

La cosmovisión bíblica y su elemento predictivo como referente orientador de la reflexión pedagógica

Marcelo Falconier

Resumen

En el presente trabajo se reflexiona sobre la actual situación del pensamiento que intenta orientar los procesos educativos, y sobre la posibilidad de la cosmovisión bíblica de constituirse en el proveedor de los supuestos y la racionalidad para orientar la reflexión pedagógica en un contexto en que reaparecen diversas formas de pensamiento que pretenden lo mismo. Para eso, primeramente se repasan panorámicamente algunas características del pensamiento moderno en Occidente; luego se revisan algunas observaciones que éste ha recibido, llegando a la situación actual. Establecido el contexto, se pasa a la reflexión y la propuesta.

Palabras clave: pedagogía – supuestos – cosmovisión – cosmovisión bíblica – elemento predictivo

Summary

This work reflects on the actual situation of thinking that tries to guide the education processes as well as on the possibility that the biblical world vision constitutes itself in the supplier of the hypothesis and the reason in order to guide the pedagogical reflection in such a context where a variety of thinking forms pretend the vary same thing. In order to do so, first of all some characteristics of the modern thinking in the Western world is reviewed panoramically; afterwards some observations that were made regarding this way of thinking are revised getting to the present situation. Considering the context well established another step is taking to reflection and in the end comes the proposal.

Key words: pedagogy – hypothesis – world vision – biblical world vision – predictive element

Résumé

Dans ce travail on réfléchit à l'égard de la situation actuelle de la pensée qui tâche de conduire les processus éducatifs, et de la possibilité que la cosmovision biblique puisse devenir la pourvoyeuse des présuppositions et de la rationalité pour conduire la réflexion pédgagique dans le contexte de plusieurs formes de pensée qui ont les mêmes objectifs. C'est pour cela que d'abord on examine d'une façon panoramique quelques caractéristiques de la pensée moderne en Occident ; après on repasse quelques observations qu'elle a reçue pour arriver à la situation actuelle. Quand toutes ses prémisses ont été établies, on poursuit à la réflexion et aux propositions.

Mots clefs: pédagogie – présuppositions – cosmovision – cosmovision biblique – facteur prédictif

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una época que se caracteriza por la incertidumbre y la falta de fundamentos para pensar. La gran base que sostenía en buena medida el pensamiento de Occidente se encuentra fragmentada. El pensamiento que

se dedicaba a legitimizar y orientar la educación es ahora el que necesita de referentes y orientación al nivel de sus supuestos. Se sigue educando (es necesario),¹ pero hay incertidumbre en cuanto a los “mapas” que orientan dicho emprendimiento. Éstos muchas veces no han podido explicar el “territorio” y aparecen muchos mapas que no coinciden entre sí. Actualmente se duda incluso que exista el territorio, o si éste existe, se piensa que no es posible una perspectiva directa del mismo.² Sólo quedan mapas contruidos, muy diferentes entre sí... y bastante incertidumbre. Entretanto seguimos navegando,³ afectando irreversiblemente a personas a través de la educación, mientras tenemos dificultad para saber dónde estamos, dónde deberíamos estar, o qué dirección debiéramos tomar.⁴ Se necesita al menos un “bosquejo” o “croquis”, que, aunque pueda no ser muy específico y descriptivo, permita una ubicación y una dirección adecuadas para la vida humana en formación.

Este trabajo ensaya una propuesta de solución para este problema. Para eso, primeramente revisa panorámicamente algunas características del pensamiento moderno en Occidente; luego repasa algunas observaciones que éste ha recibido, llegando a la situación actual. Establecido el contexto, se pasa a la reflexión y a la propuesta.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

La educación es un fenómeno universal que no puede ser separado del hombre. El hombre necesita de la educación para la supervivencia, es susceptible de ser educado y en buena medida, es construido de una determinada manera a través de la educación.⁵ Para el momento en que puede tener conciencia de su educación —si es que la tiene— ya está configurado por ella y no puede deshacer o repetir el proceso. Al tratarse de un tema tan delicado, que afecta de manera tan decisiva y profunda al ser humano, merece la más cuida-

¹ El término educación no se restringe a escolarización solamente, aunque lo incluye en algunas oportunidades. Se refiere a todo el proceso de formación del hombre.

² Ernst von Glasersfeld, “Despedida de la objetividad”, en Paul Watzlawick y Peter Krieg, comps., *El ojo del observador: Contribuciones al constructivismo* (Barcelona: Gedisa, 1995), 21.

³ Gianni Vattimo, comentando a Nietzsche, escribe: “el mundo verdadero se ha convertido en fábula y con él se diluyó también el mundo ‘aparente’. Todos esos errores son más bien errores o vagabundeos inciertos”. *El fin de la modernidad* (Barcelona: Gedisa, 1985), 149.

⁴ Eric Hosbawn, *Historia del siglo XX* (Buenos Aires: Grijalbo, 1998), 576.

⁵ Cf. Edgar Morin, “Cultura y Conocimiento”, en Watzlawick y Krieg, *El ojo del observador*, 79.

dosa reflexión. Esa tarea de pensar la educación ha sido asumida por la Pedagogía, la cual procura fundamentar y orientar el proceso educativo.

Pensar la educación supone aceptar una visión del mundo que aborde la realidad de una determinada manera. Este abordaje implica pensar al hombre, la vida, su contexto, la sociedad, la realidad como totalidad y el conocimiento de la misma. La educación es también, por su propia naturaleza, una actividad de compromiso teleológico. Educar es pensar al hombre en futuro; es siempre **proyecto**, por lo que implica, entre otras cosas, pensar el tiempo y el futuro.

Esta reflexión sobre la educación se ha hecho de una manera u otra, tácita o explícita, cada vez que se ha intentado educar. Sin embargo, la Pedagogía ha intentado encontrar algo más que la mera opinión y ha procurado una manera más cierta y confiable de abordar el problema.

EL PENSAMIENTO MODERNO EN OCCIDENTE

Si bien existieron diferentes corrientes de pensamiento que orientaron la educación, se puede decir que existieron características generales propias del pensamiento moderno.⁶

El pensamiento se estaba emancipando de los dogmas medievales. La razón y la ciencia ofrecían una alternativa prometedora en el conocimiento de la realidad.⁷ El arte se expandiría como una forma de vida y la ética encontraría la universalidad de normas fundadas racionalmente. Se soñaba con educar al mundo en un proyecto de felicidad colectiva⁸ y la educación formal, que se expandía con el surgimiento de los Estados modernos, formaría parte activa en dicho proyecto.⁹

La Pedagogía se emancipaba de la tutela medieval y pretendía encontrar una base desmitificada y neutral en la racionalidad propuesta por el pensamiento moderno. Las Ciencias de la Educación no necesariamente ignoraban otras fuentes de conocimiento, sino que las subordinaban al conocimiento dominante. Describían y observaban creencias culturales, religiosas, sociales, institucionales, míticas, etc., mostrando sus respectivos condicionamientos y

⁶ La modernidad no se reduce a una lógica simple. La revisión panorámica que hace este trabajo de algunos elementos sólo sirve a los fines de una posterior reflexión.

⁷ Jürgen Habermas, "Modernidad, un proyecto incompleto", en Nicolás Casullo, ed., *El debate modernidad-posmodernidad* (Buenos Aires: Puntosur, 1989), 137-138.

⁸ Eduardo Terrén, *Educación y modernidad* (Barcelona: Anthropos, 1999), 231.

⁹ Ibid., 45-46.

limitaciones; pero al hacerlo, se reservaban el lugar de un observador supuestamente externo, imparcial, tácitamente poseedor de un saber que trascendía dichos condicionamientos y partía de la neutralidad, ofreciendo una base más segura. Ya se podían identificar y superar los mitos sobre los cuales se sustentaba la educación. Existían elementos que trascendían las culturas y las creencias, que prometían una base más sólida para orientar el proceso educativo.

En cuanto a la dirección que debía tomar la educación, el proyecto moderno era claro: se había encontrado una forma racional de organizar el mundo y conducirlo hacia una sociedad mejor, y la educación participaría de dicho proyecto dirigiendo al hombre hacia esa utopía.¹⁰

DESPUÉS DEL PROYECTO MODERNO

Esos ideales de progreso y de optimismo pedagógico comenzaron a ser cuestionados por diferentes pensadores. Fueron también fuertemente sacudidos durante el siglo veinte con una serie de eventos que no estaban contemplados en el proyecto moderno.¹¹ El pensamiento moderno comenzó a recibir la mirada crítica y desmitificadora que antes había aplicado sobre otras maneras de entender la realidad, y no la resistió. La idea de progreso se fue diluyendo¹² y la neutralidad de la razón y la ciencia fue puesta en tela de juicio mostrando que era imposible una perspectiva libre del condicionamiento de algunas presuposiciones.¹³ Algunos han llegado a comparar el saber científico

¹⁰ Ibid., 231.

¹¹ “Genocidios como el del holocausto o la bomba atómica se presentan, así, más como un *producto* que como un fracaso de la modernidad; como un test [...] de las posibilidades ocultas de la modernidad”. “¿Cómo confiar en la ciencia y la técnica y poder controlar sus efectos sobre la psicología de los individuos? ¿Confiando de nuevo en la ciencia y la técnica?”. Ibid., 176, 173.

¹² Vattimo, *El fin de la modernidad*, 15. Terrén, *Educación y modernidad*, 175, comenta que a partir de Nietzsche y Weber se inicia una actitud escéptica respecto al destino de este proceso de racionalización y una interpretación distinta de las posibilidades y la bondad de la evolución occidental. “La misma racionalización que posibilita el avance científico y la mejora de la capacidad técnica y que, por tanto, permite la liberación respecto de la naturaleza y del peso de las tradiciones, pone en peligro la propia libertad individual y la dimensión emancipadora del proyecto”. Ibid., 176.

¹³ El hecho de que todo nuestro conocimiento se basa en presuposiciones, ha sido abundantemente abordado en el pensamiento contemporáneo. “Basta recordar los conceptos de ‘certeza irracional de la experiencia’, *Gehlen*, ‘prejuicio’ (Gadamer), ‘cautiverio de los preconceptos’ (Hans Lipps), ‘comprensión previa’ (Heidegger), ‘juego de lenguaje’ y ‘forma de vida’ (Wittgenstein), ‘interés’ (Habermas), ‘acción’ (Piaget), ‘*Lebenswelt*’ (Husserl), ‘episteme’ (Fou-

moderno con la colonización de los europeos, que arrasaron con los particularismos e impusieron una visión —la propia— que reclamaba la prerrogativa de ser la única válida.¹⁴

El trabajo de la epistemología¹⁵ contemporánea desenmascaró la pretendida neutralidad del razonamiento, quedando fragmentada esa base anteriormente considerada como neutral. La Pedagogía no quedó fuera de esta situación, por lo que toda su visión de la realidad, del hombre, del futuro, de los fines, etc., ya no partía de una neutralidad, sino que ese conocimiento estaba condicionado a su vez por suposiciones basadas en creencias.

Esto liberó otras formas de pensamiento del yugo moderno que los había oprimido,¹⁶ y les permitió plantear los mismos problemas partiendo de supuestos diferentes a los modernos, sin tener que venerar las divisiones y jerarquías del conocimiento que hasta entonces imperaban.¹⁷

LA ACTUALIDAD

La fragmentación de la base común que regulaba el saber en Occidente permitió la emergencia de una pluralidad de maneras de entender la realidad, y en el campo educativo el escenario se presta para la proliferación de discursos que fundamentan y direccionan la educación a partir de supuestos diferentes, provenientes de diversas cosmovisiones.¹⁸

En el plano epistemológico, el clima es de incertidumbre. Pareciera que la realidad se resiste a las leyes que pretendían explicarla. La dificultad para apre-

cault), 'paradigma' (Thomas Kuhn)". Raúl Kerbs, "El problema Fe-Razón (I)", *Enfoques* XII, 1 (Otoño 2000): 111.

¹⁴ Paul Feyerabend, *Adiós a la Razón* (Madrid: Tecnos, 1992), 76, nota al pie; Feyerabend, *Tratado contra el método* (Madrid: Tecnos, 1986), 293.

¹⁵ El término es usado en este trabajo en un sentido amplio, referido al estatus del conocimiento en general. En algunas situaciones se refiere a su sentido más restringido de teoría de la ciencia.

¹⁶ M. de Certeau, D. Julia y J. Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois* (Paris: Gallimard, 1975), citado por Jean François Lyotard, *La condición postmoderna* (Buenos Aires: R.E.I., 1989), 61.

¹⁷ Cf. Feyerabend, *Tratado contra el método*, 293-304.

¹⁸ Para observar esto es suficiente asistir a algún congreso internacional de educación en los que participan cada vez más representantes de formas de pensamiento muy diferentes al moderno y que proponen maneras de entender y orientar la educación.

henderla, desde el pensamiento científico, abre nuevamente el espacio para el misterio.¹⁹ Reaparecen diversas formas de conocimiento como las orientalistas, religiosas, míticas, paranormales.²⁰ Al mismo tiempo existe una sobre acumulación de información como resultado de las últimas décadas de investigación y una necesidad de criterios y parámetros que nos permitan ordenar y manejar tanta información.²¹

En cuanto al rumbo que debe tomar la educación, hay quienes proponen que, siendo que la educación estaba afianzada y orientada por los grandes relatos modernos, y que éstos eran construcciones²² que no podían sostener una pretensión de superioridad epistemológica,²³ ahora podemos imaginar, construir o inventar utopías y perseguirlas.²⁴

LA COSMOVISIÓN BÍBLICA COMO NÚCLEO ORGANIZADOR

En un escenario de desconcierto, la cosmovisión bíblica brinda referencia. Ofrece una situación de lectura²⁵ que posibilita una reorientación de las coor-

¹⁹ “La realidad es más bien algo que no se somete al sujeto, que se le opone, algo de lo que en buena parte no se puede disponer, y algo amenazante... juega un papel decisivo la relación con la contingencia”. Christoph Wulf, “Educación intercultural”, *Educación* 60: 16-17. “El mundo en que vivimos es demasiado complejo para ser comprendido por teorías que obedecen a principios (generales) epistemológicos”. Feyerabend, *Adiós a la Razón*, 70. Manuel Fernández del Riesgo habla de una nueva apertura hacia el misterio y de un “reencantamiento del mundo”, cf. *La ambigüedad social de la religión* (Navarra: Verbo Divino, 1997), 282-283.

²⁰ No necesariamente como eran antes, sino como una nueva síntesis cultural que intenta abarcar lo contemporáneo.

²¹ Horacio Rimoldi, “Universitas: ayer, hoy, y...?”, *Enfoques* XII, 2 (Primavera 2000): 13.

²² Es una característica de la modernidad definir las condiciones de un discurso en un discurso sobre esas condiciones. Lyotard, *La condición postmoderna*, 60.

²³ “Para responder a la pregunta: ¿Cómo probar la prueba? o, más generalmente: ¿quién decide las condiciones de lo verdadero?, se abandona la búsqueda metafísica de una prueba primera o de una autoridad trascendente, se reconoce que las condiciones de lo verdadero, es decir, las reglas de juego de la ciencia son immanentes a ese juego [...] y además, que no existe otra prueba de que las reglas sean buenas como no sea el consenso de los expertos”. Ibid.

²⁴ Mientras tanto son personas aquellas sobre las cuales se ensaya, y estos ensayos —que justamente parecen no tener otro criterio que el de ensayo y error— afectan a generaciones enteras que no pueden volver atrás para enmendar las equivocaciones conceptuales de sus teóricos.

²⁵ Raúl Kerbs, “El problema Fe-Razón (III)”, *Enfoques* XIII, 1-2 (2001): 18-32. Este autor plantea esto en el contexto del problema Fe-Razón y propone una lectura de las Escrituras a partir de ellas mismas. En este trabajo se propone que la situación de lectura que ofrece la

denadas del conocimiento que encaminan y sostienen la educación; es decir, aporta un conjunto de supuestos acerca de la realidad y su conocimiento que conforman una racionalidad propia,²⁶ que puede sostener y orientar una manera de teorizar la educación.

El proceso desmitificador de la racionalidad moderna permite a la cosmovisión bíblico-cristiana replantear los abordajes que oponían la ciencia a la religión, la fe a la razón, y que recluían a la visión religiosa a un campo tangencial mientras que el resto del saber era abordado desde la “neutralidad” científica.²⁷ La Pedagogía también puede orientar y proyectar la educación aplicando otra mirada a la misma problemática, desde los supuestos ofrecidos por la cosmovisión bíblica,²⁸ sin la necesidad de recibir la venia de una autoridad epistemológicamente superior.

Biblia es aplicable al campo de la pedagogía y de la educación. Esto no implica ofrecer la misma visión de la realidad que existía hace siglos, con un saber que cierra y fija el conocimiento. No necesita ser entendido como algo dogmático al estilo medieval (que en muchos casos no coincide con la cosmovisión bíblica) desde lo cual se trabaja deductivamente ignorando la realidad. Más bien, y especialmente dadas las características de la cosmovisión hebrea, se destaca por el reconocimiento de la contingencia del hombre y de su saber y busca constantemente aprender y superarse. El pensamiento bíblico justamente ofrece una apertura hacia lo actual y lo nuevo, dejando siempre lugar al descubrimiento y la profundización del conocimiento. Sólo que en este caso no se necesita avanzar ciegamente sobre una realidad, ensayando y necesitando generaciones enteras para averiguar si fue acertada la aproximación. Esa búsqueda tiene parámetros y criterios que permiten ordenar la información que se posee acerca de la realidad; y una enseñanza de lo necesario para orientar el rumbo que debe tomar la vida en formación.

²⁶ Ibid.

²⁷ A propósito de esto, Feyerabend comenta: “Los teólogos católicos y protestantes se han hecho muy humildes ante las ciencias. Suponen que los argumentos científicos contra un determinado planteamiento pueden acabar con dicho punto de vista de una vez para siempre y que nadie ganaría nada prosiguiendo su defensa. Pero si los científicos no aceptan el veredicto de sus colegas, si continúan trabajando ideas desacreditadas y si su testarudez les conduce ocasionalmente a un gran éxito, entonces ¿por qué debería detenerse a los teólogos, sobre todo si ellos poseen no sólo una metodología, sino también una visión del hombre, un ingrediente que desgraciadamente falta en la ciencia?”. (Feyerabend, *Adiós a la razón*, 68, nota al pie).

²⁸ Por ejemplo, René Smith, en *El proceso pedagógico: ¿agnia o resurgimiento?* (Montemorelos, Nuevo León: Universidad de Montemorelos, 2004), propone una reestructuración en el planteo de algunos problemas centrales de los procesos pedagógicos desde el nivel prerreflexivo y condicionante de la cosmovisión, ubicándose en una posición bíblica. Este trabajo está en deuda con dicha obra y especialmente con su autor, quien generosamente me ha enriquecido en esta reflexión con sus intercambios.

El problema de esta postura

Si partimos de la idea de que todo conocimiento está condicionado por supuestos que no son racionales, la cosmovisión bíblica puede reclamar el derecho de plantear su comprensión de la realidad a partir de una racionalidad propia que no necesite responder a otra forma de conocimiento.²⁹ En el caso de la Pedagogía, ésta puede fundamentar, direccionar y proyectar la educación a partir de los supuestos que ofrecen las Escrituras.³⁰

El problema es que este mismo proceso puede ser realizado por cualquier otra forma de conocimiento (mítico, paranormal, mágico, nuevaerista, etc.),³¹ con las mismas pretensiones de no someterse a ninguna autoridad externa.

A este nivel de la reflexión nos quedamos sin herramientas. En realidad, ya estamos tomando conciencia de algo que no es reflexivo —es pre-reflexivo— pero sí totalmente condicionante. La comparación tampoco parece ser una opción puesto que ¿de dónde provendrían los criterios comparativos? Éstos ya estarían partiendo a su vez de premisas no discutibles.

Parecería entonces que tenemos que conformarnos con señalar que ésta es una perspectiva, pero sólo eso: una más.

Resulta entonces inevitable la pregunta: ¿Por qué partir de esta cosmovisión y no de otra? ¿Qué tiene esta cosmovisión para mostrarse más segura que otras?

LA BÚSQUEDA DE UN PUNTO DE PARTIDA Y EL PRINCIPIO DE CONFIANZA

Como vimos hasta aquí, todo tipo de conocimiento tiene puntos de partida que no se discuten. Desde esta perspectiva de análisis sostenemos que se acepta un punto de partida porque, de alguna manera —se lo admita o no— se confía en él como una fuente más segura de conocimiento.³² Por ejemplo,

²⁹ Kerbs, “El problema Fe-Razón (III)”, 18.

³⁰ Smith, *El proceso pedagógico: ¿agonía o resurgimiento?*, y Smith, “Agotamiento de los fines de la educación en Occidente. Una observación desde la perspectiva del tiempo”, *Enfoques X*, 1 (1998): 18-22.

³¹ Cf. Agustín de la Herrán Gascón, “Coordenadas y fundamentos para una racionalidad nueva”, *2º Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo* (Buenos Aires: 1999), 89.

³² Por cuestiones de espacio omitimos, entre otros, los aportes de la Sociología del Conocimiento, que describen desde diferentes perspectivas la creación de la situación de lectura de

Platón escribe que Sócrates, después de su peregrinaje por saberes que no lo terminaban de convencer, partió desde su razón y decidió aceptar como fundamento de verdad para las cosas y las causas, lo que le parecía lo mejor de lo mejor.³³ Descartes describió la manera que le resultó más confiable para aproximarse a la realidad, tomando como cierto aquello que resistiera su duda metódica.³⁴ No todos los grandes pensadores han mostrado esa honestidad en reconocer su confianza en sus puntos de partida (o no los han identificado completamente), pero siempre han existido mecanismos —sean éstos admitidos o no— por los cuales han seleccionado algún punto de partida en vez de otro. Esto puede ser atribuido a que, finalmente, esa elección les resultara más confiable.³⁵

Si rechazamos la neutralidad del razonamiento por considerar que está siempre condicionado por presuposiciones, podemos proponer que en este nivel la problemática pasa más por la aceptación de un punto de partida, y que esa aceptación se da porque ese punto de partida resulta más confiable para evaluar los demás.³⁶ Si asumimos lo anterior, podemos proponer que la pregunta que debe formularse tiene que ver con qué punto de partida puede re-

la realidad. También se omiten los aportes de la psicología acerca de cómo es condicionado el razonamiento. Con todo, esos aportes no son los únicos con una posición privilegiada de observación, y también están afectados por presuposiciones que condicionan la racionalidad con la que trabajan en el terreno teórico. En ese caso, según la propuesta de este ensayo, también estarían optando por puntos de partida que les resultaran más confiables.

³³ Platón, “Fedón, o de la inmortalidad del alma”, en *Diálogos* (Buenos Aires: Espasa Calpe, 1949), 71.

³⁴ René Descartes, *Discurso del método* (Buenos Aires: Editorial Tor, s.f.), 54-55.

³⁵ El mismo Descartes comenta que la filosofía de su tiempo no lo convencía como “para confiar en ella más que los demás”. *Ibid.*, 41. Feyerabend habla de la “sustitución de una clase de inmadurez (fe firme e ignorante en la Iglesia) por otra (fe firme e ignorante en la Ciencia)”. (Feyerabend, *Adiós a la Razón*, 100). La ciencia se caracteriza por un escepticismo radical y es capaz de criticar las teorías que antes defendía, pero esto sigue sin conmover sus ideas básicas y centrales. Con estas últimas se experimenta una adhesión que se manifiesta, por ejemplo, cuando éstas son atacadas, provocando reacciones de tabú. (Feyerabend, *Tratado contra el método*, 292). El que asume el falsacionismo confía en que las leyes de la naturaleza son manifiestas y que no se ocultan bajo irregularidades de una magnitud considerable. El que adhiere al empirismo confía en que la experiencia sensible refleja mejor el mundo que el pensamiento puro. El que elogia la argumentación confía en que la Razón da mejores resultados que la experiencia sensible o que el juego incontrolado de nuestras emociones, etc.

³⁶ Incluso en el caso de la crítica, se está asumiendo que es un principio suficientemente confiable como para ser aplicado a los demás.

sultarnos más confiable para brindar referencia a la reflexión que orienta la educación.

En un tiempo en el que se anuncia que es indistinto ver la realidad de una u otra manera puesto que ninguna visión del mundo puede tener pretensión de verdad, que se puede proponer cualquier forma de entender la realidad, que se pueden imaginar utopías y seguirlas para ver qué pasa, en el que el ensayo y el error parece ser el único camino, no parece inadecuada —aunque tal vez sí sea impopular— la búsqueda de una base confiable que dé referencia y guíe la reflexión que sostiene y orienta la educación. En una época de la imposición epistemológica de la no imposición, el que piensa puede rechazar la afirmación dogmática de que no se pueden encontrar puntos de referencia (la cual parece ser la única con ventaja en su plano “neutral” de observación) y buscar qué de todo lo que abunda en el mercado de las ideas puede ser más confiable para él y los suyos. Puede procurar una base que le merezca confianza para fundamentar la educación y especialmente para direccionarla y proyectarla en el futuro.

¿Hay alguna manera de encontrar confiabilidad?

En primera instancia la respuesta sería no, al menos no de una manera argumentable, puesto que es un terreno pre-racional. Desde el pluralismo vigente se la “respetaría”, pero se le impondría la imposibilidad de pretender validez general.

Se puede señalar que es una cuestión de fe, y esto es cierto; pero uno puede adherir a cualquier visión del mundo. Sin embargo, uno puede buscar un punto de partida que ofrezca mayor confiabilidad para esa fe.

En el campo de la reflexión sobre el rumbo que debe tomar la educación, se puede señalar como importante la búsqueda de una cosmovisión que resulte confiable en su perspectiva del tiempo y especialmente del futuro.

EL ELEMENTO PREDICTIVO COMO COMPONENTE DE UNA BASE QUE OFRECE CONFIABILIDAD

Esta época se caracteriza por la inseguridad ante la falta de un lenguaje y una gramática epistemológica que rijan, ordenen y permitan la comunicación en los aspectos referidos al conocimiento, incluido el campo de la Pedagogía. Con respecto al futuro y su proyección, se instala una sensación de vacío que parece empujar hacia el nihilismo. Esta sensación se acentúa debido a que estamos saliendo de las ruinas de una estructura que, aunque limitada, ofrecía

seguridad y referencia (a cambio de aceptación y obediencia).³⁷ Pero no es la primera vez que algo así ocurre. Aunque las épocas tienen diferencias notables entre sí, existieron muchas situaciones en las que la cosmovisión bíblica tuvo que aparecer en un ambiente de pluralismo epistemológico. Para este caso, y dadas las limitaciones de espacio, me remitiré a una que puede ofrecer principios que aporten a la búsqueda.

Babilonia se destacaba por su sincretismo cultural, religioso y epistemológico.³⁸ Se consultaban diferentes saberes³⁹ para el establecimiento de políticas que orientasen la **proyección** del gobierno. Probablemente hubo casos en los que los diferentes tipos de conocimiento proyectaron y orientaron el quehacer gubernamental, pero también hubo otros en los que tuvieron que reconocer su limitación.

El profeta Daniel –en un marco en el que no contaba con un lenguaje o una gramática que le permitiera defender su lugar en el campo del conocimiento, y sin criterios ajenos a la misma para sostenerla– presentó una visión que supone que Dios conoce el futuro y lo puede revelar. En más de un caso esa cosmovisión mostró la capacidad de proyección en el futuro.

Generalmente estas previsiones son vistas como razonamientos circulares.⁴⁰ Sin embargo, existen predicciones cuyo cumplimiento es verificable a través de otras fuentes, y este aspecto comienza a abrir una plataforma creíble de la cosmovisión bíblica y su racionalidad propia. La coherencia que guardan las predicciones con los hechos que se cumplen ofrecen un marco de seguridad al momento de procurar referentes confiables para la reflexión.

Es cierto que la erudición moderna⁴¹ ha buscado otras interpretaciones para los capítulos 2 y 7-9 del libro de Daniel. Sin embargo, también ya se ha

³⁷ Terrén, *Educación y modernidad*, 236, comentando a Nietzsche, escribe: “una realidad racionalmente ordenada sobre la base de un fundamento (una imagen metafísica) es sólo un ‘mito tranquilizador’”.

³⁸ Es probable que en ese aspecto también sea un *tipo* de situación contemporánea, motivo que puede hacer más atinente la observación.

³⁹ Entre ellos la astrología; saber entre otros que pretende entrar en escena en la actualidad a través de la Nueva Era.

⁴⁰ Es interesante que esto pueda ser dicho ahora del saber científico, que “no puede saber y hacer saber lo que es el verdadero saber sin recurrir al otro saber, el relato, que para él es no saber, a falta del cual está obligado a presuponer por sí mismo y cae así en lo que condena, la petición de principio”. Lyotard, *La condición postmoderna*, 59.

⁴¹ Véase lo mencionado en la nota anterior.

hecho una crítica al método histórico crítico que funda dichos estudios.⁴² Además, es posible intentar una aproximación bíblica a la comprensión de la Escritura y su proyección en la fundamentación del conocimiento (que incluye el saber pedagógico).⁴³ Si aceptamos la idea de que es imposible observar la realidad fuera de alguna “situación de lectura”, podemos proponer una mirada desde la cosmovisión bíblica y observar a partir de esa comprensión el acierto⁴⁴ de la misma en explicar la realidad y especialmente el futuro.⁴⁵

Existen actualmente interesados en encontrar referencias que se muestren más estables y confiables en el cenagoso terreno conceptual contemporáneo, que buscan “miradores” y otros referentes desde los cuales reorganizar y orientar el caudal teórico que condiciona la educación. En ese sentido, el carácter predictivo de la cosmovisión bíblica puede constituirse en un elemento

⁴² Cf. Gerhard F. Hasel, *Biblical Interpretation Today* (Washington, D.C.: Biblical Research Institute, 1985), Sección IV, 73-99. Para una exploración crítica más profunda y radical de dicho método véase Raúl Kerbs, “El método histórico-crítico en teología: en busca de su estructura básica y de las interpretaciones filosóficas subyacentes (parte I)”, *DavarLogos* 1, 2 (2002): 105-123; y Kerbs, “El método histórico-crítico en teología: en busca de su estructura básica y de las interpretaciones filosóficas subyacentes (parte II)”, *DavarLogos* 2, 1 (2003): 1-27.

⁴³ Kerbs, “El problema Fe-Razón (III)”, 18-32.

⁴⁴ Actualmente se suele observar que las diferentes situaciones de lectura se instalan de manera tal que se inmunizan contra cualquier elemento que intente contradecirlas o crear fisuras, generando una sensación de realidad y proveyendo “evidencias” que la sostienen, de modo que sería algo ingenuo intentar observar el acierto de una cosmovisión en explicar la realidad o predecir el futuro; y comparto que esto sea así en muchos casos pero no en todos (existen mentes más sensibles y menos conformistas). Von Glasersfeld, sin embargo, presenta una observación que puede ser atinente a lo comentado. Distingue “correspondencia” (*match*) de “encaje” o “calce” (*fit*). Si bien esta postura relativiza la posibilidad de correspondencia, admite que se puede reconocer un conocimiento más ajustado (*fit*) al ambiente. Cf. “La construcción del conocimiento”, en Dora Fried Schnitman, comp., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (Buenos Aires: Paidós, 1995), 115-128. Si bien no comparto la mayoría de los supuestos con los que trabaja, y apuntando en un sentido diferente a las intenciones del autor, rescato la posibilidad de observar desde una situación de lectura su mayor capacidad de ajuste a los acontecimientos; en el caso del elemento predictivo de la cosmovisión bíblica, el acierto de sus proyecciones en la historia.

⁴⁵ No podemos entrar aquí en este tema. Para eso véanse los estudios incluidos en los siguientes volúmenes: William H. Shea, *Selected Studies on Prophetic Interpretation* (Silver Spring: Biblical Research Institute, 1992); Frank B. Holbrook, ed., *The Seventy Weeks, Leviticus, and the Nature of Prophecy* (Washington, D.C.: Biblical Research Institute, 1986); Frank B. Holbrook, ed., *Symposium on Daniel* (Washington, D.C.: Biblical Research Institute, 1986).

que inspire confianza a la hora de presuponer para pensar, proyectar y orientar la educación. Esa es la tesis de este ensayo.⁴⁶

Este elemento predictivo del que sólo citamos, como ejemplo, los capítulos 2, 7-9 del libro del profeta Daniel, puede ser visto —partiendo de sus propias presuposiciones— dentro de un todo⁴⁷ que aporte una manera de ver la realidad y su conocimiento, que sostenga y oriente la reflexión sobre el rumbo que debe tomar la educación.

CONCLUSIÓN

La Pedagogía se encuentra en problemas para sostener y proyectar la educación. El “mapa” del proyecto moderno que direccionó y sustentó el pensamiento de Occidente se encuentra seriamente cuestionado, quedando relegado a la posición de una lectura más de la realidad. Este escenario posmoderno ofrece un clima de incertidumbre.

Sin embargo, este desconcierto puede ser aprovechado de manera favorable: al menos no seguimos creyendo ciegamente en un mapa convincente pero inadecuado para dirigirnos. Tampoco se descarta todo de ese mapa. Hay mucho que nos ha aportado en el conocimiento de la realidad, sólo que esto puede llegar a ser reorganizado de acuerdo a una racionalidad diferente.

La cosmovisión bíblica ofrece una situación de lectura para remover y redireccionar las coordenadas del conocimiento que orienta y sostiene la educación. Ofrece un conjunto de supuestos acerca de la realidad y su conociemien-

⁴⁶ Se puede observar de manera muy atinente, que en el contexto teológico de la revelación, el elemento predictivo de la cosmovisión bíblica es componente fundante y orientador por ser algo que proviene de Dios, por lo que su autoridad y referencia se deben a que Dios es el que le da el respaldo. El autor comparte esta perspectiva y adhiere al contexto teológico de la revelación, sólo que no hace énfasis en esto porque este trabajo intenta un diálogo con interesados en la educación que no necesariamente comparten esa presuposición; pero no por eso carecen de interés en encontrar una base que les merezca confianza para hacer de núcleo organizador de la reflexión pedagógica y, especialmente, para direccionar la educación y proyectarla al futuro. En ese sentido, pueden encontrar en la cosmovisión bíblica y su carácter predictivo un punto de referencia confiable por su capacidad para abordar la realidad y proyectarse en el futuro. Por supuesto que no es el único, pero la Biblia presenta más de una vez a Dios —especialmente en el Antiguo Testamento— mostrando las razones por las que es más seguro, confiable y mejor seguir a este Dios en vez que a otros dioses (que según esa lectura no existían).

⁴⁷ Cf. Gerhard F. Hasel, *The Unity of the Bible* (Washington, D.C.: Biblical Research Institute, 1973).

to, que conforman una racionalidad propia que puede sostener y orientar una manera de teorizar la educación.

Pero, ¿por qué basarse en ésta y no en otra? Hemos mencionado que la elección de un punto de partida no es racional. En este ensayo proponemos que es más una cuestión de confianza: se parte desde algunos supuestos de cómo es la realidad y de cómo se la puede conocer porque esos puntos de inicio que condicionan la reflexión aparecen como más confiables al que piensa. En este caso, se puede plantear la búsqueda por un punto de partida que resulte confiable en dar referencia y orientación a la reflexión que sustenta y orienta la educación.

La cosmovisión bíblica, al ofrecer una situación de lectura de la realidad, se destaca por su abordaje del futuro y su capacidad de orientar el proyecto de quienes la consideran. La manera en que esto sucedió en el pasado, y la posibilidad de considerar esto como parte de un todo, ofrece una base de confianza para el que quiere permitir que esta cosmovisión soporte y oriente su reflexión sobre la educación.

Esta propuesta no es irrefutable.⁴⁸ Sin embargo, puede servir como punto de referencia para aquél (persona, institución) que, asumiendo la necesidad de educar y negándose a aceptar la equivalencia de cualquier tipo de saber, busca una base que le merezca confianza para fundar y orientar la reflexión pedagógica. En su recorrido pedagógico puede adherirse al apóstol Pedro en su afirmación de confianza:

“Tenemos también la palabra profética más segura, a la cual hacéis bien en estar atentos como a una antorcha que alumbra en lugar oscuro, hasta que el día esclarezca”.⁴⁹

Marcelo Falconier
Universidad Adventista del Plata
Dirección: Tomás Edison 425, Depto. 2
3103 Libertador San Martín
Entre Ríos
ARGENTINA
E-mail: marcelofalconier@doc.uap.edu.ar

Recibido: 10 de abril de 2003
Aceptado: 5 de marzo de 2004

⁴⁸ Tampoco pretende sostenerse en la racionalidad moderna.

⁴⁹ 2 Pedro 1:19.