

Una nueva Paideia para el fortalecimiento y consolidación de un nuevo proceso académico

ANTONIO NAPOLITANO

Departamento de Humanidades

Universidad Metropolitana

Distribuidor Universidad, Terrazas del Ávila

Caracas, Venezuela

Resumen

La educación, desde siempre, emplaza al hombre a una realidad formativa que le permite hacerse no sólo en su itinerario formativo, sino educativo y ético. Sin embargo, a través del tiempo, el hombre en su afán creativo ha olvidado que la esencia de la educación fue, es y será la misma: educar al hombre. En este sentido, nuestra reflexión evoca la paideia griega y reflexiona sobre el deber ser de la educación hoy.

Palabras clave: Educación, ética, paideia griega.

Abstract

Education has always summoned human beings to a formative reality that allows them to realize themselves not only in their formative itinerary but also educationally and ethically. However, through time, in their creative toil, they have forgotten that the essence of education has always been and will be the same: educating. In this sense, our reflection evokes Greek paideia and ponders about what should be the role of education today.

Key words: Education, ethic, Greek paideia.

Introducción

El problema de una auténtica educación es tan antiguo como la mismísima función mayéutica del responder y del delineamiento antropológico, político y existencial del hombre. En efecto, la historia de la paideia es el fondo filosófico indispensable sobre lo que debe proyectarse no sólo la comprensión existencial del hombre, sino también la comprensión educativa: desde la morfología genética de las relaciones entre el hombre y la $\pi\lambda\omicron\iota\varsigma$ hasta la necesidad del conocimiento para la conservación, estructuración y emancipación de la vida. Pues todo desarrollo educativo, científico y tecnológico, no tiene ni debe tener otra referencia que el hombre. ¿Qué es la educación sino la búsqueda del conocimiento de la verdad, el deseo de resolver el enigma del universo y la conservación,

emancipación y estructuración de la vida? Platón aspiraba desarrollar la verdadera comunidad como el marco dentro del cual se realizara la suprema virtud del hombre. Su obra de reformador estaba animada por el espíritu educador de Sócrates, que no se contentaba con contemplar la esencia de las cosas, sino la búsqueda de la excelencia del hombre. Es decir, el conocimiento debe ciertamente resolver con la mayor ambición posible los problemas de la vida del hombre, pero, al mismo tiempo, debe constituirse en el elemento constitutivo de la acción del hombre que le permita alcanzar una conducta reflexiva y ética (ξύπραττειν). Hoy, bajo la presión de los problemas prácticos, sociales, políticos, se quiere abandonar, como hicieron los sofistas en su tiempo, la educación integral, formativa, y concentrarse en una educación para la actividad al servicio de la vida civil y, lo que es peor, al servicio de una ideología. Esta degradación educativa que opone una fractura dicotómica entre la vida epistémica y la vida práctica enajena al hombre impidiéndole, como diría Aristóteles, alcanzar el valor máximo de su existencia y, por consiguiente, una vivencia que le permite ser auténtico y semejarse a Dios.

Así como Platón asume la herencia socrática y se hace cargo de la dirección de la pugna crítica en contra de las grandes potencias educativas de su tiempo: con la sofística y la retórica, el estado y la legislación; también nosotros, refutaremos tanto las concepciones sofísticas y retóricas contemporáneas, como las reiteradas intenciones de estatización de la educación; y trataremos de delinear una reflexión que intente reproponer el ideal educativo con su implícita mayéutica y una propuesta académica que hace del saber un arte de vivir: *ars vitae*.

La decadencia de la educación

A través del tiempo histórico, la educación ha tenido permanentemente sus continuos y dialécticos altibajos. Sin embargo, aun dentro de esta dinámica nunca ha perdido su norte: el saber. Los logros son evidentes. El problema fundamental ha sido y es el fin hacia donde tiende ese saber, y los métodos de aprendizaje. Este extravío teleológico y metodológico se debe fundamentalmente a las políticas educativas cuyas delineaciones refrendan una situación límite, y una enajenación implícita en sus mismos postulados, que comúnmente responden a una ideología política o, en su defecto, a unas pretensiones pragmáticas en donde el fin es la inmediatez y lo estrictamente utilitario. En el primer caso, es la ideología quien define. Más allá de su interés histórico y científico, ella depende de sus postulados, los cuales presentan siempre una eflorescencia meta-científica, en cuyo seno el comportamiento ético está conexo a un preciso programa político. No es que la ideología sea "per se" negativa, sino su credibilidad depende de la praxis de sus postulados. Si es reductora ella abandona la esencia misma del saber que es integral y que excluye la complementariedad entre la teoría y la acción. Si subordina la praxis a la teoría obviando la natural interrelación, nos encontramos frente a un determinismo rapsódico que postula un empirismo en el que el fin justifica los medios. Desde esta fuente y en nombre de su cientificidad intenta dar respuesta a toda componenda económica, sociológica y educativa, donde justamente es la educación la amalgama que fragua y sostiene todo el sistema. Es

decir, la educación no es el centro sino el medio para el fin. Si en cambio la ideología se articula mediante una estructura interactiva que integra la teoría, lo sociológico y lo antropológico en un problema de responsabilidad ética, cuyo epicentro es el hombre, ciertamente la educación adquiere una connotación libertadora y emancipadora, por su criticidad frente a los mismos postulados ideológicos, que permite precisamente una evaluación constante y no una sumisión incondicional a sus dogmas. En este sentido, el problema no es la ideología en sí misma, sino su uso y abuso. El segundo caso, es peor todavía. No es la ideología quien promueve la acción, sino una empiricidad controlada y dictaminada por los entes del poder político o económico, cuyos fines pretenden alcanzar los objetivos fijados unilateralmente, o simplemente por una casuística cuya finalidad es el afianzamiento del provecho individual versus lo social. Como ejemplo significativo del primer caso, podemos citar uno de los tantos postulados que encontramos en las atribuciones del recién creado Ministerio de Educación Superior. Leemos, por ejemplo, en el segundo articulado de las atribuciones del viceministro o viceministra de los Asuntos Académicos lo siguiente: "Planificar, coordinar y dirigir la elaboración de planes y proyectos a fin de ejecutar las políticas académicas en materia de educación superior en concordancia con la política del Estado"¹. Esta afirmación, además de indicar una verticalidad que excluye *a priori* toda participación y autonomía académica imprescindible para una educación en libertad, señala una confusión conceptual que es necesaria aclarar. El Estado no es sinónimo de gobierno. El Estado lo conforma todo el cuerpo político de un país en el que el gobierno es sólo una parte y cuyas funciones son: hacer respetar la ley, promover la prosperidad común y el orden público, administrar los asuntos públicos. Luego, los ciudadanos también son Estado y, por ende, sólo si los ciudadanos participan y proponen los lineamientos educativos a través de los distintos órganos representativos que conforman "el gobierno", estamos ciertamente en un contexto de validez democrática, y tendría sentido el enunciado del Ministerio de Educación Superior. Si, en cambio, es el gobierno quien unilateralmente, creyéndose un sujeto de derecho, impone verticalmente sus decisiones, estamos entonces frente a una noción despótica del Estado, la cual es aceptada por algunos teóricos de la democracia e incorporada falazmente a la doctrina democrática. Este concepto del Estado aparentemente vigente en nuestro país, puede empujar a la democracia a intolerables contradicciones en nuestra vida política. Pues esta interpretación no forma parte en modo alguno de los principios auténticamente democráticos y no

¹Cf. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 03-04-02, n. 37415.

pertenecen ni a su verdadera inspiración ni a su verdadera filosofía, sino a una herencia ideológica apócrifa y parásita de la democracia. Imponer lineamientos doctrinales unilaterales, es un claro ejemplo de la injerencia absolutista e intervencionista, con miras a implementar acciones y proyectos educativos a seguir en aras a una determinada visión del mundo o de una idea. La sociedad, el individuo no importa. Es el Estado quien se atribuye el monopolio de la

concienciación científica y de la responsabilidad ética, eliminando el fundamento mismo de todo saber: la pregunta, el estupor originario. Es justamente aquí donde se entrecruzan las diversas formas y metodologías de la investigación; los distintos ritmos mediante los cuales se expresa la actividad del pensamiento, fundamental para una educación en libertad. Donde se gesta un nuevo discurso después de una amplia experiencia. Es justamente ésta la actividad mayéutica proclamada por Sócrates: un conocer en el que confluyen las formas del pensamiento y las metodologías situadas en una franca, recíproca y problemática tensión.

La crisis educativa, entonces, es la consecuencia de una equivocada relación entre política y cultura, entre enseñar y educar para ser. Comúnmente se tiene la convicción de que la educación es patrimonio del Estado-Gobierno o de la cultura como expresión de lo social. Sin embargo, es importante señalar que la cultura es algo inherente a una sociedad, y propone la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracteriza a un pueblo, y si bien interactúa con la educación tienen, sin embargo, raíces diversas. Ni una ni otra nace del azar, sino que son producto de una disciplina consciente, y recorren caminos diferentes. Por su parte, el Estado-Gobierno, tal como se ha señalado, es tan solo una parte de ese cuerpo político que es la sociedad. En ningún momento es dueño de la verdad y peor sería si quiere imponerla. El discurso educativo sobrepasa con creces el discurso político. Si bien es cierto que la educación se concreta siempre en el trenzado de las posibilidades de la *πολις*; educar al hombre político es educar al hombre ético; su eje fundamental es el conocimiento y su justificación teórica. El otro error es considerar como sinónimo el arte de enseñar y de educar. Enseñar es impartir el conocimiento de algo por medio del estudio o experiencia; en cambio educar es transmitir el conocimiento dejando que sea el educando el núcleo focal y dinámico de su formación. Es un proceso de construcción consciente, crítico. Es un ofrecer al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. Es libertad entendida, no como un mero concepto psicológico ni como autonomía individualista, sino como una noción ético-política. En este contexto, educar es interrelación entre el que educa y el que es educado, transformando el saber en un auténtico acontecimiento del hombre y de su existencia, permitiéndole no sólo comprender y conocer su entorno y su ser, sino evaluar y valorar su deber ser, que se revela como un camino dialéctico que invita a involucrar en el propio valor ético la verdad de una afirmación. En síntesis, es humanismo. Es decir, una educación para el hombre cuyas raíces cognitivas penetran en las capas más profundas del ser humano, y son capaces de fomentar un *ἔθος* capaz de convertirse en un anhelo... en un deber.

Esta reflexión converge con el anhelo del ideal educativo socrático: no se trata de enseñar a los hombres por el simple hecho de instruirlos, sino de educarlos en el saber y en la virtud (*ἀρετή*), que si bien se adquiere por naturaleza, es también susceptible de "enseñanza". ¿Es posible repetir la paideia socrática y hacer de ella un modelo para la formación del hombre empeñado en sus vicisitudes actuales? Ya Platón esclarece claramente en el *Menón* con la ayuda del paralelismo entre la

dialéctica y las matemáticas el carácter metódico del saber socrático, y pregona en sus diálogos que el conocimiento filosófico, que nace de la reflexión, es la verdadera consumación del destino del hombre. No obstante, para dar una respuesta articulada a la pregunta nos es útil recurrir a lo que Heidegger llama “repetición de un problema fundamental”, y que nosotros podríamos indicar como “repetición de un comportamiento”. Por repetición de un problema fundamental – observa Heidegger al presentar su ontología fundamental como repetición del problema kantiano– “entendemos la revelación de sus originarias y hasta aquí ocultas posibilidades, mediante las cuales es posible visualizar y mantener la investigación en su único modo posible, y en su contenido crítico”². Es justamente esta actitud de remitirnos a la fuente de ese fermento genético que nos permite comprender su naturaleza y deducir nuevas formas de enunciados o de comportamientos. En otros términos, es en la historia de las ideas donde encontramos un punto de apoyo para nuestras investigaciones actuales y futuras. Desde esta perspectiva ciertamente podemos resumir que la educación, como actitud educativa frente al saber y la vida, coincide con la toma de conciencia del irrenunciable derecho al conocimiento, a la libertad y a la propia autodeterminación. Y este convencimiento nos permitirá continuar con la misión educativa de desenmascarar a los nuevos sofistas, engreídos en su suficiencia unidimensional de su saber sectorial, a los falsos profetas, y a resaltar la actual riqueza humana.

²Cf. Heidegger, M. “*Kant e il problema della metafisica*” Boringhieri, Milán (1965), Pág. 195.

Conocimiento y vida

Nuestra reflexión anterior nos ha puesto frente a algunos problemas que de una manera u otra enajenan o distorsionan el carácter esencial de la educación. Lo cierto es que en la base de todo proceso educativo está el “ver”. Desde los mismos inicios de la tradición clásica se ha puesto en evidencia la convicción de que conocer es recibir datos, informaciones externas a nosotros. El conocimiento es entendido como un “ver”, un reflejar la realidad, un contemplar el objeto, que etimológicamente quiere decir justamente: poner delante. También la perspectiva platónica, aún con el innatismo que la caracteriza, se relaciona en su significado más profundo a un conocimiento como visión, pues aunque el objeto de esta visión es interno a nosotros es, a pesar de todo, externo si es captado en su génesis: el mundo ideal. Justamente la palabra “idea”, en su etimología griega deriva del tema “*id*” del verbo *opaw*, que quiere decir precisamente “ver”, lo cual indica que en su significado más propio el conocimiento es en efecto un ver, un contemplar el objeto que está frente a nosotros. Y si en esta interpretación platónica el objeto está dentro de nosotros, en Aristóteles está fuera. Empero, en ambas filosofías la naturaleza del acto cognoscitivo es un “abrirse sobre”, un “conformarse a”, es un reproducir en nuestra conciencia lo que existe independientemente de nosotros. Al mismo tiempo, este conocer impone un modo de vida. No es sólo dominio de la razón, sino también un vivir según la recta razón. En el fondo encontramos una ecuación entre virtud, verdad y sabiduría. Es decir,

una intrínseca relación entre el conocer y el ser, que refleja, sin intención pragmática alguna, el ideal filosófico de la vida: encontrar, mediante una reflexión teórica, la esencia de la justicia, del dominio de sí, del valor y de una vida ética.

Opuesta a esta visión educativa se colocan los sofistas, quienes impusieron los fundamentos de una pedagogía y de una formación intelectual cuyos lineamientos, todavía hoy, son seguidos en gran parte, y que aún hoy son un problema sin resolver. Ellos no denominaron a su teoría y a su arte de la educación ciencia sino τέχνη, y cuando enseñan ἀρετή política, denominan a su profesión τέχνη política³. Esta conversión de la educación en una técnica es lo que hoy ha transformado la educación en una serie de compartimientos separados concebidos en vista de un fin teóricamente fundado, mediante un saber adecuado y transmisible. El resultado es la formación de profesionales especializados en unas áreas de conocimientos técnicos puntuales y específicos. Sin embargo, ya el más representativo de los sofistas: Protágoras, señalaba que la educación debe tener un designio espiritual en el sentido más propio del “humanismo”, que consiste en privilegiar la educación humana sobre el ámbito de la técnica. Esta clara y fundamental ordenación jerárquica, que no es excluyente sino incluyente, fue entendida e interpretada como el fundamento del humanismo y es el rasgo fundamental de la esencia de la verdadera paideia griega. Posteriormente esta convicción originaria griega de que el conocimiento, la vida del hombre y las virtudes humanas se encuentran referidas sin excepción al ser, está resumida en la célebre definición de Santo Tomás: “*Veritas est adequatio rei et intellectus*”⁴. Es decir, la adecuación del entendimiento a la cosa. Aquí el término adecuación asume precisamente el significado de proporcionalidad, paralelismo, interiorización del objeto en la conciencia del sujeto. Sin embargo, a partir del pensamiento moderno esta correlación conocimiento-vida es sustituida por una epistemología “a se”, motivada sobre todo por la convicción de que el espíritu científico no podía sobrevivir si sus experimentos no fuesen el producto de una investigación teórica desinteresada,

³Cf. Platón, *Prot.* 319 A.

sistemática y separada del mundo de la vida. En este sentido, la duda cartesiana pone en crisis el realismo gnoseológico, y da inicio a una concepción del conocimiento como representación, siendo su máxima expresión el criticismo kantiano. En efecto, la doctrina kantiana de la síntesis a priori es la formulación más completa del conocimiento como representación, y es el punto de referencia de las sucesivas configuraciones de estas perspectivas gnoseológicas. Por su parte, la física cuántica,

⁴Cf. Santo Tomás, *De veritate*, q. 1, a. 1; *Sum. Theol.*, I, q. 16, a. 1.

fundamentándose en la imposibilidad de captar lo “en sí” de la naturaleza debido a la no-uniformidad y no-simultaneidad del mundo subatómico, transfiere este problema propio de la física cuántica a todo el ámbito cognoscitivo; y como considera imposible una adecuación o comprobación a posteriori, ha propiciado una tendencia epistémica que cae en la afirmación subjetiva del conocimiento. Ahora bien, si el optimismo del progreso del siglo XIX se fundó en la constatación que la ciencia y la tecnología serían el punto de partida para que el hombre tomara posesión de su libertad, actualmente las continuas paradojas de la ciencia y de la tecnología, y su injerencia referente a las normas del obrar, ha generalizado un frente cada vez más amenazante y peligroso que atenta frontalmente la educación y la propia libertad. Esta enajenación solapada por el espejismo de la postmodernidad y de algunas pseudo ideologías exige, hoy más que nunca, que la educación asuma el rol directivo del significado del mundo de la vida, escudriñe en lo más profundo del saber, y le recuerde al hombre su responsabilidad ética. Es decir, es necesario terminar con esta educación informativa, descriptiva y totalmente a-crítica, y reencontrar la senda perdida a través de la dialéctica propia de la historia del pensamiento. Afirma Einstein: “...No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán por investigar; puesto que esta pequeña y delicada planta, más que el estímulo, necesita fundamentalmente libertad; sin ella, su perdición es inevitable”⁵.

⁵Citado por Rogers, C. R., *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós, Barcelona (1982), Pág. 9.

La relación entre conocimiento y acción (vida) nace, entonces, de la exigencia de verificar y complementar el “saber” con el “ser”. En el fondo es el establecimiento de un diálogo entre la abertura teórica y las razones psicológicas o éticas, con la finalidad de motivar una función unitaria e interpretativa para luego llevarla en el seno de una experiencia concreta. En efecto, cuando el hombre pasa de la interpretación integral de la realidad a preguntarse por el significado de la totalidad de su mundo, se sitúa él mismo en el centro de la pregunta, y el elemento gnoseológico se encuentra implicado necesariamente en una perspectiva existencial y ética.

¿Educación científica y tecnológica?

Contrariamente a la común opinión, por ciencia se entiende todo conocimiento y no sólo el ámbito específico de la metodología de las ciencias experimentales. Comprender e interpretar no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana. Por su parte, la técnica es una inteligente disposición y utilización de los instrumentos en orden a un fin. Dicho de manera metafórica, la ciencia y la técnica son dos árboles gemelos brotados de una misma semilla que, si bien tienen algunas raíces separadas y algunas ramificaciones independientes, sus troncos están unidos y las hojas conforman una única e inmensa frondosidad. Sin embargo, el conocimiento no se limita a este sólo campo. La experiencia de la filosofía, del arte y de la misma historia, confluye

con las formas de la experiencia que se dan en la ciencia, aunque su verdad no puede ser verificada con los medios que dispone la metodología científica.

Una mirada en la historia del pensamiento nos permite ver que el conocimiento y la observación física se hallaban envueltos en la especulación metafísica. El concepto griego de la φύσις incluía tanto los límites de lo dado en la apariencia sensorial, como la comprensión de lo que se derivaba de ese origen. A partir del método experimental de Galileo las ciencias experimentales empiezan a separarse, y su interés se circunscribe al mundo material objetivo. Lo interrogan, lo investigan. Sin embargo, cuando sus resultados son analizados a la luz de lo verdadero o falso, de lo bueno o malo, inevitablemente se exige una actividad reflexiva ulterior y más compleja, que abarca tanto el conocimiento, como la conciencia ética y la acción política. Esta actitud filosófica surge de la necesidad que el hombre tiene de “comprender” y de la concienciación plena de su situado existencial: la naturaleza es más antigua que el hombre, pero el hombre viene antes de las ciencias de la naturaleza. No comprender esta primacía es desconocer la esencia misma del hombre, y el desarrollo evolutivo de la educación. Lo que Demócrito llamaba “átomos” ahora se llaman “partículas elementales”; por ejemplo, “protones” o “electrones”. Y aunque la materia podría ser susceptible a ulteriores divisiones, tarde o temprano debe llegarse a un límite, en el que ya no se darían propiamente más divisiones, sino la transformación de la materia en energía, por lo que cabe preguntarse: ¿Qué es lo que había en el principio? ¿Una ley de la naturaleza, una razón matemática, una simetría? Y si en el principio era la simetría, ¿No tiene esto una resonancia de la filosofía platónica del *Timeo*? Estas interrogantes son un signo evidente que la sola ciencia no puede dar todas las respuestas. El prefijo “meta” significa pura y simplemente que se trata de cuestiones que vienen después, es decir, cuestiones que versan sobre los fundamentos de la disciplina correspondiente. ¿Por qué, entonces, no se ha de poder investigar lo que hay más allá de la física? Esto indica que el saber es una unidad análoga y que los paradigmas de un nuevo proceso académico debe incluir tanto la interdisciplinariedad del conocimiento como la esencia humanista de su origen, por cuanto los esquemas científicos no agotan el “saber”, y son justamente estas limitaciones las que abren la ciencia a la posibilidad de un infinito número de teorías, de modelos y de conceptos operativos que exigen un complemento teórico para evitar que se transforme en una ambivalencia del conocimiento. El propio lenguaje científico utiliza el descubrimiento de Aristóteles y de la antigüedad griega para idealizar y precisar de forma que puedan lograrse conclusiones lógicamente concatenadas. Claro, se podría argumentar que los esquemas matemáticos con que los físicos teóricos configuran la naturaleza, tienen o deben tener un grado de pureza y un rigor lógico. Mas la problemática sigue latente cuando se comparan los esquemas matemáticos con la naturaleza. Luego, en algún momento se debe pasar del lenguaje matemático al lenguaje corriente si se quiere formular un enunciado sobre la naturaleza. Podríamos extendernos “*ad infinitum*”, con más ejemplos para derribar las barreras divisorias entre ciencia, tecnología y filosofía, o lo que es lo mismo, sustentar la validez y urgencia de una educación interdisciplinaria. Un volver a la fuente para, desde allí, replantear un

nuevo fortalecimiento y consolidación académica. Que la ciencia es importante y que la técnica es ciertamente un signo de unión entre la ciencia y el hombre, nadie lo discute; pero aislarlas de este contexto es oponerlas al hombre, desvirtuando radicalmente su propio valor natural, operativo y cognoscitivo. Podríamos afirmar a este punto que el conocimiento no se agota en el comprender o explicar la naturaleza o las categorías del juicio, sino que se abre a la dialéctica de participación cuyo referto principal es el hombre.

A la luz de estas reflexiones podemos ver claramente cómo las concepciones físicas de la naturaleza necesitan de la interpretación filosófica para convertirse en fundamento exclusivo de una teosis que permite trascender el significado más allá de las meras connotaciones empíricas y pragmáticas, y aplanar el camino hacia el horizonte ético. Como podemos ver, urge un puente entre las dos orillas. Un puente que une los resultados de la ciencia con el horizonte existencial del hombre. Bajo estos parámetros, la esfera educativa debe asumir responsablemente el rol protagónico que le corresponde en este momento histórico, y terminar con la idolatría de la ciencia y la tecnología. Debe comprender que cuánto más profundamente nos mete la ciencia en responsabilidades puramente humanas, tanto más claro debería resultar para nosotros el hecho de que la enseñanza debe ser no sólo la comunicación de un bien intelectual, sino también educación humana⁶. Esta actitud abre irreversiblemente al diálogo entre las ciencias experimentales y las ciencias del espíritu. Busca una eficacia gnoseológica que inserta todo conocimiento en las temáticas existenciales de cuya solución depende el fundamento del significado del mundo de la vida, esencial para comprender que no existe una única fuente interpretativa y que la misma no está circunscrita a la sola realidad empírica. Este ir tras el significado más hondo y completo de la verdad es el camino hacia la sabiduría, que los antiguos llamaban σοφία. Una meta anhelada y a la vez inalcanzable. “Sólo sé que no sé nada” decía Sócrates, y es justamente esta humildad socrática la piedra angular de este camino, cuya dialéctica permite trascender lo puntual y concretar el diálogo: un ejercicio mayéutico que no puede prescindir de la dimensión ética y tampoco de la conciencia, porque lo que ayuda a construir es justamente la confrontación activa con la cotidianidad de una vida en continua transformación.

⁶Cf. Weizsäcker, von C. f. *La imagen física del mundo*. B.A.C., Madrid 1974, Pág. 199.

Una educación del siglo XXI, debe ciertamente enseñar lo puntual como una medida de aplicación científica y tecnológica acorde con los requerimientos de la sociedad, pero sin descuidar la formación humana integral. En este sentido, debe ser libre. Debe indicar una dirección intencional y formativa que se inscribe en las temáticas transformadoras del presente humano indispensable para proyectar su futuro. Debe asumir su connatural misión de mediar los nuevos contenidos culturales con la tradición académica y, a la vez, ser una fuente crítica versus los contenidos programáticos, ideológicos, estructurales y culturales de la sociedad. Y, sobre todo, debe ser un punto de convergencia en el que la interdisciplinariedad

entre en crisis: una actitud teórica-existencial que el hombre asume frente a las cosas y al mundo con miras a interpretarlas, juzgarlas, resolver situaciones. Es desde esta crisis que la nueva paideia puede aportar un significado profundo a la existencia y, por consiguiente, un cambio fundamental del entorno histórico del hombre.

La educación hoy

La reflexión anterior nos lleva a oponer a la racionalización de la vida y de la educación, que anula la libertad y se fundamenta en la mera acción y el éxito, una educación que apunta al conocimiento, la investigación y a los valores éticos universales. Ciertamente el declinar de la autonomía es uno de los fenómenos más continuo de nuestro tiempo. Si su ausencia es un problema para el ejercicio de las profesiones, organizaciones públicas y privadas, aspectos institucionales y actitudes existenciales, por cuanto impide la creatividad, reduciendo el todo al control social, cultural o ideológico, lo es más todavía en el campo de la educación y especialmente en la educación universitaria. Esta visión es la consecuencia de un craso racionalismo reduccionista que reduce la forma de vida del ciudadano a los lineamientos o doctrinas del estado entendido como sinónimo de gobierno. Frente a esta equivocada visión histórica y falsa concepción filosófica, debemos erigir la lógica de la libertad y de la participación. Ya Demóstenes, en su discurso “*Contra Aristócratas*” atacaba a los gobernantes que se enriquecían y moraban en espléndidas mansiones, sin aportar otras iniciativas para el mejoramiento del Estado que las consistentes en encalar los muros y en reparar las calles. Acusaba críticamente a los rentistas que vivían de los recursos del Estado, y señalaba que la apelación a los hombres de la política no servía para nada y que era necesario “educar al pueblo en un nuevo espíritu”. Parece ser que no aprendemos de la historia. Empero es evidente que muchos rasgos, mediante los cuales la historia describe los acontecimientos, podrían servirnos de ejemplo y mirar en retrospectiva los hechos para así comprender y enmendar el presente ante el futuro. Es este reto de construir nuestra propia historia que nos vincula al deber ser, y nos impone trabajar para romper el cordón umbilical que nos ata casi fatídicamente a la repetición de los mismos errores. Vinculado al deber ser se halla el honor, y según la bella explicación de Aristóteles, el honor es la expresión natural de la idea todavía no consciente para llegar al ideal de la virtud (αρετή)⁷. Esta búsqueda virtuosa, dinámica, dirigida hacia el futuro existencial del hombre reclama una participación activa, consciente y libre, la cual tiene sus raíces en una educación libertadora y autónoma.

⁷ Cf. Aristóteles. *Et. Nic.*, A 3, 1095 b 26.

La actividad crítica de un pueblo es, entonces, la piedra angular de la liberación, que permite romper las cadenas de la dependencia, del abuso de poder, del discurso mesiánico. No hay otro camino. Y cuando hablamos de actividad crítica nos referimos a una educación integral, interdisciplinaria y autónoma. No

olvidemos que sin la ciencia no hay técnica, y sin el hombre ninguna de ellas puede existir ni tiene sentido. Esta evidencia reclama un cambio de paradigmas tanto en la educación primaria y secundaria, como en la universidad. En la escuela básica se le debe permitir al alumno buscar, aun dentro de una propuesta programática, adquirir el conocimiento que él mismo siente y que necesita para lograr su plenitud como persona. La raíz común es el pensamiento universal que fundamenta y explica el mundo en su configuración esencial. El alumno no es un idiota que hay que amoldar, sino un ser inteligente, con personalidad propia capaz de forjarse profesional y culturalmente, y de ponerse en relación de cooperación e inteligencia con el espacio vital de la sociedad. Sólo así puede transitar desde su estado de animal político (ανηρωπολιτικός) a ser hombre político (ζωωνπολιτικόν). Si esto es importante en la educación básica, en la educación universitaria es de vida o muerte. La autonomía y la libertad académica es la “*conditio sine qua non*” para su razón de ser. Los procesos académicos deben proponer una atmósfera de íntima libertad vinculada al conocimiento, y al empeño de alcanzar una virtuosidad intelectual y ética que dialoga con la civilización del poder, para así establecer una dialéctica constructiva y emancipadora tanto en el desarrollo social, como político y económico. Se trata de romper con el frío racionalismo programático que reduce al hombre a una pusilánime objetividad, y lo libera proyectándolo en su trascendencia humana. En este proceso liberador, el educador y el educando, como práctica de libertad, son simultáneamente educador y educando los unos con los otros. Juntos inician la tarea histórica de liberarse a sí mismos y liberar de ataduras el propio proceso educativo. Esta pedagogía humanista y libertadora, tiene, pues, dos momentos distintos aunque relacionados. El primero, en el que los educandos descubren el mundo del saber y del ser, y se comprometen con la historia de continuar en el tiempo y en el espacio la tarea educadora testimoniando el conocimiento; y el segundo, la misma acción educativa refuerza la responsabilidad del profesor universitario, y le garantiza su independencia y vida académica para que asuma en libertad el elevado sacerdocio laico de la verdad, que es al mismo tiempo independencia existencial, renuncia, limitación. Es en el fondo lo que aspiraba Sócrates: educar delineando una atmósfera pedagógica enmarcada en una autenticidad ética.

Este horizonte emancipador y en libertad, exige reproponer el ideal educativo en el que los programas académicos respondan a la formación y no a la inducción. Debe ciertamente delinear un conocimiento técnico y teórico, para introducir al estudiante en los problemas estructurales y prácticos del saber. Sin embargo, la función esencial debe ser la de educar: facilitar las preguntas fundamentales y promover respuestas; fomentar el diálogo interdisciplinario y formar la conciencia política (ειδος); indagar sobre el significado del hombre y sus proyectos. La Universidad, por su parte, debe percatarse de su responsabilidad histórica y luchar por una educación en libertad. Lo que debe reflejar es una academia con una peculiar actitud espiritual; con una dedicación incondicional al conocimiento, al estudio y a la profundización del ser. Una academia que rompa con la tradición laica del mero provecho y de la búsqueda del honor, subordinándolo todo a la aparente ceguera de los propios intereses y a una indiferencia ante las emociones

de la plaza pública, y rememora la academia platónica y la escuela peripatética, ejemplos y modelos de la vida teórica (βίος θεωρητικός), considerada por Platón como la verdadera praxis de la educación. Esta visión se enmarca en un mundo de valores y en un horizonte histórico concreto que impone un esfuerzo y un cambio de ruta. En este contexto, la educación deja de ser un simple proyecto educativo y pasa a ser un área de experiencia en la que el alumno aprende, investiga, crea, proyecta cambios y asume en primera persona todo ese saber y toda esa experiencia. Transforma el conocimiento en vivencia, y lucha por el logro del significado interpretativo de todo el saber y por el deber ser. Una academia en la que la virtud política, la ética y el conocimiento formen una unidad interactiva que garantice los principios ideales de la vida y permita participar en la existencia común.

Conclusión

Nuestra reflexión, en cierto sentido, ha demostrado que los problemas inherentes a la educación se repiten cíclicamente. Hoy, igual que ayer, nos enfrentamos a las mismas interrogantes y problemas del hombre griego. Obviamente el tiempo histórico es distinto, pero no las inquietudes, ni las respuestas sobre el significado, el destino y la razón de ser del hombre. Por esto nos hemos remitido en nuestro análisis continuamente a la paideia griega de cuya fuente nos hemos enriquecido para indagar sobre la razón y la teleología de la educación hoy. Lo cierto es que tanto hoy como ayer se ha pretendido enajenar la educación, y tanto hoy como ayer está claro que este intento es la muerte de la educación. Inclusive en los siglos más atrevidos de la especulación educativa, durante los cuales los sistemas se destruían entre sí, la atmósfera se encontraba llena de escepticismo ante los resultados de la educación, por aceptar, sin más, cánones antagónicos y dependientes de los postulados ideológicos dominantes. El resultado era el mal uso que los discípulos de la nueva sabiduría hacían de ella en la vida práctica y la falta de escrúpulos con que empleaban el arte de la argumentación. Hoy podemos afirmar que sin un vuelco copernicano de la educación, propuesta en libertad y autonomía, los resultados no serán diferentes.

Referencias bibliográficas

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 03-04-02, n. 37415.

HEIDEGGER, M. "Kant e il problema della metafisica" Boringhieri, Milano (1965).

Platón, *Protágoras*.

SANTO Tomás, *De veritate*. Marietti, Roma (1970).

ROGERS, C. R., *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós, Barcelona (1982).

WEIZSÄCKER, von C. f. *La imagen física del mundo*. B.A.C., Madrid (1974).

Aristóteles. *Ética Nicomaquea*.