

# Nadie ama dos veces con los mismos ojos. Fundamentos filosóficos y psicológicos de la educación

López Calva, Juan Martín

2015-03-12

---

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/512>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

**“NADIE AMA DOS VECES CON LOS MISMOS OJOS”.  
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PSICOLÓGICOS  
DE LA EDUCACIÓN**

**Martín López Calva\***

**Un continuo reto:  
¿estableciendo fundamentos, construyendo fundamentos?**

“Ser humano es algo que si lo somos,  
lo somos sólo precariamente. Es un  
continuo reto.”

B. LONERGAN

Un mundo desorientado, un mundo en crisis, un mundo en cambio, es naturalmente un mundo que reclama por fundamentos. Cuando el rumbo no es claro y el piso que nos sostiene empieza a desmoronarse es comprensible que busquemos desesperadamente una base que nos sustente, que nos dé certeza, que nos haga sentir menos inseguros. Un mundo desorientado, en crisis y en cambio, es un mundo que explicablemente tiene una educación que busca fundamentos, bases sólidas, estructuras de sustentación que hagan más fácil descubrir el camino hacia adelante. Nuestra educación está hoy ávida de reencontrar fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos... fundamentos que le den certeza para enfrentar la incertidumbre del presente y la oscuridad del futuro, la complejidad del presente y la aparente ausencia de futuro.

---

\*Director General de Servicios Educativos Universitarios, UIA GC.

Lamentablemente las grandes utopías se tambalean y ya no pueden ser ese fundamento, y las teorías que parecen inundar el mundo de la educación están generando mayor confusión, dispersión, desintegración de los esfuerzos de búsqueda de cambio. ¿Por dónde buscar entonces esos fundamentos? ¿Deberá la educación entregarse o confiar ciegamente en el modelo geoeconómico dominante y adoptar como fundamentos la competitividad, la calidad, el éxito, la eficiencia y la eficacia?

Venturosamente o quizá infortunadamente, según los ojos que miren, la educación tiene que ver con los procesos intencionales, sistemáticos y planificados de promoción de la construcción o el desarrollo del ser humano personal y social. Y como el ser humano es un continuo reto, la educación tiene que ser mirada también como un continuo reto. De manera que la respuesta a esta búsqueda de fundamentos podría ser, parafraseando a nuestro presidente ante su partido (¿el viejo o el nuevo? No me acuerdo): “La línea es que no hay línea”.

Porque actualmente y en medio de la crisis sería demasiado pretencioso tratar de establecer “*los fundamentos*” filosóficos y psicológicos de la educación. En nuestra época relativista podríamos decir que se puede hablar de mis fundamentos, tus fundamentos y los fundamentos de ellos, pero no de unos fundamentos comunes, o quizá llegando al extremo, podríamos decir que no existen fundamentos sino discursos pedagógicos totalmente diversos y relativos al contexto cultural, social, político y económico de quienes los producen y a los intereses y mediaciones que se deriven de esos contextos. La línea, pues, es que no hay línea. Pero entonces ¿qué sentido tiene tratar de hablar de este tema si no existen esos fundamentos de lo educativo? ¿Decir que la línea es que no hay línea no sería equivalente a quedarnos igual?

Mucho hay en nuestro contexto educativo y en el medio de los investigadores de la educación de este relativismo en el que se habla de la multiplicidad de los discursos pedagógicos y se da igual validez a cualquier discurso siempre y cuando esté lógica o conceptualmente bien armado. Sin embargo, sigue la pregunta: ¿habrá fundamentos? ¿Dónde hallarlos?

Estas ideas que trato de desarrollar pretenden un objetivo que podría parecer paradójico, contradictorio o incluso imposible: partir de esa

idea de que “la línea es que no hay línea” y, sin embargo, dar pautas de descubrimiento y construcción de los fundamentos de lo educativo. Pretenden asumir esta idea de que ser humano es algo que lo somos sólo precariamente y que es un continuo reto, pero al mismo tiempo dejar claro que ese continuo reto tiene toda una serie de exigencias que se van descubriendo y que son permanentes, transculturales y trans-históricas; que estas exigencias son los únicos fundamentos “fundamentales o fundantes” del hecho educativo y que todo lo demás: teorías pedagógicas o psicológicas, filosofías, métodos y metodologías son cambiantes, relativos y dinámicos.

Así que aunque el título sea “Fundamentos filosóficos y psicológicos de la educación”, lo que debe entenderse es que no se van a plantear o a establecer *los fundamentos* filosóficos o psicológicos de la educación de una manera cerrada y definitiva; que ni siquiera se pretenderá hacer el planteamiento de alguna teoría que sustente lo educativo, sino que se tratará de establecer de manera heurística cuál es la fuente de los fundamentos de la educación, dónde poner los ojos para buscar esos fundamentos y de qué manera la época actual está planteando campos problemáticos en lo filosófico y lo psicológico que están estableciendo retos a lo educativo y necesidades de replanteamiento de muchos fundamentos que sustentan nuestro sistema educativo actual.

Se parte de la hipótesis básica de que el fundamento real y concreto de la educación es el sujeto humano individual y colectivo en proceso de desarrollo en la historia. (Lonergan, 1997).

### **Nuestro deseo de vivir: la fuente de los fundamentos**

“El mar, que es agua pura ante los peces,  
jamás ha de saciar la sed del hombre”.

JOSÉ EMILIO PACHECO

El fundamento real y concreto de la educación es el sujeto humano individual y colectivo en proceso de desarrollo; esto implica una continua búsqueda, un continuo aproximarse pero nunca llegar del todo; un continuo “ya y todavía no”. La fuente de este fundamento concreto de lo educativo es el deseo de vivir que soy, que eres, que somos, que hemos sido, que estamos siendo y que seremos mientras dure este ins-

tante que llamamos “la historia”. Deseo de vivir que nos impulsa a adaptarnos al mundo buscando estrategias, mecanismos, comportamientos, descubrimientos, decisiones que impliquen una cada vez mayor y más humana integración al medio en el que nos desenvolvemos. Deseo de vivir que nos lleva al mismo tiempo a la necesidad de adaptar el mundo para irlo haciendo a la proporción humana, para ir construyendo en él las condiciones más adecuadas para que este deseo de vivir humano, para que este querer vivir humanamente tenga más probabilidades de ser realidad. (Velasco, 1997)

Pero este proceso de adaptarnos al mundo y de adaptar el mundo es un proceso complejo que no se acaba de descubrir, un proceso permanente de búsqueda donde se encuentran avances y retrocesos que van configurando la historia humana. Porque no toda forma de adaptarnos al mundo nos humaniza, nos lleva a que nuestro deseo de vivir sea más humano, y no toda forma de adaptar el mundo hace el mundo más humano o más escenario promotor de humanización. Éste es un proceso dialéctico, un proceso de avance y retroceso, de progreso y declinación, de descubrimiento y oscuridades, pero ahí está la fuente de los fundamentos de lo educativo.

“...como si fuera natural  
vivir...”

GABRIEL ZAID

Porque la educación es el espacio y el tiempo estructurados y planeados sistemáticamente para que las nuevas generaciones vayan descubriendo y explorando su querer vivir y aprendan estrategias, conocimientos, métodos y valores que los hagan adaptarse al mundo de una manera humana y adaptar el mundo para transformarlo en un hogar humano y humanizante para todos sus habitantes.

En el proceso educativo, que desde luego tiene un porcentaje altísimo de informalidad —la educación de la familia, del ambiente, de la vida cotidiana, incluso del “currículum oculto” (Apple, 1996)—; pero que tiene también una buena dosis de estructura formal y de intervención planificada (lo que llamamos escolarizado), el alumno va descubriendo los elementos que lo hacen ir adaptándose al mundo y adaptando el mundo hasta que llega a ir promoviendo formas de desa-

rollo y existencia que llegan a ser familiares, naturales, incluso no cuestionadas —“como si fuera natural vivir”—.

### **El deber de ser humano: la humanización como proyecto individual y colectivo posible**

#### *Las exigencias permanentes como fundamento*

“Ser humano es también un deber”.

GRAHAM GREENE

Pero aunque aprendamos en la familia y en la escuela cosas que nos llevan a tener la sensación de que es natural vivir, el vivir humanamente no es tan natural o tan espontáneo. Ser humano es también un deber porque la paradoja de los seres humanos es que nacemos inacabados (Fullat); que somos “animales no fijados” (Nietzsche); que tenemos que ir construyendo nuestra esencia a través de nuestra existencia (Sartre). Por eso, el asunto de la vida es el que “siendo humanos nos vayamos haciendo humanos”, y la educación tiene mucho que ver con esto porque mediante la educación vamos cayendo en la cuenta de esta necesidad de autoconstruirnos; y aún sin caer en la cuenta vamos aprendiendo modos, modalidades, modelos, métodos de autoconstrucción humana más o menos auténticos.

Pero ¿todas las formas en que vamos viviendo son humanizantes? ¿Todos los modos concretos de ser humano nos hacen humanos? ¿Habrá criterios para saber qué es más humano? ¿Dónde encontrarlos?

Es evidente que si todas las formas en que se va concretando el ser humano fueran igualmente humanizantes la educación no tendría ningún sentido; bastaría con dejar que cada hombre o mujer fueran creciendo en contacto con otros y ya estarían educados. Pero ¿no tenemos un sistema y unas instituciones educativas precisamente para “enseñarnos unos a otros en qué consiste ser hombre”? (Savater, 1996)? ¿No tenemos toda una historia de pensadores del hecho educativo en la que se han ido configurando ciertos rasgos de lo que es realmente humano?

La educación es pues un proceso que tiene una intencionalidad, unos supuestos sobre lo que es ser humano y cómo lograrlo, cómo cumplir con ese deber o vivir ese reto. Eso no está en duda, lo que está hoy en

cuestión es si esta intencionalidad y estos supuestos son totalmente relativos y arbitrarios o responden a ciertos fundamentos. La respuesta que ya se ha planteado aquí de manera preliminar es: “la línea es que no hay línea”, y sin embargo existen unos fundamentos que son independientes de culturas, momentos históricos o teorías. ¿Cómo es eso?

“La línea es que no hay línea” quiere decir que los fundamentos de lo educativo no están en lo que la sociedad ha establecido como fundamentos ni en lo que una u otra teoría afirma, ni siquiera —como se afirma hoy— en el consenso de los expertos en el campo que dialogan.

Existen unos fundamentos permanentes transculturales y transhistóricos, pero estos se encuentran, de manera dinámica, immanentes en la estructura heurística de ese deseo de vivir que se ha planteado como la fuente de los fundamentos. Son fundamentos “fundantes” de lo educativo y toman la forma de exigencias de autenticidad que son inherentes a la estructura de ese deseo de vivir que todos experimentamos y son comunes por ello a todos los que lo experimentamos o somos parte de esa experiencia.

Porque somos sujetos empíricos, sujetos necesitados de experiencias sensibles que nos aporten datos de la realidad y de nuestra propia conciencia y en este ser empíricos se encuentra la exigencia de ser atentos para poder ser auténticos sujetos empíricos.

Porque además somos sujetos potencialmente capaces de comprender, tendemos a buscar la comprensión de las cosas que experimentamos y por ello nos preguntamos, imaginamos, comprendemos, concebimos ideas, las podemos formular en diversos lenguajes y en este operar está implícita la exigencia de ser inteligentes para poder ser auténticos y llegar a comprensiones de las cosas.

Somos además buscadores de conocimiento verdadero, nos cuestionamos preguntas para la reflexión (¿de verdad esto es así? ¿En realidad es como lo entendí o es de otro modo?); buscamos pruebas, las ponderamos, llegamos a establecer juicios de hecho, seguros o probables, y en este nivel está implícita la exigencia de ser razonables.

Somos también sujetos existenciales, tomadores de decisiones y para ello nos preguntamos cuestiones para la deliberación (¿Me conviene? ¿Humaniza o deshumaniza? ¿Es constructivo? ¿Es bueno o malo?). Deliberamos, valoramos, decidimos y somos capaces de irnos

autodeterminando dentro de todas las determinaciones personales y del contexto en el que nos toca vivir. Para ello tenemos la exigencia de ser responsablemente libres.

Estas exigencias de autenticidad de las diversas modalidades de ser humanos y buscar la humanización son los fundamentos concretos y dinámicos —no como conceptos sino como exigencias operando en nuestro deseo de vivir— de la educación, siempre en descubrimiento, y de los cuales se van derivando diferentes conceptualizaciones, concreciones teóricas o prácticas, exigencias culturales o históricas que se plantean la educación y que se toman a veces como los fundamentos cuando no son más que expresiones o aproximaciones derivadas y relativas a estas exigencias permanentes de desarrollo de los seres humanos, de todos los seres humanos.

“El ser humano se desarrolla. Como quiera que uno es en el momento presente, no siempre ha sido así y, en términos generales, no tiene por qué continuar siendo así... El desarrollo orgánico, psíquico e intelectual no son procesos independientes. Están vinculados... un ser humano en cualquier etapa de su desarrollo es una unidad individual existente, diferenciada por sus conjugados físicos, químicos, orgánicos, psíquicos e intelectuales...”

B. LONERGAN

Pero este deseo de vivir con sus fundamentos o exigencias fundantes, que son los fundamentos concretos de la educación, es una unidad compleja que se puede ir analizando en sus conjugados orgánicos, psíquicos, intelectuales. De aquí que de estos fundamentos básicos y dinámicos se vayan derivando aproximaciones sucesivas que pretenden ir descubriendo, construyendo y definiendo los fundamentos orgánicos (de allí la investigación en el campo de la medicina o la biología); los fundamentos psíquicos (de allí la necesidad de la investigación en psicología); y los fundamentos intelectuales (de allí la investigación o reflexión en el campo del aprendizaje o la epistemología), y los fundamentos de esa unidad compleja que la filosofía en sus diversos campos pretende ir descubriendo y explicitando.

Se trata entonces de una construcción de fundamentos relativos y cambiantes en las diferentes modalidades del desarrollo humano, pero



todas ellas derivadas de los fundamentos concretos universales, transculturales y transhistóricos que hemos tratado de formular dejando claro que estos fundamentos básicos no son la formulación que se ha hecho aquí sino las exigencias concretas operantes y siempre por explorar y descubrir de las que queremos hablar cuando decimos atención, inteligencia, razonabilidad y libertad responsable.

Ahora bien, ¿cómo entender la educación desde esta perspectiva?

¿Qué problemas derivados de las investigaciones o descubrimientos en filosofía y psicología están apelando por replantear los fundamentos de la educación? De eso trataremos de hablar en los siguientes apartados.

### **Educación personalizante: la educación es un desconocido conocido**

“Es el lugar de las computadoras  
y de las ciencias infalibles.  
Pero de pronto te evaporas  
-y creo en las cosas invisibles”.

JOSÉ EMILIO PACHECO

En el lugar de las computadoras y de las ciencias infalibles, la educación como proceso humano y humanizante de pronto se evapora y sentimos que por más avances en teorías del aprendizaje, métodos didácticos, formas de planear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, programas de formación de profesores, computadoras, bibliotecas, internet y otros frutos de las “ciencias infalibles” no alcanzamos a explicar del todo qué es eso de educar.

Si nos situamos más allá del paradigma pragmático y tecnocrático dominante en nuestra educación y asumimos reflexivamente que “la línea es que no hay línea” y que existen unos fundamentos dinámicos de lo educativo que no nos dan respuestas hechas y conceptos acabados sobre lo que es educación y cómo educar, sino que nos plantean solamente cierta estructura de operaciones y ciertas condiciones para avanzar de manera indefinida en su búsqueda, no nos será tan complicado comprender la noción de educación personalizante que pretendo presentar.

La educación personalizante es una noción heurística, no es un concepto ni una teoría ni un modelo pedagógico; es una noción preconceptual no acabada ni cerrada que pretende abrirnos un horizonte de búsqueda dinámica y compartida. Educación personalizante es la imagen o el nombre simbólico que quiere comunicarnos que la educación concreta es en realidad un “desconocido conocido”; un desconocido que conocemos que desconocemos y al cual nos vamos aproximando de manera acumulativa y progresiva en la historia. Todas las teorías, las didácticas, los métodos, los modelos y las filosofías educativas nos dicen algo de ese desconocido; nos aproximan a su comprensión más completa, pero ninguna teoría, modelo o filosofía puede abarcarlo del todo porque *educación* es el modo en que llamamos a ese proceso organizado socialmente y vivido entre seres humanos por el cual se va comunicando ese querer vivir humano y humanamente a las nuevas generaciones, y se van tratando de descubrir los mejores modos de adaptarnos al mundo y adaptar el mundo para que ese deseo-deber de humanización se vaya haciendo más probable, siempre en proceso, siempre de manera limitada.

Pero los modos concretos de entender y operar ese adaptarnos al mundo y ese adaptar el mundo son cambiantes y dinámicos y están en permanente resignificación y reconstrucción. El mismo deseo de vivir que somos es también dinámico y su comprensión y su realización existencial, personal y social, se van reentendiendo, reconstituyendo y transformando de generación en generación, de cultura en cultura, de momento histórico en momento histórico. Ser humano es un deseo y un deber, pero un deseo y un deber en continuo cambio: *“Como quiera que uno es en el momento presente, no siempre ha sido así y, en términos generales, no tiene porque continuar siendo así”*.

Por tanto, el modo en que entendemos y organizamos el proceso ordenado y sistemático para comunicar ese querer vivir a las nuevas generaciones, que es a lo que llamamos educación, es también dinámico, cambiante, en continua resignificación y reconstrucción. De allí la afirmación de la educación personalizante como una noción heurística; noción que nos sirve para buscar continuamente e ir descubriendo parcialmente el misterio de qué es ser humano y cómo es un mundo humano y el modo de entender el mejor modo social e institucional para

comunicar estas preguntas y estos descubrimientos a las generaciones que nos siguen. No un concepto, no un modelo, no una teoría sino una continua búsqueda, un permanente reto.

Los fundamentos de esta educación personalizante están pues en esta especie de “brújula” que son las exigencias dinámicas y en desarrollo de nuestro querer vivir y a las que permanentemente tenemos que ir explorando para irnos respondiendo progresivamente en qué consiste ser humanos y cómo realizar la construcción de un mundo humano y humanizante. Son estas exigencias permanentes pero no estáticas o inmutables (“la brújula”) las que debemos ver como fundamentos concretos y universales de la educación, y no las teorías o modelos educativos que van siendo conceptualizaciones o formulaciones más o menos acordes con esas exigencias (“los mapas o guías”).

Entender la educación de este modo —como un desconocido conocido sustentado en las exigencias dinámicas de nuestro querer vivir humano y no en modelos o teorías pedagógicas— nos llevaría a una visión dinámica y abierta que no adoptara ciegamente las modas teóricas y metodológicas y las convirtiera en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos o económicos de la educación, sino que las dimensionara, las reflexionara críticamente, adoptara lo que es genuinamente humanizante de ellas y desechara los elementos no auténticamente educativos, siempre en búsqueda del desarrollo humano auténtico de los educandos, que son la finalidad de la educación y de la humanización de la sociedad, meta colectiva de todo sistema educativo.

### **Los campos problemáticos para la búsqueda humana en el cambio de época**

“Nada altera el desastre; llena el mundo  
la caudal pesadumbre de la sangre....”

JOSÉ EMILIO PACHECO

A partir de esta visión voy a plantear no los fundamentos conceptuales desde la psicología o la filosofía para la educación, sino los campos problemáticos que yo alcanzo a descubrir en este cambio de época que vivimos (Gorostiaga, 1995), y que ambos campos le están planteando a la educación.

Campos problemáticos, por demás complejos, dada la situación de crisis generalizada que estamos viviendo a nivel mundial: situación en la que pareciera que nada altera el desastre, pero en la que la educación está replanteándose como una posibilidad de esperanza hacia un futuro posible, construido colectiva y conscientemente en medio del futuro impuesto por las circunstancias, los modelos y paradigmas vigentes y del futuro azaroso sobre el que no tenemos ningún control.

*Los campos problemáticos en lo psicológico*

“Un día un hombre olvida  
...olvida el amor la revelación la muerte  
el espejo que no devuelve ya su imagen  
Un día un hombre se olvidará a sí mismo  
Olvidará que olvida.”

HOMERO ARIDJIS

El fundamento psicológico de la educación desde la perspectiva planteada aquí es el sujeto en desarrollo desde sus conjugados psíquicos.

Según Lonergan (1999), el desarrollo psíquico es una integración superior en movimiento de estos componentes y esta integración tiene dos movimientos: un movimiento lateral, que consiste en la creciente diferenciación de los eventos psíquicos, y un movimiento vertical en el que se da un perfeccionamiento creciente en la percepción integrada y en la respuesta adecuada y coordinada con estos eventos psíquicos.

La problemática de este desarrollo ha sido tradicionalmente tratada en la educación en el ámbito de las teorías del aprendizaje y en lo que las teorías del coeficiente intelectual y su medición han venido aportando para la selección y evaluación de los estudiantes, así como en los aportes de los estudios sobre las habilidades intelectuales.

El aspecto emocional había sido tratado marginalmente, para los casos de alumnos “problema” o las cuestiones de disciplina o de orientación educativa, pero muy lejos de lo que sucede en las aulas. Tal vez el único enfoque que revaloró la dimensión afectiva en el aula, aunque sin mucha claridad en su forma de incorporación y con muchos excesos en la práctica, fue el “enfoque centrado en la persona” propuesto por Rogers y sus seguidores. (1980; 1992 )

En general hasta ahora, los enfoques psicológicos más difundidos en educación hicieron aportes desde una perspectiva bastante unidimensional de la inteligencia (IQ) y con una perspectiva bastante mecanicista del comportamiento (conductismo). (Hernández, 1998).

Sin embargo, actualmente estamos viviendo un importante giro a partir de la revaloración de la dimensión afectiva y emocional que parte de la desilusión de la razón que dispara la posmodernidad. El tema, aún por explorar pedagógicamente, de la “inteligencia emocional” de Goleman (1996) abre para mí toda una veta de investigación y experimentación en el campo educativo que tiene relación estrecha con la preocupación actual en la formación en valores y que va a replantear los fundamentos psicológicos aceptados hasta ahora en la educación, que planteaban predominantemente el asunto en términos de generar los estímulos adecuados para promover las conductas observables y medibles que aún se nos piden en nuestros programas de cursos y cartas descriptivas en muchas instituciones.

Una revolución quizá aún más profunda de los fundamentos psicológicos de la educación se nos plantea a partir del descubrimiento de las “inteligencias múltiples” de Gardner (1993).

La educación, o mejor, la promoción de aprendizaje, está concebida en nuestras instituciones desde una noción unidimensional de la inteligencia. El enfoque del IQ sigue siendo muy importante como sustento de la enseñanza y el aprendizaje, y el privilegio de la inteligencia lógico-matemática y de la inteligencia lingüística es notorio en la estructura escolar desde sus fundamentos.

Sin embargo, la teoría de Gardner, si se asume en toda su dimensión, lleva implícita una noción de enseñanza aprendizaje mucho más flexible, multidimensional, creativa y polimórfica. Parece que la psicología empieza a intuir la complejidad y la riqueza de lo humano más allá de lo que sostiene la escuela hasta hoy. Esto plantea un reto enorme para nuestra organización escolar, sustentada aún en la noción aristotélica de ser humano como animal racional; en la que, como bien decía el Dr. Luis Benavides en una conferencia reciente, se pretende que la escuela vaya progresivamente “quitándonos lo animal y desarrollándonos lo racional”.

¿Cómo estructurar una escuela distinta en la que se desarrollen armónicamente las inteligencias musical, espacial, corporal, intra-

personal e interpersonal, al mismo tiempo que las ya privilegiadas (lógico-matemática y lingüística)? Esto implicaría grandes cambios de concepción y organización e incluso de formación de los docentes, pero daría una educación más integral y promovería el desarrollo de estudiantes que hasta hoy consideramos problema por no tener predominantemente las inteligencias privilegiadas en nuestro sistema actual.

El desarrollo e incorporación de las visiones constructivistas plantean otros retos importantes para la educación que implicarían un cambio muy profundo en la forma en que se concibe la enseñanza. No se trata de adoptar esquemas o discursos o de enseñar con “mapas conceptuales”. Lo que plantea el constructivismo (que también tiene limitaciones, cfr. López Calva, 1999) implica una revolución en la manera en que concebimos el aprendizaje y la enseñanza, que no es fácil de asimilar por los profesores y menos si se les plantea en los términos academicistas epistemológicos —inaccesibles al profesor común— en que la mayoría de los expertos lo plantean.

Por otro lado, es necesario explorar la compatibilidad entre el constructivismo y sus planteamientos y lo que plantean las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. La relación no es automática y me da la impresión de que los constructivistas tienen todavía una tendencia a privilegiar lo lógico-matemático y lo lingüístico y a desdeñar las otras inteligencias, muy notoriamente la emocional.

### *Los campos problemáticos en lo filosófico*

“Me empiezan a desbordar los acontecimientos  
(Quizá es eso)  
y necesito tiempo para reflexionar  
(Quizá es eso)...”  
GABRIEL ZAID

Desde la filosofía la situación está igualmente complicada para la educación. Por un lado está sensación de que los acontecimientos nos desbordan porque el ritmo de vida actual, que es el ritmo en el que funcionan y reaccionan nuestros estudiantes, es un ritmo vertiginoso, poco reflexivo, muy ruidoso y poco dado a interiorizar; muy pragmático y dado a despreciar lo que “no sirve para algo práctico”. Todo esto

nos plantea un mundo muy distinto al de la educación, que es un mundo más lento, reflexivo, silencioso, valorante del conocimiento por el conocimiento y de lo humano no práctico.

Por otra parte, el problema de que la institución educativa ha sido ya rebasada por los acontecimientos es un problema serio que hay que abordar. Tradicionalmente los alumnos asistían a la escuela a aprender cosas y un gran porcentaje de lo que sabían era producto de su paso por la institución educativa. Hoy en día es evidente que aprenden mucho más cosas fuera que dentro de la escuela y que el papel del docente como enseñante de contenidos ha pasado a la historia. ¿Qué hacer ante esto? ¿Resignarnos a cumplir la función de guardería, de guardiana de las generaciones jóvenes para evitar los riesgos de tenerlos en las calles pero sin aportarles mayor cosa a su desarrollo?

Los fundamentos de lo educativo se encuentran cuestionados desde su raíz por estos dos factores. Va a ser necesaria una profunda reforma que no solamente pasará por los planes de estudio, los libros o las computadoras, sino que nos tendrá que llevar a una noción distinta de institución escolar o universitaria.

El problema de lo que Vattimo (1996) denomina el “debilitamiento de la verdad” es otro asunto que erosiona seriamente los supuestos de la institución escolar. Vivimos en una época en la que ya no hay verdades fuertes, la verdad no existe más y se llega incluso al extremo de dudar o negar que podemos afirmar o conocer verdades.

La escuela está fundada sobre la base de que el maestro transmite la verdad a sus estudiantes. La universidad se define como comunidad en búsqueda de la verdad. En una época de verdades débiles habría que cuestionar seriamente los pilares sobre los que estamos parados. Porque si el asunto ahora es —como parece estar siendo— el ir a comentar sobre diferentes perspectivas y modos de ver las cosas —todos igualmente respetables y válidos—, y si cada alumno tendrá derecho a sacar su verdad de la clase ¿para qué asistir al aula? ¿Cuál es el sentido del diálogo? ¿Cómo va a evaluarse lo que se aprende?

El ámbito de los valores está en una situación similar. Estamos en una época de relativismo moral casi absoluto. La escuela está fundada sobre ciertos valores que se asumían como universales y que se tenían que transmitir a los estudiantes para integrarlos a la sociedad. ¿Cómo

tratar ahora el asunto en una época de pluralidad y tolerancia, pero además de relativismo e indiferencia? ¿Cómo trabajar los valores en la escuela ahora que han vuelto a ser preocupación prioritaria?

No se trata por supuesto de buscar las verdades fuertes y los valores universales en el pasado y volver a enseñarlos. La materia de la educación es el tiempo presente y el hombre presente, y por eso es necesario replantear los fundamentos de la escuela, no desde la verdad absoluta y los valores universales pero tampoco cayendo en el mundo sin verdades y sin valores, sino desde la exploración de los fundamentos dinámicos que aquí se han planteado y sus implicaciones para la enseñanza.

Trabajar conocimientos no puede ser ya más la transmisión de verdades incuestionables sino la búsqueda atenta, inteligente y razonable de afirmaciones verdaderas (segura o probablemente verdaderas) acerca de campos de la realidad que aborden las materias. Si hay juicios verdaderos aunque estos dependan de cierta perspectiva y de ciertas condiciones. El no tener acceso a *la verdad* no nos impide conocer verdades humanas, histórica y culturalmente descubiertas y formuladas.

Trabajar lo valoral en el aula no puede ser ya enseñar valores sino plantearse las implicaciones éticas de lo que se estudia y desarrollar la dimensión deliberativa y valorativa de los estudiantes para promover que se desarrollen como sujetos existenciales cada vez más auténticos.

El debilitamiento de los valores del que habla Vattimo (*op. cit.*) no puede dejarnos a los educadores ante el falso dilema de volver al dogmatismo de la enseñanza o inculcación de valores incuestionables, o sucumbir ante el relativismo y la indiferencia donde todo vale lo mismo dependiendo de la subjetividad absoluta de cada persona.

En la exigencia dinámica de nuestro deseo de vivir en su nivel existencial, en el fundamento dinámico de la responsabilidad y el reto continuo de la humanización de la libertad, está la fuente para ir desarrollando una educación moral o valoral más adecuada a este enfoque y a los tiempos actuales.

Estos elementos plantean retos y tareas complejas en una seria revaloración y refundación del sistema educativo que se hacen cada vez más apremiantes.



*Los retos educativos del cambio de época*

“Quemar las naves  
para que no nos sigan  
las sombras viejas  
por la tierra nueva

para que los que van conmigo  
no piensen que es posible  
volver a ser lo que eran  
en el país perdido

para que a la espalda  
sólo hallemos el mar  
y enfrente lo desconocido

para que sobre lo quemado  
caminemos sin miedo  
en el aquí y el ahora.”  
HOMERO ARIDJIS

Los retos educativos del cambio de época tienen que ver entonces, de manera metafórica, con este “quemar las naves” para evitar llegar a pensar que regresando a viejos fundamentos podemos encontrar las bases para la educación del futuro. El cambio de época exige a los educadores y a los que pensamos, investigamos o dirigen y administran la educación una actitud de caminar sin miedo el aquí y el ahora y enfrentar la incertidumbre del futuro desde la complejidad y la pluralidad del presente.

Pero aunque la línea es que no hay línea, es importante subrayar que existen los fundamentos psicológicos en las exigencias de autenticidad del sujeto en su desarrollo psíquico y que existen los fundamentos filosóficos en las exigencias de búsqueda de verdad, de valor, de sentido y de explicación última de los sujetos en desarrollo.

## Conclusiones: la revaloración de la educación y la búsqueda permanente de fundamentos

“Nadie ama dos veces con los mismos ojos contemplar, confluír”.

GABRIEL ZAID

La educación es un acto de amor, como decía Edmundo O'Gorman, y si no lo es, es pura pedantería. La educación es un acto de amor y nadie ama dos veces con los mismos ojos; por eso es necesario que tengamos claro que para buscar el desarrollo de la educación no podemos poner los fundamentos o las normas en formulaciones teóricas, en modelos, en filosofías, en métodos, o en formas de entender la educación que son siempre relativas y cambiantes, sino que podemos ir explorando los fundamentos permanentes, transculturales y transhistóricos que se encuentran en las exigencias trascendentales de nuestro deseo de vivir; a partir de su ejercicio y apropiación seremos capaces de distinguir, discernir e integrar los avances y valores de cada formulación y descubrimiento progresivo y limitado para ir haciendo que la operación de nuestro sistema educativo se vaya volviendo cooperación: contemplar (las exigencias de autenticidad); confluír (en nuestros esfuerzos de actualización de lo que se descubre como fundamento en cada momento histórico).

La línea pues, es que no hay línea, sino un compromiso para responder los retos que los avances en la psicología y las nuevas formas filosóficas nos están planteando hacia una reforma radical del sistema educativo y de nuestra vivencia en él.

La línea, entonces, es que no hay línea, aunque sí hay fundamentos permanentes de los cuales tenemos que ir descubriendo paulatinamente cada vez más ángulos y elementos.

Parafraseando a Nietzsche, terminaría diciendo, para los desilusionados que buscaban línea o respuestas perfectamente definidas, que: “El educador que tiene un porqué y un para qué es capaz de descubrir y crear todos los cómo.” Porque nadie ama dos veces con los mismos ojos.

*Bibliografía*

- APPLE, M. W. (1996), *Cultural politics and education*, New York Teachers College, Columbia University Press.
- FULLAT, O. (1992), *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, Ed. CEAC.
- GARDNER, H. (1993), *Frames of mind*, New York, Harper Collins.
- Goleman, D. (1997), *La inteligencia emocional*, México, Javier Vergara ed.
- GOROSTIAGA, X. (1995), "La universidad preparando el siglo XXI", en *Magistralis*, no. 8, Puebla, UIA-Golfo Centro.
- HERNANDEZ, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- LONERGAN, B. (1997), *Filosofía de la educación*. México, Ed. Jus-UIA.
- \_\_\_\_\_, (1999), *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- LÓPEZ CALVA, M. (1999), "De la moda lo que te acomoda. El constructivismo en la educación. La luz y el túnel desde la perspectiva de una educación personalizante", en *Magistralis*, no. 16, Puebla, UIA-Golfo Centro.
- ROGERS, C. (1980), *El poder de la persona*, El Manual Moderno, México.
- \_\_\_\_\_, (1992), *Libertad y creatividad en la educación*, Ed. Paidós, México.
- SAVATER, F. (1996), *El valor de educar*, México, Ariel.
- VATTIMO, G. (1996), *Creer que se cree*, México, Ed. Taurus.
- VELASCO, P. De. (1997), *Apuntes de un curso de ética*, mimeógrafo, UIA Golfo Centro, Puebla.