



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación

ISSN: 1390-3861

faguilar@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Castiglione, Fabián

La educación como inherente a la esencia antropológica

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 17, 2014, pp. 21-35

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA EDUCACIÓN COMO INHERENTE A LA ESENCIA ANTROPOLÓGICA

Education as inherent in the anthropological essence

FABIÁN CASTIGLIONE*

fabiancastiglione@hotmail.com

Instituto Frassinetti /Buenos Aires

Resumen

El artículo establece una detallada reflexión sobre los aspectos esenciales de la educación, distinguiendo la misma de toda aquella práctica que en sentido profundo no lo es.

Se propone una articulación entre la ontología educativa y la esencia antropológica, destacando la educación como inherente al desarrollo de las potencialidades específicamente humanas.

Se señala al hombre como habitante de un mundo con profundas coordenadas simbólicas, presentando la educación como soporte que le permite construir la riqueza de su propio capital interno en tanto intimidad desde la cual elucubrar estrategias de acción para obrar con posibilidades de transformación de su realidad.

Seguidamente se plantea la verdadera educación comprometida con el despliegue de la singularidad de cada ser, en oposición a toda actividad disciplinante tendiente a borrar las marcas subjetivas que constituyen la riqueza profunda de la identidad personal.

Se cerrará el artículo valorando la práctica educativa como portadora de valores morales, comprometida esencialmente con el sentido ético profundo de la vida y el desarrollo libre y comprometido de la misma, en referencia a la profunda riqueza de la antropología humana.

Palabras claves

Esencia antropológica, subjetividad, capital simbólico, identidad, ética, libertad.

Abstract

This article is a detailed reflection on the essential aspects of education, distinguishing it from all that practice that it is not in a profound sense.

Articulation between education and anthropological essence ontology is proposed, emphasizing education as inherent to the development of specifically human potential.

It refers to the man as an inhabitant of a world with deep symbolic coordinates, presenting education as a support that allows him to build wealth for its own internal capital as intimacy from which ramble action strategies to work with the potential to transform their reality.

Then the real education committed to the deployment of the uniqueness of each being arises, as opposed to any disciplining activity intended to erase the subjective marks that are the deep richness of personal identity.

Article will finish valuing education as a carrier practice of moral values, essentially committed to the deep ethical meaning of life and free development and committed to it, referring to the deep richness of human anthropology.

Keywords

Anthropological essence, subjectivity, symbolic capital, identity, ethics, freedom.

Forma sugerida de citar:

Castiglione, Fabián (2014). La educación como inherente a la esencia antropológica. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 21-35.

* Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación (Profesorado Salesiano San Francisco de Sales, Capital Federal). Licenciado en Psicología. Especialización en psicoanálisis clínico con adultos (Universidad de Buenos Aires). Docente del Instituto Frassinetti, carrera de psicopedagogía (Avellaneda, provincia de Buenos Aires). Cátedras: "Psicoanálisis, Freud", "Ética y Deontología Profesional". Docente de materias del área de la filosofía en el Instituto Sagrada Familia (Quilmes, provincia de Buenos Aires).

Introducción

La idea central de este artículo es reflexionar sobre la ontología de la educación, es decir, comenzar a desentrañar la intimidad o ser más profundo, hoy usaríamos la biológica y generalizada expresión de “código genético”, de esa realidad tan rica y compleja que es la educación.

La educación es un concepto que permite todos los debates posibles, racionalistas y empiristas, innatistas y constructivistas, y muchos otros pares de opuestos posibles que han enriquecido la dilucidación del concepto a lo largo de la historia. Lo cierto es que la magnitud del mismo no permite que sea apresado o desnudado en una categorización unilateralmente sostenida. Todo cuanto se pueda decir de la educación será un *algo más* de todo lo que ya se ha dicho, será una reflexión tendiente a iluminar uno de los costados de la misma sin la pretensión de hallar una tautológica verdad que eche por tierra todas las conceptualizaciones anteriores. La reflexión se centrará en desentrañar los aspectos intrínsecos de la vasta riqueza, así se comprende, posee la esencia del educar.

A partir de este análisis se podrá hacer un discernimiento tendiente a distinguir, otras formas legitimadas culturalmente como educación, sin que en profundidad logren responder a la ontología de la misma. En la realidad actual existen múltiples prácticas legitimadas socialmente como educación. Las mismas, lejos de serlo, constituyen diversas formas de alienación de la persona en tanto adiestramiento conductual que priva al hombre de actuar desde los centros profundos de su intimidad personal.

La propuesta de este artículo es reflexionar y brindar herramientas para diferenciar la verdadera educación, con un impacto de enriquecimiento a la subjetividad personal, de todas las otras prácticas que constituyen una degradación antropológica, una privación del desarrollo de la persona en tanto despliegue de su singularidad específica.

Ontología de la educación y ontología de la persona

A continuación se planteará una articulación entre la ontología del hombre y la ontología de la educación. A partir de dicho entrecruzamiento se postulará el valor de la educación, no como un agregado contingente al ser del hombre, sino como una herramienta fundamental para el despliegue de sus potencialidades específicas y esenciales.

Si se toma en cuenta la definición aristotélica clásica, plantea al hombre como “animal racional” (*La Metafísica*, libro IV: 7b). En este sentido la animalidad es todo aquello que el hombre tiene en común con el resto de los seres que responden a esta categorización. Ahora bien, se plantea la racionalidad como diferencia específica, es decir como aquello

que recorta la especificidad de la persona y le da un estatuto diferente y preferencial, tal la jerarquía aristotélica, por sobre el resto de los seres. Pero ¿qué pasa con esta racionalidad? No es lo mismo que cualquier otro atributo. La racionalidad es una pura potencialidad, que como tal puede ser desplegada o no serlo. De aquí se podría colegir que una persona que no ha desplegado su racionalidad estaría cerca de seguir móviles instintivos y emocionales para resolver las situaciones de su vida, interpretarlas o simplemente posicionarse ante las mismas. Esto emparentaría más a dicho sujeto con los animales que con la complejidad, en términos de riqueza, de las resoluciones humanas en tanto actos esclarecidos por las coordenadas de la racionalidad. Quien trabaja hoy en educación con jóvenes, postmodernos obviamente, asiste irremediabilmente la constante comprobación de la incapacidad introspectiva y la imposibilidad, por falta de herramientas simbólicas, de reflexión sobre sus producciones y sus propias prácticas en general. Se quedará sumamente perplejo ante narraciones sin nexos lógicos, ante la incoherencia discursiva, la distancia entre lo que dice y lo que quiere decir, que dan cuenta más bien de una fragmentación de la estructura cognitiva. Producciones inconexas que provienen de una subjetividad en tanto yuxtaposición de partes heterogéneas. El sofisticado mundo de la imagen plana, superficial, no provee de instrumentos simbólicos que le permitan establecer relaciones causales entre sus acciones y sus lógicas consecuencias, en una evaluación anticipatoria de sus actos.

De vez en cuando, algún joven alumno se acerca particularmente a un docente para exponerle una situación personal y demandarle alguna apreciación o consejo. La sensación que experimenta el consejero en cuestión, es la de estar ante un caldo confuso de emociones intensas, sin nexos o lineamientos lógicos que pongan un poco de orden a ese caos afectivo. Con el solo hecho de ayudarlo a elaborar un poco y poner en palabras la situación, con introducir un mínimo atisbo de racionalidad, quien lo asesora podrá toparse con su expresión de sorpresiva perplejidad y admiración. Pareciera como si se les descorriera un velo, y pudieran pasar a un mundo diferente. Un mundo en el cual, tanto las cosas como sus vivencias internas pueden ser traducidas en palabras; y por ende, pensadas. Como si pudieran pasar a ser dueños o portadores de aquellas corrientes tormentosas que antes los gobernaban. En términos de cognición; ni más ni menos que pegar un salto cualitativo desde el oscuro y pantanoso mundo de la animalidad emocional hacia el paradigma de la racionalidad humana.

Es por ello que se puede ponderar la importancia y el valiosísimo aporte de la educación, no solamente como una impartición de conteni-



dos, sino como un lugar de privilegio para la estructuración del pensamiento. Ahora bien, esta racionalidad en tanto potencia, solo puede ser desarrollada con el auxilio instrumental de la educación. En este sentido se postula la educación en términos del influjo de una persona sobre otra con la finalidad de que la misma pueda ver facilitada la comprensión sobre un hecho, objeto o situación y que le otorgue a su vez, un poder resolutorio mucho más pertinente sobre las situaciones que la vida le presenta. Tan válido este concepto, de la educación como transmisión de herramientas de resolución, para el hombre primitivo que le enseñaba a las generaciones siguientes a ahuecar un fósil de animal y utilizar dicha concavidad para retener líquidos cuanto para un profesor universitario desplegando fórmulas de altísimo grado de abstracción sobre una problemática de un nivel de formalidad que sólo algunos entendidos logran dilucidar. En ambos casos se trata de proveer estrategias que pueden ponerse en juego en la resolución de situaciones problemáticas planteadas por los diversos contextos. No existe desarrollo de la racionalidad sin el influjo de este instrumento que es la educación. Por ende, no hay hombre racional, esencial y privativamente hombre, sin el auxilio de esta herramienta que se presenta como inherente a su esencia más profunda. Así el hombre, llega a ser ontológicamente tal, gracias a la intervención de este influjo que llamamos “educación”. En este sentido se puede adiestrar una mascota, pero no es esencial a un perro, por ejemplo, el hecho de hacer sus necesidades fuera de la casa o alcanzarle el periódico al dueño, constituye eso más bien, un proceso de adaptación del animal a los requerimientos de nuestra cultura o las necesidades del hombre. Allí vemos el adiestramiento como un proceso de desencialización del animal. Como un proceso por el cual se le añade una segunda naturaleza que no guarda relación de continuidad que su naturaleza más genuina. En el caso del hombre, por el contrario, decimos que llega a ser esencialmente tal por este instrumento, la educación, que lo constituye.

Es así como se incurre en las perspectivas clásicas, como se verá a continuación, para seguir arrojando luz sobre las diferencias esenciales entre el hombre, que está perfeccionado por el influjo de la educación, y aquel que no lo está.

La educación vista desde perspectivas clásicas

Es sumamente pertinente recurrir a los filósofos de la época clásica para seguir dilucidando la esencia de la educación. Platón escribió el célebre texto de “la alegoría de la caverna”. (*La República*, libro VII). El autor posee el objetivo de clarificar la esencia de la educación, y al mismo

tiempo, las diferencias abismales que existen entre el hombre educado y el que no lo está. Es interesante porque allí no plantea una diferencia cuantitativa o de grados, más bien postula una diferencia cualitativa o de esencias entre uno y otro.

En primera instancia nos solicita que imaginemos unos hombres encadenados en la profundidad oscura de una caverna. Es muy fuerte visualmente la imagen para retratar en términos antropológicos la situación del hombre sumido en la ignorancia. Simbólicamente, la imagen de las cadenas representa las ataduras de una esencia que no puede desplegarse en sus más vastas y riquísimas posibilidades. Se asocia la oscuridad como un manto que recae sobre alguien determinándolo a no poder asomarse a la luz. Algo que queda en su fase más embrionaria sin la posibilidad de pasar por la experiencia del alumbramiento. Algo que no llega a nacer, algo que no llega a salir de esa matriz que solo lo debe cobijar un tiempo para luego soltarlo propiciándole todas las condiciones para su desarrollo posterior. De hecho Sócrates hacía la relación entre la educación con la experiencia del alumbramiento en el parto (Platón, 1871:301). Un hombre encadenado y en la oscuridad no goza de las posibilidades de la libertad ni de la inteligencia. ¿Cuáles serían las representaciones actuales de las cadenas que quitan la libertad y oscurecen la inteligencia de la persona? Se pueden relacionar con las diversas formas de manipulación que algunos sectores de interés desarrollan sobre el hombre. La cultura del consumo plantea una sucesión de bienes, materiales o en forma de relatos ideológicos, infinita y sin punto de final aparente, con la perversa promesa de felicidad y de un sentimiento de plenitud que obturaría el agujero ontológico y existencial de cualquier persona sobre este mundo. El hombre no educado se sentirá sujetado antropológicamente a estas propuestas, con una profunda dependencia respecto de esos bienes que mesiánicamente se le ofrecen y sin la posibilidad de reflexionar introspectivamente, dado que carece de la luz de la inteligencia crítica, sobre su necesidad real de poseer dichos trofeos sin advertir la hipotética posibilidad de que la misma sea una estrategia engañosa, una más, de los intereses degradantes de la cultura del consumo. Así el hombre queda desposeído de un centro interior desde donde elegir profundamente y actuar, y se transforma en un animal de inmediata reacción gobernado por esas fuerzas externas que lo seducen. Estas propuestas, legitimadas culturalmente, lejos de darle al hombre un determinado formato o esencia, lo van privando de desarrollar sus potencialidades mas antropológicamente genuinas y desplegar toda la riqueza de su ser personal.

En este sentido, el autor francés Ernst Cassirer (1969) ubicaba al hombre como animal simbólico, con una clara diferencia respecto del animal en lo que concierne a su posicionamiento frente a lo que viene



como estímulo desde afuera. Decía que el animal emite una reacción inmediata frente a una acción o estímulo externo, sin ninguna posibilidad de procesar la misma ni de elegir una modalidad de respuesta ante tantas otras posibles. El hombre en cambio, tiene un centro personal hacia donde replegarse, un capital simbólico desde el cual procesar ese estímulo, visualizar anticipadamente las diversas modalidades de respuesta y emitir aquella que juzga más adecuada y que mejor lo representa en tanto ser personal. Así, el animal está constituido desde afuera por el estímulo, que no solamente le arranca una respuesta en términos de reacción sino que le confiere una determinada esencia, o falta de ella. El hombre en cambio, es un ser de acción, no de reacción, expresando la riqueza de su esencia en cada uno de sus actos. La educación tiene mucho que ver con este capital simbólico desde donde el hombre puede poseerse a sí mismo y darle su matiz antropológico profundo a las coordenadas de sus actos.

De tal forma éste es un testimonio muy clarificante la experiencia de Viktor Frankl en los campos de concentración: mientras muchos hombres se arrojaban impulsivamente contra la alambrada electrificada para ponerle súbito final al previsible calvario (Frankl, 2004). Frankl se preguntaba todo el tiempo cómo atravesar dicha experiencia, nada menos que el horror del exterminio, sin perder las coordenadas profundas de lo esencialmente humano. Le atribuye a su capital simbólico, era un médico psiquiatra, psicoanalista y con un profundo sentimiento religioso, la posibilidad de resignificar el omnipresente horror de lo cotidiano y la más salvaje forma de degradación de la persona, en una lectura trascendente, de fe y de un sentimiento de profunda solidaridad para con sus compañeros de cautiverio. ¡Cuanto tuvo que ver seguramente su educación en la riqueza de su capital simbólico como lugar desde donde reseremantizar todas esas vivencias! Frankl se citaba todo el tiempo a sí mismo una frase de Nietzsche que dice: “quien tiene un porqué vivir soporta cualquier cómo” (2004: 35).

Creo que Frankl se refiere a ese porqué en tanto razón existencial de la propia vida, aquella razón que se transforma en resiliente motor e impulso vital, y vitalizante para otros, en momentos de semejantes aberraciones que convocan las más tanáticas y necróticas pulsiones de cualquier mortal. Los argumentos que otorgan sentido a la vida de cada quien, están íntimamente ligados a la educación, ya que la misma constituye el ser esencial de cada persona. La educación en tanto capital simbólico brinda un marco desde donde leer y resignificar con categorías de trascendencia las circunstancias de nuestra realidad.

Una vez finalizada la guerra y luego de la liberación, Frankl se dedicó como psicoanalista a acompañar terapéuticamente a las personas que habían vivido también semejante horror. Esto es propio de quien

puede resignificar profundamente, desde categorías de fe en su caso, el horror de lo padecido sin la necesidad de negarlo o simplemente no querer saber más nada de ello.

Es así como Coreth, autor alemán, diferenciaba al hombre del animal en tres ejes bien claros, cada uno de ellos intrínsecamente vinculados con la educación (1983: 57). En primera instancia hace una distinción entre los conceptos de “inmediatez” e “inmediatez mediada”. Sin abundar demasiado en esto porque ya lo hemos hecho, plantea al animal como un ser de inmediatez en tanto reacción refleja e impensada ante el impacto del estímulo. El hombre, en cambio, puede obrar con la mediación de su capital simbólico en tanto universo interior e inmaterial constituido a partir de la educación. En un segundo lugar, plantea la diferencia entre el concepto de “entorno” y “mundo”. El animal vive en el entorno, ese marco perceptivo que tiene los límites espaciotemporales del aquí y ahora. El animal no puede ni historizar en el tiempo ni anticiparse en términos de proyecto. Tampoco pensar lugares que están más allá de su vivencia perceptiva presente. El hombre en cambio vive en un mundo abierto, con la posibilidad de conectarse con lugares más allá de su limitado entorno, y aquí ubicamos el concepto actual de globalización en tanto expansión del mundo del hombre, y las posibilidades de historizarse y a su vez de proyectarse anticipadamente en el tiempo. Y como tercer eje plantea algo que es sólo privativo del hombre. Coreth lo llama “puesto utópico”, o sea la posibilidad de pensar algo, y referenciarse a eso a la vez, que no ocupa un lugar ni está materializado. Podemos ubicar aquí tanto la existencia de Dios como la de los valores morales que enriquecen y normativizan el desarrollo de la vida del hombre. La educación es en este sentido, una herramienta para internalizar y valorar estas verdades desde las cuales la persona puede darle un sentido profundo y un salto cualitativo superador a su propia existencia. La logoterapia, corriente psicoanalítica creada por Frankl en tanto dispositivo teórico y clínico para el acompañamiento terapéutico de las personas, propone la elaboración de las vicisitudes de la vida desde una razón profunda que le brinde una dirección y propósito a la existencia. La logoterapia es educar. Es invitar a la persona a hacer una relectura profunda, desde hondas coordenadas simbólicas, de aquellas vivencias que quizás solo pudo atravesar en forma deshumanizada.

Por ello, el español Ortega y Gasset, en una conferencia llevada a cabo en Argentina en 1939, habla de “ensimismamiento o alteración” como dos posibilidades que se le abren a la persona respecto de su ubicación frente a las circunstancias que se le presentan (Ortega y Gasset, 1983). El hombre, dice, puede estar ensimismado o replegado en la riqueza de ese mundo interno alimentado por la educación y desde allí pararse ante lo que le acontece. O también puede estar en estado de alteración. Si bien



siempre se utiliza la palabra alteración como sinónimo de estar inquieta-do, nervioso, etc., aquí tiene todo el peso de lo que su etimología encierra. Alteración viene de “alter”, en tanto “lo otro”. En tal sentido describe a ese hombre que no tiene un mundo interno desde donde anticipar sus actos y por ende, se abandona y se deja gobernar por aquella realidad externa que se le presenta. No existe un sí mismo interno desde donde obrar, sino el peso de las circunstancias del contexto en tanto “lo otro fuera de sí” como aquello que arrebató sus actos.

Es importante pensar nuestra cultura contemporánea desde estas dos categorías, ya que estamos insertos y atravesados por una vivencia de permanentes estimulaciones, con pantallas de todo tipo que disparan las más variadas formas de convocar la atención de un hombre que se queda extasiado y pasivo ante el espectáculo de sonidos envolventes y cautivantes colores. Formas posmodernas y más visualmente atractivas de las cavernas platónicas descritas en su clásico mito. En esa misma conferencia, este autor español narra una situación bastante peculiar que suele suceder en los parques zoológicos de todos lados del mundo. Quienes allí trabajan cuentan que al breve tiempo de cerrar el parque y retirarse todos los visitantes, se repite con inexorable regularidad, tan inexorable como los ritmos netamente biológicos sin la perturbación de variables más complejas, el siguiente fenómeno: todos los animales se echan a dormir profundamente en sus jaulas. Quienes realizan las rondas de supervisión se han acostumbrado a ver con absoluta naturalidad tal situación. Esto revela la dependencia de los mismos respecto de las estimulaciones provenientes del medio externo, es decir, los visitantes. Ser es estar vivamente estimulado desde el exterior. Si cesan los impactos desde afuera y no existe un mundo interno que habitar, no queda otra que echarse a dormir. Si no existen estímulos que vitalicen y entusiasmen creativamente desde dentro, la única opción más parecida a no ser es dormirse. Recobrarán vida al día siguiente cuando los visitantes acudan nuevamente. Se plantean muchos paralelismos con situaciones áulicas de nuestros jóvenes de hoy en la escuela. Si las clases no están atiborradas de estimulaciones estridentes, con sonidos y colores excesivamente estimulantes cual sofisticada producción audiovisual, se echan sobre los bancos a dormir o acusan un molesto aburrimiento que los invade paralizando toda posibilidad de cambio. Este aburrimiento del joven actual sin posibilidades de conectarse con estímulos que llegan de su imaginación o capacidad creativa desde un rico universo simbólico interno, es el equivalente antropológico de la perezosa y somnolienta situación de los animales del parque.

Queda muy expuesta la relación con la situación del mito clásico. Los prisioneros descritos por Platón se iban perfeccionando en el arte de discernir con mayor claridad y presteza las sombras y los ecos que se re-

flejaban en la oscuridad de la gruta. Obtenían premios y reconocimiento en el crecimiento de semejante dilucidación, sin advertir que eran apenas formas engañosas o solo copias deformadas y oscuras de una realidad que estaba por fuera de semejante reducto. Así, el hombre contemporáneo va desarrollando una llamativa habilidad para el uso simultáneo de la mayor cantidad de pantallas táctiles e interactivas que esta cultura del consumo le puede ofrecer. Sin la más mínima posibilidad, al menos en la mayoría de los casos, de acercarse a esas preguntas hondamente antropológicas que le dan un direccionamiento ético y profundo al despliegue de la existencia. Inclusive le otorgarían un posicionamiento particular ante el uso de las citadas pantallas. La educación, para ser verdadera educación, tiene que volver a inquietar esos interrogantes que están en lo más hondo de cualquier ser personal.

Por lo ya dicho, a diferencia de semejante experiencia de Víctor Frankl en los campos, el hombre contemporáneo, consumista y fácilmente engañado, se ha degradado a la escala de animal de reacción. Creo que Platón nunca se iba a imaginar, o tal vez sí, que ese prisionero encadenado en la profundidad de una oscura gruta del siglo cinco antes de Cristo se iba a constituir en una representación metafórica inapelable para describir las vicisitudes ontológicas del hombre del presente siglo, en medio de una cultura hipertecnológica con promesas de felicidad de toda índole.

En la alegoría de la caverna, Platón sigue planteando esta hipotética situación: si se los liberara a los prisioneros de las cadenas y se los intentara llevar al exterior, su primera reacción sería de resistencia. Sentirían dolor en sus cuerpos dado el acostumbramiento a esa posición, y no quisieran pararse para emprender la marcha (2004, libro VII). Por otro lado, tendrían los ojos acostumbrados a la oscuridad, y experimentarían el dolor agresivo de la luz, más que la posibilidad de visualizar verdades claras y distintas ¡Cuántos simbolismos interesantes presenta este texto! Dice que sólo aquellos que pueden trascender esa resistencia inicial podrán ver con nitidez las verdades que se les presentan y se compadecerían de la situación de ignorancia y esclavitud en la que se encontraban en anteriores instancias. Es interesante repensar desde esta matriz la actitud de los alumnos en las aulas. Al decir muchas personas que ejercen la docencia en la actualidad, el primer pedido de ellos cuando el profesor ingresa al aula es el siguiente: “profe por favor no hagamos nada hoy”, con una actitud corporal que enfatiza, acompaña y llena de legitimidad el abúlico pedido. Si el docente logra vencer la desidia inicial a la que lo condena emocionalmente semejante y mancomunado pedido, emprende la clase y busca entusiasmar al alumnado con un tema en particular, podrá comprobar que muchos de ellos, todos sería una utopía, hacen empatía con la propuesta y comienzan a construir la clase con él. Al final de

la clase, con esos alumnos inquietados con la propuesta y saboreando las mieles del conocimiento, se podrá reflexionar a cerca de la carencia de argumentos de esa sistemática desidia inicial. Y se podrán compadecer de sí mismos como los prisioneros de la caverna consustanciados ya con la luz y la verdad del exterior de la misma. Esto demuestra que la educación es inherente a la profundidad antropológica de la persona. Si bien la cultura de las pantallas que los condenan a la extasiada pasividad intelectual, creadora del quejoso aburrimiento y el sopor animalizante de los zoológicos pueden adormecer esa pulsión epistemofílica, en tanto amor al conocimiento como rasgo de nuestra esencia, con poco se le puede devolver a la persona su dignidad de tal y por ende a la educación, el estatuto ontológico que le corresponde.

A continuación se reflexionará sobre la incidencia de la educación sobre las coordenadas subjetivas de la singularidad de cada quien. Se planteará la importancia de considerar verdadera educación, solo a aquella que realza las características intrínsecas de lo singular en cada persona, en desmedro de aquel influjo disciplinante que constituye más bien, una labor deshumanizante en tanto búsqueda de estandarización y adecuación del alumno a parámetros de generalidad.

30



Ontología educativa y subjetividad

La educación puede tener varios impactos sobre la subjetividad de la persona. En algunos casos puede enriquecer muchísimo la singularidad de cada quien, brindando recursos inigualables para que la persona pueda llegar a desarrollar considerablemente sus potencialidades específicas. En otros casos, y también somos conscientes de ello, lo que se imparte o propone como educación puede funcionar más bien como el agregado de una segunda naturaleza sobre la persona, sin lazos intrínsecos de continuidad con sus aspectos primarios más genuinos, y constituir por ende una experiencia de colonización de su fuero íntimo con recursos y saberes extraños de los que la persona no se puede apropiar hondamente ni tener la vivencia de que los mismos la constituyen como tal. En este segundo caso, la educación, o lo que se propone como tal, viene a violentar la singularidad de la persona, siendo más bien una experiencia de usurpación o avasallamiento. Sobre esta violencia muy frecuente, realizada en nombre de lo que se supone es educar, es lo que se desea reflexionar en este segmento del artículo.

Para realizar este análisis es necesario basarse en el experimento de Stanley Milgram (Bauman, 1998). Una prestigiosa universidad publicaba un aviso convocando candidatos para participar en una investigación, supuestamente, sobre la memoria. Cuando el candidato concurría se en-

contraba con otro participante, en realidad un colaborador del equipo de investigadores, y ambos eran informados de la naturaleza del estudio de la que iban a formar parte: los efectos del castigo y su impacto sobre la memoria en el proceso de aprendizaje. A través de un sorteo, supuestamente azaroso, se distribuían los roles en el experimento. Se le daba al colaborador siempre el rol de maestro, mientras que el otro colaborador, aliado en secreto al equipo investigador, siempre asumía el rol de alumno. El participante observaba entonces como el investigador sujetaba al “alumno” con brazaletes en una silla en un cuarto contiguo y le colocaba electrodos en los brazos. Se le informaba al participante que su tarea consistía en administrar un test consistente en una serie de pares de palabras asociadas. El candidato, en el rol de maestro, debía leer al supuesto alumno tales correspondencias de palabras a través de un sistema de intercomunicación. Una vez leída la serie, el alumno indicaba sus respuestas pulsando botones. El maestro veía las respuestas a través de un tablero de luces. El dispositivo se completaba con un importante panel con interruptores. El participante era instruido entonces para administrar una descarga eléctrica ante cada respuesta incorrecta del alumno. Los treinta interruptores con etiquetas de identificación ubicadas en el panel indicaban la fuerza de la descarga, que iba desde quince hasta cuatrocientos cincuenta voltios, en pequeños saltos de quince voltios. El participante debía comenzar con el interruptor más bajo e ir aumentando sucesivamente la descarga luego de cada respuesta incorrecta. En realidad el alumno no recibía descarga alguna dado que los interruptores eran falsos, pero este dato se le ocultaba al colaborador que oficiaba el rol del maestro. El participante creía entonces que estaba administrando electricidad en verdad. Durante las primeras descargas el alumno emitía quejidos, y a partir de la administración de los ciento cincuenta voltios, el participante ya escuchaba los gritos dolientes y de protesta a través de la pared. Desde este punto y hasta los trescientos treinta voltios el alumno continuaba gritando de dolor y exigiendo que se detenga el experimento y ser liberado. Traspasado ya este punto, el alumno ya no gritaba ni protestaba al recibir las descargas, sugiriendo de este modo que carecía ya de la capacidad para responder. Se le indicaba al maestro que debía considerar la ausencia de respuesta como respuesta incorrecta, y que debía continuar con el experimento. La variable dependiente más relevante estudiada por Milgram en este experimento era evidentemente el momento en el cual el participante, en el rol de maestro, se negaba a continuar. Como se sabe, la conclusión más impactante del experimento fue descubrir que el sesenta y cinco por ciento de los casos continuaban administrando las descargas hasta el final de los rangos que ofrecía el generador.

Lo que interesa de este experimento es el análisis posterior llevado a cabo por Zygmunt Bauman (1998) un reconocido sociólogo polaco; Bauman trata de leer el experimento de Milgram desde un análisis que



trate de desentrañar el por qué semejante porcentaje de personas podrían llegar a administrar violencia a otro hasta tal punto, sin considerar la posibilidad de detener el experimento antes. Va a decir que son cinco las coordenadas que permiten que un acto de semejante crueldad se desarrolle hasta el final. En este artículo se va a tomar algunas de esas coordenadas, no las cinco, proponiendo reflexionar acerca de cómo se juegan en la vida escolar y como permiten que la educación, o lo que se dice ser ella, tenga un efecto tan devastador sobre la subjetividad de quien aprende.

Señala como la primera de las coordenadas lo que llama: la distancia social. El experimento de Milgram propone una separación física entre maestro y alumno, entre victimario y su víctima. Se le ahorra al perpetrador ver el rostro doliente de su víctima. El experimento confirma así la relación inversamente proporcional que existe entre la disposición a la crueldad y la proximidad al semejante. ¿Qué decir entonces de esta “distancia social” en el marco donde la educación se lleva a cabo? En primer término creo que se pone en juego en el lugar desde donde se diseñan las políticas educativas y los contenidos de enseñanza que los jóvenes van a tener en su currículo. Muchas veces desde este lugar no se conocen las coordenadas subjetivas de los jóvenes de hoy, cuáles son sus saberes previos que van a oficiar de plataforma donde se van a integrar aquellos que la escuela propone. Se desconocen sus actuales intereses que nos demarcan cuáles serían aquellos aprendizajes más significativos para ellos y por ende, cómo podría transformarse la educación en una tarea placiente y no en algo que, es habitual ver, hay que incorporar como un mal necesario. Desde esta distancia entre, por un lado, quienes diseñan las políticas escolares y los ejes temáticos y, por otro lado, los alumnos, tenemos como resultante la educación como un conjunto de temas carentes de utilidad y significación, sin lazos intrínsecos con los saberes previos que ellos portan, y por ende como algo que hay que internalizar con el mayor de los esfuerzos.

La distancia social es lo opuesto a lo que llamamos educación personalizada. Un docente que tiene un número desbordante de alumnos a atender no puede detenerse en los procesos particulares de cada uno de ellos en lo que respecta a la construcción del conocimiento en lo que a su disciplina concierne. Lo más práctico y sencillo es suponer una línea media, pretender que todos los alumnos se ajusten a la misma y corregir desde parámetros uniformes todas las producciones académicas de los alumnos. Desde esta distancia social, en tanto desconocimiento de los procesos cognitivos y las necesidades de cada uno, también se puede involuntariamente vulnerar o violentar los marcos subjetivos de quien está protagónicamente implicado en el proceso de aprendizaje. Sabemos que muchas veces dos producciones idénticas en dos alumnos diferentes, tienen diversas implicancias en tanto procesos de aprendizaje y significan diferentes logros respecto de la apropiación de ese conocimiento. Quizás

en alguno de ellos represente una producción más en tanto repetición de una fórmula ya consabida, y en el otro un salto cualitativo considerable respecto de la reestructuración del pensamiento que ese contenido ha provocado.

Bauman plantea como otra de las coordenadas lo que llama: la paradoja de la acción secuencial. El experimento va avanzando en saltitos pequeños, de quince voltios. Si hubiese un salto grotesco, los efectos se manifestarían de similar forma y el participante podría tomar así conciencia de la crueldad de los actos. Lo crónico y gradual, lo mínima e imperceptiblemente secuencial, garantiza la progresión del experimento. En el campo de la educación los alumnos vienen sufriendo esta violencia, de la asimilación a disgusto del no significativo conocimiento, desde hace mucho tiempo. Es por ello que no es una víctima que se rebele mayormente por su situación. A su vez, los docentes han estado primero en ese lugar de alumnos, y por ende tienen internalizada la educación con similar significación. Hace muchos años que esto es así. Hace muchos años que este alumno que hoy reciben viene tolerando esto. Es por ello que la pequeña dosis de violencia que este docente le va a proponer no será aquel maltrato que lo determine, no es un acto destacadamente aberrante ni un salto cualitativo supremo en esta pequeña escalada secuenciada en insignificantes saltos. El docente sabe que no va a ser él quien determine drásticamente este proceso de devastación. Y el alumno sabe que no va a ser ese pequeño acto, de un año quizás, aquello que lo determine. Ambos saben, y quizás cual pacto implícito entre víctima y victimario, que es un “algo más” de aquello que viene sucediendo desde un largo proceso. Y ambos se prestan para jugar de manera indolente entonces, su ya acostumbrado rol. Se puede escuchar de tanto en tanto alguna pequeña voz que viene a desnudar y supuestamente hacer tambalear el pacto que sostiene el sistema: ¿Y esto que nos está enseñando para qué nos va a servir? Pero es la rebelde gotita que pretende escaparse, que luego el mar va a saber reabsorber y traer de nuevo a su cauce.

El tercer eje que propone Bauman es: La moralización del saber. El experimento lo realizaba una prestigiosa universidad. El participante tenía en su conciencia todo el tiempo su rol de colaborador al desarrollo del conocimiento que esta universidad buscaba. La legitimación social elevada del saber, y más del saber universitario, le da una razón trascendental al experimento y por ende hay que continuarlo como sea hasta sus últimas consecuencias. Si bien es una posición cruel la del colaborador, no es cualquiera que se lo está pidiendo, es una prestigiosa alta casa de estudios.

El saber en tanto tal, ocupa un elevadísimo lugar de legitimidad social. Quizás, la sobrevaloración del mismo, permite que muchos docentes y padres vean con naturalidad las tortuosas estrategias que en su creatividad cada niño va proveyéndose, para internalizar un conocimien-



to que de ninguna otra forma podrían hacerlo. Es llamativa la capacidad de los niños de internalizar en poquísimo tiempo gran cantidad de información que toca las vísceras de sus intereses. Cuanto más llamativa también, el infinito repertorio de quejas y complicadísimas estrategias memorísticas empleadas para internalizar un puñadito de contenidos escolares. Ante la pregunta: ¿Esto para qué me va a servir? La respuesta era: No importa para qué, el saber no ocupa lugar, nunca está de más aprender. Ese insignificante saber no solo que sí ocupaba lugar, en tanto tiempo que el niño podría emplear en otras cosas mucho más productivas, sino también venía a romper una relación de connaturalidad entre la persona y el conocimiento. Es el saber que viene a violentar ese lugar desde donde es placiente aprender, porque los contenidos tienen significación y se enlazan naturalmente con los aprendidos previamente dando una bellísima sensación de enriquecimiento. Ese saber como cuerpo extraño, parasitario, deja la desagradable vivencia de la expropiación.

Es así que la sobrevaloración social del saber, lleva naturalmente a la valoración de cualquier saber para cualquier persona, con la correspondiente justificación posterior de todas las estrategias tortuosas llevadas a cabo para su asimilación.

La verdadera educación, y está en la ontología de la misma, es aquella que lleva a desarrollar las potencialidades específicas de cada quien. La verdadera educación será asimilada con placer y naturalidad, desde esta pulsión epistemofílica primordial, sin la necesidad de expropiarse en una serie de técnicas como quien se construye un ritual para atravesar una desagradable experiencia de dolor.

Conclusiones

En primer término podemos decir que la esencia de la educación hunde sus raíces en la profundidad intrínseca de la ontología humana. La racionalidad es esa diferencia específica que nos proporciona nuestra esencia. Como decía Coreth: “el hombre es el único ser en riesgo, dado que es el único ser que puede dejar de serlo” (1983: 57). Sin educación el hombre puede caerse ónticamente o quedar destituido de sus más elevadas posibilidades. La educación es el instrumento que permite el desarrollo de la racionalidad humana y por ende, permite que nuestros actos tengan el estatuto de nuestra dignidad más profunda.

Otro de los atributos privativos de la persona es la libertad, en tanto capacidad de elegir responsablemente las coordenadas de sus actos y darle una dirección fundamental a la existencia. Sin el instrumento de la educación en tanto capacidad de desarrollar una racionalidad crítica sobre las circunstancias que se le presentan, el hombre queda gobernado por las tormentas de las circunstancias externas, o los tumultuosos vaivenes de su emocionalidad, como una botella a la deriva vapuleada por la

fuerza ciega de las olas. El hombre solo puede poseerse y realizar su vida en el uso responsable de su libertad con la mediación de la educación.

La verdadera educación es aquella que busca inquietar a la persona con los interrogantes antropológicos más profundos. La educación que propone la internalización de esos valores éticos trascendentes como razón existencial desde la cual leer las circunstancias que se le presentan. Aquellos valores que le dan una normatividad moral y comprometida a la existencia de un hombre que despliega su vida a la altura de sus más hondas y genuinas potencialidades.

Bibliografía

ARISTÓTELES

1875 *La Metafísica*. Ed. Patricio de Azcárate. España.

BAUMAN, Zygmunt

1998 *Modernidad y Holocausto*. Polonia: Ed. Sequitur.

CASSIRER, Ernst

1969 *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

CORETH, Emerich

1983 *¿Qué es el hombre?* Barcelona: Ed. Herder.

FRANKL, Viktor

2004 *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

NIETZSCHE, Friedrich

2004 *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Ed. Alianza.

ORTEGA Y GASSET, José

1983 Ensimismamiento y alteración. *Revista de Occidente*. Madrid.

PLATÓN

2003 *La República* (Libro VII). Madrid: Ed. Gredos.

PLATÓN

1871 *Obras Completas*. Teetetes. Madrid: Ed. Porrúa.



Fecha de recepción del documento: 5 de septiembre de 2014
 Fecha de aprobación del documento: 17 de octubre de 2014