

Imaginación y educación*

Manuel Palacio¹

Resumen

El presente artículo retoma los resultados obtenidos con la investigación titulada Fundamentación de la articulación del proceso imaginativo en la vida y la importancia de su educación ilustrada mediante una didáctica en filosofía moderna. Las ideas que comparto están alimentadas con la experiencia docente que he acumulado, aunque, en su mayoría, emulan, parafrasean y repiten apartados del tercer capítulo de la tesis, "La educación en la posibilidad". De esta manera, el lector que pase por estas líneas encontrará mayores desarrollos en la publicación mencionada.

Palabras clave

Educación, imaginación, vida humana, hombre, posibilidad.

Abstract

This text presents some thoughts on the subject of education that I have been developing ever since my degree in teaching from the Philosophy faculty at the Universidad de Santo Tomás and that were developed in my thesis, published by the university under the title Fundamentación de la articulación del proceso imaginativo en la vida y la importancia de su educación ilustrada mediante una didáctica en filosofía moderna (Groundwork for the articulation of the imaginative process in life and the importance of education in it through illustrated teachings in modern philosophy). My current thoughts also take from my teaching experience, but are mostly a

* El artículo es un resultado del grupo de investigación Giordano Bruno, adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás.

¹ Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás y Candidato a Magister en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA. lxocrito@hotmail.com

reworked version of the third chapter of the thesis, entitled “Educating in possibility”. The reader will therefore find further elaboration of these lines in the above mentioned book.

Key words

Education, imagination, human life, men, possibility.

El hombre deviene humano cuando imagina.
María Noel Lapoujade

La pregunta no es cómo fue descubierta América o encontrada o inventada, sino cómo debe seguir siendo imaginada. Se necesita imaginación para establecer una nueva agenda pública, agraria, democrática en Latinoamérica.
Carlos Fuentes

Introducción y antecedentes de la investigación

Para empezar, se hace necesario establecer una serie de preámbulos que condicionan la siguiente reflexión. Primero, su carácter fundamentalmente especulativo. No ha de buscarse aquí una didáctica concreta para la enseñanza de la imaginación ni tampoco un desarrollo teórico profundo sobre el tema. Lo que aquí presento es, en esencia, el producto de lo que Kant llama “ejercicio público de la razón”, por medio del cual puedo comunicar una reflexión que se ha elaborado durante largo tiempo. En este sentido, el objetivo que nos proponemos es socializar la necesidad de una vinculación de la educación con la imaginación, la cual es muy olvidada, debido a las posturas mecanicistas en el fundamento antropológico de la educación y a sus contrapuestas concepciones intuicionistas que priman la espontaneidad sobre cualquier ejercicio normalizador en un proceso educativo.

Ante esta problemática, el título que propongo resulta altamente conflictivo. La proposición “imaginación y educación” implica una conjun-

ción entre elementos cuya concepción resulta dispar. Mientras que la imaginación está definida y asociada con el juego –lo espontáneo, la gracia, el arte, la creatividad, para decirlo con una sola palabra, el don–, la educación está relacionada con la formación –la disciplina, el ejercicio, es decir, la norma. Entonces, ¿cómo se relacionan estas dos esferas que aparecen tan dispares ante nuestra comprensión?

La manera tradicional en que se han tratado de relacionar las esferas de la imaginación y la educación² se funda en el entrenamiento de ciertas “capacidades” particulares de determinados individuos, como la iniciativa, la creatividad, el pensamiento alternativo, etc. Sin que estas relaciones sean falsas, resultan obviamente insuficientes, porque la propuesta de una educación en la imaginación no puede limitarse a una cierta élite que está dotada de una “naturaleza superior” a la del resto de los mortales, y que gracias a ella pueden instaurarse como artistas, literatos, autores o genios en cualquier rama del saber. Si hablamos de la necesidad de vincular la educación con la imaginación, es porque consideramos que es posible, para la totalidad de educandos, aplicar dinámicas de enseñanza y desarrollo de este proceso tan particularmente humano.

Si consideramos que la educación está orientada a la formación del ser humano en su humanidad, no hemos de establecer cortes en el concepto antropológico subyacente. No debemos establecer que hay educandos con o sin imaginación, que los hay sin “inteligencia imaginativa” y que existen otros que sí la poseen. No se trata de atomizar al ser humano en sus facultades y procesos psico-

² El tema no es para nada novedoso; ya desde las cartas sobre la educación estética del hombre, Schiller lo había abordado con seriedad.

somáticos, sino de que el reto de la educación está en mantener la unidad del hombre. La educación no sólo busca la formación del entendimiento, o de la voluntad, o del instinto o del deseo; la educación busca, fundamentalmente, el desarrollo de la persona humana como una unidad completa, pero abierta a su propia transformación a partir de la interacción con el medio social y natural en que se encuentra. De esta manera, la vinculación de la imaginación en la educación no es un cliché más de otra moda pedagógica, sino una exigencia de nuestra propia formación como seres humanos.

Como no es posible definir al ser humano a partir de una atomización de sus diferentes dimensiones³ y facultades, tampoco nos es posible concebir que la imaginación quede por fuera de la concepción antropológica que subyace a cualquier propuesta pedagógica. Sin embargo, es preciso aclarar que no se trata de un punto de vista reaccionario a la expropiación de los terrenos de la imaginación en el ámbito educativo; no se trata de promover una educación de la imaginación, pues caeríamos en lo que acabamos de denunciar, una fragmentación de la unidad de lo humano en sus facultades y procesos. Una educación de la imaginación resultaría tan tendenciosa como una educación meramente intelectual o simplemente religiosa. Es necesario que el sujeto de la educación sea el hombre en su unidad. Por eso nuestra propuesta insiste en vincular imaginación y educación, en la que la primera sea el ámbito del proceso educativo y no sólo uno de sus enfoques. Por eso es que hablamos de una educación en la imaginación, en lugar de una educación de la imaginación.

Sin embargo, surge una pregunta fundamental: ¿cuáles son los criterios que permiten establecer la posibilidad de una educación en la imaginación?, y

³ Pues resultaría altamente deficiente la justificación de por qué unas dimensiones son tenidas en cuenta y otras no, así como resultaría inaceptable la reducción de dimensiones y facetas de la persona humana a ciertas etiquetas conceptuales vagas y difusas como "dimensión espiritual" o "dimensión afectiva", pues realmente abarcan mucho más de lo que la simple denominación puede indicar.

otra aún más apremiante: ¿cuál es la educabilidad de la imaginación? Las respuestas a estos interrogantes serán el contenido de nuestro próximo apartado.

Metodología: análisis del fundamento antropológico

En el apartado anterior señalamos que el quid de la vinculación de la imaginación con la educación se encuentra en el concepto antropológico que fundamente la propuesta educativa que se asume; entonces, ¿cuál es el concepto antropológico de nuestra educación?

Para resolver nuestro cuestionamiento procederemos según la siguiente metodología: en primer lugar, estableceremos una breve panorámica del estado en que la modernidad ha dejado el fundamento antropológico de la educación; a continuación, procederemos al análisis de lo que constituye dicho fundamento para reencontrar su sentido y orientación en la naturaleza de la educación moderna.

Como sabemos, somos herederos de la construcción del mundo moderno. A pesar de las diferentes reformas y tendencias posmodernas, que en ocasiones resultan ser las más modernas de todas, el fundamento de la educación radica en la libertad. Nuestras instituciones educativas provienen de la configuración que la educación alcanzó en la Ilustración. El ideal ilustrado consistía en la constitución de sujetos autónomos capaces de comportamientos morales a partir de determinaciones de la razón propia (que era una y única para todo ser racional). En este sentido, la educación actual mantiene la misma finalidad que la de hace unos siglos; ha cambiado su enfoque, su temática, sus puntos de partida, pero mantienen la misma finalidad: la autonomía de un sujeto para que lleve una vida humana en la sociedad.

No tenemos la intención de obviar las relaciones que nuestra educación pueda tener con la paideia griega o con la enseñanza escolástica medieval

basada en el trívium y quadrívium; simplemente queremos señalar que el fundamento de nuestra educación encuentra su más inmediato soporte en el esquema ofrecido por la cultura occidental en el siglo de la Ilustración. Tras la génesis de los derechos, después de las distintas revoluciones burguesas y sociales, se considera que la educación es un derecho de todos los seres humanos –que este derecho sea efectivamente un hecho es algo que resulta preciso denunciar, pero desborda la delimitación de nuestro trabajo, por lo que lo dejaremos para ulteriores reflexiones–. Como derecho, la educación se institucionaliza como una entidad propia de la sociedad humana y se amplía el espectro de lo que se considera propiamente como “educación”. Ya no es solamente la información que se brinda en la escuela, sino que es, ante todo, la formación que el educando adquiere en la convivencia con el medio que le rodea. Sólo la educación moderna ha sido pensada como institución universal del espíritu humano, y por eso es que nos estamos remontando a ella en esta ocasión.

Sin embargo, con el tiempo el ideal moderno de la educación fue fragmentándose poco a poco, cambiando los roles y los desempeños de los sujetos de la educación. Se fragmentó el ser humano y su característica distintiva: el pensamiento, viniendo a ser desplazado por las etiquetas de turno, que si es sujeto político, que si es persona, que si es ciudadano, que si es cristiano o, incluso, que si es investigador. Efectivamente, el afán investigador positivista ha contribuido a la disgregación del ser humano en medio de diferentes saberes. Mientras que durante mucho tiempo se asumió como tarea fundamental del educando la inscripción en la formación de un conjunto de saberes teóricos y técnicas, con el que lograría un dominio tanto teórico como práctico del saber que le llevaría a determinar su vida cotidiana desde su conocimiento teórico (autonomía), en la actualidad la búsqueda de una especialización, incluso a pesar del carácter superfluo que pueda tener, ha llevado a la ingenua transformación del estudiante en un investigador. El resultado de tal transformación positivista en el sentido humano de la educación

la desvirtúa de su finalidad y reniega de su sentido. Heidegger ya se había dado cuenta de esto cuando dice:

el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación. Son estos proyectos y no el cuidado de algún tipo de erudición los que le proporcionan a su trabajo un carácter riguroso. El investigador ya no necesita disponer de una biblioteca en su casa. Además, está todo el tiempo de viaje. Se informa en los congresos y toma acuerdos en sesiones de trabajo. Se vincula a contratos editoriales, pues ahora son las editores las que deciden qué libros hay que escribir⁴.

Es de esta manera que, en los confines de la modernidad, se va perdiendo la unidad del hombre como fundamento antropológico de la educación. Resulta necesario, entonces, concebir al hombre como un todo, no fragmentado, sino unido por su misma humanidad. Los diferentes dualismos no son más que manifestaciones unilaterales de algunas facultades y dimensiones humanas preponderantes, pero es su unidad la que estructura lo que podemos denominar como ser humano.

Esa reacción surgida a comienzos del siglo pasado por parte de diferentes vitalismos, existencialismos y corrientes fenomenológicas ante las doctrinas espiritualistas y naturalistas, que a decir de Ortega y Gasset son lo mismo, fue el cambio que posibilitó nuevas concepciones antropológicas en general (Ortega y Gasset, 1984: 65). Esta postura alejaba las nuevas propuestas del proyecto moderno consistente en visiones positivistas que solamente buscaban el progreso. Cuando la modernidad entiende que la esencia del hombre es razón y pensamiento, la realidad no

⁴ HEIDEGGER, Martin. La época de la imagen del mundo. Heidegger en Castellano.

pasa de ser un constructo mental sin fundamento en la realidad, o con un fundamento dudoso. Es por eso que Descartes es capaz de decir que:

por lo que toca a las ideas, si se las considera sólo en sí mismas, sin relación a ninguna otra cosa, no pueden ser llamadas con propiedad falsas. Ahora bien, el principal y más frecuente error que puede encontrarse en ellos consiste en juzgar que las ideas que están en mí son semejantes o conformes a cosas que están fuera de mí, pues si considerase las ideas sólo como ciertos modos de mi pensamiento, sin pretender referirlas a alguna cosa exterior, apenas podrían darme ocasión de errar (Descartes, 1989: 125).

El racionalismo cartesiano no ve ningún problema al encerrar el sujeto en sí. Ya sabemos que su duda de los sentidos y del cuerpo en busca de una verdad de la que no se pueda dudar conlleva el dualismo alma-cuerpo, que ya habían conocido los antiguos y habían profesado algunos de los medievales. Sin embargo, las implicaciones que nos interesan de esta concepción del hombre –como res cogitans– radican en la ubicación del telos de la educación: consistirá en formar el pensamiento. Mas ya lo hemos dicho, el hombre ha de ser entendido necesariamente como unidad, si no queremos perdernos en alguna unilateralidad; el hombre no es el pensamiento, es más que eso: pasiones, cuerpo, alma, vida, sentimiento, voluntad, discernimiento, juego, virtud, una multitud de aspectos, dimensiones y “cosas” que no se pueden disociar. Ahora bien, en la mayoría de las ocasiones esos factores que conforman al hombre son tensiones, que no siempre armonizan fácilmente y que se llevan toda la vida del individuo en medio de esfuerzos de conciliar el todo, que es en una sola vida, en una sola persona y presencia, en algo que, en últimas, denominamos “personalidad”.

Formulemos el fundamento de nuestra concepción de hombre: éste no ha de ser mero pensamiento, ni mera sensualidad, ni emoción o instinto; fundamentalmente hemos de considerar al hombre como un

ser fruto de una tensión⁵. El hombre “es síntesis de infinito y finito, de temporal y eterno, de libertad y necesidad, en resumen, una síntesis” (Kierkegaard, 1994: 23). O si se prefiere, en términos de Pascal: “El hombre es caña, la más débil de la naturaleza; pero es una pensante” (Pascal, 1984: 264). El hombre es síntesis y como tal, unidad, que bien puede proceder de los contrarios, pero que se presenta como unidad y su existencia consiste en mantenerse en ese vilo, en dicho límite, es decir, sostenerse en esa síntesis de contrarios, fuente de las posibilidades de una esencia determinable de ser humano.

Se ha dicho que el hombre contemporáneo es fruto de una serie de destrucciones provenientes de los diferentes “progresos” y avances, tanto científicos como filosóficos y artísticos, y quizás la finalización de las estructuras modernas como la razón monológica o la fe en el progreso no sean más que etapas en la historia del ser humano. Nos hallamos situados en este punto crucial de la historia, en un momento en que entran en crisis los paradigmas culturales, y en palabras de Habermas podemos considerarnos en un “nuevo helenismo” (Habermas, 1982: 87), y si aceptamos esto recordaremos inminentemente la tenaz frase de Unamuno cuando expresa que “hubo, desde Cicerón a Marco Aurelio, un momento único en que el hombre estuvo sólo” (Unamuno, 1994: 102). De ser esto así, el hombre actual experimentaría la soledad que la cultura helenista experimentó ya en una ocasión, esa soledad que anticipa el cambio del discurso fundamental de la filosofía, de las mentalidades y, en general, de todo lo humano. Esta soledad ha sido claramente expresada en las famosas palabras finales de Orestes en Las Moscas de Jean Paul Sartre: “estoy solo, en un mundo extraño que me es adverso”.

Con la expresión de tal sentimiento se evidencia el derrumbamiento del ser del hombre en el mundo. En gran parte, este es el horizonte en que nosotros

⁵ Al respecto remitimos al primer apartado de nuestra tesis de pregrado *Fundamentación de la articulación...*

nos movemos, pues, sin entrar a profundizar las manifestaciones más concretas y particulares de la soledad del hombre contemporáneo –aislado tras un portátil con unos audífonos, o desolado tras el paso de equívocas decisiones políticas–, podemos decir con Darío Jaramillo: “Primero está la soledad. / En las entrañas y en el centro del alma: / ésta es la esencia, el dato básico, la única certeza”.

En la actualidad, las doctrinas científicas se sobreponen al tiempo que las posturas políticas se contradicen y gobiernan contradictoriamente. Los planteamientos filosóficos buscan una especie de eclecticismo, tanto político como social; se habla de una ética de mínimos y la globalización parece no dar tregua al individuo. Éstos son los momentos en los que es preciso reconocer que el mundo cambia y que nuestras concepciones lo hacen a la par. Por tanto, es necesario reconocer la evidencia de que el hombre es un ser que continuamente está en inquietud, en actitud de asombro, de angustia, y que no puede agotar sus energías en algo estático, como un conocimiento establecido. Es precisa la innovación en el saber, y quien no se arriesga a crear no es capaz de innovar. Esta transformación en la educación, y en la formación del hombre, exige una concepción de hombre como un ser creativo. De acuerdo con Lapoujade,

Esto es posible en la medida en que tomemos como eje de nuestra antropología la concepción de un homo imaginans, porque la imaginación humana es una avasallante fuerza transgresora por excelencia. Una fuerza que no se arredra ante ningún límite, antes bien, lo niega, lo rechaza, y propone una alternativa que extrae de sí, de esa chispa inextinguible de la que brotan imágenes con las que el hombre se trasciende a sí mismo, en la santidad, la heroicidad, la verdad y el arte. Y, así, trasciende lo inmediato para proponer nuevas realidades (2002).

Ya tenemos una concepción de hombre que, de manera innovadora, nos ha de permitir vadear las dificultades que se presenten en la consecución de nuestro cometido. Sin embargo, es preciso aclarar que el hombre, como ser que imagina, no hace referencia única al pensamiento. Se trata de una concepción de hombre proyectiva, porque la imaginación propone realidades y no meras representaciones de ideas, al estilo del racionalismo; propone transformaciones de la realidad, al estilo de Marx, o propone utopías, como los renacentistas, o, si se quiere, mundos en los que el hombre pueda vivir. Lo que plantea no es un mero pensamiento, sino más que eso: propone la posibilidad de ser hombre. La facultad imaginativa le permite al hombre vislumbrar alternativas en las que parece que la razón ha cerrado las puertas a las posibilidades: el hombre propone su manera de ser, verdades, virtudes y bellezas. Ortega y Gasset nos insistía en que “el hombre es imposible sin imaginación, sin la capacidad de inventarse una figura de vida, de ‘idear’ el personaje que va a ser” (Ortega y Gasset, 1984: 65). Se nos replicará que la imaginación es, ante todo, un proceso mental, y no lo negamos, pero añadimos que la imaginación es, además, un ethos, un modo de ser, una manera de afrontar la realidad en la correlación del hombre con el mundo y, por tanto, no se repliega simplemente sobre el pensamiento y el conocimiento, sino que abarca los ámbitos de la vida misma.

Pero al postular nuestra concepción no indicamos que la imaginación sea un mero producto mental, pues es ante todo un proceso⁶ humano que posibilita su existencia. Reforcemos esta idea antes de proseguir: la imaginación es un proceso del hombre en unidad, ya que en el proceso imaginativo entran en juego no sólo pensamientos sino también percepciones, recuerdos, ideas, deseos, emociones, etc.; y en la medida en que es un proceso, es de todo el hombre. Si se conside-

⁶ Decimos proceso y no facultad, siguiendo a la autora María Noel Lapoujade. Remitimos al respecto a su libro *Filosofía de la imaginación*, sobre todo la introducción y la primera parte del estudio.

rara como una simple facultad del entendimiento o como un sentido interno, quizás sería válida la objeción de que no hemos salido del dominio de la res cogitans cartesiana, pero es evidente que en un proceso imaginativo entra más que pensamiento, confluyen todas las dimensiones de las que es susceptible el ser humano.

Ahora bien, la pregunta que nos espera es: ¿cómo educar al homo imaginans? Es decir, ¿con qué parámetros se educa?, ¿cuál es el fundamento de su educabilidad, si tradicionalmente se ha considerado que es la razón el fundamento de ésta? Para responder estas preguntas nos valdremos de las reflexiones de un filósofo español fallecido hace pocos. Julián Marías nos dice en su texto *La educación sentimental* que para hablar en términos de educación es preciso diferenciar la estructura de la vida del hombre: esta estructura, fundamental para la filosofía desde Dilthey, Brentano y Husserl hasta los orteguianos y últimos zubirianos, consiste primordialmente en lo que Heidegger denominó “ser-en-el-mundo” o el “ser-ahí”, que es la misma estructura de nexo en Dilthey o la misma estructura de correlación hombre-mundo en Husserl, e inclusive de la famosa expresión “yo soy yo y mis circunstancias” de Ortega y Gasset.

Esta estructura de la vida humana establece el nexo irrevocable que existe entre hombre y mundo, axioma fundamental de los planteamientos que siguen. Tras determinar esta estructura, Marías nos advierte que es preciso reconocer que la estructura no sólo se establece gnoseológicamente, es decir, no es que la relación del hombre con el mundo no sólo es la manifestación de cómo el hombre conoce el mundo. Por el contrario, la correlación hombre-mundo es una correlación vital, es un nexo de vivencias que vive el hombre en el mundo. El conocimiento es una más entre tantas vivencias, el imaginar incluso es otra; ante todo está el vivir, pero todas estas vivencias son conductas vitales: se conoce para vivir, se imagina para vivir, se come, se duerme, se juega, se llora y se canta para seguir viviendo:

la vida nos está presente en nuestro saber en innumerables formas, y muestra, sin embargo, en todas partes los mismos rasgos comunes. Entre sus diversas formas hago resaltar una [...] Cada pensamiento, cada acto interno o externo se presenta como una punto de condensación y tiende hacia delante [...] también experimento un estado interno de reposo; es sueño, juego, esparcimiento, contemplación y ligera actividad: como un fondo de la vida. En ella aprehendo a los demás hombres y a las cosas no sólo como realidades que están conmigo y entre sí en una conexión causal; parten de mis relaciones vitales hacia todos lados; me refiero a hombres y cosas, tomo posición frente a ellos, cumplo sus exigencias respecto a mí y espero algo de ellos. Unos me hacen feliz, dilatan mi existencia, aumentan mi energía; los otros ejercen sobre mí una presión y me limitan [...] El amigo es para él una fuerza que eleva su propia existencia; cada miembro de la familia tiene un puesto determinado en su vida y espíritu que se han objetivado allí. El banco delante de la puerta, el árbol umbrío, la casa y el jardín tienen en esta objetivación su esencia y su sentido. Así crea la vida desde cada individuo su propio mundo (Dilthey, 1994: 40-41).

Por tanto, toda educación estará orientada para, lo que Marías llama, siguiendo a Dilthey, “dilatación de la vida” (Marías, 1992: 37). A partir de estas consideraciones surgen las condiciones de la educación sentimental, ya que el mundo sentimental hace parte de la estructura de la vida. Sin embargo, nuestra postura va más allá: la educación sentimental es importante y, hasta diríamos, de fundamental preeminencia su reivindicación. Pero esto no es más que otra forma de educación, quizás más completa que la tradicional, pero se limita al ámbito de los sentimientos y las emociones, como reconoce Marías. Como ya lo hemos venido diciendo, el fin de la educación es una “educación integral” Este término de moda significa para nosotros una educación para la vida, para aprender

a vivir en el mundo como humanos que somos, ya que la vida humana no está hecha solamente de pensamientos o sentimientos; la posibilidad de vivencias a este respecto es inmensa y siempre novedosa, debido a sus interrelaciones. Este tipo de educación integral no puede reducirse a una corriente pedagógica o a un esquema psicológico; es más que un cognitivismo o que una entelequia filosófica.

Discusión de los resultados y conclusión

Educación e imaginación

Acabamos de señalar que la estructura del hombre se caracteriza, en lo fundamental, por su correlación con el mundo, es decir, que el hombre no puede ser concebido sin el mundo y viceversa. Esta estructura fundamental es la que ha de tomarse en cuenta en el momento de pensar la educación, ya que siempre va dirigida hacia un ser humano situado en un determinado contexto social, familiar, emocional, intelectual, cultural, afectivo, etc. La educación se orienta a que el educando “construya su propio mundo” (Dilthey, 1994: 41). Quizás alguien podría reprenderme tildando mi postura como el más craso relativismo, aduciendo que la educación no irá de esa manera a ninguna parte, pero se olvidaría de que el ideal más puro de la educación, y en eso es hija de la modernidad, es procurar la autonomía del educando. Existen intereses políticos, económicos, religiosos y de cualquier otra índole que constantemente prefieren producir otro tipo de hombres, un tipo tal que se limite a obedecer, trabajar, producir... pero que no piense por sí ni en sí mismo. Recordemos aquí lo que Kant nos dice en su texto Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración:

Por eso les es muy fácil a los otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que

reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo... oigo exclamar por doquier: ¡no razones! El oficial dice: ¡no razones, adiéstrate! El financista: ¡no razones y paga! El pastor: ¡no razones, ten fe! (Kant, 1994: 23).

La mayoría de edad, fundamentada en ese dominio de mi razón, de mi vida, de mi mundo, genera pluralidad, no relatividad en los puntos de vista, y es a partir de esa pluralidad desde donde se construye propiamente el mundo en que va a vivir el educando. Retomemos la frase mencionada de Dilthey, y notemos que el término “crea” no está de balde allí, se encuentra cargado de significado y denota ese carácter creativo sin el que es imposible entender la proyección que el hombre hace de su propia vida, pues la vida no es meramente natural, es ante todo proyectiva, imaginada, inventada, argumental (Marías, 1992: 18). El término “crea” presenta en la vida todo el carácter estructural del conocimiento que se aspira obtener como resultado de una educación.

Entonces, nos disponemos a aventurarnos a explicar la necesidad de una educación para la vida misma, a la que hemos denominamos, de acuerdo con Parra, “una educación para la fantasía”, ya que una correcta educación en la fantasía lejos de desembocar en evasión de la realidad, corona el esfuerzo de “ser capaces de hacernos preguntas y de respondérmolas, aunque sea alocadamente” (Parra, 1999: 113).

La importancia de la fantasía no radica en los “fantasmas” que logra evocar, ni tampoco en la majestuosidad de las imágenes fantásticas que logre vislumbrar; por el contrario, es que al utilizar la imaginación abre nuevas posibilidades para abordar los problemas. La educación de la fantasía no busca forjar excelentes narradores de cuentos de hadas, sino instaurar el hábito de “pensar de otro modo”, de ver las diferentes posibilidades. Quizás parecerán ejemplos absurdos, pero si recorremos las páginas de

Parra Rodríguez, encontraremos una diversidad de ejemplos en los que elementos fantásticos e imaginativos hicieron dar pasos decisivos en la ciencia. Es famoso el caso de Einstein cuando se preguntó cómo se vería el mundo si fuera montado en un rayo de luz, o el cuestionamiento de Kekulé, quien descubrió la estructura del benceno cuando observó la imagen de la serpiente que se come su propia cola (Parra, 1999).

“De la fantasía brota la razón”, nos dice Unamuno, y con él recordamos que educar para la imaginación y la fantasía no es un capricho o el fruto de un cliché más impuesto como moda pedagógica; es la necesidad que todas las culturas han experimentado de entender su propio mundo, su contexto, su vida; esto es, su racionalidad (Unamuno, 1994: 43). Es por esto que Marías tiene plena razón cuando dice que “los pueblos con una ficción adecuada son los que resultan inteligibles” (Marías, 1992: 36).

El nuevo tipo de educación, una educación en la creatividad, en la fantasía y la imaginación, no pretende sino que el hombre sea capaz de vivir su propia vida: autonomía, eso es lo que la educación propone, y eso es lo que sostenemos en este escrito. ¿Cuántas maneras existen de conseguirla? Muchísimas, quizás la que exponemos aquí no sea más que una de ellas, pero es la que está haciendo época. El profesor Martín-Barbero nos habla de transversalidad en la educación, de aprovechar esos saberes “inútiles” que posee cualquier educando e introducirlos en el sistema de la educación humana. Evidentemente, si esto se hiciera a plenitud, se lograría la educación integral, fin que se ha perseguido desde hace tanto, pero que resulta esquivo debido a su complejidad. Sin embargo, la educación no puede centrarse en “acoplar” los saberes extraños a la academia y hacer pedagogía luego; el camino es por otro lado. “¡El saber por el saber!, ¡la verdad por la verdad! Eso es inhumano” exclama angustiado Unamuno, y nosotros con él al reconocer que la educación no es para que se quede en la academia, pues el conocimiento no debe residir en el salón de clase: es en la vida donde ha de fraguarse el conocimiento (Unamuno, 1994: 44). Obviamente no propongo la disolución de la

academia; por el contrario, propongo su vitalización a través de la práctica de los conocimientos que se están fraguando allí: la filosofía debe salir a la calle, y tomo aquí filosofía en su sentido primigenio y lato: amor a por la sabiduría.

El aprendizaje que se logra en la educación suele venir definido como una modificación de la conducta, es decir, todo contenido educativo apunta a desarrollar una competencia o posibilidad para la acción. De esta manera, hemos de consentir que la razón práctica tenga cierta supremacía sobre la razón teórica. Tal es el esquema educativo que hemos legado de la modernidad, y que se mantendrá hasta que la crisis y soledad de nuestro “nuevo helenismo” haya pasado. Ahora bien, la supremacía es relativa, no es total; quizás sea así si es preciso establecer jerarquías, pero nuevamente recordamos que el hombre no es un dualismo en el que una facultad sea mayor que otra; es una unidad en la que se reconocen diversas facetas, aspectos, dimensiones y actitudes. No se puede sobreponer el deseo a la razón, ni la voluntad al entendimiento, ni la razón al sentimiento.

En consecuencia, el conocimiento está orientado hacia la acción, y todo aprendizaje que realmente sea tal ha de desembocar en alguna práctica concreta. En la construcción de ésta –que no necesariamente se entiende como acción, sino como praxis, es decir, como aplicación que puede verse tanto en una acción, como en una disposición– es donde entra en juego la importancia de las competencias que se desarrollen a través de la imaginación y la fantasía. Aquí se plasma la finalidad última de nuestra propuesta, que consiste en dar herramientas al educando para que solucione de una manera suya los problemas que se le presentan en la vida. Digo suya porque muchas de las respuestas son las que otros han utilizado, pero mediante sus procesos cognitivos las hace propias, de su vida, ya no de la de otro, porque ahora aparecen en su vida. Sin embargo, subyace la iniciativa y la invitación a descubrir nuevas soluciones a los problemas que aquejan al hombre, porque siempre habrá una nueva manera de afrontar la realidad, ya que el hombre es un ser

de realidades, y esta característica lo aproxima a las posibles realidades que pueden surgir ante él y de él mismo.

El hombre no es un ser terminado, cerrado como una mónada e incomunicado. Por el contrario, el hombre, su ser, es tener que llegar a ser, y para lograrlo ha de recurrir, necesariamente, a los procesos de la imaginación. Hemos señalado que no debemos entender este proceso como un modo de hacer aparecer imágenes, sino que vamos más allá y recogemos el reino de posibilidad que brinda. Una educación en la imaginación hace del hombre un ser de posibilidades, y por tanto, de realidades.

Por otra parte, queremos dejar en claro que siendo la finalidad de la educación la consecución de la autonomía del educando, es necesario que esa autonomía signifique en la vida del mismo, no se quede en pueriles prácticas casuísticas de un aula de clase o en rigor intelectual. Es preciso que se transforme en un rigor vital, ya que si no resulta, en

cierta manera, un contenido vacío o como Ortega las llamaba "creencias muertas".

Finalmente, debemos recalcar que el hombre, como unidad indisoluble, se educa por completo, y que la necesidad de replantear algunos de los postulados educativos versa en que se apoyan sobre modelos humanos caducos. Proponemos el homo imaginans como fundamento antropológico de una educación que se esfuerce por hacer al hombre, antes que matemático, lingüista, abogado o médico, hombre. La educación es el proceso de humanización del hombre y de su vida, por tanto, una educación en la imaginación y la fantasía es reivindicar la posibilidad que el hombre tiene de ser humano en medio de una cultura en crisis. La imaginación contribuye a la génesis del sentido en la dosis de posibilidad que en él hay, luego los ámbitos de posibilidad en que se mueve han de cernirse sobre la belleza posible, la verdad posible y el bien posible. La imaginación está llamada a descubrir (Palacio, 2003).

Bibliografía

Descartes, R. (1989). *Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Dilthey, W. (1994). *Teoría de las concepciones del mundo*. Barcelona: Altaya.

Habermas, J. (1982). *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Tecnos.

Kant, I. (1994). *Qué es la ilustración*. En: *Filosofía de la Historia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Kierkegaard, Sören. (1994). *Tratado de la desesperación*. Barcelona: Edicomunicación S.A.

Lapoujade, M. (2002). *Imaginarios en la identidad latinoamericana*, en: *Relaciones*, Revista al tema del hombre, edición en Internet N° 66. Montevideo, julio de 2002. Corresponde a

la edición en papel N° 218, disponible en Internet: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0207/imaginarios.htm>

Marías, Julián. (1992). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.

Ortega y Gasset, José. (1984). *Historia como sistema*. Buenos Aires: Sarpe.

Palacio, Manuel. (2005). *La imaginación: entre el arte y la reflexión*. En: *Memorias X congreso de Filosofía Latinoamericana de la USTA*. Arte y Filosofía: Fronteras difusas.

Parra, Omar. (1999). *Educación para la fantasía*. En *Análisis*.

Pascal, Blaise. (1984). *Pensamientos*. Buenos Aires: Orbis.

Unamuno de, Miguel. (1994) *Del Sentimiento trágico de la vida*. Barcelona: Altaya.