



PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS



LA EDUCACIÓN DEL FUTURO COMO FUTURO DE LA EDUCACIÓN

—Ensayo fenomenológico de Filosofía de la Educación—

Germán Vargas Guillén
Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional

Sumario: Este ensayo parte de reconstruir los lineamientos esenciales de tres volúmenes —de la amplia literatura que ha circulado— sobre el tema de “perspectivas de la educación hacia el siglo XXI”; continúa exponiendo —y, hasta cierto punto, sustentando— las tesis centrales que se busca afirmar aquí desde el punto de vista de una filosofía de la educación, en perspectiva fenomenológica, para el contexto latinoamericano; finalmente describe sumariamente las relaciones que la filosofía puede tender con el “campo intelectual de la educación” en la mutua perspectiva de desarrollo de estas dos disciplinas.

I. DISCUSIÓN PREVIA

Antes de exponer mi personal apreciación sobre el tema, quiero referir tres publicaciones, relativamente recientes, que hacen las veces de antecedentes centrales para el planteamiento que quiero desarrollar.

1. Educación: la agenda del siglo XXI.

Hacia un desarrollo humano
Hernando Gómez Buendía
(Director). Santafé de Bogotá,
Tercer Mundo Eds. & PNUD,
1998; 366 págs. 23 x 16 cms.

Los temas de que trata el libro son: 1. ¿Por qué y para qué educar?; 2. ¿Dónde estamos?; 3. La debilidad del proyecto público; 4. Concepciones de Estado y educación; 5. Hacia una nueva política educativa; 6. Educación bá-

sica y media; 7. Educación para el trabajo; 8. Educación para la ciencia y la tecnología.

Como es de esperarse, tanto por el director como por los restantes colaboradores del volumen, la perspectiva fundamentalmente es sociológica y política. De este modo, tanto en cifras como en análisis y en proyecciones se muestra un panorama completo del punto al que hemos llegado y de los horizontes que tenemos abiertos.

Debe resaltarse que los autores, por cierto, dejan ver cómo todavía se tiene que mantener la *educación* como un *instrumento* para *democratizar* la sociedad. No obstante, ellos hacen ver cómo — pese a que tenemos un más alto índice de escolaridad promedio para todas las capas poblacionales— ésta no ha sido, hasta el presente, camino para que se tenga mayor equidad en la oferta, ni en la formación, ni en el desempeño que llegan a tener los diversos sectores sociales.

Obviamente, la educación sigue siendo el instrumento para socializar la población, para crear una identidad nacional, para apoyar los procesos de fundamentación de una mentalidad democrática, en fin, para “democratizar la sociedad”.

En el panorama del futuro, sin duda, la tecnología —al lado de la formación científica— tiene que generar alternativas para que estos países de la región latinoamericana entren a participar significativamente del proyecto de *globalización* del cual, en fin, no pueden hacer caso omiso.

¿Qué es posible y necesario, entonces, en términos de formación de los docentes? Esta población continúa siendo mayoritariamente proveniente de estratos marginados, con bajo autoconcepto, con “déficit” en su formación previa, con bajos niveles de expectativas profesionales. ¿Cómo construir una “imagen” del docente que corresponda a

la necesidad de impulsar el desarrollo regional y el nacional? Son preguntas que rebasan el marco de interpretación inmediata y que, sin embargo, determinan el horizonte desde el cual se pretende construir la cultura.

Por cierto, para todo ello, sin una comprensión de las diferencias —étnicas, lingüísticas, culturales,





regionales— que apuntalan la perspectiva multicultural es imposible un proyecto en el que los distintos “actores” se reconozcan y realicen alternativamente formas de insertarse dentro de un proyecto común, descentralizado, pero convergente y sistemático.

En fin, este libro —del que no se ha dado aquí más que sus señas bibliográficas y, de ningún modo, ni tan siquiera una reseña— es una referencia obligada para pensar el porvenir de la educación en Colombia y en este continente.

2. La educación para el siglo XXI. En: Educación y cultura (50) 1999; 116 págs. 30 x 24.5 cms.

Este número recoge colaboraciones que —en la voz de algunos de sus protagonistas— revelan qué sentido tuvo el Movimiento Pedagógico —otrora impulsado por la FECODE— para el país; e, igualmente, examina atentamente cómo se ha dado la simbiosis “cultura & educación” en el marco del devenir del final de siglo. Alberto Echeverry y Humberto Quiceno dieron cuenta de las “Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia”; José F. Ocampo de “La educación Pública Colombiana: 1950-2000”; Alfredo Camelo de “La Escuela Colombiana en la Primera Mitad del Siglo XX”.

En el mismo volumen, para José B. Toro el problema que se tiene que enfrentar en el próximo milenio es “Convertir el Saber en un Bien Público”; para Gustavo Téllez “Los Compromisos Pre-

sententes” dan cuenta de cómo —en cierto modo— poner en práctica el ideario que a sí misma se dió la *nación colombiana* en materia educativa, implica, igualmente, mejorar la calidad en términos de encontrar los niveles de competitividad que exige una sociedad globalizada y, por ello, incrementar los niveles de formación tanto científica como tecnológica, en suma, plantea cómo la U. Pedagógica Nacional tiene que verse las con ese reto, a saber, de nuevo, decir que es nuestro y conjunto compromiso —suene como sonare:— *hacer patria*; para Gloria Inés Rincón “La educación ante el siglo XXI” tiene que atender: el acceso a las máximas adquisiciones de la ciencia, la tecnología y la cultura, interpretar los cambios de fin de siglo, comprender el contexto colombiano y democratizar la escuela.

Por su lado, Hernán Suárez, Abel Rodríguez, Germán Toro, Jaime Dussan y Boris Montes valoran —cada quien desde su perspectiva y participación tanto en el Movimiento como en la Revista— los primeros 15 años de la *Revista Educación y Cultura*.

Interesa, ante todo, señalar desde el órgano que se dirige a la comunidad nacional de los educadores: cómo es posible hoy día en Colombia —y con diferencias de matiz: en la región latinoamericana— hablar de la existencia, con su debida historicidad, de un movimiento intelectual de los maestros; e, igualmente, interesa poner de presente que enfrentar los retos actuales tiene que ver con la “cosa misma” de ser maestros y maestras.

La propuesta, pues, de volver a pensar la educación —se reconoce hoy día tanto en Colombia como en la región— pasa por el punto de vista de los maestros y las maestras. En este horizonte, tiene sentido plantear cómo esa tradición fundada por C. Freinet: tener maestros autoconcientes de su papel y del sentido de su praxis, es una divisa que hace comprensible cómo se orientan las transformaciones de la educación. En la agenda, pues, parecen quedar como prioridad: reconocimiento de las culturas y sus diferencias, —para decirlo con Habermas:— “democratización de la democracia” y por ello formación política, impulso al reconocimiento de las perspectivas de género; acceso a los desarrollos de las ciencias y las tecnologías. Tal agenda parece materializar los años de impulso que a sí misma se ha dado la organización de los maestros y formaliza su interpretación de la nacionalidad.

3. La educación de finales de milenio.

En: *Pedagogía y saberes*. (13) 1999; 106 págs. 27 x 20.7 cms.

En este volumen se tematizan los siguientes aspectos: en la pluma de Alfonso Torres C. “La sistematización de experiencias educativas”; en la de Jairo H. Gómez “La hibridación de los saberes en la escuela”, en la de Tomás Vásquez “Educación y comunicación: un nuevo campo de formación”, en la de Guillermo Bustamante “Algunos elementos para pensar la investigación educativa”, en la de Alfonso Tamayo “La investigación en educación y pedagogía en Colombia”, en la de Paulo



Emilio Oviedo "La educación por procesos", en la de Daniel Liberos la relación existente entre "Globalización educativa y plan de desarrollo", en la de Marieta Quintero y Bibiana Restrepo la síntesis central de "autonomía y racionalidad comunicativa", en la de Manuel I. Rodríguez el concepto mismo "Cultura" que se asume en educación y pedagogía y en la de Alfonso Acuña "El pensamiento de maestros y estudiantes" en relación con los procesos evaluativos.

De este volumen, pues, se debe resaltar el hecho de que se reconozca cada vez con más claridad la necesidad de pensar la constitución epistemológica del campo de la educación y de la pedagogía, al tiempo, con sus nexos ineludibles con otras áreas tanto del saber como de la práctica cultural.

En ese contexto, aunque no es ni la única, ni la más completa de las elaboraciones, se tiene que destacar cómo toma cada vez más fuerza la referencia al cam-

po *comunicación-educación* como un ámbito en el que se pueden pensar problemas tan disímiles y complejos como: las ciberculturas, la hibridación, la emergencia de nuevas narrativas, el impulso a formas de producción de sentido, en suma, la integralidad de los procesos humanos que al tiempo producen y reproducen la cultura.

Dentro de este mismo horizonte es necesario poner de manifiesto la importancia que sigue conservando tanto la reflexión como el desarrollo de experiencias sistemáticas tendientes a la formación ética desde una perspectiva de ciudadanía, de convivencia y de autonomía personal.

Como se indicó al comienzo, estos tres planteamientos conservan entre sí un "aire de familia": todos ellos están hablando tanto del pasado como de la perspectiva de futuro. Para el planteamiento que se desarrolla aquí tienen un especial valor, pues, son tres miradas alternativas de "lo mismo" —que en cada caso se ve y es otro—: la perspectiva sociopolítica; el ámbito de los maestros y su organización; y, finalmente, el estatuto epistemológico de la pedagogía y de la educación.

Por tanto, en este *ensayo* me dispense de ese tipo de referencias al asunto y, en cambio, comprometo mi perspectiva con la conformación de un planteamiento filosófico, vale decir, desde el campo de la *filosofía de la educación*, con una perspectiva fenomenológica —que, como se

sabe, tiene en esta materia reflexiones del propio Husserl que pasan por O. Bollnow, por A. Schütz, por P. Berger, por Th. Luckmann, por Bolton y, en lengua castellana, privilegiadamente por Fullat, Colom, Mèlich y otras investigaciones —colombianas— en esta área específica de estudios.

II. TESIS FUNDAMENTALES DE LA PROPUESTA

1. Distanciamiento-acercamiento al "mundo de la vida"

Quisiera volver sobre la idea de que el tema fundamental de la pedagogía es la formación. Ésta sólo tiene sentido por y en función del "mundo de la vida". "Mundo de la vida" es el título de ese ámbito de experiencias —cosas, hechos, motivos, sentimientos, razones, ideales— que tienen contenido humano y para el ser hu-





mano. Mi tesis es que la pedagogía ha visto un encuentro y reconciliación entre "mundo de la vida" y "mundo de la escuela" en la obra y el pensamiento pedagógico de C. Freinet; más aún, que esa intrincada relación —puesta de cara al presente— implicaría una tarea fundamental de "actualizar la pedagogía Freinet".

Freinet, por lo demás, sensible como siempre lo fue a su momento histórico, a su "presente viviente" tiene como tesis fundamental la interpretación del ahora, la actuación sobre el mismo.

No obstante, tanto para Freinet como para nosotros hay un asunto de primera línea, que debe ser considerado como "problema": fenomenológicamente centramos el núcleo de la formación en el sujeto. Si bien es cierto que éste sólo es lo que es en intersubjetividad, también lo es que los efectos desestructurantes de la condición postmoderna nos hacen poner en duda que la subjetividad —por todo y los extravíos del pensamiento Moderno y del residuo de la razón en los frutos de la instrumentalización bajo formas sociales como la guerra y el mercado despiadado—.

¿Desde dónde fundamentar un proyecto pedagógico? Por cierto, el mundo de la vida se ha convertido en "mecanización y funcionalismo". La condición postmoderna nos muestra un mundo de la vida que ya no puede ser pensado sin tecnología, pero ésta no es, precisamente, "modelo de humanización". Ahora bien, ¿cómo pensar un proyecto de formación sin tecnología?

Esta primera encrucijada que he querido presentar tiene dos elementos que entre sí se excluyen: funcionalismo y humanización. En cada caso, el par "didáctica-enseñanza" tiene que orientarse a formar en competencias para el mundo de la vida de hoy; pero el par "formación-pedagogía" tiene que habilitar al sujeto para enfrentar un mundo simbólicamente sedimentado, mediado comunicacionalmente, en el que cada quien tiene la tarea de ser sujeto, en que cada quien tiene la tarea de ser persona.

Estos pares, en su oposición, buscan reconciliarse. Mi tesis es que las categorías modernas, que dieron origen y fundamento al pensamiento pedagógico, a saber: autonomía, autorreflexión y autodeterminación tienen que ser "trocadas" en *interdependencia, saber o conocimiento distribuido y coordinación estratégica de la acción*.

El mundo de la vida exige, pues, la toma de posición de los sujetos; pero la intersubjetividad hace primar la interdependencia sobre cualquiera de las ideas "monológicas" de autonomía. Se exige, por tanto, un "distanciamiento" del mundo de la vida como ámbito de una subjetividad —vale decir— autista y el "acercamiento" a la virtualidad de la presencia de *los otros* aún en los escenarios más privados, íntimos y apacibles.

¿Cómo se puede dar ese giro en la escuela? Nuestra pregunta interpela a partir del reconocimiento del fracaso del proyecto moderno y de la puesta en cuestión del ideario mismo de la pedagoga

basada en ese proyecto. No obstante, queda sin resolver qué es hacer de la escuela un escenario para *interdependencia*. En cierto modo, todo lo que teníamos por "terreno" para la construcción de la subjetividad tiene que ser transformado de manera que la divisa sea ver al otro como horizonte para la realización individual; es decir, ver al *otro* como condición de posibilidad para ser *uno mismo*.

En suma, la educación del futuro tiene que comenzar por un "distanciamiento", por un "alejarse" del proyecto moderno que dio contenido a la pedagogía —como saber y como práctica—; y por un "acercarse" a un mundo de la vida que —valorando la vieja idea de la autonomía, ahora como *práctica de sí*— reencuentre nuevas formas de "narrar" desde la interdependencia.

2. La nuevas "narrativas"

Hemos visto —y resaltamos aquí, ahora— cómo todos los intentos reseñados para formular una agenda sobre el futuro de la educación priorizan:

- "democratización de la democracia" y dentro de ella: multiculturalismo, plurilingüismo, perspectiva de género, igualdad de acceso de oportunidades;
- ampliación de la base científica y tecnológica en la enseñanza;
- mayor formación de docentes;
- descentralización educativa; y, por sobre todo
- formación competitiva de destrezas para el desempeño de los sujetos frente a las nue-

vas formas de mercado que impone la globalización.

¿Dónde, pues, está el sujeto?

Siguiendo a R. Rorty apelamos a la idea de que el sujeto es "contingente" —no "ser sujeto", sino "ser este sujeto", "ser fulano de tal" en particular—. Ciertamente, me solidarizo con el que padece el dolor porque yo pudiera estar en su lugar.

¿Qué función, entonces, queda para un pedagogo, en cuanto intelectual y en cuanto agente práctico en el seno de una comunidad?

De nuevo, con R. Rorty: la de ser un ironista, la de "poner de manifiesto" la crueldad en las diversas expresiones que adopta ésta en el mundo —aunque él mismo, en ese acto, quede expuesto a la crítica—.

"Nuevas narrativas", por tanto, puede ser el título con el que se identifique una manera de interpretar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los espacios educativos y pedagógicos; en cierto modo, puede ser el mecanismo para que se adopten unas "escrituras" o "grafías" distintas de la alfabética —como puede ser la multimedial, la "espacial" (que ofrece la "realidad virtual")—.

No obstante, quisiera llamar la atención que "neonarrar" es —si se quiere— "volver a contar la historia". Por supuesto, en esta nueva vuelta a la narración se quiere y se requiere "alterar" en su estructura *primigenia* el relato. Por cierto, en la "narración" hay

un "tiempo subjetivo"; en el relato, en cambio, prima la referencia a los hechos, hay, por tanto, un "tiempo objetivo" —el tiempo de Dios o de la Historia (con mayúscula) o del Pueblo o el de la Ideología—; en la "narración" prima, repitámoslo, el "tiempo subjetivo", es decir, el de la *vivencia*, el del *acontecer*, el del *darle sentido a las cosas desde uno*.

Se equivoca, por tanto, quien considere que "nuevas narrativas" viene a ser equivalente de "uso de multimedia" o nuevos formatos de comunicación o de inteligencia artificial o de servocontrol. Acierta, en cambio, el que piensa este fenómeno desde "saber distribuido" o "conocimiento colectivo" o "sociedad del conocimiento".

Consecuencia fundamental de la introducción de una estructura "neonarrativa" en los procesos educativos consiste en que, sí, hay transformaciones en la concepción de la pedagogía —se narra desde la interdependencia, en función de crear una emoción en el otro, de hacerle visible al otro la experiencia que uno tiene del mundo; de velar por el reconocimiento del otro, de lograr reconocimiento ante el otro, pero también hay una transformación en la didáctica.

Desde el punto de vista "neonarrativo" el objeto mismo de la didáctica es *distribuir el rol de producción de sentido*. Los diversos "actores" no sólo tienen algo que decir, sino que lo pueden decir desde distintos puntos de vista, variando las perspectivas de la interpretación de lo mismo que se hace otro; esos "actores"



también apelan o pueden apelar a otros formatos de descripción —o, más exactamente, de "redescripción"—.

La didáctica aparece como *medianía*. Ella misma no es un centro, pero centraliza la distribución de las formas discursivas-narrativas. En cierto modo, ella es como una suerte de ducto para que de uno a otro los interlocutores "jueguen" y, en ese proceso, intercambien sentidos, interactúen.

La función misma del didacta se "enmascara" —aunque yo prefiero decir que desaparece—: él diseña un ambiente o bien para que *solo*, en su soledad, el aprendiz: juegue y, en el jugar desplegado de sentido, construya su-sentido-del-mundo; o bien, para que *solos*, uno-con-otros-&-otro-con-unos, jueguen y en ese mutuo-jugarse se hagan



sentir, plenos de sentido, "sintientes".

La didáctica, pues, es un "lugar" de la *redescripción*. La descripción misma, solita, es un acto de –vamos a decirlo así– hacerse conciente del sentido (de sí, de los otros, del mundo-entorno); la *redescripción* es, fundamentalmente, encuentro de la pluralidad de perspectivas, es descubrimiento de la relatividad de cada narración –incluyendo la propia–. La *redescripción* es, por su estructura, paso de la racionalidad a razonabilidad narrativas; en la primera, el sujeto –en la intimidad– describe y descubre una hilación propia, en su argumento, incluso, llega a comprender-se y a valorar la inferencia de sus postulados; en la segunda, ve hilación en los argumentos de los otros, otras formas de "comenzar", "nuevos postulados" desde los cuales se da fundamento a las narraciones. Entonces relativiza la propia y las otras narraciones.

La "pluralidad de las voces" lleva, ha de llevar, a la "pluralidad de las formas de hablar" y de "expresarse". Presas, como hemos sido del fonocentrismo, se exige un desplazamiento consecuente. No es, pues, que haya tan sólo discurso en la narración; en el gesto y la lengua de señas; en los íconos, los símbolos, las imágenes; en las marcas, los sonidos; en los recuerdos y los olvidos: se abre un nuevo mundo, efectivo, de comunicación. Entonces, no es que cada quien habite en un mundo distinto –como si se tratara de sueños compartidos por los mutuos so-

ñadores¹–, es que hay distintas formas de habitar en el mundo, de abrirlo, de otorgarlo, de consentirlo.

Entonces, en medio de ese "relativismo" al que nos conduce la "neonarración": ¿cómo es posible el mutuo entendimiento, la comprensión, la racionalidad con arreglo a fines, la voluntad compartida?

3. Identidades y pluralidad

Un mundo de la vida –tal y como lo encontramos, no como quisiéramos encontrarlo– en su darse, objeto de las redescripciones, nos lleva al corazón del problema que queremos situar:

La pedagogía forma en el reconocimiento de sí mismo como otro de los otros y de los otros como condición de posibilidad de sí mismo.

El proyecto mismo de la pedagogía puede resumirse como: comprender-se-&-ser-comprendido. Entonces tiene sentido hablar de una ética del reconocimiento.

No obstante, ese sí-mismo –individuo, sujeto, persona– sobre el que obra la pedagogía *no es*. Como tal, ha llegado a ser; tiene la perspectiva de ser. Ha sido obrado –por los otros; en cierto modo, ha sido moldeado– y obra –por los otros; sobre los otros–.

En su acontecer, en su *mismidad*, cada *uno-mismo* sólo puede hacer-se reconociéndose-se, es decir, apelando al ser del acontecer que lo ha llevado a ser; en fin, sólo como temporalidad, y por serlo, puede comprender-se.

La identidad, pues, se le presenta al sujeto como historicidad. Sólo se es idéntico y se tiene identidad como fruto del mucho variar que lo lleva a uno a ser como uno es. Esa *identidad* del variar que lo hace uno diferente cada vez e idéntico en su mismo ser: es biografía propia, que se comprende por la conexión con los fines que uno se ha dado en la existencia y que al realizarlos o al quedar frustrado en el intento de lograrlos lo van configurando a uno como uno es, como la persona que se reconoce en lo que es y en lo que no ha podido ser.

Mas, logros y frustraciones son el acontecer, ya lo dijimos, *personal del sujeto* en un mundo donde se puede ser. Uno mismo, pues, llega a ser lo que es diferenciándose de ese "mundo" en



¹ Cf. BORGES, J. L. Siete noches. En: Obras completas. Bs. As., Emecé Eds., 1996; Tomo III, pág. 222.

donde uno apenas se diferenciaba de sus padres, de la voluntad que ellos le otorgaban a los actos; y ellos aprendieron y se diferenciaron —en cuanto pudieron— de esa voluntad primigenia que en parte fue comunicada, en parte impuesta; ellos, entonces, algo subvirtieron esa voluntad que ejerció su voluntad sobre su propia voluntad (¿acaso la de Dios, acaso la de la Iglesia, acaso la de los líderes, acaso la del patriarca, acaso la del reconocimiento mutuo?).

“Éramos reyes y nos volvieron esclavos. / Éramos hijos del sol y nos consolaron con medallas de lata. / Éramos poetas y nos pusieron a recitar oraciones por dioseras. / ¡Éramos felices y nos esclavizaron! / ¿Quién refrescará la memoria de la tribu? / ¿Quién revivirá nuestros dioses? / Que la salvaje esperanza siempre sea tuya, querida alma inamanzable”².

¿De qué cantera, pues, “extraer” esas “fuentes del yo”?

No vemos otros caminos que los del mutuo diálogo, encuentro-reconocimiento, de biografía e historia. Ir, claro, por eso vericuetos que nos hacen comprensible el superyo; elucidación del deseo que hace manifiesto el eros del ello. Esa fuerza activa que determina nuestro presente, si se deja “inconciente” o “incomprendido”, tiene que ser transformada por esa conciencia, cada vez más plena, que va mostrándonos cómo

² ARANGO, Gonzalo. La salvaje esperanza. En: Fuego en el altar. Barcelona, Plaza & Janés Eds., 1977; págs. 135-136.



podernos hacernos a nosotros mismos como personas. Por cierto, si hay lugar para la redescrición —como la introduje atrás— es en experiencias como las de psicoanálisis. Más todos mis intereses —por diálogos que trencen— son fenomenológicos, en fin, lo que interesa es que el sujeto mismo —por las vías que requiera— se “apodere” de sí mismo o —como se dice ahora, no sin extravagancias— se “empodere”.

Y, entonces, ¿cuándo hubo “vida humana” por primera vez sobre esta Sabana que hoy llamamos de Bogotá?, y, ¿por qué hay rostros —aquí, en esta Ciudad, sobre esta Planicie Cundiboyacense— que parecen, de calco, “orientales”? Pues, con ello, ¿qué puede querer decir “ser ameri-

cano”? En suma, ¿cómo construir “ciudadanía” sin reconocer tan siquiera la fuerza de estos cuerpos que revelan una historia mayor que la reconocida, que la *relatada*?

Pero, por sobre todo, ¿cómo defender los “derechos humanos” sin dar “razón de los vencidos”? y, ¿cuántas formas hay de vencidos que seguimos promoviendo —sin quererlo—, haciendo vencedores?

Mas, “Sólo en mi semejante me trasciendo, / sólo su sangre da fe de otra existencia. / Justina sólo vive por Julieta, / las víctimas engendran los verdugos / El cuerpo que hoy sacrificamos, / ¿no es el dios que mañana sacrifica?”³.

Entonces, mirando a nuestra historia —a la que nos ha llevado a ser como somos—, construyendo dinámicamente nuestra identidad —con todo y los avatares propios de nuestra historia—, podemos hacernos dueños de esa voluntad de verdad, de vida y de realización que no deja de proyectar futuro, de imaginar posibles, de soñar imposibles.

Vida plena, para nosotros, significa reconocernos, hacernos, imaginar nuestras posibilidades de ser e ir en pro de ellas. Mundo de la identidad, fruto de la identificación, que permite reconocer-se radicalmente junto-a-los-otros; por tanto, identidad que diferencia. Diferencia que reconoce. Reconocimiento que

³ PAZ, Octavio. El prisionero. En: Antología poética. Barcelona, Circulo de Lectores, 1985; pág. 53. (Subrayado ajeno al texto).



muestra al otro como límite y como posibilidad. En fin, pluralidad: ser uno mismo, haciéndose parte de su historia, en un mundo comunal y comunicado.

Ya no es más "ser-como-otro", sino "ser-con-los-otros" construyéndose desde la diferencia que lleva al respeto y a la plena exigencia del respeto para tener una auténtica participación de la existencia y una existencia auténtica.

El programa, pues, de la pedagogía lo veo en la construcción de una ética como política y de una política del reconocimiento, por tanto, de la deliberación, de la democracia participativa. Mas, todo ese programa es irrealizable si uno no sabe quién es, ni qué quiere ser, ni con quién quiere ser.

Concibo la pedagogía como una *praxis*, no como un mero discurso sobre los hechos que acontecen en la formación, sino como efectivos proyectos ciudadanos de participación deliberativa. Ésta es, a su vez, "control crítico" —es decir, es ámbito en que muchas de las aspiraciones se revelan meramente personales, irrespetuosas de los otros y, por tanto, en ese "revelarse" se convierten en susceptibles de crítica y hasta de sanción social— y "espacio de socialización" —en el que aparecen inesperadas expectativas, sentimientos y razones que enriquecen el horizonte compartido y llevan, finalmente, a nuevas posturas para el desarrollo de la comunidad y de la sociedad—. Contextualmente, la pedagogía es dispositivo para la *formación en diversas alternativas de control crítico de la sociedad*.

III. EL FUTURO DE LAS RELACIONES DE LA FILOSOFÍA CON EL "CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN"

Me interesa, pues, pensar que cada vez vamos a tener más constituido el "campo intelectual de la educación". Éste, como tal, hace imperativo —para su conformación misma— apelar a la historia de la cultura —con recursos a fuentes etnológicas apropiadas—, a los desarrollos de la psicología —prefiero yo, en su versión más cognitivista—, a los desarrollos de las disciplinas —para poder articular propuestas sobre la enseñanza, caracterizando el puesto que tienen las mismas para la conformación de capas poblacionales productivas en los nuevos escenarios de mercado—. Un cuarto elemento fundamental para este proceso se tiene en



las tecnologías —éstas tienen que ser pensadas en plural; además, tienen que ser consideradas desde el punto de vista en que afecta epistemológicamente a las sociedades contemporáneas, según mi interpretación, forzando el paso de la *explicación* (como paradigma) a la *resolución de problemas*—.

Dentro del campo intelectual de la educación queda el espacio y la función precisa de la pedagogía como área disciplinar que debe dar cuenta de la formación. Ésta, como he argumentado, tiene diversas fuentes de inspiración teórica; más su problema, y su contenido todo, se orienta a la práctica; en suma, el desarrollo de la pedagogía como saber en cuanto fruto cribado por la práctica es el horizonte disciplinar de ésta.

El núcleo que enlaza el contenido de la pregunta por el sujeto, dentro de este campo, es, propiamente, la *enseñanza*. Concibo, pues, la enseñanza como un interrogar —y, hasta donde es posible, un responder—: cómo aprenden los sujetos, cómo respetar los estilos particulares de conocimiento de éstos, cómo mejorar los procesos para que sea más eficaz el aprendizaje de los estudiantes. Obviamente, ninguna de esas preguntas se puede responder si no se atiende al contexto cultural en que los sujetos se encuentran, sin el reconocimiento de sus experiencias y de sus expectativas.

Coincido con quienes (Echeverry et al., 1989) han afirmado que la "didáctica es el área superior de la enseñanza, donde ésta ad-

quiere su materialidad". Dentro de tal comprensión, por cierto, todo discurso pedagógico –y a decirlo con mis términos– tiene que traducirse en un ambiente para que el aprendiz experimente, construya sentido, reformule su comprensión de mundo.

Con la anterior, pues, apunto al hecho de que el "campo intelectual de la educación" es heteróclito y se dispersa más cada vez, si se lo mira dependiente de las llamadas ciencias auxiliares de la educación; pero tiende a tener un *régimen* tanto discursivo como procedimental si se considera que él mismo se soporta en tres componentes determinantes, a saber, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica.

Todos estos componentes conservan interna interdependencia y le dan contenido a la educación, pero mantienen una relativa autonomía para su construcción. No obstante, todas ellas –en, precisamente, lo que les relativiza su autonomía, en lo que se hacen interdependientes– establecen relaciones con las ciencias auxiliares del "campo –mismo– de la educación" (filosofía, sociología, antropología, historia, economía, política, etc.).

Personalmente, aunque reconozco –como quedó dicho– la autonomía relativa de esos componentes, veo que la pedagogía es el contexto dentro del cual es más visible y expedito el diálogo entre filosofía y educación, pues, al tener aquella por objeto la *formación de los sujetos en comunidad*, por antonomasia, entra en diálogo con la tradición tanto antropológica como ética de la filosofía.

Hay, por claras razones, elementos de relación entre enseñanza y filosofía; en particular, la filosofía se beneficia de aquella en cuanto da más elementos para comprender los procesos cognitivos de los sujetos. No obstante, parece que no hay una tal reciprocidad de aporte desde la filosofía –sea el caso, desde la teoría del conocimiento– a la enseñanza, pues en realidad esta se nutre cada vez con más afinidad de la psicología.

Tengo la impresión de que en materia de didáctica es donde la filosofía queda más a discreción de los desarrollos del campo intelectual de la educación. Por cierto, no se puede ocultar que la filosofía vio la emergencia de célebres prácticas didácticas: la lección, la cátedra, el comentario, la autoría, el seminario. No obstante, nuestro discurrir no ha tenido una preocupación –día a día más delineada– de desarrollar, por ejemplo, una "filosofía para niños". Actualmente, la filosofía tiene el compromiso de volver sobre los desarrollos de la didáctica para ver cómo puede, en efecto, dentro de un mundo digital y comunicacional, "hacer jugar" sus propuestas, sus apuestas.

En el núcleo mismo del campo intelectual de la educación ha sido y previsiblemente será el de la reflexión sobre los *finés* de esta práctica social; por ello se potencia el diálogo con la filosofía.

En todo caso, queda como pregunta fundamental tanto del filósofo como del pedagogo: cuestionar por las prácticas, cada vez

más fundamentadas y racionalizadas, para nuestro caso, aportando y apuntando hacia: la construcción de la identidad latinoamericana, el compromiso de recabar las fuentes de nuestra historia para aportar a esos proyectos, la tarea de discutir cómo potenciar lo humano preservando la libertad de la persona en ese equilibrio inestable de ésta con la búsqueda del bien común.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, Gonzalo. *La salvaje esperanza*. En: *Fuego en el altar*. Barcelona, Plaza & Janés Eds., 1977.

BORGES, Jorge Luis. *Siete noches*. En: *Obras completas*. Bs. As., Emecé Eds., 1996; Tomo III..

Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Hernando Gómez Buendía (Director). Santafé de Bogotá, Tercer Mundo Eds. & PNUD, 1998; 366 págs.

HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 1985.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo; VARGAS GUILLÉN, Germán. *La Teoría de la Acción Comunicativa como Paradigma de Investigación en Ciencia Sociales: LAS CIENCIAS DE LA DISCUSIÓN*. Santafé de Bogotá, ICFES-ASCUN, 1997.

La educación de finales de milenio. En: *Pedagogía y saberes*. (13) 1999.

La educación para el siglo XXI. En: *Educación y cultura*. (50) 1999.

PAZ, Octavio. *El prisionero*. En: *Antología poética*. Barcelona, Círculo de Lectores, 1985.

RORTY, Richard. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1991.