

Introducción

Los autores de los escritos que se presentan en este volumen convienen en dos puntos: en el amor hacia aquel acto que permite que alguien se edifique como hombre, y en aquella filosofía realista que pretende ser fiel a la naturaleza de las cosas. En este sentido, nuestros colegas y amigos conciben a la *educación* como aquel acto que tiene su punto de partida en las exigencias de la naturaleza humana, y su punto de llegada en el acabamiento de la misma.

Lamentablemente, las Ciencias de la educación, herederas de una *episteme* positivista, han dejado fuera de la agenda educativa las exigencias más profundas de la naturaleza humana. Sucede que, como decía Weber, ellas son la herencia de un mundo “desencantado”. Y este mundo ha perdido todo su encanto desde el momento mismo en que el iluminismo despojó a las cosas de su significado intrínseco convirtiéndolo en un lugar de relaciones puramente contingentes, las cuales deberán ser registradas mediante la observación.

De ahora en más, nos dirán los representantes del iluminismo, las categorías de *sentido* y *propósito* serán propiedad exclusiva del pensamiento y de las acciones de los sujetos. A partir de este momento, el cosmos no podrá ser interpretado más que como una gran máquina de la cual es menester conocer su funcionamiento. Este ideal de conocimiento se aplica a todo lo que es, incluida la educación. De este modo, entonces, las Ciencias de la educación se ocuparán, exclusivamente, de determinar cómo funciona el hecho educativo para, desde lo exterior, adscribirle una finalidad.

Ahora bien, dado que a partir de Marx el hombre se ha convertido en un ser puramente social (tesis VI de Marx sobre Feuerbach), será la *sociedad* la encargada de determinar el fin que deba alcanzar la educación. Al que

reflexiona sobre la tarea de educar ya no le interesa saber qué es la educación y cuál es su finalidad principal, sino estudiar su funcionamiento con el fin de ponerla al servicio de las exigencias, siempre coyunturales, de una sociedad demandante.

En consecuencia, aquella ciencia que estudie la sociedad será la ciencia fundamental a la que deba subordinarse la concepción educativa. La sociología habrá, de un modo definitivo, reemplazado a la filosofía. En un mundo dominado por una lógica capitalista que se nutre del trabajo y de la producción, resulta lógico pensar que el fin de la educación sea el de preparar a los hombres para que se inserten en áreas de producción.

Esta lectura de la educación por parte de las denominadas ciencias de la educación da cuenta de la crisis de valores en la que estamos inmersos. ¿Qué estamos pensando al decir "crisis de valores"? Con esta expresión queremos hacer referencia a la muerte, en nuestro tiempo, de la fe en los valores tradicionales, es decir, en aquellos valores que la tradición judeo-cristiana había transmitido durante más de dos mil años. Claro está que detrás del eclipse de estos valores se encuentra un oscurecimiento de la realidad que los fundaba: la metafísica. A partir de la asunción, por parte del iluminismo y del romanticismo, de la idea de *sujeto que se auto-define* y la consiguiente negación de la existencia de fines en la *physis*, se pierde toda posibilidad de fundar valores objetivos. Esta subjetivización conduce, con el correr del tiempo, a aquella posición de Nietzsche para la cual ya no existen ni siquiera los hechos sino sólo las interpretaciones.

El abandono de la filosofía que es sustituida por la sociología supone, tal como lo expresáramos más arriba, la asunción de la tesis VI de Marx sobre Feuerbach. En ella, Marx niega que el hombre posea una naturaleza, reduciendo su ser al *conjunto de relaciones socio-históricas*. Esta visión supone afirmar que ya no hay nada en el hombre que lo ponga en contacto con una Realidad Eterna fundante, sino que su ser es el producto de las conexiones, vínculos y fracturas que la sociedad despliega en la historia.

La teoría crítica en el ámbito de la sociología, precisamente, se ocupa de proporcionar una crítica de esas realidades políticas y sociales vividas, con el propósito de cambiarlas. Pero, ¿para qué? La respuesta es ésta: para lograr la emancipación, es decir, para que el hombre adquiera una mayor libertad de pensamiento y de acción.

De este modo, la educación deviene en pedagogía crítica cuando aplica las herramientas de la teoría crítica a una disección de las instituciones educativas, guiada por la creencia de que toda educación debe apuntar a la maximización de la libertad humana.

En este momento cabría preguntarse lo siguiente: si no es posible la existencia de verdad objetiva alguna, de ningún discurso autónomo respecto de los factores socio-históricos determinantes, de ninguna verdad trans-histórica, ¿por qué la emancipación, la aspiración a la libertad, podría transformarse en una constante trans-histórica? Dicho en otros términos: ¿cómo será posible alcanzar la existencia de una razón autónoma, crítica, cuando la misma es el producto de las relaciones socio-históricas? ¿Acaso resulta posible escapar del determinismo socio-histórico para alcanzar un reino de la libertad cuando el hombre es el producto de las relaciones socio-históricas?

En función de lo que venimos analizando, podemos afirmar que la concepción teórica exclusiva y excluyente en el ámbito de la educación, en nuestros días, se nutre de una *ratio* sociologista unida a una *ratio* tecnocientífica. La primera surgirá como consecuencia de la aplicación del término *ideología* al marxismo: una razón sociologista caracterizada por reducir todas las concepciones de la realidad a ideologías, o sea, a expresiones de situaciones histórico-sociales de grupos, al modo de superestructuras espirituales de fuerzas que nada tienen de espiritual, sino que sólo vehiculizan intereses de clase, motivaciones colectivas inconscientes y condiciones concretas de la existencia social. Este sociologismo cumple la sustitución completa del discurso filosófico por parte del discurso científico, afirmando el origen mundano, social e histórico del pensamiento metafísico. De este modo, los fines de la educación —es necesario reiterarlo— serán esencialmente cambiantes por cuanto los mismos surgirán de categorías puramente históricas en constante cambio, las cuales son el efecto de intereses, también históricos y variables.

Por otra parte, junto a esta *ratio* sociologista esencialmente relativista, el teórico de la educación propondrá la asunción de una *ratio tecno-científica* la única capaz de satisfacer los deseos del hombre. Recordemos que fue Francis Bacon, antes de Kant, quien había elevado a la observación empírica a criterio universal de conocimiento, y también había reconocido

en la ciencia empírica la única forma de conocimiento válido. Sin embargo, con Bacon (y después de él todo el pensamiento posterior), la ciencia terminará subordinada al dominio de la técnica.

Si lo único que la mente humana puede conocer es el funcionamiento de las cosas (y no lo que las cosas son, ni de dónde vienen, ni hacia dónde se dirigen), es lógico imaginar el siguiente paso: la ciencia se pone al servicio exclusivo y excluyente de la técnica.

El fin último del espíritu humano, como lo expresamos, ya no estará orientado a saber lo que las cosas son, sino a conocer su funcionamiento para dominarlas. Refiere Hottois al respecto: "En los comienzos de la «ciencia moderna», desde el siglo XV al XVII, se produce una mutación profunda de la que nuestras actuales tecnociencias son la consecuencia lejana. Esta mutación desvió el proyecto occidental de ciencia hacia la operatividad (tecnomatemática) y lo arrancó de la empresa logoteórica de la contemplación y del lenguaje natural. Sin embargo, los efectos de esta mutación apenas serán inmediatamente perceptibles: la ciencia moderna sigue pensándose de acuerdo con la escisión entre lo teórico y lo técnico, entendiéndose siempre como «buena» o «neutra» en tanto que ciencia".¹

Bacon, por su parte, afirmará en su escrito *La nueva Atlántida* que para el hombre es necesario obrar extendiendo los límites de su imperio sobre la naturaleza entera y hacer todo cuanto le sea posible hacer. Y deseamos volver al acertado comentario de Hottois:

"Así, la vieja concepción teórica de la contemplación discursiva ha cedido su lugar dominante a una relación esencialmente activa de manipulación, de reconstrucción y de deconstrucción de la realidad que pone la representación teórica al servicio de la actividad manipulativa (...) Dicho más generalmente, el correlato de la ciencia o del saber teórico tradicional era la esencia del objeto a conocer; el correlato de la tecnociencia contemporánea es la plasticidad del objeto a manipular (ya se trate de la materia física, viva o pensante). El ser y la esencia son el correlato del ver y del hablar. Lo posible y capaz, el correlato del hacer".²

1. HOTTOIS, G.: "El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia". Anthropos, Barcelona, 1991, p. 14.

2. Ibidem, pp. 26-27.

Permítasenos citar, finalmente, estas otras palabras del mismo autor que venimos refiriendo:

“La noción de verdad cambia radicalmente al pasar del saber logoteórico al saber tecnocientífico. La verdad no es ya aquella experiencia luminosa y explicativa que nos revela la esencia profunda de lo real y atestigua la conveniencia fundamental (ontológica) de las palabras y de las cosas, del lenguaje y de lo real en la intuición del sentido del ser. No es ni siquiera esa representación simbólica adecuada a lo real con la que sueña aún la ciencia moderna. Es eficiencia tecnofísica, seguridad y poder de acción. La verdad «objetiva», reconocida como fundamentalmente operativa, tiene como criterio negativo: si eso falla es que hay algún error en alguna parte. El fracaso significa el error; ese es el punto fundamental que introduce la práctica (acertar-fallar) en el corazón mismo de la relación de verdad... «si esto no es falso, no fallará»”³

Este imperativo tecno-científico de “hacer todo cuanto sea posible hacer” sitúa a la acción humana fuera de todo límite, transformándola en una acción anética, desenfrenada, al margen de la verdad y del bien. Esta lógica tecno-científica no sólo se aplica a las cosas sino al mismísimo hombre: los experimentos realizados con humanos, en la actualidad, son la clara manifestación de una razón tecno-científica que atenta contra la vida de la persona humana y del cosmos entero.

Lo dicho hasta el momento, ¿supone negar todo el valor a las Ciencias de la educación? Ciertamente que no, si las mismas no pretenden dar cuenta de la totalidad del fenómeno educativo y reconocen que su humilde propósito es determinar, solamente, qué demanda la sociedad política en determinada coyuntura histórica, y en qué modo esta finalidad debe complementarse con aquel propósito cual es el de alcanzar el *cultivo integral del hombre*.

Los escritos que el lector encuentra reunidos en este libro, fruto de inteligencias sintéticas que dan cuenta de una dialéctica *et-et*, le advertirán acerca de aquello que es esencial en la concepción educativa, sin descuidar lo coyuntural a lo cual también la educación necesitará atender. Y esta visión integrativa sólo es posible a partir de la asunción de una *filosofía realista* ocupada sólo de dar cuenta de la realidad que es Una y múltiple a la vez.

3. Ibidem, p. 27.

Agradezco a los autores de este valiosísimo texto el haberme dado la muy grata tarea de presentar el escrito. Celebro el gran esfuerzo del Centro de Estudios Educativos “Rigans Montes” en orden a publicar este importante trabajo e insto a este destacado grupo de jóvenes profesores a seguir luchando por la existencia de una educación de excelencia para cada hombre que habita nuestro suelo. Gracias, nuevamente, por el esfuerzo y el testimonio.

Prof. Dr. Carlos Daniel Lasa