello que* conoce la inteligencia,

21. Hemos conservado la expresión francesa formulada por Jacques Maritain, por cuanto la traducción castellana de ésta como "similitud síquica", no traduce adecuadamente el significado preciso que ella tiene en francés.

ella es *aquello por lo cual* conoce la inteligencia, *aquello por lo cual* la inteligencia *capta* "intuitivamente", inmediatamente, las naturalezas, los objetos de pensamiento que están en las cosas y que la inteligencia extrae, saca o separa de las cosas por la *abstracción*.

Para precisar lo que se ha señalado, quisiéramos referirnos a dos textos de Santo Tomás de Aquino que nos parecen particularmente iluminadores en la comprensión de la cuestión que estamos analizando. El primer texto corresponde al Tratado del alma humana, en la *Suma de Teología*, donde el Aquinate establece la distinción entre *intellectus* y *ratio*, como dos actos de una sola y misma facultad: "...*ratio et intellectus in homine non possunt esse diversae potentiae. Quod manifeste cognoscitur, si utriusque actus consideretur. Intelligere enim est simpliciter veritatem intelligibilem apprehendere. Ratiocinari autem est procedere de uno intellecto ad aliud, ad veritatem intelligibilem cognoscendam*". La razón y la inteligencia no pueden ser en el hombre distintas potencias. Lo cual es manifiesto si se consideran sus *actos* respectivos. Entender es absolutamente aprender la verdad inteligible. Razonar es proceder de una cosa entendida a otra para llegar a conocer la verdad inteligible²².

Cuando hablamos de la inteligencia humana estamos hablando de una inteligencia *racional*. Se trata en efecto, de la realización ínfima (analógica) de una perfección que se encuentra en las sustancias incorpóreas y en Dios. Esta realización en razón de sus caracteres propios, es designada bajo el nombre específico de *razón*. Es decir lo que caracteriza al hombre es ser *racional*. Esto quiere decir, que en él, el conocimiento intelectual debe utilizar el *discurso*, debe *razonar*, pero siempre es un *intelecto* que *razona*.

En cuanto es *intellectus*, la inteligencia es, de suyo, una facultad *intuitiva*. La inteligencia humana es capaz entonces de captación intuitiva. Conociendo, ella deviene la cosa *intentionaliter*, ella la ve, o "lee en ella" (*intelligere*, es *intus legere*, leer al interior)²³. En cuanto *intellectus* ella está ordenada esencialmente a la captación directa del *ser* (*ens est primum quod cadit in conceptione intellectus*), a la *aprehensión* inmediata de la verdad. En cuanto *ratio*, la

22. Ia, Q. 79, a. 8.

23. "Quod nomen intellectus quamdam intimam cognitionem importat: dicitur enim intelligere quasi 'intus legere et hoc manifeste patet considerantibus differentiam intellectus et sensus; nam cognitio sensitiva occupatur circa qualitates sensibiles exteriores; cognitio autem intellectiva penetrat usque ad essentiam rei, objectum enim intellectus est 'quod quid est'. Suma de Teología, IIa-IIae, Q. 8, a. 1.

inteligencia humana avanza por un *discurso* (discurrir) que une entre sí conceptos para hacer pasar a través de ellos la evidencia de los primeros principios.

En este sentido escribe Jacques Maritain, "más sabios que Heidegger los antiguos distinguían entre *razón discursiva* y *razón intuitiva*, como decía Milton a continuación de Aristóteles. El discurso racional es una cadena o un tejido de enunciados conceptuales (juicios) unidos entre sí por conexiones lógicas (necesarias, si el razonamiento es demostrativo), que conducen a conclusiones necesarias. Al contrario, el funcionamiento intuitivo del intelecto se caracteriza por una cierta inmediatez"²⁴.

Como *intellectus*, nuestra inteligencia considera las verdades inmediatas y se perfecciona en un *habitus* que llamamos *intellectus principiorum*; como *ratio* ella considera las verdades mediatas y se perfecciona en una serie de *habitus*, donde la diversidad se toma de otras consideraciones (siempre sacadas del objeto), y donde los "tipos" perfectos corresponden a los *habitus* de ciencia y sabiduría.

El segundo texto que quisiéramos mencionar, corresponde al tratado sobre la fe teologal, en la *Suma de Teología*: "*discursus rationis semper incipit ab intellectu et terminatur ad intellectum: ratiocinamur enim procedendo ex quibusdam intellectis, et tunc rationis discursus perficitur quando ad hoc pervenimus ut intelligamus illud quod prius erat ignotum. Quod ergo ratiocinamur ex aliquo praecedenti intellectu procedit*". Es decir, todo discurso de la razón comienza por una *intuición* -originalmente la intuición de los primeros principios-, y se termina en una *intuición*. Razonamos procediendo a partir de ciertas cosas entendidas, y entonces el discurso de la razón se perfecciona cuando llegamos a esto, que entendamos aquello que primero era desconocido²⁵.

En este punto vemos nuevamente con claridad, como la concepción de educación que proponemos en el horizonte de la *seinsphilosophie*, contrasta radicalmente con la visión contemporánea, la cual sigue siendo tributaria de premisas *iluministas* y *neoiluministas*. Esta visión podría ser caracterizada, paradójicamente, como la afirmación exacerbada de los derechos exclusivos de la *razón* contra la dignidad propia a la *inteligencia*.

24. *Approches...*, op. cit., p. 372.

25. *Suma de Teología*, Ia, q. 5, a. 1.

La propuesta *racionalista* e *idealista* al desconocer que el objeto propio de la inteligencia, aquello a lo cual ella tiende primeramente es *el ser*, ha terminado sacrificando la inteligencia, haciendo de la razón una facultad *constructiva* y no *contemplativa*. Es preciso recordar que con la captación del *ser* la inteligencia inaugura su vida propia. Lejos o fuera del *ser*, no existe para ella ningún tipo de conocimiento verdadero, ningún tipo de saber o de ciencia, por cuanto es en el *ser* primeramente alcanzado, donde la inteligencia humana, bajo los modos más diversos y en todos los grados del conocimiento, resuelve todos sus conceptos, "*Illud autem quod primo intellectus concipit quasi notissimum et in quod conceptiones omnes resolvit est ens*"²⁶. En el mismo sentido, podemos decir con Santo Tomás de Aquino "*primo in intellectu cadit ens*"²⁷, o aun, "lo que nuestro intelecto conoce primero, es el ser", "la representación intelectual del ser está incluida en todo lo que el hombre piensa"²⁸, o "*ens autem et essentia sunt quae primo intellectu concipiuntur*"²⁹, "*cum ens sit quod primo cadit in conceptione mentis*"³⁰.

El pensamiento moderno ha sustituido el *orden del ser* por el *orden de la conciencia*. Kant se glorificaba de su famosa revolución copernicana, al señalar que las cosas o la realidad giraban en torno a nuestro espíritu y no nuestro espíritu en torno a las cosas. A este respecto, Gérard Granel ha mostrado de una manera penetrante como la filosofía moderna, se ha establecido sobre la convicción primera que con el ser no hay nada que hacer "*avec l'être il n'y a rien à faire*"³¹.

Aquí resultan particularmente ilustrativas, las consideraciones del filósofo francés R. Descartes, a propósito de la naturaleza y función propias del saber humano. En la sexta parte del *Discours de la Méthode*, que es, según la justa expresión de Geneviève Rodis-Lewis, "un himno a la Ciencia capaz de '*nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature*'"³², Descartes plantea lo siguiente:

26. *Quaestiones Disputatae De veritate*, Q. 1, a. 1.

27. *In Metaphys.*, 1, 2. En el mismo sentido el Aquinate señala: "Nam Illud quod primo cadit in apprehensione est ens, cuius intellectus includitur in omnibus quaecumque quis apprehendit", *Suma de Teología*, Ia-IIae, Q. 94, a. 2.

28. *Suma de Teología*, Ia-IIae, Q. 94, a. 2.

29. *De ente et essentia*, proemio.

30. *Quaestiones Disputatae De Veritate*, 21, 1.

31. Gérard Granel, *Le Sens du Temps et de la Perception chez E. Husserl*, Paris, Gallimard, 1968, pp. 264 - 265.

32. *Oeuvres de Descartes*, Edition établie présentée et annotée par Samuel S. de

"Pero tan pronto como adquirí, algunas nociones generales de física y, comenzando a ponerlas a prueba en varias dificultades particulares, noté hasta dónde pueden conducir y cuánto difieren de los principios empleados hasta el presente, creí que no podría tenerlas ocultas sin pecar gravemente contra la ley que nos obliga a procurar el bien general de todos los hombres, en cuanto ello esté en nuestro poder. Pues esas nociones me han enseñado que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos, que nos rodean tan distintamente como conocemos los oficios varios de nuestros artesanos, podríamos aprovecharlos del mismo modo en todos los usos apropiados, y de esa suerte convertirnos como en dueños y poseedores de la naturaleza. Lo cual es muy de desear, no sólo para la invención de una infinidad de artificios que nos permitirían gozar sin ningún trabajo de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que hay en ella, sino muy principalmente para la conservación de la salud, que es sin duda el primer bien y el fundamento de todos los demás bienes de esta vida, porque aun el espíritu depende tanto del temperamento y de las disposiciones de los órganos del cuerpo, que si es posible hallar algún medio para hacer que los hombres sean más sabios de lo que hasta aquí lo han sido, creo que hay que buscarlos en la medicina"³³.

Este texto es como la *premisa mayor* desde la cual se ha estructurado la concepción moderna del saber humano, la cual ha encontrado su plena realización en el pensamiento de Kant y de Hegel. La razón contemplativa (*theoria*) ha cedido su lugar a la razón productiva o fabricadora (*poiesis*). El *homo metaphysicus* ha sido sustituido por el *homo faber* (Karl Marx llevará esta premisa hasta sus últimas consecuencias). Samuel de Sacy ha notado de manera justa refiriéndose a Descartes que, "il n'a jamais distingué la recherche dite 'désinteressé'"³⁴.

Sacy, avec quatre introductions par Geneviève Rodis-Lewis, Paris, Le club français du livre, 1966, vol. 1, p. 312.

33. *Discours de la Méthode*, en *Oeuvres...*, pp. 452 y 453.

34. A este respecto, Jacques Maritain en un análisis lúcido de la visión epistemológica cartesiana, ha señalado lo siguiente: "la science selon Descartes, est UNE, de l'unité même de la pensée. Ainsi non seulement il transpose dans l'ordre des vertus intellectuelles ce que les anciens disaient de la connexion des vertus morales, mais encore il transforme cette connexion en unité pure et simple, en l'unité d'une seule et même nature spécifique. Toutes les sciences réunies en sont rien autre chose que l'humaine sagesse, qui est toujours une, toujours la même, si variés que soient les sujets auxquels elle s'applique. On peut bien distinguer des parties dans la Science, mais comme des membres dans un même organisme spirituel. Et contrairement à l'expérience la plus manifeste, où nous voyons les esprits qui cultivent des vertus intellectuelles différentes,

La vigencia de estos postulados, es fácilmente “rastreadable” en las *theorias y praxis* educativas actuales. En efecto, lo que muchas veces nuestros educadores entienden por *razón* en el ámbito de la pedagogía corresponde más bien a lo que llamamos en filosofía la *razón poiética*, podríamos decir una *razón fabricadora o productora*. Esta es la función menos perfecta de la razón por cuanto consiste esencialmente en una *actividad transitiva*, donde lo central es la perfección del objeto o de la obra, y no en una *actividad inmanente*, donde lo central es la perfección del sujeto. Esta es una de las causas por la cual los educandos, cuando egresan del sistema educativo no tienen una actitud de *contemplación* frente al orden real objetivo, sino más bien una actitud escéptica y utilitaria. Es decir, lo que tiene interés no es lo que es verdadero y *bueno* sino lo que es *útil*.

En este horizonte intelectual, la educación no consistirá en despertar al otro a la vida de la inteligencia, que se traduce en la búsqueda de la verdad y del bien objetivos, sino en conformar la inteligencia y la voluntad de las personas para que cada educando pueda alcanzar en algún momento de su vida, aquello que le interesa, independiente de la veracidad o bondad de lo que alcance. Y aquello que le interesa tiene que ver directamente con la posibilidad de alcanzar éxito, en una sociedad como la nuestra, dominada por las ideologías economicistas. De este modo, el saber y el estudio quedan totalmente subordinados a los criterios del éxito.

Por otro lado, a partir de esta opción epistemológica se ha tendido a privilegiar en el ámbito educativo, el conocimiento de lo que podríamos llamar las *arquitecturas racionales* por encima de la *verdad*. Esto ha llevado a conceder una importancia desmedida al conocimiento de diversas teorías y escuelas de pensamiento al interior de cada disciplina o asignatura, prescindiendo muchas veces de un juicio adecuado sobre la veracidad, legitimidad o alcance de dichas teorías o interpretaciones.

saisis par la spécificité de l'objet comme par une ventouse, accentuer de plus en plus leurs divergences, et devenir, même, de plus en plus étrangers l'un à l'autre, il faut dire, que les diverses sciences sont tellement liées ensemble qu'il est plus aisé de les apprendre toutes que d'en apprendre une seule en la détachant des autres. Voilà donc abolie cette distinction spécifiquement hiérarchisée de la Métaphysique, des Mathématiques et de la connaissance de la Nature, qui jouait dans la sagesse thomiste un rôle capital, parce qu'elle était tirée de la diversité essentielle des objets de savoir eux mêmes (ordres d'abstraction), et attestait l'empire de l'objet sur notre esprit. Une seule Science, -ce qui implique logiquement un seul et même degré d'abstraction et d'intelligibilité pour toutes les choses que nous pouvons savoir". Le Songe de Descartes, Paris, Buchet/Chastel, pp. 60 et 61.

En esta perspectiva que estamos criticando, los educandos se transforman en “especialistas memorísticos” de teorías -donde difícilmente logran vislumbrar su significado y sentido-, pero incapaces a su vez de *pensar* seria y rigurosamente sobre los diversos temas y problemas que las diversas disciplinas deberían darles a conocer. Aquí se presentan situaciones que resultan particularmente sorprendentes. Es fácil constatar por ejemplo, como los educandos tienen generalmente un enorme desconocimiento de los hechos científicos y un cierto conocimiento de algunas teorías o interpretaciones. Lo dramático es que, para ellos, las teorías o interpretaciones son tomadas como los hechos mismos. El caso más típico lo constituyen las teorías de la evolución, las que son consideradas pura y simplemente como hechos científicos irrefutables.

La crisis actual de la educación, de la que suele tanto hablarse, es ante todo una *crisis de la inteligencia*. Por consiguiente, ella no puede ser superada sin un retorno de la inteligencia al ser, y esto supone un retorno al pensamiento metafísico. En efecto, las personas humanas no se pueden comunicar realmente sin pasar por el ser o por alguna de sus propiedades. Solamente hay contacto verdaderamente humano cuando se “toca” la verdad, el bien o la belleza de algo. No hay relación humana posible cuando el ser no ha sido alcanzado.

En este sentido, el Papa Juan Pablo II, recordaba en su encíclica *Veritatis Splendor*, que, “la cultura contemporánea -cuyas premisas están en la Modernidad-, ha perdido en gran parte este vínculo entre Verdad-Bien-Libertad”³⁵, olvidando que solamente la libertad que se somete a la verdad, conduce a la persona humana a su verdadero bien. El bien de la persona consiste en estar en la verdad y en realizar la verdad. Sólo quien accede y asciende en la verdad puede en propiedad, realizar la verdad y por allí su propio bien.

LA EDUCACION Y UNA CONCEPCION JUSTA DEL SABER HUMANO

El desconocimiento de la naturaleza y vida propias de la inteligencia, ha llevado necesariamente a la configuración de una

35. *Veritatis Splendor*, 84.

visión falsa o parcial de la ciencia y de su rol en la vida humana. A este aspecto quisiéramos referirnos en las próximas líneas.

¿Cuál ha sido la idea o noción de ciencia que ha estado subyacente en la labor educativa de numerosos educadores en los últimos decenios? Como hemos visto, ella ha estado profundamente influida por los postulados filosóficos y epistemológicos de la Modernidad.

A este respecto, no resulta difícil constatar, para quienes hayan ejercido la docencia en los primeros años de los estudios universitarios, cómo los educandos que ingresan a los centros de estudios superiores, están generalmente marcados por una visión *dogmática* de la ciencia que han recibido en su enseñanza escolar. Esta se encuentra muchas veces reforzada por el contenido de programas pseudo-científicos difundidos a través de documentales, que son utilizados como material didáctico por numerosos profesores.

Esto lleva, generalmente, a confusiones importantes o al planteamiento de falsos dilemas que van socavando subrepticamente la disposición radical de la inteligencia de los niños y de los jóvenes a conocer con mayor objetividad y profundidad el mundo que los rodea.

La falencia más grave, por cuanto afecta enteramente al *currículum*, y por ahí mismo a los *objetivos* terminales de los diversos proyectos educativos, la constituye el manejo de una noción de ciencia que implica la negación radical de toda posibilidad de sabiduría. Esto quiere decir que las ciencias *sapienciales* como la filosofía y la teología se encuentran en una situación de claro desmedro, y reducidas, cuando están presentes, al dominio de *lo opinable* y no de la *certeza*.

Al interior de este marco teórico, la capacidad de “despertar al otro” a una auténtica y genuina búsqueda de respuesta (fundamentos) a las interrogantes últimas, que son aquellas que tienen que ver directamente con la felicidad humana, se encuentran eclipsadas o totalmente parasitadas por una suerte de “totalitarismo” pedagógico y metodológico. Es así, como se les presenta a los *educandos* un sólo modo válido de conocer, un sólo modo válido de adquirir ciencia: el modo empírico. De este modo, se asume como principio irrefutable que el hombre sólo puede conocer con *certeza* aquellas cosas o realidades que son *observables* y *cuantificables*, estableciéndose una falsa identidad entre conocimiento y “materia”, entre ciencia y “materia”.

Sobre este punto, resulta particularmente ilustrativo conocer el planteamiento de algunos teóricos contemporáneos, que en mayor o menor grado se encuentran en la posteridad intelectual de los padres del pensamiento moderno, particularmente Descartes y Kant. Uno de los autores que ha ejercido una importante influencia en la concepción actual de la ciencia, y cuyas tesis han sido asumidas por numerosos educadores en nuestro país, es sin lugar a dudas el pensador argentino Mario Bunge. Ante la pregunta ¿Qué es la ciencia? Bunge plantea una respuesta que es particularmente reveladora:

“Mientras los animales inferiores sólo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo: y sobre la base de su inteligencia imperfecta pero perfectible del mundo, el hombre intenta enseñorearse de él para hacerlo más comfortable. En este proceso, construye un mundo artificial: ese creciente cuerpo de ideas llamado ‘ciencia’, que puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible. Por medio de la investigación científica, el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta”³⁶.

Esta definición se enmarca claramente al interior de una concepción *unívoca* de la ciencia (R. Descartes), admitiendo que ella es esencialmente una “construcción artificial” caracterizada por la “verificación” y la “falibilidad”. De este modo, la ciencia se reduce a la *ciencia empírica*. En esta perspectiva, es posible comprender los intentos de este autor por imponer un sólo método “verdadero” de aproximación al conocimiento de la realidad, Mario Bunge escribe: “El método científico, es un rasgo característico de la ciencia, tanto de la pura como de la aplicada: donde no hay método científico no hay ciencia”³⁷. Lo que encontramos en este autor es una forma actual y más o menos “refinada” de materialismo científico.

En una perspectiva similar, J. Goode y Paul Hatt, señalan que la ciencia “es un método de acercamiento a todo el mundo empírico, es decir, al mundo que es susceptible de ser sometido a experiencias por el hombre”³⁸.

36. Mario Bunge, *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Siglo XX, 1985, p. 9.

37. Mario Bunge, *La investigación científica*, Barcelona, Editorial Ariel, segunda edición corregida, 1983, p. 29.

38. J. Goode y Paul Hatt, *Métodos de Investigación Social*, México, Trillas, 1984, p. 16.

En un sentido más radical, Erika Himmel y Elsa Lagos, proponen una visión epistemológica que ha adquirido hoy día su plena carta de ciudadanía: la ciencia es una “construcción social de un conjunto sistemático de proposiciones contrastadas o contrastables que permiten la descripción, predicción y explicación de fenómenos en un área problemática o dominio específico”³⁹.

Estas definiciones, testimonian hasta qué punto en la visión actual de la ciencia, que tiene un especial impacto en el ámbito educativo, siguen teniendo vigencia las premisas epistemológicas de la Modernidad. Esto quiere decir, que la visión actual del saber humano en general (gnoseología) y del saber científico en particular (epistemología), siguen estando descolgadas de todo referente de orden *metafísico*. Esta disposición intelectual ha impedido y sigue impidiendo la captación del valor intrínsecamente *analógico* del saber y de la ciencia. Ello ha impedido, entre otras cosas, la distinción entre las ciencias *ontológicas* y las ciencias *empíricas*, haciendo imposible el diálogo entre ciencia y filosofía. Diálogo fundamental en todo proyecto educativo, que aspire seriamente a que la persona del *educando*, a lo largo de su proceso formativo, entre en *comunión* con todo el orden real.

En este punto, cobra particular importancia el reconocer que la ciencia no es primera y fundamentalmente una “metodología”. Ella es un *conocimiento* y, como tal, está ordenado a perfeccionar la vida misma de la inteligencia en su ordenación al ser. Los *clásicos* planteaban una noción de ciencia que, a nuestro entender, puede tener plena vigencia en la actualidad, a condición que se la entienda y se la aplique en una perspectiva *analógica*: *la ciencia es un conocimiento cierto o verdadero de las cosas (res) por sus causas*.

Esto implica distinguir dos grandes tipos de *causas*: causas primeras y causas próximas. Las *causas primeras*, dan origen a saberes que llamamos *sapienciales*: aquí se encuentran las ciencias filosóficas u *ontológicas*, especialmente la *metafísica*. El segundo tipo de causas, *causas segundas*, dan origen a los saberes empíricos: aquí se encuentran las llamadas ciencias naturales, especialmente la *física teórica*. No podemos referirnos en el contexto de este trabajo al *estatuto* de las llamadas ciencias sociales, ni al caso específico del saber histórico.

39. Erika Himmel y Elsa Lagos, *Introducción al Método Científico*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Investigaciones, 1980, pp. 1 y 2.

De aquí, la relevancia que tiene hoy para una concepción justa de la educación, el rescatar la doctrina de las *virtudes intelectuales* que junto a las *virtudes morales*, hacen posible la formación de la *persona en cuanto persona*, es decir, en el horizonte de aquellos bienes que le son proporcionados.

A partir de lo que hemos planteado estamos cada vez más convencidos, de que no puede existir una *auténtica reforma educacional o renovación educativa* si no se logra superar la concepción *cientificista* del saber y por lo tanto de las asignaturas en el ámbito de la educación, particularmente en la Escuela. Esto implica *necesariamente* situar el conocimiento humano, todo conocimiento humano en la perspectiva de la búsqueda desinteresada y rigurosa de la verdad total que da sentido al hombre y a su presencia en el mundo. Se trata, pues, de asumir la naturaleza misma de la inteligencia la cual, como hemos señalado, se encuentra primera y fundamentalmente ordenada al ser y a la verdad, y no al aparecer y a la verificación.

Esto debe traducirse *curricularmente*, en una forma distinta de entender el *lugar* y el *rol* de las asignaturas dentro de la Escuela. Si estas últimas tienen como tarea prioritaria y objetivo irrenunciable el desarrollo o formación de las personas, no pueden ser comprendidas primeramente en el horizonte de la capacitación o de la instrucción. Ellas deben constituirse en auténticas *instancias educativas*. Esto quiere decir, que cada asignatura desde su propia perspectiva formal debe ser capaz de suscitar en el educando la búsqueda y el amor desinteresado por la verdad.

LA CULTURA COMO REFERENTE PEDAGOGICO

A modo de conclusión de estas consideraciones filosóficas, quisiéramos decir algunas palabras sobre la relación que existe entre cultura y educación. Se trata de una cuestión que ha ido adquiriendo una gran importancia en los debates recientes vinculados al tema de la educación.

Es indudable que la educación actual, por sus raíces *iluministas* y *neoiluministas*, se ha orientado casi exclusivamente hacia lo puramente académico desde una óptica *cientificista*, y por esto mismo ha prescindido de *lo cultural* como referente pedagógico. De este modo, no ha podido favorecer una reflexión en torno al misterio del hombre llamado a crecer en las relaciones

con los demás, con la naturaleza y con Dios, lo que constituye el *ethos* de toda cultura.

Esto se explica, en gran medida, porque la modernidad ha impuesto un *modo* de formular la pregunta acerca del significado y sentido de la cultura en un marco demasiado estrecho. Por esta razón, cuando hablamos de cultura, tenemos la tendencia casi espontánea a identificar esta realidad esencialmente humana con los objetos "materiales" que el hombre ha sido y es capaz de producir. Hoy día este planteamiento se ha radicalizado enormemente con la irrupción avasalladora del referente tecnológico.

En esta perspectiva, diríamos *filosóficamente* que la comprensión de la cultura es situada en el orden de la *actividad transitiva*, donde lo que importa es la perfección del *objeto (finis operis)* y no del *sujeto (finis operantis)*. De este modo, se le entiende como una mera proyección objetiva *ad extra* del sujeto, sin que aparezca en esta proyección la interrogante acerca del significado de su propia presencia en el mundo. Como es fácil de constatar, desde esta clave hermenéutica, la relación entre la cultura y la educación aparece como una relación *extrínseca*.

¿En qué sentido entonces lo cultural puede constituirse en un auténtico referente pedagógico? Esto sólo es posible desde una perspectiva que plantee la comprensión de la cultura en el horizonte de los *sujetos culturales*, es decir de la persona humana. Se trata, entonces, de considerar la cultura en una concepción *existencial* (no existencialista). Esto implica entender que la cultura no es primera y fundamentalmente una categoría del *saber* (empírico) o del *tener*, sino una categoría del *ser*. Ella *afecta*, primera y fundamentalmente, la *condición existencial* del sujeto humano.

A este respecto, el filósofo chileno Fernando Moreno Valencia, ha señalado lo siguiente: "A la luz de la doctrina de Santo Tomás de Aquino se debe decir ante todo que la cultura no sólo está entera centrada en un sujeto personal, o que éste es su centro, sino además que ella es muy precisamente cultura o cultivo de este mismo sujeto. Es cultivo de un *sapiens*, el que, por ser tal, es al mismo tiempo un centro de libertad: es capaz de elegir entre alternativas (libre arbitrio), tiene conciencia de poseer realmente una tal capacidad (libertad psicológica), y exige realizarla concreta e históricamente (libertad de desarrollo)"⁴⁰.

40. Fernando Moreno Valencia, "Cultura y Religión", p. 49, fotocopia.

El Papa Juan Pablo II, en una notable reflexión filosófica y teológica sobre la cultura, ha llamado la atención sobre el hecho, de que "...el hombre, que en el mundo visible, es el único sujeto óntico de la cultura, es también su único objeto y su término"⁴¹. Por esto, "...la cultura es aquello a través de lo cual el hombre, en cuanto hombre, se hace más hombre, 'es más', accede más al 'ser'. En esto encuentra también su fundamento la distinción capital entre lo que el hombre es y lo que tiene, entre el ser y el tener. La cultura se sitúa siempre en relación esencial y necesaria a lo que el hombre es, mientras que la relación a lo que el hombre tiene, a su 'tener', no sólo es secundaria, sino totalmente relativa. Todo el 'tener' del hombre no es importante para la cultura, ni es factor creador de cultura, sino en la medida en que el hombre, por medio de su 'tener', puede el mismo 'ser' más plenamente como hombre, llegar a ser más plenamente hombre en todas las dimensiones de su existencia, en todo lo que caracteriza su humanidad"⁴².

Al mismo tiempo, en una perspectiva profundamente *tomasiana* el Papa agrega: "la significación esencial de la cultura consiste, en el hecho de ser una característica de la vida humana como tal. *El hombre vive una vida verdaderamente humana gracias a la cultura*", "la cultura es un modo específico del 'existir' y del 'ser' del hombre"⁴³.

Señalemos una vez más: la cultura al estar centrada en el hombre es, en un sentido propio, primera y fundamentalmente *subjetiva*. No se puede pensar la cultura sin subjetividad humana, y sin causalidad humana. En cuanto subjetiva, ella es una *acción inmanente* a un sujeto que tiende a perfeccionar su ser a través del desarrollo de sus potencialidades naturales específicas y según la diversidad que mejor exprese social y temporalmente esa exigencia. En esta perspectiva -y sólo en ésta-, cultura y educación son indisociables, desde el momento que "ella es como un 'arte' que coopera con la naturaleza humana, con sus espontaneidades profundas, para conducirla sin violencia a su pleno desarrollo"⁴⁴.

Este es el auténtico desafío que se le plantea a la educación hoy día. Se trata ciertamente de un desafío esencialmente *cualitativo* y no *cuantitativo*. Lo que está en juego, entonces, no tiene que ver

41. Discurso a la Unesco, junio 1980, 7.

42. Ibid.

43. Ibid., 6.

44. Olivier Lacombe, *Existence de l'homme*, Paris, Desclée de Brouwer, 1951, p. 110.

directamente con el aumento progresivo de las horas de clases, o con el aumento de la cantidad de computadores, o con el aumento de la información disponible a través de internet. Lo que está en juego tiene que ver radicalmente con el reconocimiento de la *dignidad* y *destino* de la persona humana como *sujeto*.

En efecto, historiadores, filósofos y sociólogos, han llamado la atención sobre el hecho, de que en el mundo contemporáneo, se está produciendo una importante *mutación histórica* o *cambio epocal*, que algunos suelen llamar, no sin cierta ambigüedad, el tránsito de la Modernidad a la Postmodernidad⁴⁵. Más allá del contenido de esta difícil, compleja y controvertida cuestión, es preciso reconocer que la sociedad industrial ha ido cediendo su lugar a una sociedad de la comunicación (*Mass Media*), caracterizada esencialmente por el surgimiento de una *civilización tecnológica* que tiende a desconocer la *dignidad inviolable* de la persona humana y su expresión propia y concreta en la *cultura* y en *las culturas*. Es decir, la noción de *sujeto* ha sido sustituida por la noción de *objeto* para referirse al hombre.

El hombre pasa a ser hoy día, como lo ha señalado el sociólogo chileno Pedro Morandé, "un objeto de observación, una especie que tiene la capacidad, a diferencia de otros, no sólo de observar sino de autoobservarse, pero que sigue siendo nada más que una especie entre tantas"⁴⁶. Y en seguida agrega, "...contrariamente a lo que pensaba Nietzsche en su propuesta de nihilismo, estamos viviendo un proceso progresivo de desdramatización de la existencia, una concepción de lo humano como objeto entre los objetos, sin que nadie pueda alegar a su favor la dignidad de ser único e irrepetible. Habrá algunos objetos que

45. A nuestro entender, desde una perspectiva de historia de las ideas y de historia de la cultura, no se puede hablar de una superación global de la Modernidad, por cuanto no hay un retorno de la inteligencia al ser y a la verdad, es decir un retorno a la metafísica. Jürgen Habermas ha señalado que se trata de una tarea imposible, por cuanto nos encontramos en una época *posmetafísica*. Nosotros pensamos que lo que ha entrado en crisis, en muchos aspectos corresponde más bien a una forma de "cristalización" histórica de la Modernidad, que suele llamarse historiográficamente la *Modernidad Ilustrada* o *Iluminismo*, pero en ningún caso, la Modernidad pura y simplemente. En este sentido, podemos señalar que las premisas *idealistas* sobre las que ha reposado la Modernidad están todavía plenamente vigentes, sobre todo en parte importante del pensamiento contemporáneo. La llamada corriente hermenéutica que tiene sus raíces próximas en la obra filosófica de Martin Heidegger ("el ser es ser interpretado"), y que se expresa en las reflexiones filosóficas de pensadores tan importantes como Paul Ricoeur, H. G. Gadamer o Gianni Vattimo, permanece aun prisionera del "circuito" intelectual inaugurado por el Idealismo Trascendental.

46. Op. cit., p. 70.

son más importantes que otros, pero en principio, todos son sustituibles. Esta es, precisamente, la premisa sobre la que descansa la tecnología. El hombre es un ser contingente. Pero esta debilidad humana que en toda la antropología clásica había sido considerada como la fuente de su fortaleza, justamente por el carácter dramático de cada quien enfrentado a su destino, aparece ahora como capacidad de sustitución, de funcionalización de la vida social en su conjunto"⁴⁷.

Despertar al otro a la vida de la inteligencia; experiencia de aprendizaje en el horizonte de la verdad y del bien; un *curriculum* orgánico donde las asignaturas se definan por la búsqueda de la verdad en toda su riqueza y analogicidad; una visión educativa que asuma la cultura como referente pedagógico: estas son las premisas, al mismo tiempo que las condiciones que harán posible la superación de las filosofías de la educación de corte *iluminista* y *neoiluminista*, por una *theoría* y *praxis* educativas, cuya tarea esencial sea -según la bella expresión de L. J. Lebreton tan querida al Papa Pablo VI-, el desarrollo de *todo* el hombre y de *todos* los hombres⁴⁸.

Santiago, 1 de junio de 1997.

47. Ibid., pp. 70 y 71.

48. Cfr. p. Louis Joseph Lebreton O.P., *Dynamique concrete du développement*, Paris, Economie et Humanisme, les Editions Ouvrieres, p. 28. Papa Pablo VI, *Populorum Progressio*, 14.