

Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico

Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico

Breve genealogía del discurso educativo

Bibiana Vélez-Medina





Esta publicación surge como un producto académico del proyecto de investigación titulado Fines de la educación: Repensados a partir del Conflicto Trágico, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación: área pensamiento educativo y comunicación.

El contenido de esta obra no compromete el pensamiento institucional de la Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia, corresponde al derecho de expresión de los autores. Todos los derechos reservados. Puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia.

Bibiana Vélez-Médina

Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico/ Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia.

Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia. Dirección de Investigaciones. Departamento de Comunicaciones, Mercadeo y Publicaciones – Editorial Universitaria, 2016.

p. 109

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-8510-69-9

1. Fines de la educación. 2. Filosofía de la educación 3. Tragedia Griega 4. Políticas educativas. 5. Genealogía de la Educación

CDU. 370.115

Reservados todos los derechos

© Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia

Primera edición: Armenia, Q.
Junio de 2017

ISBN: 978-958-8510-69-9

Número de ejemplares: 100

Editorial: Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia

Dirección de Investigaciones

Editor: Camilo Augusto Torres Duque

Grupo de Investigación: Paideia

Revisión de estilo: Juan Manuel Peña Castaño.

Diseño de carátula: Carolina Aguilar L.

Diagramación: Ana María Mosquera

Impresión: Optigraf

Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia

Dirección de Investigaciones

produccionbibliografica@ugca.edu.co

Carrera 14 # 7 – 46.

Teléfono: 7460400

<http://www.ugca.edu.co>

Armenia, Quindío.

Autoridades Universitarias

Bogotá

Dr. José Galat Noumer
Presidente

Dr. Santiago José Castro Agudelo
Rector

Dr. Rodrigo Lupercio Riaño Pineda
Vicerrector Académico

Dra. María Del Pilar Galat Chediak
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Dr. Marco Tulio Calderón Peñaloza
Secretario General

Armenia

Dr. Camilo Augusto Torres Duque
Rector Delegatario

Dra. Bibiana Vélez Medina
Vicerrectora Académica

Dr. Jorge Alberto Quintero Pinilla
Vicerrector Administrativo y Financiero

Dra. Paula Andrea Cañaveral Londoño
Secretaría General

Dra. María Angélica Ortiz Salazar
Directora de Investigaciones

A Ómar, Verónica y Gabriel

No ha sido fácil asumir la finitud, menos aún la relatividad; así ellas valoricen la existencia y posibiliten la libertad; hemos buscado lo absoluto y lo infinito con perseverancia, no obstante, en vano.
(Serna, 2007)

Contenido

Prólogo.....	13
Introducción.....	23
1. Análisis de los fines de la educación.....	29
1.1. El estudio histórico de los fines como análisis del discurso.....	29
1.2. Las pretensiones educativas desde su genealogía.....	33
1.2.1. Conocimiento.....	34
1.2.2. Ideal social.....	35
1.2.3. Perspectiva de humanidad.....	37
2. Fines de la educación en la grecia presocrática.....	43
2.1. La búsqueda del areté: siglos X a VI a.c.....	43
2.2. La pasión por sophia – presocráticos de los siglos VI a V a.c.....	51
2.2.1 La sophia del teatro trágico y el coro educador.....	56
2.2.2 Heráclito: logoi, contrariedades y devenir.....	75
2.2.3 La sophia convertida en esencia.....	81
2.2.4 Algunas reflexiones.....	92
3. Fines de la educación en la primera metafísica: de la verdad socrática a la revelación divina.....	99
3.1. La instauración de la episteme: Sócrates, Platón y Aristóteles.....	99
3.1.1. El nacimiento de la paideia.....	99
3.1.2. Sócrates y el cuidado racional del alma.....	106
3.1.3. Platón y la vida humana auto-suficiente.....	121
3.1.4. Aristóteles y el finalismo universal.....	135
3.1.5. Algunas reflexiones.....	146
3.2. La <i>episteme</i> ensamblada con el dogmatismo religioso.....	149
3.2.1. San Agustín y la perpetuación del platonismo.....	150
3.2.2. Santo Tomás y la perpetuación aristotélica.....	153
3.2.3. Educación medieval.....	155
3.3. Acerca de los fines de la educación en la primera metafísica.....	160
4. Fines de la educación en la segunda metafísica.....	167
4.1. Modernidad ilustrada.....	171
4.2. Modernidad industrializada.....	180

5. Consideraciones finales: Tres herencias metafísicas sobre los fines de la educación.....	195
5.1. Finalismo de corte universal.....	196
5.1.1. La perfección del hombre.....	197
5.1.2. El progreso.....	202
5.2. Fines convertidos en objetivos concretos.....	204
5.3. Medios convertidos en fines.....	210
Bibliografía.....	215

Tablas y figuras

Tabla 1. Estructura histórica para el análisis del discurso de los fines...	32
Figura 1. Esquema general del libro.....	25
Figura 2. Relación entre fines de la educación y discursos dominantes.....	30
Figura 3. La triada que condiciona los fines de la educación.....	34
Figura 4. Estrategia genealógica para el análisis de los fines.....	39
Figura 5. Esquema general de la Segunda Metafísica.....	170
Figura 6. Tres herencias metafísicas sobre los fines de la educación....	195
Figura 7. Tres matices del fin sobre la perfección del hombre.....	202

Prólogo

La vida es breve...

(Hipócrates, 460 – 370 a.C.)

Pero en el reverso de esta búsqueda de la autosuficiencia, complicando y limitando el intento de desterrar la contingencia de la vida humana, hubo siempre un vívido sentido de la especial belleza que atesora lo contingente y mudable, un amor al riesgo y a la vulnerabilidad de la humanidad empírica que se expresa en numerosos relatos sobre dioses enamorados de mortales.

(Nussbaum, 2004)

No ha sido fácil asumir la finitud, menos aún la relatividad; así ellas valoricen la existencia y posibiliten la libertad; hemos buscado lo absoluto y lo infinito con perseverancia, no obstante, en vano.

(Serna, 2007)

Tras la búsqueda de la verdad permanente, la felicidad eterna, el progreso en ascenso o la belleza inexpugnable, la racionalidad de Occidente ha inventado fórmulas ‘infalibles’, cuerpos teóricos complejos, cátedras totalitarias y tecnologías de avanzada, que auguran la eliminación del conflicto trágico, y en particular, la desaparición de toda contingencia inmerecida que exponga nuestra fragilidad ante las paradojas del azar y las bifurcaciones del destino. Mientras los poetas de la Grecia Antigua anuncian que el futuro es vacilante,

que la brevedad de la vida obliga a valorar el instante con el fervor de quien teme perderlo, por su parte, los metafísicos prometen que la buena fortuna es previsible, determinada por la ciencia e innegable para quienes se acogen obedientes a los dogmas de la *episteme*.

No han sido infalibles los métodos para controlar el riesgo y pese a las indiscutibles victorias de la razón instrumental, las estrategias no han resultado exentas de los desvaríos del azar, mucho menos inmunes frente al mal injustificado. Si bien, la brevedad de la vida nos angustia, es precisamente aquel sentido de finitud el que nos aferra a una felicidad que se forja a pesar y a partir de la contingencia. La brevedad que todo lo quita, también todo lo da. La vida es paradójica, al tiempo que nos arroja a la tragedia, también nos recompensa con la ocasión. Por eso, no hay elección que no conlleve a un sacrificio, ni tampoco un sacrificio que no nos exponga ante el ritual de la renovación. La vida tal como es, aquella que preferimos encubrir con taxonomías, religiones, políticas y mercancías, no es más que una encrucijada de dudas, oportunidades y conflictos, en medio de los cuales, asumimos el presente y apostamos inciertos por el porvenir.

En la historia del pensamiento de Occidente se cuentan un sinnúmero de odiseas que en vano han intentado abolir las tensiones trágicas de la existencia. Ciencias, doctrinas y metodologías que pretenden domesticar el mundo y ejercer un dominio, incluso de la naturaleza, hasta hacernos extraños frente al devenir. Por su parte, convencidos de un mundo distinto al puramente racional, los poetas trágicos advierten sobre las injusticias del destino, a la vez que son declarados enemigos de la razón. En las obras trágicas revelan la ocurrencia de sucesos que difícilmente podemos contrarrestar, en tanto consideran que nuestro margen de autonomía es limitado y que estamos sujetos a un sinnúmero de circunstancias con peso superlativo en el tráfico del mundo.

En la tragedia griega están implícitas las contradicciones de la vida cotidiana frente a las cuales no se pueden tomar decisiones propiamente científicas. Es evidente, cuanto más necesaria, la fuerza que cobran el mito, la apuesta y el azar. Pero la filosofía y la ciencia fueron creando un mundo con cartillas en el cual prevalecen las certezas de la ruta metodológica y las promesas del progreso. En esta idea se eliminan las incertidumbres y los dilemas, porque amenazan con la pérdida del control sobre el futuro. Por el contrario, Nietzsche piensa que necesitamos el mito, porque en la medida en que nos acercamos al mismo, nos hacemos menos proclives a lo que denomina *socratismo*, es decir, aquella

ruinosa tendencia a racionalizar o confiar en exceso en la razón, incluso, en contextos y situaciones en los que esta tiene poca cabida. Además, considera que el mito está en el corazón mismo de nuestro sentido de la vida y tiene, por tanto, la función primordial de recordarnos que no tenemos la capacidad para lograrlo todo y, que por mucho que nos esforcemos en progresar o en alcanzar el éxito personal, el conflicto inesperado puede rescatarnos de la soberbia que nos lleva a suponer que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos.

Nuestra academia poco obliga, cuando a la postre deniega, en torno a la posibilidad de pensar en el sentido trágico de la existencia. No obstante, la vulnerabilidad y la contingencia forman parte inseparable de la vida cotidiana. Recordemos que el conflicto se produce porque la razón, empeñada en demostrar la autosuficiencia, en realidad no es capaz de ofrecer resultados contundentes. Entonces, el hombre se balancea en la lucha entre racionalidad e irracionalidad, eternidad y finitud, progreso y desastre. Habría que reconocer en la tensión de estos conflictos, la representación del antagonismo necesario para dar un significado estético a la existencia.

Tal vez este tipo de utopías que desprecian la finitud y evaden la contingencia no hubieran sido aceptadas con tanta vehemencia si no fuera por el poder expansionista de las aulas. Gracias a la masificación de los *ismos* por cuenta de la academia, Occidente pasó de contar con filosofías que auguraban una realidad controlada y predecible, hacia un derroche de confianza en la razón. De la mano del positivismo y del progreso se catapultó el sueño de la racionalidad que prometía exonerar al futuro de la vulnerabilidad y del azar. Por su parte, la educación fue erigiendo unas finalidades heredadas, replicadas y reproducidas de los supra-sistemas de pensamiento que alucinaban con la felicidad, el crecimiento económico estable y el control sobre lo indeterminado. Adjudicados los fines a una condición inmutable, el énfasis se ha puesto en los medios para alcanzarlos; de hecho, embelezados con la racionalidad instrumental, hemos convertido los medios en fines en sí mismos. Con base en lo anterior, como punto de partida en esta propuesta se identifican los siguientes asuntos que soportan el problema:

- La necesidad de apostar por una investigación que reflexione sobre los fines mismos que constituyen el asunto educativo, aquellos que encausan los medios, los instrumentos y que son responsables del proyecto de humanidad que emerge como resultado.

- El reconocimiento de la insuficiencia de los fines actuales trazados para la educación, aunado a que los medios y los instrumentos de la academia, terminaron convertidos en fines en sí mismos.
- El resquebrajamiento histórico del modo de pensar metafísico que durante 26 siglos ha buscado sin éxito la configuración de un mundo cierto, ordenado, predecible e invariante; reconociendo, además, que la resonancia de estas ideas encontró su principal eco en la educación. Aunque a partir de Nietzsche y otros genealogistas del periodo de la sospecha, se da inicio al pensar posmetafísico, que no es otra cosa que el retorno a la poesía y a la tragedia griega, al devenir insobornable de Heráclito, o, al reconocimiento que en lugar de la verdad existía la sospecha, del tiempo determinado, la idea de futuros posibles y, en lugar de método, prevalecía la vacilación, es preciso reconocer que, pese a la ruptura ideológica en la filosofía e incluso en la física, la academia sigue soportada desde el exceso de confianza en la razón.
- La apuesta por el conflicto trágico como detonante para recordarnos que no tenemos la potestad de controlar, dominar, ni prever todo y que, el exceso de confianza en el progreso y el desarrollo resulta insostenible como ideal de la educación. El conflicto trágico intentó en vano ser abolido por la tradición metafísica; contrario a esto, en el mundo cotidiano nos enfrentamos a diario con el azar y la bifurcación, los cuales no se resuelven con la racionalidad instrumental que heredamos del academicismo bajo el supuesto inalcanzable de evitar, prever y superar lo contingente.
- La propuesta por una educación que debería recuperar su vocación iniciática perdida: la vida tal como es, finita, contradictoria y contingente, entendiendo que en el transcurso de la historia del pensamiento en Occidente, muchas voces que intentaban retornar a la conciencia del conflicto trágico fueron acalladas por discursos preferentes que ofrecían linealidad, bienestar, seguridad y poder. Hoy es necesario volver la mirada sobre las voces que ignoramos y que intentaron advertir acerca de los excesos de la razón.

Formulamos nuestra pregunta central de investigación en los siguientes términos: ¿Cuál es el valor del conflicto trágico para re-pensar los fines de la educación? Y, a partir de este interés investigativo se busca analizar cuál es el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación, por medio de una revisión histórica que permita develar la tradición metafísica que

subyace a los fines y a su relación con los medios. Para lograr este propósito se plantean tres objetivos específicos que guían el estudio que en gran medida dan lugar a los tres libros de la serie:

- 1) Reivindicar el valor del conflicto trágico a partir de la comprensión del contexto presocrático en la Grecia Antigua; la revisión de los orígenes, características y exponentes de la poesía trágica; la revelación de las consecuencias que ha traído consigo la obsesión metafísica por salvaguardar a las personas del elemento fortuito de la existencia; y, la argumentación en torno a la inminente necesidad de volver la mirada sobre la contingencia y las contradicciones.
- 2) Con ánimo propedéutico, adelantar una breve revisión histórica sobre los fines de la educación que se derivan de los discursos dominantes sobre el conocimiento, la perspectiva humana y el ideal social, durante los periodos pre-metafísico y metafísico para concluir cuáles son nuestras herencias teleológicas.
- 3) Reflexionar sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación.

Para avanzar en el desarrollo del tema se adoptó un enfoque metodológico de corte Histórico-Hermenéutico, teniendo en cuenta la mirada de Richard Rorty al respecto:

La hermenéutica ve las relaciones entre varios discursos como los cabos dentro de una posible conversación, conversación que no presupone ninguna matriz disciplinaria que una a los hablantes, pero donde nunca se pierde la esperanza de llegar a un acuerdo mientras dure la conversación. No es la esperanza en el descubrimiento de un terreno común existente con anterioridad, sino simplemente la esperanza de llegar a un acuerdo, o, cuando menos, a un desacuerdo interesante y fructífero (Rorty, 1995: 287)

Así se plantea una nueva perspectiva sobre la conciencia respecto a los objetos de estudio y a la circularidad hermenéutica de los mismos:

Podríamos decir que con el giro discursivo se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos. (Santander, 2011: 209)

En otras palabras, la dicotomía antagónica mente/mundo es reemplazada por la dualidad complementaria discurso/mundo, tal como el lugar atribuido al *ser-en-el-mundo* de Heidegger.

Desde este enfoque se escogió el Análisis del Discurso como el tipo de estudio más apropiado para trabajar la investigación. En este ejercicio se integraron tres corrientes de pensamiento que no se entienden como contradictorias, sino que más bien, en su complementariedad, permitieron ampliar el campo de exploración en una triple relación: lingüística – histórica – contextual:

- El enfoque filosófico de corte histórico-hermenéutico en el marco del giro lingüístico, el cual integra la comprensión del lenguaje lógico y el lenguaje cotidiano.
- El enfoque lingüístico de la pragmática, el cual acentúa la importancia del análisis del discurso.
- El enfoque genealógico de Foucault en sus formas de mirada discontinuas y sistémicas sobre la historia.

Entonces, nos interesa anotar que, a partir del giro lingüístico, abordado en principio por Wittgenstein, las ciencias sociales y humanas han considerado fundamental el análisis de las lógicas del discurso para la comprensión del mundo, con sus implicaciones teóricas y metodológicas en la hermenéutica del texto y del contexto. Esto, reconociendo que el lenguaje no es un transmisor transparente o neutral del pensamiento, de modo que, el análisis del discurso no solo permite develar lo que subyace al lenguaje mismo, sino, ante todo, las estructuras de pensamiento dominantes en cada época estudiada. En este sentido, Foucault nos proporciona recursos conceptuales y metodológicos que no se limitan tan solo a los análisis lingüísticos en sí, sino que trascienden su esfera, para reivindicar el papel de los escenarios y las situaciones que rodean a las palabras. Para el autor, la materialidad del discurso está condicionada por un *a priori* histórico, que no solo le ha dado vida, sino que además legitima su poder dominante y evidente: “Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder” (Foucault, 1999: 15).

Desde este punto de vista, en nuestro estudio reconocemos que el lenguaje no es imparcial, según Rorty (1995); y que los discursos no son simplemente el canal informativo para enterarnos de las luchas o los sistemas de dominación,

como afirmaría Foucault (1999). Las palabras significan mucho más de lo que dicen (Austin, 1982) y los discursos son, en realidad, “aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1999: 15).

Por tanto, el tipo de estudio seleccionado para esta tesis nos permitió leer la realidad histórico-social y a la vez, relacionar los discursos dominantes con los discursos prohibidos; en sí, la comprensión de los caminos predilectos de la tradición metafísica, en contraste con las ocasiones perdidas [o invisibilizadas] de las voces expulsadas por la filosofía hegemónica de Occidente. Al respecto, agregaría Foucault, que incluso desde la Grecia Antigua, cuando fueran instaurados por Platón los ‘discursos verdaderos’, aquellos que solo podían ser pronunciados por quien tenía el derecho y según el ritual requerido, los discursos que contravenían eran excluidos y relegados al mundo de lo clandestino. Así se fue construyendo una historia en mayúscula, un relato oficial bajo los discursos que decidían la justicia, profetizaban el porvenir, y no solo anunciaban el futuro, sino que además, obligaban a su realización. El lenguaje, además, quedaría sometido a las formas de distribución y repartición del conocimiento en aras de mantener las instituciones del poder. Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de nuestro estudio partió de las siguientes premisas:

- La historia de los discursos premetafísicos y metafísicos no queda resuelta en una simple descripción lineal de la racionalidad imperante en cada periodo, sino ante todo, es un asunto que pone de relieve que, en lugar de una ‘esencia’ o un lenguaje absoluto que abarca el conocimiento del mundo, existen puñados de discursos discontinuos, ocultos y ligados al contexto dominante desde el punto de vista político, económico y social.
- El propósito del análisis del discurso mediante el método genealógico nos permite identificar las clases de relaciones que pueden ser establecidas entre las distintas formas de organización discursiva, pero sin recurrir a ninguna lógica mayor, sin ninguna teoría última de la causalidad. La historia no podría explicarse sin tener en cuenta los minúsculos sucesos que ocurren en una época (intersticios de sinrazón o voces de locura) y no solo desde los grandes discursos, batallas o personajes. De ahí que para Foucault no exista un principio orientador, tampoco una verdad absoluta que sirva como base para pensar la totalidad de lo que nos rodea.

- Mediante esta apuesta genealógica descubrimos que detrás de toda pretensión última por alcanzar los fines universales y/o instrumentales de la educación metafísica, se encuentran ocultos modos y actos de perversión, como el instinto, la pasión, la crueldad y la injusticia de los que definen las cosas ‘como son’ y de los que intentan por vías de la racionalidad convertir a los individuos en ‘máquinas de producción’. La historia no es más que fragmentos, pequeños sucesos condicionados única y exclusivamente por la voluntad de saber (Foucault, 1997: 56). Así pues, la genealogía en este estudio nos permitió indagar por el dominio de los discursos en la historia de los fines de la educación al analizar los textos, los contextos y los pretextos de los autores relevantes de la época pre-metafísica y metafísica.

Por lo anterior, coincidimos con Foucault (1997) al afirmar que, en definitiva, la historia no puede explicarse según una verdad absoluta, la historia no posee un sentido único ni exclusivo, es fragmentada y discontinua, de tal modo que la genealogía invita a un “uso paródico y destructor de la realidad, un uso disociativo y destructor de la identidad y un uso sacrificial y destructor de la verdad” (Foucault, 1997: 63).

- Al liberar el análisis histórico de la metafísica totalitaria, la genealogía se convirtió, en este caso, en un instrumento privilegiado para comprender el momento crucial de la llamada ‘crisis de la modernidad’. La apuesta post-metafísica de los fines de la educación nos obliga a reconocer que ya no es posible un saber fundante ni una racionalidad que nos permita identificar la totalidad de los hechos, pues solo se puede hablar de una multiplicidad de singularidades; por ello, intentar o pretender el reencuentro con nuestro pasado metafísico es imposible, ya que identificarnos con él, nos llevaría a un regreso recurrente sobre ‘lo mismo’. Aquí el desafío consistió en el retorno iniciático a las ‘lógicas trágicas’ del conflicto contingente, aquellas que fundaron el pensamiento en la Grecia Antigua, antes de su degeneración en la tradición platónico-aristotélica:

He aquí la importancia de cuestionarnos ¿qué le queda al genealogista?, lo cual equivale a ¿qué hay después de la muerte de ‘la razón’? Con esta pregunta quizá habremos de encontrar las bases de la crisis de la modernidad, ‘de la racionalidad’ y continuar con la búsqueda de la salida del laberinto en el que la posmodernidad colocó al pensamiento occidental. (Amaya, 2003)

Con base en estos elementos iniciales fue posible avanzar en el estudio sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación. Ahora bien, desde el punto de vista organizativo, dividimos este proyecto en tres fases que se corresponden con los objetivos estratégicos ya descritos. Por tanto, este primer libro gira en torno al objetivo número uno del estudio sobre los *Fines de la Educación: Repensados a partir del conflicto trágico*. Esta primera parte se estructuró en cuatro (4) capítulos que incluyen: el contexto histórico de la Grecia Antigua; la poesía trágica; el mundo ‘anti- trágico’; y, finalmente, la reivindicación de la tragedia. Para este primer momento, resultaron de vital relevancia los textos de Nietzsche en torno al *Nacimiento de la Tragedia* (1998), *El crepúsculo de los ídolos* (2002), junto a los estudios de Martha Nussbaum en *La fragilidad del Bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (2004), los de Serna en *Finitud y sentido* (2002), *La pregunta por los presupuestos* y la *querella por los fines* (2007), los dos libros de Pierre Vernant y Vidal-Naquet (2002) titulados *Mito y tragedia en la Grecia Antigua* (I y II), la investigación de Badillo sobre el teatro trágico (2002), la de Barrios sobre *Voluntad de lo trágico* (1993), así como el texto de Maffesoli sobre *El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas* (2005).

Luego de la comprensión y reivindicación del conflicto trágico, en el segundo libro de esta serie avanzamos en el análisis genealógico del discurso en las principales épocas de la historia del pensamiento de Occidente, para lo cual seguimos un recorrido de corte filosófico-educativo que nos permitió inferir la dominancia de los intereses en torno al conocimiento, la perspectiva de humanidad y el ideal social en cada uno de los períodos revisados. A partir de la comprensión de los discursos hegemónicos, fue posible deducir los fines centrales de la educación y su relación con los medios e instrumentos. En esta segunda parte desarrollamos seis capítulos de la siguiente manera: un primer capítulo dedicado a especificar el tipo de estudio que se utilizó para analizar los fines de la educación a partir de la genealogía de los discursos y su relación con la triada: conocimiento – ideal social – perspectiva de humanidad; un segundo capítulo dedicado a los fines de la educación en la Grecia presocrática; luego avanzamos en los capítulos tres y cuatro en torno a los fines de la educación en la primera y la segunda metafísica; el capítulo cinco recoge las tres herencias de los fines que heredamos de esta tradición racional e instrumental; y, finalmente, el capítulo seis lo dedicamos al agotamiento de las ilusiones como producto de las crisis de la modernidad y las crisis en la educación.

Las principales fuentes bibliográficas que permitieron el abordaje de esta segunda parte fueron, según los periodos analizados, los siguientes: para los capítulos referidos a la Grecia Presocrática y la Primera Metafísica, resultaron claves los textos principales de Esquilo, Sófocles, Heráclito, Platón y Aristóteles; así como los tres volúmenes de la *Paideia* de Werner Jaeger (2001a, 2001b) y su obra sobre Aristóteles (1946); de nuevo se retomaron los autores y las obras ya citadas en la Parte I y se complementaron con las investigaciones de Irené-Marrou (2004) sobre la Historia de la Educación en la Antigüedad y los estudios de Detienne y Vernant (1988) en torno a la Metis en la Grecia Antigua. Para el desarrollo del capítulo sobre los fines de la educación en la segunda metafísica, fueron esenciales las obras de Giddens (1993), Eduardo Terrén (1999) en su texto *Educación y modernidad*, los distintos textos de Zygmunt Bauman sobre la modernidad, así como los escritos de Castoriadis (1980, 1999, 2003, 2005), Foucault (1997), Serna (2002a, 2002b, 2007, 2009a, 2009b, 2011, 2012, 2013) y Huergo y Fernández (2000).

El libro tercero de la serie es la respuesta al último objetivo, y, por supuesto, al objetivo general de esta investigación. En esta parte se retoman y entretienen las conclusiones de las dos partes anteriores para avanzar en las reflexiones sobre el valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación. Este texto es la apuesta por una educación más presentista y conectada con la vida del ser humano tal como es, por tanto, fue estructurada en seis capítulos que incluyen el valor del conflicto trágico para reivindicar el tiempo circular, aceptar las contradicciones, admitir la finitud, consentir lo vulnerable [el derecho a la imperfección] y retornar a la necesidad de la contingencia. Al final se presentan, de modo general, algunas reflexiones sobre los medios necesarios para alcanzar los fines. Además de los autores mencionados en las Partes I y II, en especial Federico Nietzsche, Martha Nussbaum y Julián Serna, para esta tercera parte fueron también importantes las obras de Jullien (2001), Mircea Eliade (2001), Miguel de Unamuno (1983), Carlos Skliar (2007a y 2007b) y Richard Smith (2006).

Introducción

Dando continuidad a la ruta estratégica definida a partir del objetivo central de la presente investigación, el cual fue mencionado en el prólogo, y luego de haber desarrollado en el libro primero de esta serie la reivindicación del conflicto trágico desde la comprensión del contexto presocrático hasta su extinción en la metafísica tradicional, en las siguientes páginas nos proponemos abordar el objetivo específico número dos, el cual se expresa en estos términos: Con ánimo propedéutico, adelantar una breve revisión histórica sobre los fines de la educación que se derivan de los discursos dominantes sobre el conocimiento, la perspectiva humana y el ideal social, durante los períodos pre-metafísico y metafísico para concluir cuáles son nuestras herencias teleológicas. Entonces, con el propósito de dar continuidad a la organización histórica en torno a los fines de la educación, hemos planteado abordar este segundo objetivo de la siguiente manera:

En primer lugar, profundizaremos en la comprensión de un panorama general de los fines de la educación en el tiempo presocrático y premetafísico de la Grecia Antigua: iniciando desde la influencia homérica, seguiremos con los poetas trágicos y finalizaremos con Heráclito para concluir cuáles fueron los fines de una educación aún no formalizada, en la cual se reconoce el valor del conflicto trágico, el devenir, la vulnerabilidad y la contingencia, tal como veremos adelante. En este período antiguo, y en la línea de pensamiento contrario al de los poetas, incluiremos también el análisis de los fines de la educación en los albores de la metafísica iniciada en la Escuela Eleata, los cuales serían fuente de inspiración para el desarrollo posterior de la obra platónico-aristotélica.

En segundo lugar, se revisarán los fines de la educación en la Primera Metafísica a partir de la filosofía socrática y de la instauración de la *Paideia*

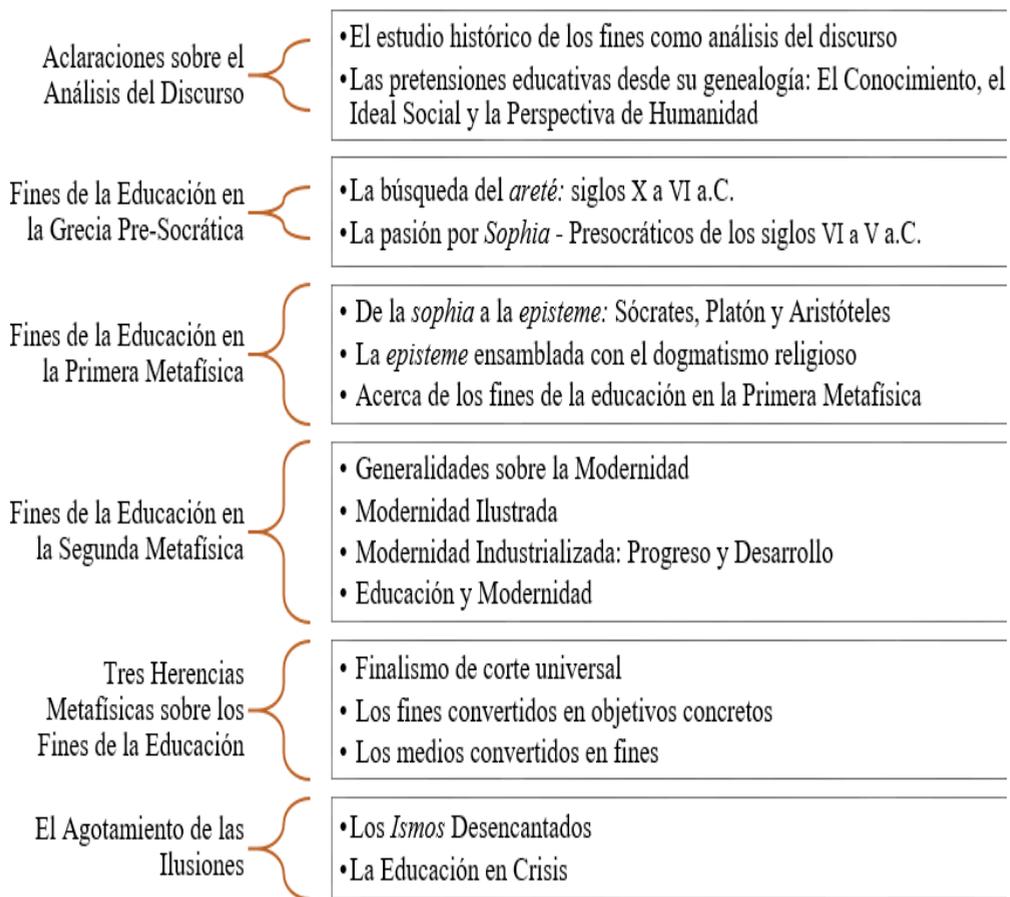
como ejercicio institucionalizado para la formación de los ciudadanos griegos. En este período, ahondaremos en la comprensión de la obra de Sócrates, Platón y Aristóteles para entender sus apuestas teleológicas en la educación de los hombres. Así mismo, se abordará la continuidad del pensamiento platónico en Agustín de Hipona, al igual que la perpetuación de la lógica aristotélica en Tomás de Aquino. De esta manera, nos proponemos brindar un panorama general desde la Grecia clásica hasta la catequesis universal en la etapa medieval.

En tercer lugar, nos interesaremos por las apuestas racionales e instrumentales de la Segunda Metafísica instaurada a partir de la modernidad ilustrada e industrializada. Esto, con el fin de comprender el papel de la educación para sacar adelante el gran proyecto moderno con sus pretensiones de progreso universal a partir de la lógica cartesiana y positivista.

Finalmente, presentaremos las herencias metafísicas de los fines de la educación, las crisis de legitimidad de los grandes *ismos* y la educación desencantada a raíz del fenecimiento de toda solidez moderna.

A continuación, en la figura 1, se presenta un esquema de los capítulos que serán desarrollados en este estudio:

Figura 1. Esquema general de la Parte II

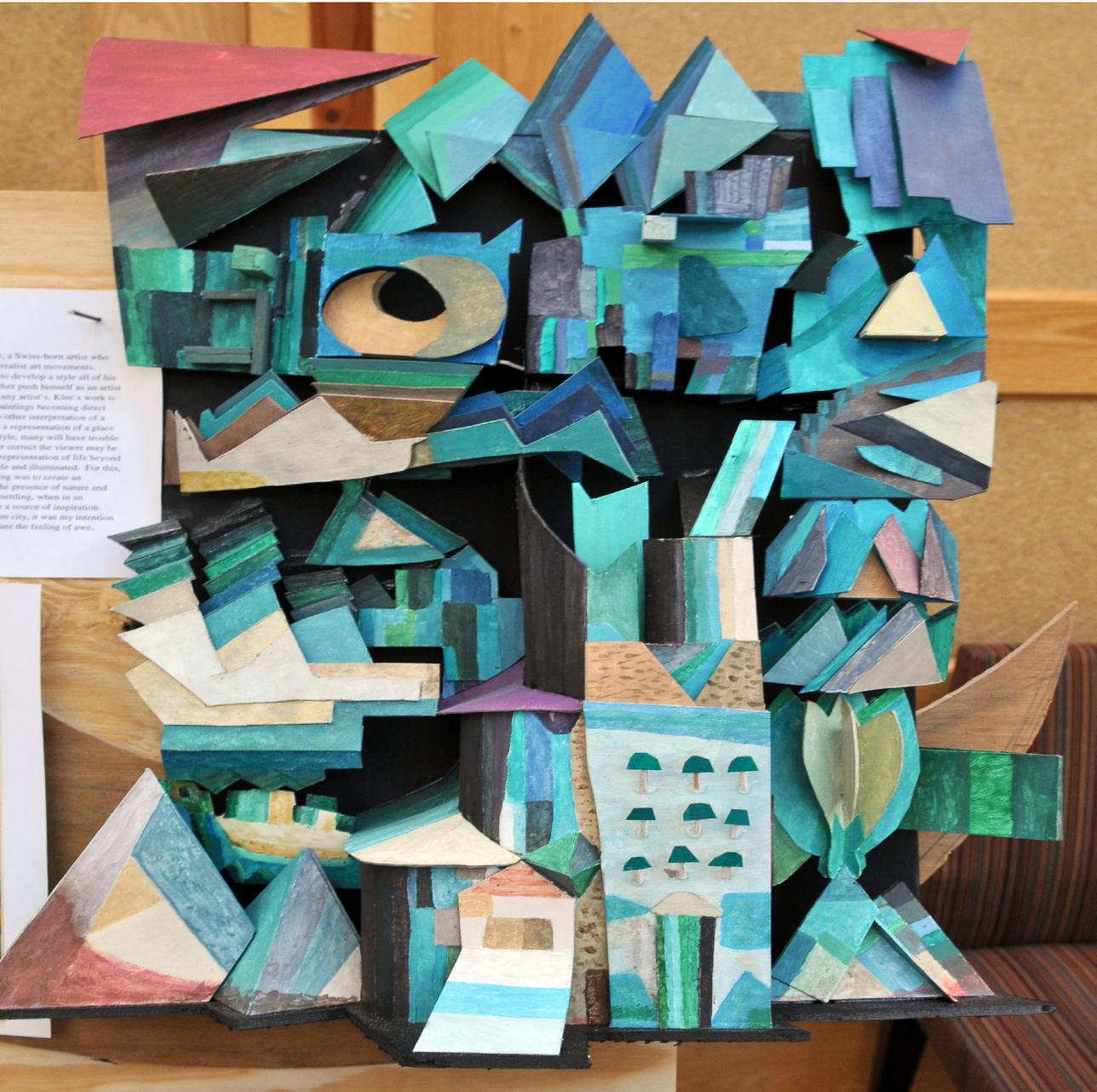


Fuente: elaboración propia

Pintor: Paul Klee
Obra: Jeff Dube's relief of Dream City by
Tomado de: <https://www.flickr.com/photos/snrc/5115429652/in/photolist-8N2V1Y>

Análisis de los fines de la educación

Capítulo 1

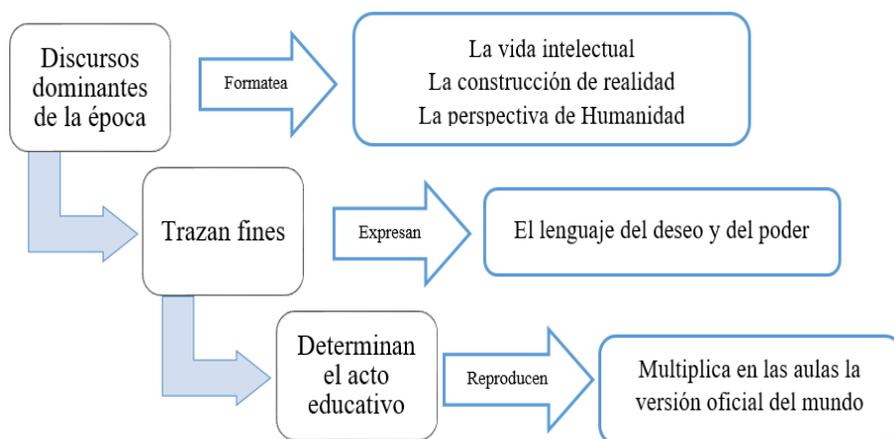


A Swiss-born artist who
realist art movements.
to develop a style all of his
her push himself as an artist
any artist's, Klee's work is
paintings becoming direct
other interpretation of a
a representation of a place
style, many will have trouble
correct the viewer may be
representation of life beyond
life and illuminated. For this,
ing was to create an
the presence of nature and
settling, when in an
a source of inspiration.
in city, it was my intention
ure the feeling of awe,

1. Análisis de los fines de la educación:

1.1. El estudio histórico de los fines como análisis del discurso

Por cuanto la educación es un relato, una comunicación inacabada que se nutre del diálogo y la interacción, consideramos en este estudio que todo acto educativo es un acto de relaciones lingüísticas que suponen presupuestos, intenciones y deseos. No nos equivocamos al afirmar que la educación *es* el discurso de cada época y que el lenguaje *es* la enunciación de los fines sociales que se replican en las aulas. Si afirmamos que la educación es un acto de comunicación, resulta indispensable reconocer además que, en el marco de la pragmática lingüística y de la relatividad de la comunicación, Serna (2012) nos recuerda que el mundo para el hombre es el mundo *apalabrado* por el hombre, en la medida en que el lenguaje es quien lo edita y lo crea, loteado por su léxico y formateado por su gramática. Por tanto, el mundo que se transmite y se discute en la educación no es más que una interpretación lingüística de la vida, una reproducción intencionada de los discursos dominantes. Serna (2012) afirma que las palabras que nos tocaron en suerte nos dan el mundo prefigurado, a la vez que condicionan las finalidades en determinada dirección. Entonces, lejos del universalismo que pretende fines abstractos, inamovibles y eternos, asumimos que los fines de la educación dejan su impronta en el lenguaje y por tanto, están ligados a los discursos de cada época en el transcurso de la humanidad. Esta idea puede verse representada en la figura 2:

Figura 2. Relación entre fines de la educación y discursos dominantes.

Fuente: Elaboración propia

Así pues, la educación no escapa al protagonismo de las ideas, cuando además, es el vehículo predilecto para la inmortalización de los relatos. No existe educación neutral, como tampoco una escuela abstraída del mundo que nos constituye. Si bien el lenguaje de nuestros días abunda en expresiones traspuestas del hiperconsumo y de las tecnologías, cada escenario histórico ha estado administrado por el sesgo diferenciador de los conceptos dominantes. Al respecto afirma Serna:

Desde la tradición metafísica hasta el giro lingüístico, pasando por el pragmatismo capitalista y el pensamiento crítico, la hermenéutica y el deconstruccionismo, tanto los *fin*es del acontecer histórico como los *presupuestos* de la actividad intelectual, asumidos por los filósofos, han dejado su impronta en las prácticas educativas. (Serna, 2007: 87)

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se considera que el lenguaje no es tan solo un vehículo para expresar, reflejar o transmitir las ideas o el pensamiento, sino que es el factor por excelencia que define y crea la constitución de cierto tipo de realidad histórica y social. En tal sentido, se afirma que el discurso es un modo de acción (Austin, 1982) y que, por lo mismo, los fines de la educación como objeto de análisis, en nuestro caso, no pueden estar separados ontológicamente de los discursos históricos que movilizan hacia ciertos modos de actuación determinados. Como consecuencia, no solo los fines son el resultado de una filosofía dominante, sino que los mismos, en su

valor discursivo intrínseco han condicionado a los medios y a los instrumentos de la actividad pedagógica. Por tanto, reiteramos que el lenguaje no es imparcial Rorty (1996); y, que los discursos no son simplemente el canal informativo para enterarnos de las luchas o los sistemas de dominación, como afirmaría Foucault (1999). Las palabras significan mucho más de lo que dicen (Austin, 1982) y los discursos son, en realidad, “aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1999: 15). Entonces, al entender que el discurso es una forma de acción, encontramos el sentido y el propósito de nuestra investigación.

En los siguientes capítulos, acudiremos al análisis crítico y genealógico propuesto por Foucault en *El orden del discurso* (1999), mediante el cual se podrá leer la realidad histórico-social; en sí, la comprensión de los caminos predilectos de la tradición metafísica, en contraste con las ocasiones perdidas (discursos ensombrecidos o invisibilizados) de las voces pre-metafísicas expulsadas de la filosofía hegemónica de Occidente. Al respecto, agrega Foucault, que incluso desde la Grecia Antigua, cuando fueran instaurados por Platón los *discursos verdaderos*, aquellos que solo podían ser pronunciados por quien tenía el derecho y según el ritual requerido, los discursos que contravenían eran excluidos y relegados al mundo de lo clandestino. Así se fue construyendo una historia en mayúscula, un relato oficial, y una educación aliada con el estamento de poder bajo los discursos que decidían la justicia, profetizaban el porvenir, y no solo anunciaban el futuro, sino que además, obligaban a su realización. Nos encontramos entonces, frente a uno de los más fuertes principios de exclusión de las sociedades: Sócrates y Platón tildaron de irracionales los poemas de los trágicos, y, con ello, lograron desvirtuar el valor de sus presagios, a la vez que, acallaron la voz interna de sus propios temores. En esta línea de pensamiento crítica y genealógica, en los siguientes capítulos se profundizará en los discursos dominantes (metafísica) y, en los discursos ensombrecidos (premetafísica) tal como lo indica la tabla 1:

Tabla 1. Estructura histórica para el análisis del discurso de los fines

Eje Histórico para el Análisis del Discurso		Discursos ensombrecidos / ocasiones perdidas	Discursos dominantes / Caminos predilectos
Premetafísica	Siglos IX a VI a.C: Del honor guerrero a la consagración patriótica	De Homero a Esparta: La épica del honor	
	Siglos V a VI a.C: La querrela por el discurso dominante	El conflicto trágico: Esquilo y Sófocles. Heráclito y el devenir.	Parménides y Zenón: El ser inmutable y eterno.
Primera Metafísica	La instauración de la racionalidad socrática como discurso hegemónico Catequesis Universal		La confianza en la razón: Sócrates, Platón y Aristóteles La racionalidad universal ensamblada con el monoteísmo totalitario. San Agustín
Segunda metafísica	Racionalidad instrumental		Tomás de Aquino Modernidad Ilustrada: del Método Científico a la Instrumentación del Conocimiento Modernidad Industrializada: Del progreso al hiperconsumo.

Fuente: elaboración propia

Es preciso aclarar que en el mundo presocrático, antes de la instauración de la escuela de pensamiento platónico-aristotélica, no se puede hablar de un discurso dominante como tal, ni tampoco de un discurso ensombrecido; pues si nos remitimos a los historiadores, es necesario reconocer que en la Grecia arcaica se vivía el inicio del florecimiento de una cultura de pensamiento en la cual confluían todo tipo de interpretaciones sobre el mundo. La balanza se

vería inclinada solo a partir de Sócrates; antes de él, la pluralidad no era una excepción, sino el común denominador entre los pensadores.

Con Platón y Aristóteles se consolida el arquetipo dominante que luego tendría sus posteriores versiones en la catequesis de corte universal, la ciencia cartesiana que funda el racionalismo instrumental, el determinismo y el totalitarismo, como bases para la idealización del progreso y el desarrollo en el mundo occidental.

1.2. Las pretensiones educativas desde su genealogía: El Conocimiento, el Ideal Social y la Perspectiva de Humanidad

Cuando se habla de una revisión genealógica, nos referimos a la tarea de comprender el modo de constitución del discurso de los fines de la educación; es decir, no se trata de una descripción histórica de los hallazgos más notables o de las diferentes tendencias a lo largo de la evolución de la pedagogía; se trata, más bien de dilucidar el discurso originario, previo y de alguna manera, superior, que lo soporta y lo refuerza:

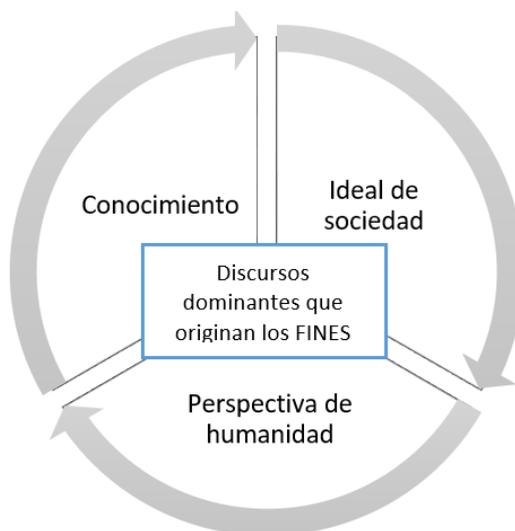
En cuanto al aspecto genealógico, concierne la formación efectiva de los discursos bien en el interior de los límites de control, bien en el exterior, bien, más frecuentemente, de una parte y otra de la delimitación. La crítica analiza los procesos de enrarecimiento, pero también el reagrupamiento y unificación de los discursos: la genealogía estudia su formación dispersa, discontinua y regular a la vez. (Foucault, 1999: 53)

La educación es el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a los discursos oficiales, por tanto, cumple un significativo papel para la distribución del conocimiento y la adecuación social de las personas, en lo que se le permite y en lo que se le impide, para promulgar las líneas que sostienen las instancias de poder: “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1999: 38).

Entendemos por tanto, que el proceso educativo no se ejerce en el vacío, sino que es, en efecto, un asunto de relaciones e interacciones entre personas, con anhelos, posibilidades y carencias, ubicadas en un tiempo, en un espacio y en una sociedad específica. A un determinado *concepto* de persona y de su

relación con los demás, en un espacio y tiempo concreto, le corresponde también un determinado *concepto* de educación con su respectiva carga de finalidades. Entonces, la relectura histórica de los fines de la educación no podría estar aislada del análisis del lenguaje, con el entramado de significados, sobre al menos tres ideas generadoras: el conocimiento, la sociedad y la perspectiva de humanidad; pues la conjugación de esta triada, con los distintos énfasis históricos, es la que ha condicionado las intencionalidades del discurso pedagógico. La pragmática lingüística de Rorty respalda esta afirmación, en tanto afirma la necesidad de repensar los presupuestos a partir de la revisión de los conceptos sobre el conocimiento, la persona y la sociedad humana (Rorty, 1996). Por tanto, como lo muestra la figura 3, comprendemos que en la génesis del discurso educativo, sin importar la época en la cual se configure, aparecen tres cimientos sobre los cuales se edifican la teleología:

Figura 3. La triada que condiciona los fines de la educación. Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia

1.2.1. Conocimiento

En primer lugar, es preciso reconocer que el relato sobre el conocimiento, que en la tradición metafísica se presenta como la explicación de los fenómenos, los grupos doctrinales, los cuerpos teóricos y los grandes *ismos* para la

comprensión certera del mundo, constituye un insumo fundamental para dilucidar las finalidades de la relación pedagógica. ¿Qué es, diría Foucault, después de todo, el sistema de enseñanza sino una ritualización del habla; una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; la constitución y transmisión de un grupo doctrinal delimitado; una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1999: 39).

No podemos desconocer que el conocimiento humano, aparece como lo afirma Rorty (1996), como el instrumento fundamental para crear otros instrumentos y para cambiar las condiciones de la vida humana. Si bien la educación no se reduce al conocimiento, este sí tiene una relevancia particular para la comprensión de sus fines. Por tanto, no pretendemos abordar una definición sobre el conocimiento, sino asumirlo como una categoría maleable que va siendo interpretado de diferentes formas a lo largo de la historia y que, en esa misma medida, va adquiriendo distintos matices para la genealogía del discurso teleológico. Ateniéndonos a la pragmática rortyana, comprendemos que más allá de la dualidad sujeto – objeto, “el conocimiento es una herramienta que está en función de los fines o beneficios que se proponen los hombres” (Rorty, 1983: 197). En este mismo sentido, se concibe el conocimiento, como conjunto de creencias y valores legitimados a lo largo de la historia premetafísica y metafísica.

1.2.2. Ideal Social

En segundo lugar, reconocemos que la sociedad, con sus particularidades históricas, culturales, políticas y económicas, es un sistema de referencia obligado que traza un ideal sociológico a la educación en el marco de unos valores específicos, para que los individuos se adapten a ciertas condiciones grupales y, además, se encarguen de reproducir y perpetuar el sistema al cual pertenecen. Rorty (1991) advierte que, lejos de ser un conglomerado ahistórico, mucho menos el designio de una meta suprahistórica, las sociedades son en realidad *contingencias* que resultan de ciertas condiciones de la historia. En efecto, las contingencias del lenguaje, las del propio ser y las de los modos diferenciales de organización de las comunidades, han hecho surgir las distintas sociedades a lo largo de los años. La misma condición contingente, hace que sean vulnerables y proclives al cambio. Pero, de igual manera, Rorty (1991), siguiendo a Hegel, considera que ninguna persona es capaz de salir

del condicionamiento de su propia sociedad, en tanto, es ella quien determina el lenguaje con que expresa sus puntos de vista, o diríamos que, es la sociedad quien delimita y forma la conciencia de los hombres.

Siguiendo con esta línea, conviene traer a colación las investigaciones sobre el campo social-histórico adelantadas por Cornelius Castoriadis, pues nos interesa recordar que en sus escritos afirma que “el hombre existe solo (en y a través) de la sociedad y esa sociedad siempre es histórica” (Castoriadis, 2003: 111). Para el autor mencionado, la sociedad es una forma del orden histórico que está demarcada por aspectos como la organización de sus estructuras e instituciones de imaginarios. Desde esta perspectiva, la unidad y la prevalencia de las instituciones, con su conjunto de normas, valores, lenguajes e instrumentos, ocurre de dos maneras: superficialmente y, solo en algunos casos, mediante la coerción, la violencia y las sanciones; pero, profunda y ampliamente, a través de la adhesión, el consenso, el apoyo, la legitimidad y la creencia. Esta segunda forma de conservación social, es resultado de lo que Castoriadis denomina la “transformación o la fabricación del material humano en individuos sociales” (Castoriadis, 2003: 113), en cuyo proceso está implicada la educación como principal organismo de transformación/fabricación. Por tanto, no podríamos alejarnos de estas consideraciones cuando se trata de escudriñar la genealogía de los fines de la educación, en tanto los mismos, están ligados al modo, a la forma y a la institución social para la perduración del colectivo histórico: “De acuerdo con sus normas, la institución produce individuos que, según su estructura, no son solo capaces, sino que están obligados a reproducir la institución que los engendró” (Castoriadis, 2003: 113). En esta misma línea, los estudios de Jaeger (2001) reafirman la relación inseparable entre el ideal social y los fines de la educación. En tal sentido el autor nos presenta las siguientes conclusiones:

- “La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia a una comunidad” (Jaeger, 2001: 3). Por tanto, es la comunidad la que define a los individuos y les imprime los ideales de pensamiento, de acción y de conducta que cada uno de ellos debe asumir para ser incorporado con éxito en la vida social:

La estructura de toda sociedad descansa en las leyes y normas escritas o no escritas que la unen y ligan a sus miembros. Así, toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de una familia, de una clase social o de una

profesión, que de una asociación más amplia, como una estirpe o un estado. (Jaeger, 2001: 3)

- La educación hace parte inseparable de la vida y el desarrollo de una sociedad, tanto en su destino exterior, como en su configuración interna y en su crecimiento ético-moral. Teniendo en cuenta que el desarrollo social depende en gran medida de los ideales axiológicos y las virtudes que rigen la vida, entonces afirmamos que la historia de la educación se encuentra directamente condicionada por el cambio de los valores que en cada momento histórico se consideran trascendentes. En el desarrollo de este segundo libro tendremos la posibilidad de observar de qué manera y en qué medida la fuerza y la estabilidad de los valores sociales se corresponde con la fundamentación de los fines de la educación. Así mismo, en la medida en que las normas se disuelven, se hacen más difusas o líquidas en términos de Bauman, también las finalidades y la eficacia de la educación se hacen menos estable:

A la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación. De la disolución y la destrucción de las normas resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora. (Jaeger, 2001: 4)

De modo especial notaremos que este tipo de debilitamiento en el poder y en la influencia social de la educación sobre los individuos, ocurre cuando la cultura y la tradición se enfrentan a los modos violentos de destrucción, o tal como ocurre en nuestros días, cuando las sociedades sufren una íntima decadencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, el segundo aspecto de la triada que tendremos presente para intentar develar los fines de la educación, se concibe, al igual que el eje del conocimiento, como un asunto situado históricamente que traza un rumbo específico de ideales en el contexto de la perpetuación de las sociedades.

1.2.3. Perspectiva de Humanidad

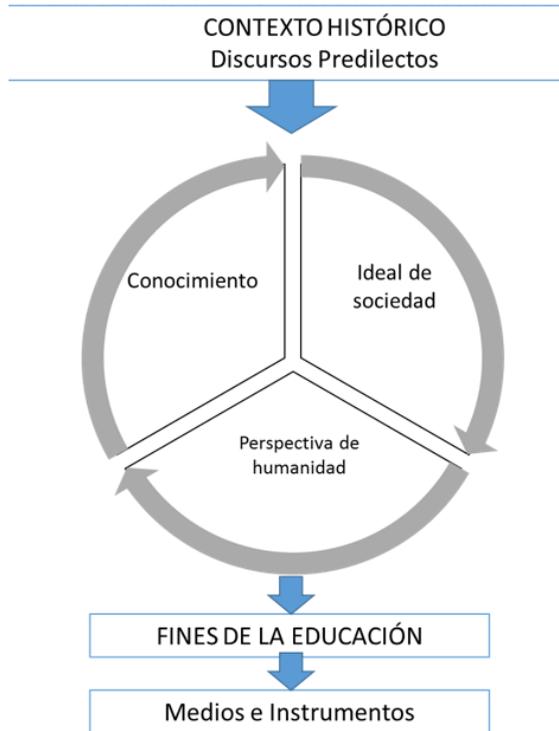
El tercer eje de análisis genealógico sobre las pretensiones de la educación, tiene que ver con una perspectiva antropológica, determinada por la idea de ser humano. En efecto, la mirada sobre la condición humana juega un papel

orientador indiscutible en cualquier actividad educativa. Tal como lo veremos en los capítulos siguientes, uno de los principales fines de la educación ha estado ligado a la perfección del hombre, por supuesto, el contexto de apreciación de esta afirmación varía a lo largo de la historia de la metafísica: si por ejemplo, se responde a la pregunta por el ideal humano, afirmando que ser hombre perfecto supone enriquecerse, entonces veremos cómo la educación se esfuerza por preparar productores, acumuladores o economistas; si se dice que es hacer hombres virtuosos, se procurarán seres morales; si se opina que es dominar la naturaleza por la técnica, obtendremos científicos, técnicos o tecnócratas. En resumen, la concepción del tipo de hombre esperado en determinado contexto social e histórico ha marcado el camino para definir los fines que la educación persigue para congraciarse con las ‘necesidades’ del mundo. ¿Qué podría esperarse entonces, de los ideales educativos de una sociedad como la presocrática, en la cual no se concibe posible la perfección de los hombres? De estos asuntos nos ocuparemos en adelante. Bastaría por ahora con retomar las palabras del pensador Latinoamericano Rufino Blanco:

Desde luego, el fin de la educación debe ser congruente con el fin de la vida del hombre y de su naturaleza. Admitir la posibilidad de un fin en la educación distinto o contrario al fin natural del hombre sería un absurdo o, por lo menos, un contrasentido (Blanco, R. citado por Feroso E, 1991: 210)

El análisis de las variaciones históricas de esta triada: conocimiento, sociedad, ser humano, nos permitirá realizar un estudio genealógico de los fines de la educación, situado, tal como lo hemos mencionado, desde el giro lingüístico y la mirada historicista de los fenómenos del mundo. En la figura 4 se intenta recoger la estrategia que emplearemos:

Figura 4. Estrategia genealógica para el análisis de los fines



Finalmente, antes de entrar en el detalle de cada época histórica, es importante mencionar que no realizaremos un estudio taxonómico en que se delimite de modo fragmentado cada uno de los ejes de esta triada propuesta. Por el contrario, avanzaremos en la descripción integrada de los diferentes fenómenos y discursos que circulan en cada período o en cada autor, según el caso, para luego recoger en un cuadro sintético las principales ideas sobre los intereses del conocimiento, la propuesta de sociedad y la perspectiva de humanidad que nos permite deducir los fines y los medios predilectos.

Pintor: Wassily Kandinsky
Obra:[Public domain]
Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AVassily_Kandinsky%2C_1913_-_Composition_6.jpg

Fines de la educación en la Grecia presocrática

Capítulo 2



2. Fines de la educación en la Grecia presocrática

Por cuanto es preciso que una civilización alcance primero su propia estabilidad, antes de engendrar la educación que habrá de reflejarla, no encontramos en la Grecia arcaica una referencia concreta sobre una práctica formal educativa. Tal como veremos en el siguiente capítulo, la *Paideia* (*Paideia*) orientada a formar el espíritu cívico y las virtudes humanas, aparece de manera tardía con Platón e Isócrates, como el mecanismo primordial para consolidar y perpetuar los ideales del Estado griego. Al respecto afirma Jaeger que, en efecto, “no es posible tomar la historia de la palabra *Paideia* como hilo conductor para estudiar el origen de la educación griega [...] puesto que esta palabra aparece solo hasta el siglo V a.C.” (Jaeger, 2001: 20). Sin embargo, entendiendo que la educación es un acto de comunicación, en todo el amplio sentido de esta afirmación, identificamos en el *ἀγορά* (*ágora*) un escenario propicio e intencionado en el cual los griegos discuten, debaten y en general, despliegan todo tipo de conversaciones para alcanzar la *ἀρετή* (*areté*).

2.1. La búsqueda del areté: siglos X a VI a.C. Del honor guerrero a la consagración patriótica

Los antiguos ciudadanos griegos no solo consideran el *ágora* como la plaza pública, sino ante todo, como el acto de reunión o asamblea para las deliberaciones políticas y sociales. En Atenas, el *ágora* es el escenario en el cual se traza el destino de la ciudad mediante el poder de la palabra. Para Homero, el *ágora* es la acción de hablar en público (Homero, *La Iliada*, canto II del verso 275), así como también, el momento de encuentro distinto al de la guerra. (Homero, *La Iliada*, canto IV verso 400). Por tanto, el *ágora* es confluencia, conversación, deliberación, discusión sobre el destino, convicción

sobre los acuerdos, en fin, podría considerarse en ella la forma anterior a la *Paideia*.

Por ser un espacio abierto y plural, en el ágora confluyen las distintas clases sociales de la Grecia arcaica. Werner Jaeger (2001) alude al ágora la importancia capital de sacar del aislamiento tradicional la autoformación del espíritu, para hacer sentir la voz de la poesía entre todos los habitantes de la nación. Es gracias al ágora que la poesía aristocrática de Homero se extiende a la generalidad de los hombres, o que, la vida campesina descrita por Hesíodo sale de los límites sociales a los que se halla confinada para hacerse tema común en la conversación de los ciudadanos:

Gracias a que Homero no es solamente un poeta de clase, sino que se eleva desde la raíz de un ideal de clase a la altura y a la amplitud general y humana del espíritu, posee la fuerza capaz de orientar en su propia cultura a una clase popular que vive en condiciones de existencia completamente distintas, de hallar el sentido peculiar de su vida humana y de conformarla con sus leyes íntimas. Esto es de la mayor importancia. Pero todavía es más importante el hecho de que, mediante este acto de autoformación espiritual, sale de su aislamiento y hace sentir su voz en el ágora de las naciones griegas. Así como la cultura aristocrática adquiere en Homero una influencia de tipo general humano, con Hesíodo la civilización campesina sale de los estrechos límites de su esfera social. (Jaeger, 2001: 81)

Aunque el contenido de los versos en el tiempo de la epopeya de Homero o Hesíodo, no necesariamente es aplicable para la vida común de la totalidad de las audiencias, en cada poema los valores morales implícitos de la concepción de la vida, se hacen accesibles a un público mayoritario. Homero es considerado el educador por excelencia de la antigüedad. La presencia de la *Iliada* y la *Odisea* en la formación intelectual y ética de los nobles y guerreros da testimonio de su grandeza. Incluso, Marrou afirma que: “la epopeya no fue estudiada primordialmente como obra maestra de la literatura, sino porque su contenido la convertía en un manual de ética, en un tratado del ideal”. (Marrou, 2004: 27). Por su parte, Jaeger considera que la raíz verdadera que motiva la creación de los textos de Hesíodo, claramente influido por Homero, es la necesidad de educar al ciudadano antiguo, el ansia de convertirse en maestro de su pueblo, la misión de incidir sobre la vida intelectual y moral de los griegos de su época. Esta fuerza constructora del poeta no es otra que la fuerza del lenguaje para transmitir, transformar y lograr la unificación social de una comunidad en pleno proceso de constitución (Jaeger, 2001: 81 – 83).

Ligada a las necesidades sociales de la Grecia arcaica en los siglos X – V a.C., concluimos al tenor de los historiadores, que la educación es una práctica no formalizada y poco consciente para quienes la ejercitan en la época primitiva de nuestra civilización; no obstante, es una práctica inherente a la vida cotidiana que procura la transmisión de contenidos relativos a la moral y la técnica: En parte, es una comunicación sobre los preceptos de la moralidad social, las reglas de la prudencia y la ética ciudadana que se perpetúan a través de la oralidad; en parte también, es la transferencia de habilidades, conocimientos y artes que garantizan el valor social del trabajo. En ambos sentidos, la búsqueda del *areté* será el fin que orienta la actividad de formación del hombre en la Grecia antigua. Aunque esta finalidad es un asunto ambiguo y de variado significado, por ahora traeremos a colación el concepto referido por Martha Nussbaum (2004):

La excelencia (*areté*) debe entenderse en sentido amplio, sin que se presuponga ninguna selección de un grupo especial de virtudes morales; hasta ahora hemos considerado todos los atributos de las personas por las cuales viven y actúan bien, es decir, se hacen merecedoras de la alabanza. (Nussbaum, 2004: 33)

En medio de una casta noble de guerreros arcaicos, el *amor a la gloria* se convierte en el eje de la formación Homérica. En efecto, la conciencia por la brevedad de la existencia, la obsesión por la muerte y el escaso consuelo que cabe esperar del *Hades*, tal como lo describíamos en el libro primero de esta serie, imprimen a los versos de Homero el propósito de su tarea educativa. En sus poemas, la *areté* se traduce como una ‘ética por el honor’:

Esta vida tan breve, que su destino de combatientes vuelve todavía más precaria, nuestros héroes la aman fervientemente, con ese espíritu tan terrenal, con ese amor tan franco y súbito que a nuestros ojos sirve para definir una evidente actitud del alma pagana. Y no obstante, esta vida terrenal tan preciosa, no representa a la luz de sus ojos el valor supremo. Siempre dispuestos – ¡y con qué decisión! – a sacrificarla en aras de algo superior a su propia vida; y es en este sentido en que la ética homérica se convierte en una ética del honor. (Marrou, 2004: 29)

Tal como lo precisa Jaeger (2001), la aspiración homérica de la virtud es una combinación entre normas de la conducta humana, tales como las reglas de la prudencia y los preceptos de la moralidad externa, junto a la excelencia en las artes, las habilidades técnicas o los conocimientos sobre de los diferentes oficios, los cuales, más adelante y “en la medida en que son transmisibles, designaron los griegos con la palabra ‘techné’ (Jaeger, 2001: 19).

Para Homero, la *areté* es la expresión del más sublime ideal caballeresco unido a una conducta cortesana, selecta y aristocrática. Por tanto, en este concepto se concentra el ideal educador del período arcaico en su forma más pura. Teniendo en cuenta que la *areté* es una virtud destinada únicamente para las clases nobles y guerreras, en la Grecia homérica se usa para designar al hombre de alta calidad, para el cual, lo mismo en la vida privada que en la guerra, rigen determinadas normas de conducta ética, ajenas al común de los mortales. Entonces, el código de la nobleza guerrera, tiene una doble influencia en la educación griega:

La ética posterior de la ciudad heredó de ella [nobleza caballeresca], como una de las más altas virtudes, la exigencia del valor, cuya ulterior designación, ‘hombria’, recuerda de un modo claro la identificación homérica del valor con la *areté* humana. De otra parte, los más altos mandamientos de una conducta selecta proceden de aquella fuente. Como tales, valen mucho menos determinadas obligaciones, en el sentido de la moral burguesa, que una liberalidad abierta a todos y una grandeza en el porte total de la vida (Jaeger, 2001: 23).

Hacia los siglos VIII a VI a.C. el héroe homérico se sublimiza, sin duda, en la *polis* de Licurgo. Esparta es, ante todo, un Estado guerrero con gran poderío bélico que logró conquistar y conservar un amplio territorio macedonio. Sin embargo, pese a la imagen hostil y militar que ha ganado fama hasta nuestros días, las investigaciones de Marrou (2004) confirman que, además del predominio por la formación del héroe de guerra, Esparta fue el centro cultural para la belleza y las artes de Grecia, antes que ese lugar fuera ocupado por la Atenas del siglo V a.C.; precisamente, anotamos que este fenómeno es producto de la conformación de la ciudad con un estilo más político que arcaico.

Ahora bien, aunado a los cambios tácitos en el campo de batalla [el paso del enfrentamiento entre héroes singulares a la confrontación por choque de dos líneas de infantería], la educación civil espartana vive la transformación de un entrenamiento basado en la tradición caballeresca ‘señorial’, a la formación del guerrero como ‘soldado’, lo cual implica una mayor conciencia de su lugar social en la *polis*. Este cambio provocó profundas consecuencias sociales, políticas y morales en la educación espartana, pues el ideal individual, en el fondo tan personal del caballero homérico, es sustituido por el ideal colectivo para la consagración de Estado. La *polis* se convierte, como no lo había sido en ninguna época precedente, en el eje central de la vida humana, en la cual se desarrolla y realiza toda la actividad espiritual del griego antiguo:

Ideal totalitario: la polis [*polis*] lo es todo para sus ciudadanos; es ella la que hace de ellos lo que son: hombres. De ahí el profundo sentimiento de solidaridad que une a todos los ciudadanos de una misma ciudad, el ardor con que los individuos se consagran al bienestar de la patria colectiva, dispuestos a sacrificarse como simples mortales, para que sea inmortal: “Bello es morir, caer en primera fila combatiendo valientemente por la patria”, canta Tirteo, el mejor intérprete de esta nueva ética. (Marrou, 2004: 34)

Concluimos por tanto, que en la Grecia presocrática desde la época espartana incluso, los fines de la educación giran en torno al ideal social, al compromiso con la *polis*, al amor por el bienestar colectivo y a la entrega, hasta de la propia vida, por hacer de Grecia un Estado inmortal. A partir del ideal social se configura el ideal de hombre y, supeditado a estos dos ejes, emerge el discurso por el conocimiento, que en este caso, es de carácter ético y práctico: el saber requerido según las necesidades de la *polis*.

Surge entonces no solo un cambio político, sino además, una revolución moral, una nueva concepción de la *areté* que ya no se restringe a la virtud individual del héroe homérico. En adelante, la *areté* no se limita a reconocer en un hombre su capacidad de lucha, el valor o el poderío, la belleza o la riqueza, ni siquiera la gloria de ser un héroe guardado en la memoria del pueblo; esto ya no es suficiente, a partir de ahora, la virtud se confiere al hombre que es capaz de entender el bien comunitario y que es capaz de convertirse en un guerrero útil para la ciudad y para el pueblo entero. En términos de Jaeger, en Esparta se visualiza con cuánto fervor el nuevo ideal subordina la persona humana al colectivo político: la educación espartana ya no tendrá por objeto seleccionar guerreros, sino formar una ciudad entera de héroes, de soldados dispuestos a consagrarse a la patria. (Jaeger, 2001).

Sin embargo, es necesario aclarar que, si bien la educación espartana concedió gran importancia a la formación de una moral que tendiera lazos colectivos de amor incondicional a la ciudad, el fin de educación no escapó al totalitarismo del ideal patriótico que hace a los hombres esclavos de la consagración al Estado hasta el sacrificio supremo. Concebido como un fin totalitario, a él queda supeditada la escala de valores y las respectivas decisiones. En Esparta, todo gira en torno al interés de engrandecer la ciudad. Las consecuencias de este absolutismo son referidas por Marrou de la siguiente manera:

Pero como la única norma del bien radica en el interés de la ciudad, solamente se considera justo aquello que contribuye al engrandecimiento de Esparta. En consecuencia el '*maquiavelismo*' era algo normal en las relaciones

con los extranjeros [...]. De ahí el celo minucioso con que se adiestra a la juventud en el disimulo, la mentira y el robo. (Marrou, 2004: 42)

En el orden interno, la educación en Esparta procura desarrollar en los jóvenes aquel sentido comunitario y la disciplina que hemos venido mencionando; no obstante, la única virtud fundamental que considera cualquier Estado totalitario, como en el caso que referimos, es la obediencia incondicional y la disposición para ejecutar cualquier instrucción que venga de los mandos jerárquicos superiores, aunque esos preceptos atenten contra la ética de los pueblos extranjeros.

Hacia el período del siglo VI a V a.C. vino el más asiduo endurecimiento y, tal como ocurre en los Estados hegemónicos militares de los últimos tiempos, la consagración a la patria en Esparta y la obediencia a las leyes, se desarrolla en un clima de austeridad y ascetismo, en un puritanismo declarado y en medio de un rechazo a la civilización y sus placeres, cuyo objeto radica en endurecer el corazón de los discípulos. El educador espartano, tal como lo refiere Marrou (2004), procura desarrollar en el joven la resistencia al sufrimiento: “le impone, sobre todo a partir de los doce años, un severo régimen de vida en el que la nota de dureza y de barbarie se va acentuando progresivamente”. (Marrou, 2004: 42). La virilidad y el espíritu combativo – ‘el honor de la guerra’ – se desarrollan a partir de los golpes, las disputas y los enfrentamientos entre bandos de niños. La educación de las mujeres no dista mucho de este ideal, ellas son obligadas a despojarse de cualquier halo de feminidad o delicadeza, aún de sus sentimientos. Las jóvenes espartanas son formadas para ser madres fecundas de hijos vigorosos, de los cuales se desprenden prematuramente para entregarlos al servicio del Estado.

Finalmente, para concluir este contexto educativo de la Grecia presocrática de los siglos X al VI a.C., importa resaltar en el marco de nuestro estudio que, la agudeza intelectual de los espartanos se refleja en el *lenguaje lacónico* utilizado no solo en la vida social, sino, en especial, en el ámbito educativo. En su forma breve y concisa, el laconismo tiene la fuerza del ingenio para despertar el pensamiento. Mediante una corta sentencia, los espartanos hacían honor a la eficacia del lenguaje. Enemigos de la oratoria, las explicaciones y la demagogia, los lacónicos mostraron al mundo una forma distinta de comunicación con fines educativos. A continuación, en el siguiente sinopsis, se exponen brevemente las características de los fines de la educación en Esparta.

Sinopsis

Fines de la educación en Esparta. Siglos X a VI a.C.

El contexto educativo

No existe un escenario formal educativo.

El ágora como reunión, encuentro, asamblea y debate para la definición del porvenir de la ciudad.

En Esparta el escenario educativo se da en el reclutamiento militar de los niños a partir de los 7 años.

No existe una figura definida de maestro, los guerreros mayores y la jerarquía del Estado ejercen esa función.

Ideal social

- Una Grecia inmortal.
- Grandeza y poderío en la Expansión del Estado.
- La conciencia política de la polis, la búsqueda del bien colectivo y la solidaridad en el escenario interno.
- La polis marca el ideal de hombre. Los hombres pertenecen al Estado a partir de los 7 años en Esparta.
- Los hombres al servicio fiel de los ideales del Estado
- Patriotismo
- Estado totalitario con el fin único del bien por la ciudad
- Barbarie y beligerancia con los pueblos extranjeros
- Rechazo a los placeres de la civilización

Perspectiva de humanidad

- Un guerrero mortal que sacrifica su vida por la inmortalidad de la ciudad.
 - La depuración de la casta hasta conseguir el ideal de hombre noble, aristocrático y heroico.
 - Un guerrero ‘soldado’ con conciencia política.
 - Un hombre obediente incondicionalmente a las leyes y disciplinado en la milicia.
 - Un hombre (guerrero) que debe ser útil a la ciudad.
 - Un hombre que siente amor incondicional a la ciudad.
 - Hombres duros de corazón con gran resistencia al sufrimiento.
 - Mujeres sin feminidad ni sentimientos.
-

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- La areté, que en este período se entiende como: el amor a la gloria, la ética del honor aún después de la muerte.
- La adquisición de la techné, entendida como: la excelencia -en las artes, las habilidades militares y los oficios
- El uso de la mentira y el robo para con los extranjeros
- Las técnicas de la guerra.
- Los deportes, las artes y la música, pero adaptados a los fines del Estado

Fines de la educación en la Grecia presocrática de los siglos X a VI a.C

Sin ser un elemento formal de la cultura griega arcaica, la educación se centra en la formación de guerreros al servicio del Estado. El fin supremo es el poderío, la grandeza y la expansión de Grecia, siendo el Estado un ideal totalitario en sí

mismo. Para ello, la educación procura hombres incondicionales, obedientes, fieles y con una altísima conciencia política, hasta el punto de sacrificar heroicamente su vida por la inmortalidad de la ciudad. Con la educación se persigue la búsqueda del areté, entendida en esta época como el amor a la gloria y la ética del honor aún después de la muerte; así mismo, la adquisición de la techné, como la excelencia en las artes, las habilidades militares, los deportes y los oficios que ayudan a desarrollar la experticia en la formación del guerrero.

Se evidencia también que el ‘mejoramiento’ de la raza helénica hacía parte de las pretensiones educativas. El baluarte heroico y aristocrático sería el ejemplo a emular por los más jóvenes y la idealización de las clases más bajas. En la medida en que Esparta acentúa su decadencia, también endurece su régimen absolutista. Es curioso que, desde la antigüedad, los Estados de corte totalitario asombren por sus similitudes repetidas a lo largo de la historia en Occidente.

Medios para la consecución de los fines

- Transmisión de las técnicas de guerra.
 - Austeridad y ascetismo social que obligan a la consagración al único bien supremo: El Estado.
 - Severo régimen de vida para acentuar la dureza y la barbarie: golpes, disputas y agresividad.
 - Lenguaje lacónico y contundente.
-

2.2. La pasión por *sophia* – Presocráticos de los siglos VI a V a.C: La querrela por el discurso dominante

En el libro primero de esta serie abordamos la necesidad de reivindicar el conflicto trágico a partir de la comprensión del contexto presocrático y la revisión de los orígenes, características y exponentes de las obras poéticas,

pero sin entrar aún en el detalle de la educación ateniense. En el acápite que nos ocupa, desarrollaremos los elementos concernientes a los fines educativos y los medios utilizados para la formación del ciudadano griego en el llamado *Siglo de Pericles*, pero solo hasta los presocráticos; pues de Sócrates, Platón, Aristóteles y la metafísica primera nos ocuparemos en los próximos capítulos. Llegados a este punto es preciso hacer dos aclaraciones que ayudan en la comprensión de nuestro escrito:

- Sin un acuerdo sobre una epistemología definitiva y universal, el tiempo de los poetas trágicos coincide y coexiste con el nacimiento de la metafísica en los discursos de Parménides, Zenón y posteriormente Sócrates. Por tanto, no es posible unificar el criterio sobre los fines de la educación en el período previo a la escuela platónica – aristotélica, ni tampoco es posible afirmar la existencia de un discurso dominante. En este sentido, nos enfrentamos a un período que se caracteriza por la tensión de discursos antagónicos que hacían de Atenas un centro para el pensamiento y la cultura democrática, plural y divergente; así que, siendo consecuentes con esta condición, nos referiremos a los dos escenarios prioritarios en los que vislumbramos el ejercicio educativo: el *teatro*, como escena de la obra trágica para la transformación de los hombres, y, el *ágora*, como lugar de preferencia para disertación de los primeros filósofos.
- La segunda aclaración es de tipo procedimental y hace relación al tercer objetivo en el tercer libro de la serie. Teniendo en cuenta que el propósito final de esta investigación se refiere a la reivindicación del conflicto trágico para re-pensar los fines de la educación contemporánea, será entonces, en el tercer libro en el cual nos ocuparemos en profundidad de este asunto.

El período comprendido entre finales del siglo VI y el V a.C. reviste una gran importancia para Grecia, en general, y para Atenas, con específica particularidad: es justo en la transición entre un siglo y otro que el gran tirano *Pisístrato* muere y bajo el poder del *Clistenes* se logra instaurar un gobierno democrático que se afianza a partir del ideal por la libertad del Estado y del individuo, contrario a la esclavitud oriental con que amenazaba el creciente imperio de los persas. El recuerdo de estos años, así como el entusiasmo por el triunfo de la democracia marcan la literatura griega en lo más hondo de las expresiones del espíritu helénico. Este vigor por la victoria prevaleció durante

todo el período que va desde la *Batalla de Salamina* (480 a.C.) hasta la muerte de Aristóteles (322 a.C.):

A este momento es al que, haciendo honor a su personalidad política más importante, se le ha llamado *Época de Pericles*; período que, considerado en sí mismo, o por los efectos que ha producido en los destinos subsiguientes de la humanidad civilizada, cuenta, sin duda, entre los más memorables de la historia occidental (Badillo, 2004: xv).

Es justo en el *Siglo de Pericles* que Atenas se convierte en el Imperio de la cultura, las artes, el conocimiento y la ciencia.

Prevalece en este tiempo aquel sentido patriótico de la Grecia homérica al que nos referíamos en el capítulo precedente, avivado por el nacionalismo ardiente que emerge tras las guerras por la defensa del territorio y que no es ajeno a la vida griega en esta nueva etapa. Las ideas que sostienen este amor sacrificado por el Estado se resumen en frases que hicieron carrera en la ciudad helénica:

Es preferible morir a vivir esclavo; vale la pena enfrentar la muerte no solo por el propio hogar, sino por los hogares de otros; o incluso, que nuestras costumbres no tienen importancia si los comparamos con los principios generales del helenismo y de la comunidad humana (Badillo, 2004: xvi).

No obstante, surge en el *Siglo de Pericles* un concepto distinto acerca de la grandeza de los hombres: en una Atenas más desligada de la crueldad guerrera espartana y más comprometida con las artes y el intelecto, la nobleza de los ciudadanos empieza a valorarse en términos de la *sophia* o sabiduría y en la medida en que otorga *areté* a los individuos, un tipo de virtud más cercana a la vida cultural, que a la consagración a la milicia.

Sin embargo, aunque se trata de un período con mayores desarrollos intelectuales que el del esplendor espartano, en el cual existe una idea madurada de hombre y de ciudadano, no existe antes de Platón un sistema educativo consolidado para la consecución de los fines helénicos. Por tanto, el tiempo en que florecen las obras trágicas junto a los primeros discursos de la metafísica, adolece, por así decirlo, de una figura formal para la educación de los individuos. No obstante, pese a no existir una organización educativa como tal, la exigencia de consagrar la vida individual a los fines del Estado y la concepción de la rectitud como dedicación al servicio ciudadano, imponían la obligación de servir incondicionalmente al bienestar de la *polis*, para recibir la honra y la *areté*: “la virtud ciudadana es el fundamento del Estado” (Badillo,

2004: xvii); por tanto, quien no participa de esa virtud debía ser castigado y corregido, hasta que se hiciera a sí mismo un mejor individuo. Entonces, este rigor jurídico y legal que se aplica a los ciudadanos ‘incorrectos’ apoya el argumento de considerar que la “justicia punitiva del Estado es una fuerza educadora” (Badillo, 2004: xvii); y en ese mismo sentido, la pena se concibe como un recurso de naturaleza rigurosamente pedagógica.

Por su parte, el progresivo protagonismo de la oralidad en torno al interés por la sabiduría favorece la instauración gradual de una cultura de la reflexión por el deber-ser como instrumento para desentrañar las cuestiones relativas a la naturaleza del hombre y como elemento fundamental para formar al ciudadano en las virtudes. La justicia y la conversación sobre lo justo, adquieren entonces una connotación relevante para la educación griega. Sin duda, ya no es solo el ágora el escenario prioritario para el diálogo con fines intelectuales, sino que, además, empiezan a cobrar fuerza inusitada los gimnasios, los baños públicos, así como también el teatro y sus rituales: si en el ágora, el gimnasio o los baños se erigen los grandes discursos de los primeros filósofos–oradores, en el teatro se exponen las grandes reflexiones de los poetas trágicos. En el *Siglo de Pericles* coexisten los relatos antagónicos, las ideas contrarias, la interpretación naciente sobre la idea de mundo vista desde las orillas opuestas: de un lado, los primeros metafísicos en busca de las esencias, de los modelos y de las cosas que no cambian por las vías del conocimiento; de otro lado, los poetas advirtiendo sobre los peligros de confiar en exceso en la razón y de lo inevitable del devenir.

Es preciso considerar que el gran tema de la época seguía concentrado en el problema del *areté* humano: el hombre ‘tal como debe ser’, que fue suscitando toda clase de reflexiones y controversias sobre el ser humano y un ferviente amor por encontrar en la *sophia* la clave de la excelencia. Se gesta a partir de esta búsqueda un cierto movimiento pedagógico que pretendía la enseñanza de la virtud y el sostenimiento de la sabiduría por las vías de la conversación, un tipo de saber aún no encapsulado en doctrinas que lograba mantenerse en vilo a partir de la oralidad, la deliberación y la pluralidad de opiniones.

Acerca del deber ser de la virtud humana, surge entre los pensadores del *Siglo de Pericles*, la especulación en torno a si el criterio de valoración que debía regir las acciones humanas residía en la naturaleza o en la ley. Había dos posibilidades, señala Badillo:

[...] o el derecho terrenal tenía sus raíces en el derecho divino, por lo que la ley del estado era la más alta norma de la vida humana por hallarse en concordancia con la ordenación divina de la existencia, de tal modo que el hombre y el ciudadano eran uno y lo mismo; o las normas del estado se hallaban en contradicción con las normas establecidas por la naturaleza o por la divinidad, en cuyo caso el hombre podía dejar de reconocer dichas leyes, aunque se hundiera irremisiblemente (Badillo, 2004).

Sin lugar a dudas, tal como lo desarrollamos en el libro primero de esta serie, es justo en torno a estas cuestiones contradictorias el tema del que se ocupan las obras trágicas, presentando a través de sus personajes la dualidad a la que se enfrentan a partir de un destino en el cual debían escoger la virtud para alcanzar la grandeza. La concepción del espíritu griego desde Homero hasta los presocráticos va recorriendo un camino hasta la acuñación normativa de la forma del hombre; la cual, poco a poco, logra convertirse en modelo que domina la noción de lo correcto. El ejemplo personal del maestro, del héroe o del personaje que encarna lo trágico es la muestra viva ante los ojos del educando de la norma que debe seguir, pues ante la mirada atenta de los ciudadanos, aparece la encarnación de la figura ideal de hombre que debe moverlo a su imitación.

Hacia la segunda mitad del siglo V a.C. empieza a perder protagonismo la oralidad y en su lugar, la era de la escritura se instaura en la vida intelectual. Bajo la fijeza del texto emergen las grandes concepciones y las teorías explicativas sobre el mundo, se afianza la idea metafísica de los fenómenos y así mismo, se funda un nuevo tipo de moral que en adelante, sería prescriptiva. Havelock (1996) considera que con la aparición de la escritura surge un nuevo sistema de valores morales autónomo y sometido a ciertos modelos idealizados de vida [el *eidós* platónico], como un invento susceptible de ser interiorizado y educado en la conciencia individual de la gente que sabía leer y escribir, de tal modo que, la escritura griega sentó una nueva base moralista que reemplaza el sentido oral de '*lo que hay que hacer*', como cuestión de decencia y proceder correcto, por un nuevo sistema normativo de leyes al servicio del 'Estado Ideal'.

Entonces, el *Siglo de Pericles* se ve marcado por dos momentos cruciales para el desarrollo posterior del pensamiento en Occidente. Al tenor de los estudios de Havelock, sabemos que el paso de un período al otro dependió en gran medida de la aparición de la escritura como forma de expresión dominante en un mundo que estaba en la búsqueda obsesiva por la *sophía*. El primer período

del *Siglo de Pericles* aún favorecido por la cultura de la oralidad es del que nos ocuparemos a continuación.

2.2.1 La *Sophia* del teatro trágico y el coro educador

A la literatura épica la sucede el arte lírico y a este último, lo engrandece la poesía trágica. Si la epopeya encuentra su máxima realización entre los espartanos, la representación del teatro trágico lo hace entre los atenienses. Así pues, al fenecimiento de la grandeza de Esparta le sucede el florecimiento de la Grecia Ática, en la cual se muestra el esplendor de la cultura griega, ya no desde el heroísmo guerrero, sino a partir del crecimiento de la erudición, la ciencia y el arte expuesto en las obras trágicas de los poetas. Tal como ocurrió en el auge de Esparta cuando los valores militares adquieren carácter moralista para la formación del ciudadano al servicio del Estado, del mismo modo, una vez la tragedia alcanza su grandeza logra con ello el poder de la fuerza normativa para los hombres de la época, estimula los impulsos más nobles y se sitúa en el centro de la vida pública como una expresión del orden espiritual y estatal. Al respecto, resulta interesante la descripción de Badillo:

La literatura griega se produjo en una sociedad singularmente homogénea, y sus escritores se dirigen a una conciencia común. Esto les permite dar por conocido en sus obras todo un sistema de valores, dispensarse de preliminares y elaboraciones enojosas y lanzarse a descubrir el pulso de la belleza, lo cual multiplica su vigor y hace que logren la plenitud que solo es posible cuando el que escribe es uno con su época. (Badillo, 2004: xiii).

Esta condición hace de lo común y cotidiano la antesala precisa para el desarrollo y la comprensión de sus obras. No es sobre un mundo distinto, ilusorio o idealizado sobre el cual realizan las descripciones de las más sórdidas y abnegadas contingencias del destino, todo lo contrario, es desde el escenario de la vida, tal cual como transcurre en la Grecia antigua, que Esquilo y Sófocles conciben las tragedias en sus personajes.

El protagonista de las tragedias es un personaje que se enfrenta a toda clase de normas contradictorias que no logran acuerdos entre lo divino y lo humano. No obstante, el protagonista de la obra encarnaba al ideal de hombre, al ciudadano entregado a la moral del Estado que dictaba una pauta clara de comportamiento para el resto de los mortales. El ejemplo de su vida se muestra como una guía normativa que los espectadores, no solo comprendían en la

compenetración de sus pasiones, sino que además, se hacían seguidores fieles de las voces de la virtud que promulgaba el coro en el teatro. Por eso, la fuerza educadora de la obra de los poetas trágicos era para el pueblo griego algo que no solo se daba por supuesto normativo, sino que, además, se convertía en un asunto que impulsaba la transformación del ciudadano.

Atenas nunca consideró la naturaleza y la influencia de las obras teatrales como un asunto exclusivamente artístico, sino como un ritual supremo para la renovación de la existencia. El contenido entero de la obra develaba la íntima realidad cotidiana de una Grecia que priorizaba la educación de la *areté* para la excelencia humana, una virtud que en el teatro se entendía vulnerable, contingente, impredecible y vacilante. El poder pedagógico de los poetas y la participación del pueblo entero en la representación de sus obras, cambió además la tradición formativa que venía de Esparta, en la cual, la educación se concentraba solo en la niñez. En el caso de las tragedias, y atendiendo a su profunda compenetración con la búsqueda de la sabiduría y la virtud, el poder educativo no se limitó tan solo a la infancia, sino que influenció también al hombre adulto, no hallando límite finito en la vida del individuo.

Los grandes poetas no solo eran los creadores de obras que conmovían el espíritu helénico, sino ante todo, los exponentes de la virtud y las normas rectoras del sentido comunitario griego. La tragedia, sin duda, ocupa un lugar hegemónico en la cultura y cumple una tarea educadora por excelencia que se extendió desde el territorio ateniense hasta la totalidad del territorio griego, atrayendo a grandes multitudes provenientes incluso de las colonias, que se agolpaban entusiastas en torno a las fiestas de primavera que se hacían en honor a Dioniso.

Afirma Badillo que *el coro de las tragedias fue la alta escuela de la Antigua Grecia* (Badillo, 2004: xix). Su papel educador fue ejercido mucho antes de que existieran maestros que enseñaran la poesía. En efecto, su acción pedagógica fue mucho más profunda que la de cualquier enseñanza puramente intelectual, que vendría en adelante con la filosofía y la ciencia metafísica. Los investigadores de la literatura presocrática, con asombro afirman encontrar en las obras de los trágicos un estilo sencillo y comprensible, pero tan contundente, que tuvo la capacidad de insertarse en la subjetividad colectiva de un pueblo numeroso y de erudición media. Seguramente, muchos detalles escaparían al público más básico, pero ello no es óbice para reconocer con admiración el hecho de que la multitud helénica acudiera apasionada al teatro

y además, fuera capaz de reaccionar con tan fina sensibilidad a la *sophia* que se le exponía, a la *areté* que entraba en conflicto y a los matices de un estilo conmovedor que sumergían al pueblo en un ritual de restauración. Hay que advertir, sin embargo, que con el fenecimiento del arte trágico y la instauración de la episteme socrática, la refinada búsqueda de la sabiduría condujo a la exclusión elitista de los ciudadanos, para ser consagrada a una minoría de ‘sabios-filósofos’.

Para Serna (2002), el coro participa en la tragedia griega como una forma irreductible de saber y de poder que supera el diálogo individual platónico. El coro constituye un elemento fundamental de la tragedia griega: “aunque en algunos casos como el de *Las Suplicantes* de Esquilo, el coro representa grupos de individuos, las más de las veces el coro da voz a una serie de fenómenos socioculturales que no tiene voz literalmente sea dicho” (Serna, 2002:5). Estas voces del coro que resuenan en el teatro, poseen un increíble poder aleccionador sobre los asuntos de la vida griega, tal como Serna lo indica a continuación:

- “Por medio del coro habla la *Polis*, representada por el ciudadano medio, con el cual todos tienen algo en común” (Serna, 2005). El coro no habla de los adelantos científicos o culturales de la época, por el contrario, su énfasis está en el *sentido común* que advierte de las acciones humanas de confuso proceder:

En ocasiones, el coro expresa los temores ancestrales, las expectativas recónditas que los protagonistas comparten, pero que no explicitan para no comprometer sus ideales, como sería el temor a los excesos, a la desmesura, en cuanto el espíritu apolíneo hace carrera entre los griegos (Serna, 2002:6).

Así mismo, Esquilo en *Las Coéforas*, acude a un tono de reproche cuando el coro alude al desenfreno dionisiaco en los siguientes términos: “¿Quién será capaz de decir la audacia sin límites del espíritu del hombre, y las violentas pasiones, compañeras de desastres para los mortales, de las mujeres de insolente corazón?” (Esquilo, 1995: 151).

- “Por medio del coro habla la tradición, origen y fundamento de las instituciones y la mentalidad de la *Polis*” (Serna, 2002: 7). Mientras los ciudadanos del común obedecen fielmente a todo tipo de normas producto de los preceptos del Estado, el héroe se envuelve en la trama del conflicto a través de la transgresión de las instituciones y las normas vigentes: de

allí que, afirma Serna (2002), la tradición interpele al héroe de modo *maternal* a través del coro: “cuando lo invita a la prudencia no sea que suscite la envidia de los dioses o la ira de las erinias” (Serna, 2002: 7). Así leemos en *Prometeo Encadenado* de Esquilo, cuando el coro de las oceánidas habla al héroe: “Tú eres osado y en vez de ceder por estos acerbos sufrimientos, hablas demasiado libremente. Un miedo penetrante excita mi corazón y me estremezco por la suerte que te espera” (Esquilo, 1995: 110). Por tanto, a la voz del reproche la acompaña la dulzura del sentimiento protector de un coro que educa sintiendo como propio el sufrimiento de los protagonistas.

- “Por medio del coro habla la sabiduría poética, esa que Esquilo y Sófocles – profundos conocedores de la sociedad de su tiempo, de las tradiciones, pero también de los anhelos, vicisitudes y conflictos del hombre griego – terminan por formular” (Serna, 2002: 8). Mediante frases de asombroso sincretismo y semejanza de lo que fuera el laconismo espartano o los aforismos de los presocráticos, el coro expresa una sabiduría que impacta y queda fácilmente grabada en la memoria de los ciudadanos.
- El coro intuye un cierto pesimismo en la existencia: “cuando sometidos al designio de los dioses, al destino no menos arbitrario, los hombres no escapan a la desgracia” (Serna 2002: 8). Entonces, en *Antígona* de Sófocles, el coro expresa esta corta, sabia y enérgica sentencia: “En lo inmediato, en el futuro y en el pasado bastará esta ley: nada ocurre en la vida de los mortales sin desgracia” (Sófocles, 1995: 114).

Sucede de igual manera cuando el coro, se revela contra un cierto ideal emergente en la cultura ática referido al progreso y al triunfo a toda costa. En *Las Coéforas* de Esquilo, Serna nos recuerda que el coro afirma: Triunfar: este es entre los hombres un dios y más que un dios. Más el peso de la justicia alcanza rápida a unos en pleno día; para otros reserva penas tardías en la hora del crepúsculo; y a otros los coge en la noche sin fin. (Esquilo, 1995: 188).

El coro veía aproximarse que en aras del triunfo, la vanagloria y los bienes materiales, el hombre sacrifica todo cuanto posee: la *polis*, su familia, desatiende sus deberes, e incluso, traiciona la amistad. Sin embargo, advierte la sabiduría de la obra trágica que, tarde o temprano habrá de pagar por la injusticia cometida, porque en últimas, el hombre se debe a su familia y a la *polis*, porque además, se debe a los compromisos adquiridos también para honrar las leyes divinas y las normas del Estado, el coro educa al pueblo en torno a que “el hombre no deberá hacer de los bienes materiales la medida de todas las cosas” (Serna, 2002: 14).

Tal como lo hemos expuesto desde el inicio del libro, en la tragedia griega emergen, como en ningún otro momento de la historia o de la literatura de la humanidad, una serie de conflictos que se resisten a ser dirimidos mediante el análisis puramente racional. La obra trágica enseña a la multitud creciente del Imperio griego que somos seres expuestos a la fortuna y al infortunio, a los designios incomprensible de un destino poco manipulable y a la vulnerabilidad de todo tipo de circunstancias que muchas veces, están fuera de nuestro alcance. La tragedia griega concede entonces un valor relativo a la confianza en la racionalidad naciente, pues comprende que las contingencias que hacen problemática nuestra existencia, a la vez y de algún modo poco claro, también se hacen merecedoras de nuestra gratitud.

Aunque de modo simultáneo a la obra de los poetas surge una esperanza espléndida en las posibilidades de la razón y en el anhelo de encontrar en el elemento intelectual la salvación de vivir a merced de la fortuna, en el teatro se demostraba que toda aspiración por la autosuficiencia no solo es ineficaz, sino además, ilusoria. El coro y el drama de los protagonistas revelan, como lo describe Nussbaum, que nuestra naturaleza corporal y sensible, también nuestras pasiones y sexualidad, “actúan como poderosos vínculos que nos atan al mundo del riesgo y la mudanza” (Nussbaum, 2004: 35). Todo este conjunto de actividades relacionadas con los deseos del cuerpo, son tan solo una de una serie de condiciones intrínsecas que nos ilustran la variabilidad de nuestro sentido de dependencia, el cual actúa empujándonos hacia el mundo de los bienes externos, los objetos perecederos y nos ligan a ellos, colocándonos ante el riesgo de la pérdida y el conflicto: “estos apegos ‘irracionales’ suponen un acentuado peligro de conflicto práctico, y, en consecuencia, de fracaso contingente en la aspiración de la vida buena” (Nussbaum, 2004: 35).

Pese a que, con la instauración de la Retórica socrática, el Diálogo platónico y el Tratado aristotélico, la poesía fuera relegada a la categoría mítica y literaria, en el período presocrático no existía distinción alguna entre obras filosóficas o escritos poéticos. Para los griegos existían las vidas humanas y sus problemas, así como diversos géneros de pensamiento en prosa o en verso que invitaban a la reflexión sobre las cuestiones de la dignidad de la existencia. Por eso, tanto los poetas épicos, como los trágicos, eran valorados como pensadores éticos y como maestros de importancia fundamental en la Grecia Antigua: “nadie juzgaba sus obras menos serias, menos consagradas a la verdad que los tratados especulativos en prosa de historiadores y filósofos” (Nussbaum, 2004: 40). La diferencia radica en su estilo sencillo y contundente para expresar una serie

de verdades éticas de fácil acceso para todo el pueblo helénico. Difieren las obras trágicas de la tradición filosófica que supone que el texto debe dialogar solo con el intelecto, sin influir sobre las pasiones, los sentimientos, ni las respuestas sensibles. Antes de Platón y su estilo filosófico-literario, los poetas consideraban que el aprendizaje ético no podía separar la racionalidad de las emociones puramente humanas:

Cuando examinamos la concepción ética incorporada en el texto trágico, nuestra actividad cognoscitiva va acompañada, en un sentido fundamental, de una respuesta emotiva. En parte descubrimos lo que pensamos sobre los acontecimientos que se nos muestran apercibiéndonos de lo que sentimos; la investigación de nuestra geografía pasional constituye un elemento importante de la actividad de conocernos a nosotros mismos. (Nussbaum, 2004: 44).

Entonces, la tragedia es un elemento primordial para la formación del individuo que parte de las respuestas pasionales como medio por excelencia para adquirir aproximarse a la *sophia* y como eje constitutivo para el reconocimiento óptimo y la compenetración íntima con el conflicto vivido en la escena teatral. El estilo poético de Esquilo o de Sófocles engrandece la sencillez y la austeridad sincera de quien solo pretende la exposición transparente de la *aletheia*, aquella verdad que permanece en el recuerdo y no logra caer en el abismo del olvido. Como resulta obvio en los dramas trágicos, tal sencillez no excluye, en ningún momento, la agudeza de su ingenio, ni la profundidad en la sabiduría.

Por su parte, los estudios de Bernard Williams (1981) demuestran que en términos literarios, la tragedia griega, como ningún otro género de la humanidad, tiene la capacidad para expresar la vulnerabilidad de la fortuna de una manera asombrosa y profunda:

En la obra trágica, las reiteradas alusiones a lo inseguro de la felicidad obtienen su fuerza del hecho de que los personajes aparecen con un grado de responsabilidad, de orgullo, de obsesión o de necesidad que los expone a un desastre de proporciones similares, desastre que, además, dichos personajes afrontan con plena conciencia. (Williams, 1981: 202)

Los poetas enseñan que “lo grande es frágil y lo necesario puede resultar destructivo” (Williams, 1981: 203); no obstante, la filosofía griega posterior, en su búsqueda permanente por la autosuficiencia racional, vuelve la espalda al tipo de experiencia y de necesidades humanas de las que la obra trágica ofrece su más amplia, pura y rica expresión. La concepción platónica de la razón,

incluye según Nussbaum (2004) un alto énfasis en la consecución de objetos estables y altamente abstractos, como una prolongación de la aspiración a la autosuficiencia racional que intenta ‘atrapar y amarrar’ los bienes externos y los aspectos poco seguros para garantizar una estabilidad promisorio.

Contrario a la confianza en el elemento racional de la existencia, los poetas trágicos representan la excelencia humana como *areté* inseparable de la vulnerabilidad; la virtud que se relaciona y depende de la fundición del principio de individuación y que por tanto, es social por naturaleza; una racionalidad cuya índole no se identifica con el intento de atrapar, sujetar o dominar, sino que por el contrario, admite que el valor del conocer radica en la importancia de la apertura, el desprendimiento, la receptividad y el asombro. Entonces, afirma Nussbaum: “en el marco de esta idea de la excelencia, el dominio de la fortuna no solo es difícil; [sino que] se considera un fin inapropiado para la vida humana” (Nussbaum, 2004: 49):

Veremos, o así lo espero, que en cada etapa histórica la imagen de la razón como cazadora es objeto de oposición y de críticas, hallándose constreñida por las variantes de esta otra representación [de la obra trágica], que nos insta a valorar justamente la vulnerabilidad que la *metis* se afana en suprimir. (Nussbaum, 2004: 49)

Ahora bien, este tipo de pensamiento sobre la contingencia aparece en estrecha relación con la idea que sobre lo humano se explicita en el pensamiento trágico griego. Para Cornelius Castoriadis (1999) la pregunta ‘¿qué es el hombre?’ permanece siempre presente, de una u otra manera, en las obras de la tragedia. No obstante, advierte el autor, que la respuesta adquiere matices diferentes entre la concepción de Esquilo y la postura de Sófocles, y que, las diferencias entre uno y otro están en directa consonancia con los cambios culturales de la Atenas democrática. Las imágenes impuestas de la divinidad son cada vez más relegadas por la autoconciencia del hombre que se amplía y profundiza en la medida en que gana terreno la reflexión sobre los asuntos de la vida cotidiana. Tal como lo presentamos en libro primero de esta serie, en Esquilo se conserva una visión del hombre desde una raíz más anclada a la tradición mítico-religiosa, mientras que en Sófocles, sin desconocer el honor a las deidades, se empieza a percibir un ser con mayor capacidad de autocreación, sin que ello raye en la autosuficiencia socrática.

Castoriadis encuentra que, aunque la pregunta por el hombre no está implícita en las obras de los dos poetas, sí es un asunto explícito a lo largo de sus textos,

en especial, en *Prometeo Encadenado* de Esquilo y en *Antígona* de Sófocles. Para Esquilo, la respuesta por el hombre es una antropogonía vinculada al mito, no solo en el sentido superficial por tratarse de un personaje ligado a la mitología griega, sino en el sentido más profundo de la connotación por el origen que el autor considera de tipo sobrenatural:

El hombre es lo que es porque, otrora, en tiempos muy remotos (más allá de cualquier confirmación o refutación empírica posible) ocurrió algo que excede nuestra experiencia habitual. Es a un ser sobrehumano, Prometeo, a quien los hombres deben lo que ha hecho de ellos seres verdaderamente humanos. (Castoriadis, 1999: 19)

Recordemos que Prometeo es un dios Titán que en su amistad y complacencia por los hombres, arrebató el fuego del Olimpo para entregarlo al uso de los mortales y que, a raíz de esta acción recibe el castigo de Zeus. La obra de Esquilo muestra que los hombres reciben el deseo contradictorio: por un lado ‘obrar/crear’ que les viene de manos de Prometeo, de otro lado, insiste en que a la naturaleza humana también le ata un deseo de ‘destruir-dañar’ heredado del escarmiento de Zeus.

Pero, anterior a la disputa entre Zeus y Prometeo, la obra de Esquilo concibe la existencia de seres *prehumanos*, un prototipo de hombre que se asemeja más a sombras vacías y que, en el verso 248 describe de la siguiente manera:

Veían sin ver, sin que la visión les sirviese de nada (*matén*), oían sin entender y, ‘cual formas oníricas’ *oneiráton alinkioi morphaisi*, pasaban su larga vida sin orden alguno, librados del azar (*eiké*), [...] todo lo hacían sin reflexión, sin pensamiento áter gnómes tò pân éprasson. Y no preveían, no conocían la muerte. (Castoriadis, 1999: 20)

Lo que resulta interesante de la idea prehumana en Esquilo es que no solo deja entrever la existencia de sombras vacías en cuanto seres sin condición histórica y social, sino además, como seres que carecen de las bifurcaciones del azar y que no eran concientes de su proximidad ante la muerte. El don de Prometeo, consistiría precisamente, en otorgar tales bienes a la creación de la vida humana. El sentido de la contingencia, la vulnerabilidad y la finitud, se convertirían en adelante en sellos distintivos del valor que agrega excelencia a la condición de los vivientes. Si algo se vuelve seguro para los hombres es su condición de seres mortales, y, es justo esa condición la que imprime a lo humano la búsqueda de las artes y la purificación de la existencia.

Por su parte, Sófocles se esfuerza por mostrar una condición antropológica del ser como individuo dotado de capacidad de auto-creción y cuyo origen como ser humano no se remonta a ninguna obra de las divinidades. Al respecto Castoriadis afirma que *Antígona* nos muestra la figura de un hombre con la potencialidad de crear sus propias capacidades y potencialidades, para lo cual, Sófocles describe clara e insistentemente a la humanidad como una “autocreación que no toma nada de los dioses” (Castoriadis, 1999: 24).

Recordemos además, que Sófocles asemeja el ser humano al *deimón*, que en términos de Nussbaum (2004) equivale al asombro o al pavor que generan ciertas circunstancias del destino, pero que, también se utiliza para reconocer ese ser interior que guía la vida de los mortales y que manifiesta la brillantez o la excelencia de las capacidades de las personas. Según el contexto, puede aplicarse, bien sea a la admiración infinita por el conocimiento alcanzado por el hombre, pero también, a la monstruosidad por los males menospreciados de la humanidad. Las obras de Sófocles evidencian que “muchas cosas *deimón* existen; pero ninguna más que el ser humano” (Nussbaum, 2004: 92).

La obra trágica nos muestra que la contingencia de la vida humana, aunque puede manifestarse al mismo tiempo como objeto de terror y aborrecimiento, es a la vez un valor maravilloso que otorga belleza, sentido y pasión a la existencia de los mortales. En todos los casos, el hombre es presentado en los dramas de los poetas como un ser cuya armonía depende de las tensiones incomprensibles que se presentan en su destino. Es un ser expuesto a los azares y vulnerabilidades, los mismos que embellecen su sentido temporal y efímero en el paso por este mundo de indeterminaciones.

Con respecto a la conciencia social, aparece en la poesía trágica una concepción del bien y del mal que no está referida a las leyes religiosas, sino ante todo y ateniéndose a la herencia homérica, a las implicaciones políticas de las decisiones de los individuos:

El hombre camina hacia el bien cuando logra entretejer (*pareiron*) las leyes de su ciudad, (*nómoi chthonós; chthón*, aquí no es la tierra en sentido cósmico, sino la tierra de los padres, la ciudad, la comunidad política) con el juicio/justicia de los dioses, garantizado por los juramentos (*theon énorikon dikan*). En este caso, el hombre se convierte en *hypsípolis* – término, cuya polisemia lo hace intraducible. (Castoriadis, 1999: 27)

La virtud del bien se presenta en relación indiscutible con la aproximación del hombre a un nuevo tipo de excelencia social: la *hypsípolis*, entendida como un valor sublime relativo a la grandeza de un hombre en la comunidad de la

ciudad, un ser político admirable, por tanto, un ser humano que ha alcanzado la *areté*.

Resulta interesante anotar que el hombre *hypsípolis* se opone directamente al ser *ápolis*, es decir, aquellos que a causa de su soberbia, insolencia y arrogancia, o en términos griegos, quienes han sido poseídos por la *hybris* [desmesura], terminan convertidos en *ápolis*. El castigo irrevocable para ellos es la condena a salir de la comunidad política de los hombres, bien sea a través de la muerte, la ignominia, la huida o el exilio; este es, sin duda, uno de los dramas centrales que enfrentan los protagonistas de la poesía trágica. Ante un caso de un hombre que se ha dejado llevar por la *hybris*, el coro enseña al pueblo de la siguiente manera:

“A este *ápolis* no lo queremos ni como *paréstios*, dentro o cerca de nuestra casa, ni como *íson phronónta*, como alguien dotado de la misma sabiduría – de una sabiduría igual, común a todos los ciudadanos – y con derecho a considerarse igual a los demás”. (Castoriadis, 1999: 27)

Notamos por tanto que el coro, educador por excelencia, considera indigno al hombre *ápolis*, quien no solo deja de pertenecer a la ciudad como un ser político y social, sino además, es excluido del derecho a la sabiduría ciudadana, al conocimiento de lo común que hace de los hombres seres en igualdad de condiciones. Ocurre tal tragedia en la vida de *Creonte*, gobernante, protector y defensor de las leyes de la ciudad, quien debido a su excesiva arrogancia y a su incapacidad por conjugar los diferentes principios de la vida familiar y civil, termina condenado a ser un *ápolis*. Para Castoriadis, la *hybris* [desmesura] de *Creonte* consiste, precisamente en haber sobrepasado los límites de la razón *phroneîn* [pensar lo correcto en situaciones determinadas por las leyes, pero no en las situaciones que requieren la especulación] y entregarse a la auto-suficiencia del *mónos phroneîn* [ser el ‘único que tiene la razón’]. Sófocles enseña al pueblo heleno a través del coro que, “aún cuando tenemos razón es posible que nos equivoquemos, en el plano lógico, jamás existe la última palabra”. (Castoriadis, 1999: 28):

No puedo, ni quiero decir que te equivocas; pero te equivocas por otras razones – porque te obstinas en pensar que solo tú tienes la razón, o en ser el único que la tiene [...] pues quien cree ser el único que puede juzgar, o quien cree tener un espíritu o razones que nadie tiene, a, si se los abre se ve que están vacíos. (Palabras de Hemón a su padre Creonte - Sófocles, 1995: v.686 y 707-709)

Entonces, se nos presenta en la tragedia que la razón no es suficiente para conducir a la *areté*, mucho menos a la *sophia*. Si bien la *phronesis* es uno de los principios que rige a los hombres, no puede ser el único, ni puede bastarse a sí mismo. El problema de *Antígona* y *Creonte* es similar, ninguno de ellos logra entretener sus convicciones con la sabiduría que exige el contexto incierto de las situaciones que atraviesan. Cuando se pretende vivir bajo un único principio rector o bajo una única racionalidad, lo que se logra es quedar atrapado bajo el engaño de procurar una vida sin tragedia. Esta es precisamente la trampa del finalismo universal aristotélico, que bajo el propósito de la felicidad, intenta subordinar el resto de fines de la vida humana. Del mismo modo que pretende eliminarse el conflicto cuando *una* autoridad última pretende ser la respuesta a cualquier pregunta, tal como ocurre en la racionalidad metafísica.

La tragedia parte de considerar que el hombre es un ser *deimón* capaz de lograr cosas sorprendentes y terribles: a la vez que puede apresurarse hacia la autodestrucción por incurrir en la *hybris*, también puede, cuando logra comprender el propósito de la contradicción, alcanzar la cima del *hypsipolis*. El *deimón*, ya lo sabemos, no solo define al hombre, sino que además, es definido por el hombre: es la característica que ningún otro ser, distinto al hombre (ni los animales, ni los dioses) posee en un grado tal, que lo lleva a ser al mismo tiempo terrible, sorprendente, capaz, realizador y destructor.

Al tenor de la obra de los poetas trágicos, Nietzsche (1998), Castoriadis (1999) y Nussbaum (2004) coinciden en advertir que la naturaleza del hombre le imprime una serie de limitaciones, conflictos o restricciones, que hacen de su vida un asunto complejo e invaluable. Entre ellas, destacan:

- El límite de la muerte: “lo único que él no hallará es el medio de escapar a Hades”, afirma Sófocles en *Antígona*. Hades es la conclusión definitiva de la vida, el dios que no admite el consuelo en historias sobre la inmortalidad, ni falsas esperanzas sobre la felicidad eterna. No obstante, Hades aparece para demostrar, una vez más, el *deimón* de los hombres, ese ser sorprendente que a pesar de conocer los límites de su mortalidad no cesa de avanzar, de arar la tierra en su beneficio, de domesticar a los animales y, ante todo, de enseñarse a sí mismo mientras dure su estadía entre los vivientes.
- El límite interior y la dualidad de su propia naturaleza que lo lleva a caminar unas veces por el camino del bien, y otras, por el camino del mal: “el bien

y el mal siempre han acompañado al hombre y siempre lo acompañarán; constituirán siempre los dos polos que orientarán alternativamente sus pasos” (Castoriadis, 1999: 33). Y continúa afirmando en torno al *deimón* que representa la naturaleza interior del hombre en conflicto permanente:

Al lector del siglo XX no le resultará en absoluto difícil admitir esta concepción del poeta, teniendo la experiencia de veinticinco siglos de obras grandiosas y de crímenes monstruosos, los peores de los cuales se han realizado en nombre del bien y de la felicidad del hombre, tanto en este mundo como en el otro. (Castoriadis, 1999: 33)

Esta doble naturaleza no es concebida por los poetas como un infortunio. Por el contrario, Esquilo y Sófocles saben que el hombre puede alcanzar la *areté*, la *sophia* y la *hypsípolis*, por medio de la conjugación de los contrarios que habitan, no solo en las leyes de los hombres vs. los designios plurales de los dioses; sino además, dentro de su propio ser en la contrariedad razón/emoción, determinación/indeterminación o seguridad/vulnerabilidad.

- Un tercer límite aparece en la colisión que se presenta entre las leyes de la ciudad y los designios de los dioses. El hombre concibe unas leyes para la ordenación de la ciudad, las crea, las establece y la instituye, pero estas normas nunca resultan suficientes, mucho menos únicas. No es posible desconocer la justicia divina, que por demás de las veces, resulta oscura y polisémica. Las obras de los poetas nos permiten concluir que las leyes de los dioses no bastan, como tampoco las normas de la tierra. Obedeciendo las leyes, el hombre sabio se da cuenta de que no son las únicas que definen lo que está permitido y que tampoco agotan lo que está prohibido. Ante cada circunstancia del destino, es necesario acudir a la capacidad de entretejer las distintas normas para poder elegir el camino que se abre ante situaciones indeterminadas.
- Un cuarto límite ha sido el centro de la obra de Nietzsche en *El nacimiento de la Tragedia* y se expresa en el conflicto que surge entre lo Apolíneo y lo Dionisiaco. El hombre necesita la cordura, la prudencia, la templanza y la sensatez que otorga lo apolíneo, pero estas cualidades no son suficientes para dotar al hombre de riqueza interior. A la vez que se valora la sobriedad, la obra trágica se hace en honor a Dioniso y provoca en los participantes la necesidad del éxtasis, la pasión desbordada y la lujuria orgiástica que lo desarraiga de toda condición egocéntrica, hasta fundir el *principio de individuación* en aras de la integración con los

otros. Los límites que impone el individualismo no bastan cuando se trata de reconcerse necesitado de los demás; pero esa necesidad de conciencia social, tampoco es condición suficiente para la deliberación práctica sobre el propio destino. El hombre se debate entre el egocentrismo absoluto y la abnegación altruista; en esto, tampoco existe un punto alguno de conciliación.

- Un quinto límite que enseñan los poetas y que expone la condición humana ante el conflicto, hace referencia a que la verdadera belleza y la fuerza honesta del hombre, reside justamente en su vulnerabilidad. Sin embargo, el hombre busca evadir a toda costa las situaciones que lo exponen frente a las contingencias y los límites de su propia condición. Esta dualidad es inseparable de la naturaleza humana y de su aceptación depende la realización de la *eudaimonía*. Una vida sin sufrimiento es una vida vacía, pero un hombre que no encuentre en la vulnerabilidad su posibilidad de realización, por cierto, ha perdido la oportunidad de hacerse mejor.

Notamos entonces, tal como lo mencionamos en un principio, que con relación a Esparta, el ambiente cultural, político, social y educativo ha cambiado de manera radical en Atenas. Para Marrou (2004), la vida griega en Atenas pasa de un énfasis totalmente militar a un interés por la vida civil:

Aquí la pedagogía ateniense, que servirá de modelo y de inspiración a toda la Grecia clásica se orienta en un sentido muy distinto al de la nueva Esparta. En Atenas no se trata de ver en el niño y en el adolescente, por encima de todo, a un futuro *hoplita* ¡ni de exigirle trece años de alistamiento y de disciplina militar! La preparación militar juega en esta ‘educación antigua’ un papel tan secundario que al historiador, desprovisto de testimonios, le es lícito el derecho hasta de dudar de su existencia. (Marrou, 2004: 59)

Así pues, a partir de lo descrito en este acápite sobre la enseñanza de los poetas en el teatro, nos atrevemos a presentar un esquema resumen de los fines de la educación a partir de las obras trágicas. Hemos obviado en esta parte las obras de Eurípides, pues ellas tienen una mayor coincidencia con el pensamiento socrático, tal como lo expusimos. También es necesario advertir, que sobre los fines de la educación a partir del conflicto trágico realizaremos un análisis en mayor profundidad en el libro tercero de esta serie, cuando apropiemos estas reflexiones para la educación contemporánea, por ahora, se hará énfasis específico en el contexto presocrático, veamos la siguiente sinopsis.

Sinopsis Fines de la educación según los Poetas Trágicos. Siglo

V a IV a.C.

El contexto educativo

Aún no existe un escenario formal educativo; sin embargo, el teatro donde se presentan las obras trágicas de los poetas, se considera un escenario para la formación de la virtud.

Atenas nunca consideró la naturaleza y la influencia de las obras teatrales como un asunto exclusivamente artístico, sino como un ritual supremo para la renovación de la existencia.

El coro es el maestro educador por excelencia: su acción pedagógica fue mucho más profunda que la de cualquier enseñanza puramente intelectual, que vendría en adelante con la filosofía y la ciencia metafísica.

El culto a Dioniso: los rituales iniciáticos para la renovación y transformación de los hombres.

La justicia punitiva del Estado como una fuente educadora.

Ideal social

- La democracia afianzada en la idea de la libertad del Estado y del individuo.
 - Continúa el amor patriótico y sacrificado por el Estado, pero más en un sentido de compromiso civil que guerrero.
 - El mundo común y cotidiano se convierte en el centro de las obras trágicas. Se valora en alto grado la vida tal como es con sus connotaciones inciertas y contingentes.
 - No existe un ideal social incuestionable. El ser humano se enfrenta a múltiples y contradictorias normas que organizan y dan sentido a la vida social.
-

- El hombre camina hacia el bien cuando logra entretrejer las leyes de la ciudad con la justicia de los dioses. Esto hace de él un hombre *hypsípolis*, entendida como una virtud sublime relativa a la grandeza de un hombre en la medida de la comunidad, como un ser político admirable, por tanto un ser que ha alcanzado la areté.
- Un ser menospreciable es el hombre *ápolis*, quien por su soberbia, arrogancia y desmesura (*hybris*) resulta condenado a salir de la comunidad política de los hombres (muerte, ignominia, huida o exilio)

El coro considera indigno al hombre *ápolis*, no solo de pertenecer a la ciudad como un ser político y social, sino además, lo excluye del derecho a la sabiduría ciudadana, al conocimiento de lo común que hace de los hombres, seres en igualdad de condiciones

Perspectiva de humanidad

- El valor del hombre en términos de su *sophia*, es decir, en la medida en que alcanza sabiduría y le otorga la *areté*, como un tipo de virtud más cercana a la vida cultural que a la consagración militar espartana.
- La grandeza del hombre se alcanza mediante la elección ante cada situación inesperada del destino.
- El hombre no debe hacer de los bienes materiales la medida de todas las cosas.
- Somos seres sujetos al riesgo y la vulnerabilidad.
- La verdadera belleza y excelencia humana, reside justamente en su vulnerabilidad.
- Para Esquilo el hombre proviene de unos seres pre-humanos, solo los dioses le han otorgado las virtudes para hacer de ellos verdaderos individuos. Entre las características de los hombres, destaca: el deseo de obrar-crear a la vez que le subsiste un deseo de auto-destrucción; sujetos al azar, la fortuna y el infortunio; conscientes de la muerte.

- Para Sófocles la creación del hombre no se remota a las divinidades. Concibe el ser como un individuo capaz de auto-creación. El hombre es un deimón, es a la vez asombroso y despreciable.
 - La armonía del hombre depende de las tensiones incomprensibles entre situaciones antagónicas.
 - Los límites del hombre, que al mismo tiempo que lo constriñen, le dan la posibilidad de hacerse mejor:
 - La muerte.
 - La dualidad de su propia naturaleza (entre el bien y el mal).
 - La dualidad entre las leyes de la ciudad y los designios de los dioses.
 - El conflicto entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Entre el egocentrismo y la entrega al social.
 - El conflicto entre belleza y vulnerabilidad.
-

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- El arété humano o ‘el hombre tal como debe ser’.
 - Los peligros de confiar en exceso en la razón.
 - El devenir es inevitable.
 - La fragilidad del bien.
 - La vulnerabilidad de la fortuna.
 - Los conflictos se resisten a ser dirimidos mediante el análisis puramente racional.
 - Las contingencias que hacen problemática nuestra existencia, a la vez y de algún modo poco claro, también se hacen merecedoras de nuestra gratitud.
 - Los poetas consideraban que el aprendizaje ético no podía separar la racionalidad de las emociones puramente humanas.
-

- Lo grande es frágil y lo necesario puede resultar destructivo.
- El dominio de la fortuna no solo es difícil, sino además, es un fin inapropiado para la vida humana.
- Aun cuando tenemos razón es posible que nos equivoquemos, en el plano lógico, jamás existe la última palabra.
- Se nos presenta en la tragedia que la razón no es suficiente para conducir la vida a la *areté*, muchos menos a la *sophia*. Si bien la *phronesis* es uno de los principios que rige a los hombres, no puede ser el único, ni puede bastarse a sí mismo.
- Alcanzar la *eudaimonía*, una vida digna de ser vivida.
- El restablecimiento del orden por la vía del sufrimiento y el nacimiento del deber por el camino de la consternación.
- La vida es contradictoria, paradójica e irreconciliable.

Fines de la Educación en la Grecia premetafísica de los Poetas Trágicos. Siglo V a IV a.C.

El fin de la educación para los poetas trágicos es ayudar a los ciudadanos griegos a alcanzar la *sophia*, un tipo de sabiduría que no es puramente racional, teórica o metafísica. Es una sabiduría que otorga virtudes (*areté*) al hombre, como ser contingente y vulnerable, hasta librarlo de la desmesura (*hybris*) y hacerlo un *hysípólis*, un ser excelente en cuanto a su condición comunitaria, su valor político-social y su admirabilidad. Un tipo de sabiduría que reconoce los conflictos, tensiones y azares permanentes de las situaciones de la vida y que no pretende ignorar lo común y cotidiano, mucho menos buscar dominar sobre lo contingente y vulnerable. Es el tipo de sabiduría que duda de la confianza excesiva en la razón.

En tanto la obra trágica no es un Tratado sobre el ideal griego o el *eidos* platónico, sí es un ritual iniciático que involucra al ser en una experiencia total e inolvidable hasta convertir al hombre en obra de arte en sí mismo (Nietzsche), mientras procura pasar del principio de individuación hasta fundirse en lo general-humano, o mejor, en lo universal-natural, a partir de la

transfiguración del hombre en un ritual iniciático. La tragedia no se conforma con que los hombres alcancen un estado intelectual admirable, busca en ellos su propia transformación entendiendo y afrontando su naturaleza como seres *deimón* (admirables y espantosos al mismo tiempo).

Mediante este proceso de alcanzar las virtudes desde las propias vulnerabilidades, contingencias, límites y dualidades, los poetas trágicos entienden que el fin del hombre no es la posesión de los bienes externos, mucho menos el dominio o control sobre el destino; por el contrario, el fin de la vida es alcanzar la *eudaimonía*, aquella condición que hace de nuestra existencia una vida digna de ser vivida, la cual va más allá del simple contentamiento o bienestar social. La eudaimonía significa para los griegos presocráticos el 'floreamiento humano' que consiste en una actividad acorde con la excelencia de vivir y actuar bien, lo cual exige bondad de carácter y capacidad para entretener los extremos antagónicos de las tensiones permanentes que enfrentamos en el azar de las circunstancias.

Medios para la consecución de los fines

- El ritual iniciático: la obra trágica como un medio para la catarsis con capacidad introspectiva sobre lo que podría ocurrir a cualquiera.
 - La pena impuesta por el Estado se convierte en un medio pedagógico para corregir a los individuos que caen en la *hybris*.
 - La cultura de la oralidad en torno al interés por la sabiduría se convierte en un medio para la reflexión permanente en torno a la naturaleza humana y en elemento fundamental para formar al ciudadano en las virtudes
 - La deliberación y la pluralidad de opiniones para mantener en vilo la sabiduría sin caer en doctrinas totalitarias
 - La especulación en torno al conflicto entre la naturaleza humana y la ley divina.
 - El ejemplo personal del protagonista es el medio por excelencia para que los individuos se reflejen en sus padecimientos y en el resultado de sus elecciones, sea la *hypsípolis* o la **ápolis**.
-

- La poesía trágica que se instaura como una fuerza normativa para los hombres de la época (primer período de la Época de Pericles).
- El poder pedagógico de los poetas y la participación del pueblo entero en la representación de sus obras, cambió además la tradición formativa que venía de Esparta que centraba el proceso educativo en la niñez. Su profunda penetración con la búsqueda de la sabiduría y la virtud no se limitó tan solo a la infancia, sino que se concentró también en el hombre adulto y no halló límite finito en la vida del individuo.
- Un estilo literario sencillo y comprensible, pero tan contundente, que tuvo la capacidad de insertarse en la subjetividad colectiva de un pueblo numeroso y de erudición media.
- Frases cortas que el coro expresa y quedan fácilmente grabadas en la memoria y la reflexión del pueblo. Aforismos cantados que despiertan un proceso deliberativo y de auto-descubrimiento, cuya clave es la atención a las palabras y acontecimientos claves que incitan al éxtasis de un ritual iniciático e introducen a los participantes en un ciclo de reinterpretaciones.
- Despertar y conmover las respuestas pasionales como un medio por excelencia para adquirir el conocimiento.
- El dolor y la confrontación como medios para la purificación.

Finalmente, es preciso considerar que mientras Esquilo y Sófocles evidencian las insuficiencias de la razón, la innegable presencia del devenir y la carencia de control frente al destino, Eurípides introduce un tipo de obra teatral más cercana a la auto-suficiencia racional socrática: en sus dramas ya no aparece la abnegación frente al conflicto, sino la decidida lucha contra los antagonistas y adversarios, la resuelta batalla dialéctica contra las fuerzas opositoras del destino. Por tanto, el pensamiento metafísico que inicia con Parménides, Zenón y se erige invencible gracias a la fuerza argumentativa de Sócrates, encuentra en Eurípides un aliado que no solo acaba con el drama trágico, sino que además, lo expande como discurso dominante en todas las esferas de la vida cultural y educativa de la Grecia Antigua.

2.2.2 Heráclito: *logos*, *contrariedades* y *devenir*

Proveniente de Éfeso, ciudad de Jonia, Heráclito (535 – 475 a.C.) presenta más que una simple doctrina filosófica, una profunda concepción del mundo y de la vida que es, en su esencia, la antítesis directa de la obra de Parménides de Elea y sus discípulos.

Heráclito encuentra que no es la razón, mucho menos la intuición objetiva el centro intelectual capaz de comprender los misterios de la naturaleza. Por el contrario, asume que es en el corazón del hombre y en sus sentimientos, en donde emerge el elemento constitutivo para alcanzar el conocimiento de lo externo. En este sentido, el filósofo tiene la convicción de que no es el mundo cósmico y físico un universo alejado del hombre, el cual se deba explorar como un ente desconocido y externo, sino más bien, que el curso del mundo, sus fenómenos y misterios, pasan a través del ser, en cuyo interior halla la fuerza para descubrirlos y comprenderlos. Así pues, primero el hombre debe investigarse a sí mismo, para encontrar en su interior la comprensión del mundo que lo rodea: “Heráclito [...] es el creador de una filosofía cuyo sentido se haya expresado en la profunda sentencia “me he investigado a mí mismo”. (Jaeger, 2001: 176)

Afirma además en sus versos que la multiplicidad de los conocimientos no proporciona la sabiduría, criticando con esta sentencia a los Eleatas que entregarán su vida, absortos bajo los engaños de la fijeza en la escritura, a la búsqueda objetiva del conocimiento por la vía de la razón. Lejos de creer en la primacía de unidad promulgada por Parménides, para Heráclito el fin de la existencia consiste en saberse conocer como ser humano en su multiplicidad, es decir, en la necesidad de volver a los entramados de la propia vida, donde no existen verdades redondas, ni absolutas, tan solo la comprensión del ser y sus conflictos. Se trata de un conocimiento inacabado e infinitamente incomprensible, pues afirma con sabiduría que “por muy lejos que vayas no hallarás los límites del alma: tan profundo es su *logos*” (Heráclito, 1939: fragmento 45).

En este caso, el *logos* para Heráclito no hace referencia a la razón de Parménides y sus predecesores. Para Heráclito, el *logos* es un lenguaje del conocimiento del cual se originan al mismo tiempo la palabra y la acción, tal como sería redefinido el poder de la palabra por la posterior pragmática lingüística. Heráclito comprende la estrecha relación entre la vida dedicada a la *sophia* y el poder del *logos* [la palabra unida al razonamiento, el lenguaje]

para orientar a los hombres que optan por ‘estar despiertos’. Desde este punto de vista, Heráclito se considera a sí mismo, no como un filósofo, sino como un intérprete de los misterios y enigmas que encierran la naturaleza y el devenir de la humanidad. El fin de esta sabiduría que se orienta por el *logos*, que es infinita, enigmática y profunda en cuanto el alma misma del intérprete lo es, consiste en la superación del arbitrio individual y oscilante que amenaza la vida en cuanto tal, hasta fundirse en una comunidad ‘despierta’ que es el más alto bien de toda *polis*, e incluye sin olvidar, la condición particular de cada individuo. Para Heráclito, en el *logos* se encuentra “una comunidad todavía más alta y más comprensiva que la ley de la polis” (Jaeger, 2001: 178). Mediante el *logos*, la comunidad logra ‘hacerse fuerte’, tal como logra la ciudad hacerse fuerte por la ley:

Claramente se muestra aquí que no se trata de un conocimiento teóricamente deficiente, sino de la existencia humana en su totalidad, cuya conducta práctica no corresponde a la comunidad espiritual del *logos*. El universo entero tiene también su ley como la *polis*. Por primera vez aparece esta idea típicamente griega. En ella se presenta en su más alta potencia la educación política y la sabiduría de los legisladores griegos. [...]. El *logos* de Heráclito es el espíritu, como órgano del sentido del cosmos. Lo que se hallaba ya en germen en la concepción del mundo de Anaximandro se desarrolla en la conciencia de Heráclito en la concepción de un *logos* que se conoce a sí mismo y conoce su acción y su puesto en el orden del mundo. (Jaeger, 2001: 178).

Con respecto a la formación del hombre griego, Jaeger (2001) plantea que la doctrina de Heráclito es, en efecto, la primera obra de antropología filosófica:

Su filosofía del hombre es, por decirlo así, el más interior de los círculos concéntricos, mediante los cuales es posible representar su filosofía. Rodean al círculo antropológico el cosmológico y el teológico. Sin embargo, no es posible separar estos círculos. En modo alguno es posible concebir el antropológico independientemente del cosmológico y del teológico. El hombre de Heráclito es una parte del cosmos. Como tal, se halla sometido a las leyes del cosmos como el resto de sus partes. (Jaeger, 2001: 180).

Entonces, cuando el hombre adquiere la conciencia de llevar en su propio ser la ley del devenir, encuentra así la capacidad de participar de la más sublime sabiduría del mundo, cuyos decretos, a su vez, proceden también de la discordia de los dioses. En este nuevo orden del mundo, el hombre se interpreta desde una condición de naturaleza mística dentro del mismo cosmos descubierto por el *logos*, por tanto, la sabiduría consistirá en saber guiar su

vida de acuerdo con las leyes de la naturaleza, de la *polis*, del ciudadano y del ser como tal. Pero, es necesario advertir que, según Heráclito, esta sabiduría descansa sobre su original doctrina de los contrarios y de la unidad del todo. En Heráclito, tal como en los poetas trágicos, la lucha de los antagónicos se convierte en “el padre de todas las cosas”, ya que solo en las contradicciones aparece la *diké* de lo justo, que es contraria a la *diké* de Parménides que es nítida, diferenciada y no da lugar alguno a los juegos de contrarios. Desde su punto de vista, solo lo que se contrapone, se une; y, de lo distinto surge la más bella armonía:

No comprenden que lo que difiere de sí mismo coincide consigo mismo: armonía de una tensión en direcciones opuestas, como la del arco o la lira... Es necesario darse cuenta de que conflicto es común a todo y la justicia es contienda, y de que todas las cosas suceden según discordia y necesidad. (Heráclito, 1939:80, DK, b51)

Al respecto, Serna (2009) afirma que luego de la formulación del principio aristotélico de no-contradicción, también el ser humano perdió su sentido de ser y no-ser a la vez, lo cual se aparta de la concepción del hombre como juego de contrarios:

Todo lo cual [metafísica aristotélica] se aparta de la concepción del hombre como ser construido y reconstruido por juegos de contrarios, propia del taoísmo a partir del yin y el yang, así como de la dialéctica no cuadrículada de Heráclito, cuando no faltan los conflictos trágicos que nos forjan, si el presente puntual cede su puesto al futuro plural, a la no homogeneidad de las experiencias y las expectativas acumuladas, a la no unanimidad de los muchos que somos. (Serna, 2009: 39)

Esta ley de los contrarios es la que gobierna al cosmos y a la naturaleza, pues en la misma humanidad se dan la fortuna con el infortunio, causantes ambas de las desdichas y las guerras. Todo en la vida se encuentra saciado de fuertes oposiciones: “el día y la noche; el verano y el invierno; el calor y el frío; la guerra y la paz; la vida y la muerte” (Jaeger, 2001: 179), pero todas estas contradicciones se resuelven solo en el devenir eterno. Tal como lo expresan Esquilo y Sófocles, todas las oposiciones de la vida suceden sin cesar. Heráclito concibe la vida como un eterno juego de antagonismos; incluso, la muerte de uno, representaría la vida de otro. Por tanto, afirma que si el alma quiere encontrar reposo, solo en el camino del cambio es posible descansar.

Ahora bien, Heráclito difiere de una conciencia ingenua de pretender conciliaciones y concertaciones definitivas que intenten eliminar cualquier

vestigio de conflicto o tensión, porque para él la lucha no puede suprimirse de la vida. Por esta razón, Heráclito al igual que los poetas dedican sus esfuerzos a alertar a sus conciudadanos sobre el peligro en que caerían al creer en espejismos de armonía o en verdades carentes del elemento contradictorio de la existencia. De ahí que sea bastante crítico con Homero, quien anhela en la *Iliada* que cese la discordia, pues veía en la contradicción entre los dioses y los hombres algo reprochable. “En el cambio, esto es aquello y aquello, de nuevo, esto” (Heráclito, DK, b88). Todas las cosas son, en el fondo, lo uno y lo mismo. La misión del sabio consiste en interpretarlas. Por el contrario, Parménides afirmarí­a que el ser es y el no-ser no es. La paradoja sería la vía de Heráclito para comprender la realidad, porque para él la verdad no se resuelve mediante determinaciones excluyentes, tal como lo harían en adelante los metafísicos; sino entendiendo que no existen respuestas netas o totalizantes, que no corresponden al ser real de las cosas y los fenómenos.

Lo pendiente, misterioso, relativo, fluido y cambiante brindan un horizonte de posibilidad en el cual, el no-ser se hace absolutamente necesario para construir la historia. Por supuesto, Aristóteles también chocaría con esta tesis, la cual considera un exabrupto. Sin embargo, deconstruyendo la ontología metafísica de veintiséis siglos de historia, Heidegger retomaría al filósofo de Éfeso para reivindicar el *logos*, el devenir y el ser que no solo es como aquello que se muestra ante los ojos, sino, además, como aquello que se oculta (Heidegger, 2012). De la mano de Heráclito y los poetas trágicos, los ciudadanos griegos tienen plena conciencia de la lucha entre el ser y el devenir; de la inminencia del cambio y la fluidez de las cosas. Por su parte, Parménides y Zenón tendrían que hacer ingentes esfuerzos para convencerlos de lo contrario. A continuación, en el siguiente cuadro, se realiza una síntesis de los aspectos fundamentales de los fines de la educación desde Heráclito.

Sinopsis

Fines de la Educación según Heráclito

El contexto educativo

Aún no existe un escenario formal educativo; sin embargo, la *polis* y el *ágora* se consideran en su totalidad espacios para la formación del ciudadano griego.

Perspectiva de Humanidad

- No es la razón, ni la intuición objetiva el centro intelectual para comprender los misterios de la naturaleza. Por el contrario, solo en la profundidad del ser, del alma, del corazón y del sentimiento del hombre se encuentra el elemento constitutivo para alcanzar la sabiduría.
- Los fenómenos y misterios de la naturaleza pasan a través del ser, en cuyo interior está la fuerza para interpretarlos.
- El hombre es una parte del cosmos y de la divinidad, por eso lleva dentro de sí la ley del devenir y la contradicción.
- El ser es y no-es a la vez. Es un ser construido y reconstruido por el juego de contrarios. Somos uno y muchos a la vez.

El no-ser, lo misterioso, pendiente y fluido, son absolutamente necesarios para construir la historia, para que exista posibilidad de futuro.

Ideal social

- Es el máximo ideal logrado a través del conocimiento de sí mismo. En la medida en que el ser se inserta en una comunidad de seres despiertos como meta sublime de la polis que supera lo establecido en la ley.
- Mediante el logos, la comunidad logra hacerse fuerte en la medida en que cada individuo va alcanzando su propia sabiduría.
- La libertad no consiste en el egocentrismo, sino en la consagración al bienestar de la ciudad: en la subordinación a una comunidad.

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- El universo cósmico y la naturaleza no son entes alejados de la naturaleza del hombre. Son uno y lo mismo con el ser.
 - No se trata de encontrar la verdad, sino de interpretar el devenir de las cosas y los fenómenos.
 - La multiplicidad de conocimientos no proporciona la sabiduría.
-

- En tanto el conocimiento es relativo al conocimiento de sí mismo, Heráclito concibe que es un logos inacabado, profundo y sin límites.
- El *logos* no se centra en la razón, sino en la palabra, el lenguaje que crea la acción.
- La lucha de los contrarios es “el padre de todas las cosas”. Solo lo que se contraponen se une y, de lo distinto, surge la más bella armonía, como la del arco o la lira. Todo en la vida se encuentra saciado de inmensas oposiciones.
- La justicia es contienda.
- Todas las cosas son, en el fondo, lo uno y lo mismo.

No es posible un conocimiento nítido, absoluto o definitivo.

Fines de la Educación en Heráclito

Más allá de concebir un fin exclusivo para la educación, Heráclito concibe que el fin de la existencia consiste en ‘investigarse a sí mismo’. Este fin lleva a los hombres a ‘estar despiertos’ hasta superar los individualismos propios del ser y encontrarse en una comunidad social todavía más alta y comprensiva que la ley de la polis. La educación implica por tanto, la formación política y la sabiduría de hallarse situado como ser inherente al cosmos y a la teología. Todas las cosas son lo uno y lo mismo, por tanto, la misión del sabio consiste en interpretarlas.

Este camino de la sabiduría de Heráclito, implica la comprensión del mundo, el hombre y la naturaleza en el permanente juego de contrariedades y oposiciones. No existe armonía sino en la contradicción y el conflicto. Por tanto, el fin del ser es hallar reposo en medio del devenir y el cambio, sin esperar ingenuas conciliaciones o concertaciones que intenten eliminar la tensión. El horizonte de posibilidad del hombre, la existencia de futuros impredecibles para construir la historia de lo humano, se encuentra precisamente en el juego entre ser y no-ser.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que el fin de la formación del hombre no es encontrar un conocimiento totalitario y sin ambigüedades, por el contrario, implica avanzar en el conocimiento de sí mismo, y, en esta medida, en el conocimiento del devenir inacabado de la naturaleza y el cosmos.

Medios para la consecución de los fines

- El *logos* entendido como la palabra que va unida al razonamiento y a la acción.
 - La interpretación de los cambios continuos de la vida y la naturaleza.
 - La dialéctica de las contradicciones que no encuentran conciliaciones.
-

2.2.3 La *Sophia* convertida en esencia

A la par con el florecimiento del teatro, el poder educador de la tragedia y la antropología del devenir de Heráclito, el pueblo griego presencia el apogeo de otro tipo de disertaciones que se distancian radicalmente de la *sophia* expuesta por los poetas y por el filósofo de Éfeso; se trata de los poemas escritos en versos épicos de Parménides de Elea, uno de los pensadores más notables de la antigüedad, considerado por muchos historiadores como el padre de la metafísica occidental y quien fuera una importante influencia para la posterior obra platónica y aristotélica. A continuación nos ocuparemos de la obra de Parménides y su discípulo Zenón, quienes competían de manera directa con la obra de Heráclito y a la vez, de modo simultáneo con los poetas Esquilo y Sófocles por convencer a los ciudadanos helénicos acerca de las verdades ‘inmutables’ del mundo. No podríamos afirmar que Parménides critica directamente las obras de los poetas, tal como lo hicieron Sócrates o Platón, no obstante, da inicio a una Escuela de Pensamiento Eleática que desvirtuó el mensaje de la tragedia y que marcó el rumbo de la filosofía metafísica.

Encontramos en Parménides de Elea los albores de un pensamiento riguroso y sistematizado que busca diferenciar la verdadera reflexión de la simple especulación. Si se presume, como suponía la metafísica naciente de Parménides, que la razón [y la filosofía como el arte de la razón], podrían salvar o dominar sobre el destino, entonces era natural que los griegos emprendieran la búsqueda por los métodos, posibilidades y límites del intelecto. Sin lugar a dudas, el primer interés de los pensadores de estirpe metafísica, sería la indagación por el principio constitutivo y originario de todas las cosas, la fuente o fondo primigenio del que todo ha brotado, la pregunta por el cosmos, la física y en general, la comprensión de los fenómenos de la naturaleza.

Contrario a los trágicos, cuyo interés se concentró en la interpretación del hombre, del devenir y sus conflictos, los filósofos de Elea se ocuparían de intentar hallar la esencia, la permanencia y la verdad del mundo exterior.

Parménides escribe un célebre poema titulado *Sobre la Naturaleza*. Aunque no se conserva la totalidad de su obra, sus fragmentos cobran vital importancia en los escritos de Platón y Aristóteles, quienes lo citan con frecuencia. Según los historiadores, el poema puede dividirse en tres partes: en primer lugar, Parménides describe el viaje iniciático, mediante el cual, él mismo es conducido por la diosa *Diké*, deidad de la justicia, hasta un portal donde comienza la gran revelación. Llegado a este punto, una divinidad desconocida expone los dos caminos que está a punto de dilucidar: el de la verdad y el de la opinión. Las siguientes partes del poema, hacen alusión a cada uno de los caminos que se presentan para su elección. La tarea del filósofo en este viaje es descubrir el fundamento originario de todas las cosas, él debe decidir qué camino tomar, pues al final del recorrido se mostrará la única verdad ante sus ojos.

Interesa anotar que la diosa le advierte que para recorrer el primer camino, el de la verdad, debe prescindir de todos los sentidos y mirar solo con los ‘ojos de la razón’. El segundo camino en cambio, puede ser atravesado por cualquiera y está tan transitado que en él reina la confusión:

El camino de la verdad nos lleva a descubrir que el ser es y el no-ser no es, que solo existe el ser y que lo que vemos gracias a la información de los sentidos es pura apariencia: nos parece que las cosas se mueven y que hay una pluralidad de seres, pero la razón nos dice lo contrario (Parménides. Citado por Goñi, 2002: 53).

Es obvio que Parménides opta por el camino de la ‘verdad’ y no se deja ‘engañar’ por la ‘falsa realidad que muestran los sentidos’, una realidad cambiante, perecedera e incierta que el filósofo evade a toda costa, a fin de alcanzar la ‘auténtica’ realidad inmutable, que solo está destinada a quienes confían en la razón. No es necesario un análisis exhaustivo para notar la gran diferencia entre la realidad contingente, frágil y mudable que presentan Heráclito y los poetas en sus obras trágicas, frente a este nuevo tipo de conocimiento de la verdad que persigue Parménides. Tampoco nos sorprende la distancia que separa los unos de los otros en cuanto a la confianza en el intelecto como garante de la *eudaimonía*. Así que, estamos ante un período de posiciones radicalmente contrarias sobre el destino, el conocimiento, el hombre y la vida; y, no se trata simplemente de un género literario o dramaturgo antagonico, se

trata en efecto de un modo tangencialmente distinto de enfrentarse al mundo, al ser, al conocimiento y a las opciones sobre el futuro.

Una vez Parménides elige el camino de la verdad las consecuencias no encuentran opción de retroceso: en primer lugar, la razón obligaría a pensar que el *ser* es único, eterno e indivisible; en segundo lugar, la verdad no admitiría movimientos ni mutaciones; y, en tercer lugar, aprenderíamos a desconfiar de los sentidos que solo traen ‘engaños’ y ‘espejismos’ para el intelecto.

Mientras los poetas admitían las ambigüedades del ser como un *deimón* que a la vez es maravilloso y al mismo tiempo un ser terrible y enigmático, o, aunque Heráclito afirmara que el *ser* existe y *no* existe a la vez, en medio de un mundo en constante transformación; Parménides no acepta el vacío, ni el movimiento, ni la contradicción; por el contrario, afirma que el *ser existe y el no-ser no existe*. Sin duda, este es el principio fundante de la *no-contradicción* aristotélica. Entonces, siguiendo esta línea filosófica nos enfrentamos a una concepción del mundo no solo desconocida, sino además inconcebible para las obras de los poetas trágicos. Parménides afirma que el ser como esencia o cualidad suprema de las cosas, es:

- *Único*: por tanto su esencia es la repetición homogénea en todas las cosas.
- *Indivisible*: no existe en su esencia ninguna contradicción posible, ningún asomo del vacío, nada parecido al *no-existir*.
- *Continuo y homogéneo*: es igual por donde se le mire y analice.
- *Eterno*: tal cual es, ya ha sido y seguirá siendo. No tiene principio ni fin:

Si tuviera un principio habría surgido del ser o del no-ser; si del ser, él mismo sería su origen, si del no-ser, no tendría origen; del mismo modo, si tuviera final, limitaría con el ser o con el no-ser, si lo hiciera con el ser, limitaría consigo mismo, que es lo mismo que no limitar, si limitar con el no-ser, no limitaría. (Goñi, 2002: 54-55)

- *Imperecedero*: un ser que no nace, ni muere.
- *Inmóvil*: es siempre igual a sí mismo. No admite movimiento en el ser, porque tal condición implicaría pasar al no-ser.

- *Finito, limitado y esférico*: es similar a la verdad, redonda y homogénea.
- *Inteligible*: el camino del pensar y del ser es uno solo. El ser es inteligible por naturaleza.

Nuestro autor afirma además que, aunque los sentidos nos hagan percibir el movimiento y la transformación, todo eso es una simple ilusión: el movimiento, por tanto, no existe y es tan solo una apariencia. Parménides intenta con total rigurosidad intelectual demostrar que la razón nos dice lo contrario a lo que nos muestran los sentidos y que, así mismo, solo podemos fiarnos de la reflexión sobre la verdad para alcanzar la sabiduría. El devenir está excluido del ser y también del mundo físico, por tanto la tarea del filósofo es encontrar aquella verdad imperecedera e inamovible.

Pues bien, aunque hoy nos parezca sorprendentemente ilógico y fácilmente rebatible, la metafísica occidental ancló su piedra angular sobre tales aseveraciones. Es muy probable que Parménides no haya alcanzado durante su vida a dimensionar la fuerza que durante veinteseis siglos cobrarían sus afirmaciones. También es cierto, tal como lo presentamos en la el primer libro de la serie, que el cambio de la cultura de la oralidad [fluida] a la cultura de la escritura [fija] afianzó la idea de un mundo determinado, predecible e inmutable que no está sujeto al devenir, ni al sinsentido. En todo caso, nos vemos obligados a repensar la idea que sobre ‘lo real’ y ‘lo aparente’ edificó la filosofía en nuestra historia.

Parménides es el indiscutido maestro y principal exponente de la Escuela Eleata, una colegiatura filosófica regida por un cuerpo doctrinario básico, metodológico y esencialista que claramente marca la diferencia de los demás pensadores de su época. Aún sin la forma clásica de la organización educativa, los historiadores consideran en Parménides una primera escuela de pensamiento como tal, en la cual, tanto discípulos como maestro, se comprometen con la búsqueda, perfeccionamiento y defensa de una teoría filosófica coincidente cuya finalidad consisten en encontrar la verdad por medio de la razón y evitar la opinión especulativa que proviene de los sentidos.

En torno a la verdad, que Parménides concibe como el fin último de toda vida dedicada a la filosofía, retomamos la analogía del camino que lleva al eleata hacia la luz suprema y divina. Por ser un camino en ascenso y destinado exclusivamente a los pensadores, no a los hombres del común que transitan

por la vía de la opinión, el filósofo relata que su trasegar es un asunto espiritual e iniciático que hace del caminante un ser superior y elevado a las alturas que ninguna capacidad humana ha logrado dilucidar en el mundo de la *physis*. Esto hace que su propuesta, empiece a ser considerada de naturaleza metafísica:

El núcleo de la filosofía de Parménides es de naturaleza metafísica. Para hacer frente a una verdad suprasensible que se le desvela, el pensador tuvo que elevarse por encima del mundo en el que vivimos los hombres. Al reflexionar, Parménides se siente arrastrado a un reino de luz, más allá de las cosas terrenas. (Fränkel, 1993: 331)

Una vez revelada la luz de la verdad, una diosa anónima insta al filósofo sobre la responsabilidad que recae sobre sus hombres al conocer lo develado. En adelante, el poeta-vidente debe guardar la verdad expuesta ante sus ojos, cuidarla, pero ante todo, nos llama la atención que en la misión impuesta, la deidad le impele a transmitirla a quienes aún no la poseen. Aquí nos encontramos entonces, frente al principio más antiguo de la educación. El viaje referido por El Eleata se nos presenta entonces como un símil del camino que debe recorrerse desde la ignorancia hasta la iluminación de lo verdadero, pues el camino simboliza el paso de la oscuridad de los mortales hasta la luz de los sabios que van alcanzando el mayor conocimiento.

Contrario a una realidad conflictiva y contradictoria expuesta por Heráclito y los poetas, Parménides origina una tradición filosófica basada en la unidad indivisible de las cosas y los fenómenos. Antes de Parménides la *aletheia* era considerada como aquella verdad múltiple que permanece en el recuerdo y queda grabada en la profundidad del alma, en tanto que su convicción tiene el poder de transformar. Sin embargo, a partir de la Escuela Eleática, la *aletheia* pasa a considerarse única, inmutable y total, cuando además, empieza a diferenciarse de la *doxai*, es decir, de las opiniones plurales a las cuales confiere un rango de inferioridad sobre lo verdadero.

Pero la trascendencia metafísica de Parménides no es solo relativa a la verdad, sino que además se atribuye a su poema el sentar las bases de un pensamiento metódico sobre el ser y el conocer. Para algunos historiadores y estudiosos de la antigüedad griega, el poema de Parménides puede considerarse la primera teoría sobre el método (Popper, 1999; Osorio, 2001). Al respecto, Popper afirma:

Creo que Parménides fue el primer gran teórico, el primero que creó una teoría deductiva. Fue uno de los mayores pensadores de todos los tiempos. No solo construyó el primer sistema deductivo, sino también el más ambicioso, el

más audaz y el más pasmoso que nunca se haya dado. Y además, su validez lógica era intuitivamente inmaculada. (Popper, 1999: 109)

Por su parte, Olof Gigon (1995) considera que en Parménides no solo aparece el primer concepto del ser, sino además un *método filosófico de pensamiento y de demostración* (Gigon, 1995: 281). Para Osorio, el método de Parménides tiene un sentido de “auto-conciencia crítica que guía el norte constructivo del edificio sistemático de la verdad, un camino que se valida racionalmente y que, después de justificarlo se transita” (Osorio, 2002: 209). Nuestro filósofo opta por la vía de la identidad pura y del ser puro, mediante el cual, se busca la separación de los contrarios para luego excluir uno de ellos. La lógica que funda la Escuela Eleata es la que promulga que el ser es y el no-ser no es y no se trata solo de un principio de racionalidad que afianza la búsqueda de la verdad, sino además, de todo un método deductivo en el que se ocupan los discípulos de Parménides. No resulta extraña la influencia del eleata sobre el posterior pensamiento metafísico. Al respecto, Osorio (2002), anota lo siguiente con relación a los principios de *identidad, no-contradicción y diferencia*:

Este es el supremo destino lógico que le prescribe Parménides a la filosofía [...]:

1.^a vía: El ser es [el no-ser no es] Identidad. Principio de Identidad (ser **o** no ser)

2.^a vía: El no-ser es [el ser no es] Diferencia

3.^a vía: El ser y el no-ser son y no son [identidad y diferencia].
Principio de no contradicción. (Osorio, 2002: 221)

El filósofo de Elea es el primero en formular de un modo consciente el problema científico del método y de anticipar el camino que a continuación seguiría la búsqueda de la verdad en Occidente. Al diferenciar claramente el camino de la opinión basada en la influencia errática de los sentidos y las percepciones, del camino de la verdad que se alcanza por la reflexión del pensamiento, Parménides inclina la balanza de una época rica en disertaciones plurales, para afianzar la metafísica de la no contradicción.

Para Jaeger (2001) la importancia educativa de la obra de Parménides debe ser estimada en conexión con la historia de la humanidad, por cuanto su amplia y

fecunda influencia aún resultan vigentes: “lo encontramos de nuevo en todos los estadios de la evolución de la cultura griega y aún hoy se nos ofrece como prototipo de una actitud filosófica perenne”. (Jaeger, 2001: 172). Parménides instala en la Grecia Antigua un tipo de pensamiento antes desconocido y con gran poder de convicción para no solo traspasar los límites de la filosofía de la época, sino además, para penetrar profundamente en la totalidad de la vida espiritual. Se trata del pensamiento *lógico*:

Las proposiciones de Parménides constituyen una trama rigurosamente lógica, impregnada de la conciencia de la fuerza constructiva de la consecuencia de las ideas. No es una casualidad que los fragmentos conservados de su obra constituyan la primera serie de proposiciones filosóficas de amplio contenido y rigurosamente conectadas que nos ha legado el idioma griego. (Jaeger, 2001: 172)

Además, para Parménides el conocimiento es una absoluta *ananké*, que en griego antiguo significa lo inevitable, la fuerza de la necesidad, la compulsión y lo ineludible. Por tanto, sitúa al conocimiento por encima de toda necesidad y deseo del ser, más allá de la realización social que buscaban los espartanos o de la comprensión de la vulnerabilidad humana que procuraban los poetas. El fin del conocimiento, para el eleata era la *diké*, esto es, alcanzar la justicia por medio de la investigación, pues según él, la *diké* mantiene al Ser fijo dentro de sus límites y sin la posibilidad alguna de disolución. De tal modo que, la justicia lo libra del devenir y de todo perecer, manteniendo al ser inmóvil en sí mismo, lo cual sería su más sublime realización: a esto se refiere cuando expresa la ‘aspiración del ser a la justicia’. Bajo estas consideraciones, la Escuela Eleata alcanza un gran apogeo entre los griegos antiguos, pues la exposición de Parménides a sus oyentes no procede de una actitud retórica, sino de la firme convicción de haber encontrado el fundamento lógico del conocimiento.

Los problemas de la vida cotidiana de los que se ocupan los poetas trágicos o las contradicciones irreconciliables del devenir que proclama Heráclito, pasan a ser consideradas meras opiniones míticas y por tanto, empiezan a perder su poder y legitimación. Toda salvación del hombre descansa en la liberación de las contrariedades que percibe por el engaño de sus sentidos. La lucha del hombre en Parménides, no es contra el destino y la incertidumbre que plantean los trágicos, por el contrario, la lucha es contra el mundo de lo sensible que habita dentro de sí mismo, el hombre ya no es aquel *deimón* capaz de cosas asombrosas, sino un ser limitado por sus sentidos y envuelto

en el manto de su propia especulación. ¡La liberación consiste en despojarse de lo subjetivo!:

Es el espectáculo del hombre que lucha mediante el conocimiento, se libera por primera vez de las apariencias sensibles de la realidad y descubre en el espíritu el órgano para llegar a la comprensión de la totalidad y de la unidad del ser. (Jaeger, 2001: 174)

Mientras los poetas pregonan sobre los límites del intelecto, Parménides lo hace sobre los límites de los sentidos; así mismo, mientras los primeros desconfían del poder autosuficiente de la razón, el filósofo de Elea desconfía del sentido común que permite percibir el devenir, el movimiento, el cambio y el caos. Mientras el hombre sabio para los trágicos es quien tiene la capacidad de tejer en medio y a pesar de las contingencias con una alta conciencia de su condición social y humana, de lo común y cotidiano; el sabio para Parménides es quien se consagra a la contemplación a la luz de la verdad. Es evidente que mientras Esquilo, Sófocles y Heráclito se acercan más al conocimiento de los misterios incomprensibles de la vida humana, Parménides se caracteriza por el alejamiento originario de las cosas relativas a los hombres. Mucho le debe la academia de nuestros días a aquella metafísica eleática que abstrae a los hombres de su sentido de finitud y contingencia, y, los hace creer inmunes a las contrariedades del destino; una academia que intenta consagrar el intelecto a la búsqueda de verdades etéreas que prometen salvar nuestra existencia de los designios de lo incontrolable.

Zenón de Elea, el más notable discípulo de Parménides se encargará de continuar el legado de su maestro. Ya que la idea de un mundo fijo e inmutable era una idea poco asequible y más bien contradictoria para los griegos de la época, Zenón se dedicaría a difundir y demostrar la verdad encontrada por Parménides: “Zenón puso todo su ingenio en demostrar que su maestro tenía razón y que, pese a las apariencias, el movimiento no existe”. (Goñi, 2002: 57). Aunque no es para muchos un filósofo principal de la historia, Aristóteles lo considera el inventor de la dialéctica. Zenón se hace notable en la historia por la fidelidad a la obra de su maestro y por la ingeniosa variedad de herramientas que usa para convencer al pueblo heleno de su doctrina.

Artífice de elocuentes paradojas, las aporías de Zenón niegan el movimiento, la pluralidad del ser como estructura de lo real, así como el transcurrir del tiempo. Intenta bajo elementos argumentativos, al mejor modo de los didactas de nuestro tiempo, explicar que el ser es homogéneo, único, indivisible y eterno. Aplicando este esquema de disertación es al primer filósofo a quien

se atribuye utilizar la demostración denominada *ad absurdum* [reducción al absurdo], que parte de la hipótesis contraria de lo que se considera verdadero y muestra las incongruencias que se derivan de una consideración de esto como cierto, obligando al interlocutor a rechazar las premisas y a aceptar las tesis opuestas, que eran las que se querían demostrar en un principio. Este procedimiento lo lleva a cabo mediante sus aporías.

Finalmente, importa señalar que mientras los poetas y Heráclito se aferran a la convicción de su proximidad con la expiración de la vida y a su condición finita como potenciadora del sentido de la existencia, por su parte, Zenón afirma que la grandeza de la filosofía consiste en el desprecio por la muerte. Una breve exposición de los fines de la educación en la escuela Éleata se encuentra en el siguiente cuadro.

Sinopsis

Fines de la educación en la Escuela Eleata

El contexto educativo

Parménides es el más representativo pensador de la Escuela de Elea, ella es tal vez, la primera referencia histórica de la Grecia antigua acerca de una comunidad formal para desarrollar, promover y difundir una doctrina específica, en este caso, la de la verdad del ser inmutable, indivisible y eterno. Se da cuenta de algunos discípulos de la Escuela, tal como Zenón, el más destacado y fiel de los seguidores de Parménides.

Aún sin la forma clásica de la organización educativa, los historiadores consideran en Parménides una primera escuela de pensamiento como tal.

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- Existe un camino de la verdad única que solo puede ser transitado por los sabios que logran prescindir de los engaños de los sentidos.
 - La realidad es inmutable. No existe el movimiento, ni mucho menos, el cambio.
-

- La verdad del conocimiento no admite movimientos, ni mutaciones.
 - No existen las contradicciones, ni los juegos de contrariedades, todo esto es solo un espejismo de los sentidos.
 - De la *aletheia* como aquello que permanece en el recuerdo, a la *aletheia* como verdad totalitaria.
-

Perspectiva de Humanidad

- El ser es y el no-ser no es. Niega la pluralidad del ser.
 - Solo la vida intelectual es garante de la eudaimonía.
 - El ser es uno, único, indivisible, eterno e inmutable.
 - El hombre debe aprender a desconfiar de los sentidos y de la intuición: la lucha del hombre en Parménides, no es contra el destino y la incertidumbre que plantean los trágicos, por el contrario, la lucha es contra el mundo de lo sensible que habita dentro de sí mismo, el hombre ya no es aquel deimón capaz de cosas asombrosas, sino un ser limitado por sus sentidos y envuelto en el manto de su propia especulación. ¡La liberación consiste en librarse de lo subjetivo!
 - El hombre se liberta de sí mismo, de sus sentidos, contradicciones y del devenir, mediante el conocimiento.
-

Ideal social

- En términos generales no subsiste un ideal social a la filosofía de Elea; más bien la concepción de que la sociedad en general carece de la verdad porque ha optado por el camino de la especulación y los sentidos. En este sentido, Parménides y Zenón se sienten responsables de transmitir esa verdad a los ciudadanos griegos que quieren salir de la ignorancia y alcanzar la sabiduría.
-

Fines de la Educación en la Escuela de Elea

La tarea de la formación del pensamiento consiste en descubrir la única verdad y el fundamento originario de todas las cosas. Entonces, el fin de la educación del intelecto es encontrar la verdad imperecedera, inamovible, homogénea, eterna y totalitaria. Así mismo, el propósito de la verdad es alcanzar la justicia por medio de la investigación lógica, pues según él, la *diké* mantiene al Ser fijo dentro de sus límites y sin la posibilidad alguna de su disolución. De tal modo que, la justicia es la que libra a los hombres del devenir y de todo perecer manteniendo al ser inmóvil en sí mismo, lo cual sería su más sublime realización, a esto se refiere cuando expresa la ‘aspiración del ser a la justicia’. En este fin también aparece la idea de libertad; Parménides concibe que el hombre debe liberarse de toda subjetividad de los sentidos, contradicciones, cambios y del propio destino, mediante el conocimiento lógico de la razón.

Tanto los discípulos, como el maestro, se comprometen en la Escuela Eleática con la búsqueda, perfeccionamiento y defensa de una teoría filosófica coincidente cuya finalidad consisten en encontrar la verdad por medio de la razón y evitar la opinión especulativa que proviene de los sentidos.

Una vez el maestro Parménides descubre la verdad se compromete ante la diosa a guardarla, cuidarla y ante todo, transmitirla a quienes no la tienen.

Medios para la consecución de los fines

- Prescindir de los sentidos, por considerarlos ‘engañosos’.
 - Solo usar la razón mediante el pensamiento lógico.
 - Seguir el método de la verdad planteado por Parménides en su poema, el cual es un método deductivo, según Popper; para Gigon, es un método de pensamiento y de demostración.
 - La separación de los contrarios para luego excluir uno de ellos. Más adelante veremos esta misma lógica en la racionalidad cartesiana.
 - Las aporías y analogías, la retórica, la elocuencia y la dialéctica (como técnica de la conversación) para convencer a los griegos de que no existe el movimiento, ni el devenir.
-

- Técnica ad absurdum (reducción al absurdo), que parte de la hipótesis contraria de lo que se considera verdadero y muestra las incongruencias que se derivan de una consideración de esto como cierto, obligando al interlocutor a rechazar las premisas y a aceptar las tesis opuestas, que eran las que se querían demostrar en un principio. Este procedimiento lo lleva a cabo mediante sus aporías.
-

2.2.4 Algunas reflexiones

No podríamos obviar algunas observaciones que surgen al hacer un análisis comparativo entre los fines de la educación del período de los poetas premetafísicos, con respecto a la Escuela Eleática:

- a) Aunque no es posible hablar en esta época de una educación formal y tradicional tal como la conocemos a partir de la *Paideia*; sí es posible deducir las finalidades del acto educativo, entendido como acto de comunicación para convencer y movilizar a los oyentes. El escenario que prima en este período es la ciudad misma a partir de los lugares de encuentro para la conversación: los caminos, el ágora, los gimnasios, los baños públicos y el teatro, serían los espacios comunes para el diálogo y la reflexión.
- b) Antes de Sócrates, Platón y Aristóteles, los griegos de los siglos V a IV a.C viven un apogeo intelectual caracterizado, no solo por la diversidad de dioses, sino ante todo, por la pluralidad de discursos. No es un período en el cual se pueda hablar de una teoría dominante, más bien, de la democratización de apuestas por la comprensión del mundo y los fenómenos. De un lado, Heráclito y los poetas promulgando el devenir, la vulnerabilidad, la contingencia y la inminente finitud del hombre con sus contrariedades; de otro lado, los ‘cazadores de esencias’, entre los cuales encontramos con especial atención, Parménides y Zenón asegurando que no existe el movimiento, ni el cambio, ni las contradicciones, y que, la única vía del conocimiento y la verdad es el camino de la razón.
- c) El acento en el orden y la importancia del discurso surte una modificación notoria en la medida en que se van legitimando ciertos intereses colectivos.

En el período homérico, sin lugar a dudas, la prioridad se centra en el *ideal social* para hacer del ciudadano un guerrero en principio y posteriormente un sujeto político con total consagración a la *polis*. Para los poetas y para Heráclito la fuerza del discurso descansa en la *perspectiva de humanidad* para entender la fragilidad de la vida y las contradicciones del ser y el devenir. Finalmente, para los eleatas, el foco principal está en el *conocimiento de la verdad*, como certeza totalitaria e inamovible, que además, menosprecia los sentidos y la vulnerabilidad humana por considerarlos fuentes de error y de ilusión.

- d) En la misma medida en que cambia la prioridad de las reflexiones, también aparecen modificaciones sustanciales en al menos tres conceptos centrales de la búsqueda del hombre griego: *areté*, *sophia* y *aletheia*. Al respecto observamos un tránsito radical desde interpretaciones más sociales y políticas en el período homérico; hacia ideales primordialmente éticos en el período de los poetas, que además se fundan en una duda permanente sobre el poder y la confianza en la razón; y finalmente, con Parménides y Zenón, estos conceptos terminan ligados a la racionalidad, la fijeza, el absolutismo y la desconfianza en torno a la intuición y los sentidos.
- e) Con respecto al valor y al sentido de la muerte también notamos cambios sustanciales en el modo de enfrentar el destino inevitable de todos los mortales. Mientras en el período homérico la vida es súbitamente breve y eso hace que se valore con especial arraigo, aunque eso no impide que aún la propia existencia se entregue por la custodia de los ideales sociales y la defensa del Estado en el campo de batalla; en este período arcaico existe una conciencia permanente sobre nuestra condición de finitud. De igual manera, este sentido aparece presente en todas las obras de los trágicos y en Heráclito, quienes ven en la proximidad de la muerte, no solo el sufrimiento y la vulnerabilidad de los hombres, sino además su posibilidad de valorar a fondo la existencia para hacerse mejores y más virtuosos mientras se vive. Finalmente, los eleatas, terminan afirmando que el ser no es finito, sino eterno e inmutable, y que, contrario a los poetas, la finalidad de la filosofía consiste en el desprecio por la muerte, con lo cual se sientan las bases para que nuestra tradición académica dé la espalda, cuando además menosprecie, hablar sobre nuestra condición ineludible.

- f) Así mismo, es importante mencionar los cambios presentados con relación al lugar social del ciudadano en la *polis*. Pasamos en el tiempo homérico de la consagración hasta de la propia vida para lograr la unificación social de la *polis* en pleno proceso de constitución, al ideal del hombre *hypsípolis* como un ser más sublime que integra su ser en la medida del nosotros hasta perder el principio de individuación. Finalmente, con Parménides y Zenón se da inicio a la búsqueda individual y un tanto egocéntrica sobre la verdad, en la cual solo una élite estaría destinada al conocimiento.
- g) Referente a los fines de la educación son relevantes las siguientes modificaciones:
1. Observamos en el período homérico que los fines de la educación son coherentes con el proyecto social y político de la Grecia arcaica en plena configuración y expansión, por tanto, las finalidades aparecen ligadas a la necesidad de formar guerreros al servicio y total consagración a la patria. En este mismo sentido, las connotaciones de *areté* y *techné*, también atienden a las necesidades expresas del Estado, las cuales estarían más relacionadas con la línea de la ética, para el primer caso, y con el campo de las artes, en el segundo. Todos los fines de la educación en este período son determinados exclusivamente por la organización de la patria griega.
 2. Por su parte, los poetas consideran que el fin de la educación es ayudar a las personas a alcanzar la *sophia*, pero no entendida como sabiduría exclusivamente racional, sino como aquella que desconfía incluso de la razón, y más bien, otorga virtudes a los hombres como seres contingentes y vulnerables para librarlos de la desmesura (*hybris*) y ayudarlos a conseguir el florecimiento de lo humano (*eudaimonía*). La obra trágica no se conforma con el desarrollo intelectual de los ciudadanos, sino que busca la propia transformación del ser. En este mismo sentido, Heráclito concibe que la grandeza de la existencia está en investigarse a sí mismo. Para el filósofo de Éfeso todas las cosas devienen, y en sí, son todas ellas lo uno y lo mismo, por tanto, la misión del sabio consiste en interpretarlas mediante la comprensión del cosmos que habita dentro de sí. Para estos presocráticos y premetafísicos, no existe armonía sino solo a partir de la contradicción y el conflicto.
 3. Finalmente, Parménides y Zenón abren paso al tipo de academia metafísica cuyo objetivo primordial es descubrir la única verdad y el fundamento originario de todas las cosas. El fin de la educación empieza

a ser exclusivamente racional, como única fuente para adquirir la verdad imperecedera, eterna e inamovible. La lógica se convierte en la única fuente y propósito del hombre sabio, quien debe encontrar la justicia que lo libra del devenir y las contradicciones. En adelante, la educación y la academia desprecian la subjetividad de los sentidos, la intuición y los azares del destino.

- h) Sin lugar a dudas, los medios se adecuan a los fines, por tal razón encontramos también significativos cambios en los medios e instrumentos utilizados según la finalidad perseguida:

Además de los medios referidos las técnicas severas, rigurosas e incluso austeras para la formación del carácter heroico del soldado, es interesante anotar que la transmisión de saberes en la antigua Esparta se limita con gran éxito a un tipo de lenguaje lacónico con la capacidad contundente de forjar la inteligencia del guerrero.

Dado que los poetas y Heráclito hablan de lo común y cotidiano, es decir, de lo vulnerable y lo contingente como asuntos que no son extraños a los hombres, sino más bien inherentes a la naturaleza de la vida, no necesitan la retórica o los tratados cargados de explicaciones que pretendan ser convincentes sobre lo contrario. Saben que la eficacia de los medios utilizados depende de su capacidad para producir la transformación de los hombres, el ritual iniciático, la fuerza de la palabra que tiene el poder para generar múltiples interpretaciones según cada uno va acercándose a la comprensión de sus propias contrariedades. Los medios no evaden el sufrimiento, al contrario, hacen uso de esta condición para ayudar a alcanzar la *eudaimonía*. Acuden los poetas y Heráclito a un estilo literario sencillo y comprensible que no por ello deja de ser profundo: frases cortas, aforismos y cantos cíclicos del coro serán suficientes para despertar y conmover la pasión y el intelecto.

Es curioso observar que en la medida en que los contenidos se vuelven más ajenos a la vida real y cotidiana se vuelve necesario hacer mayor uso del lenguaje, la explicación, el argumento extenso, las aporías, la elocuencia y la dialéctica reduccionista para lograr convencer que los sentidos son engañosos, que no existe el devenir ni las contrariedades, que solo la razón lleva a la sabiduría y que la verdad es eterna, inmutable y totalitaria. Así mismo, empieza a surgir el método que desconoce lo subjetivo como medio único y válido para alcanzar el conocimiento de las cosas.

Pintor: Vassily Kandinsky
Obra: Red Oval
Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AVassily_Kandinsky%2C_1920_-_Red_Oval.jpg

**Fines de la educación en la Primera
Metafísica: De la verdad Socrática a la
revelación divina**

Capítulo 3



3. Fines de la educación en la Primera Metafísica: De la verdad Socrática a la revelación divina

3.1. La instauración de la episteme: Sócrates, Platón y Aristóteles

3.1.1 El nacimiento de la Paideia

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo, se halla naturalmente inclinado a practicar la educación.

(Jaeger, 2001: 3)

Al referirnos a la Grecia clásica aparecen un sinnúmero de episodios y momentos cruciales para la construcción de la cultura educativa y la institucionalización del mundo académico que, aún hasta nuestros días, sus manifestaciones nos recuerdan que los griegos han tenido un poder inimaginable en los modos de configuración actual de nuestro sistema pedagógico. Observaremos a continuación que, aunque el mundo occidental antiguo abarca los desarrollos de una sociedad que incluso desde siglo X a.C. ya demostraba una complejidad y madurez sorprendente para el primitivismo, es solo hasta la era platónica que se consolida un proceso de educación claramente delimitado, explícito socialmente y formalizado según el proyecto político de la *polis*. Hemos presentado hasta ahora la manera en la cual desde el siglo X y hasta el siglo V a.C. ocurre un tránsito lento de una cultura de nobles guerreros a una cultura de intelectuales y escribas: de la formación del espíritu guerrero, con la fuerza, la disciplina, la destreza y el carácter necesarios para la milicia, tal como lo muestra Homero (s. VIII a.C.) en la *Iliada* o la *Odisea*, a la formación de la razón y las virtudes de una vida más sosegada y urbana que surge gracias a la escritura. La Grecia metafísica de los siglos V y IV a.C es la que demuestra aquel florecimiento de la antigüedad, en el cual surge la *Paideia* (*Paideia*).

En su libro: *Historia de la Educación en la Antigüedad*, Henry-Irenee Marrou considera lógico y consecuente con la evolución normal de las culturas, que el sistema educativo griego no se muestre como un aspecto evidente desde sus orígenes, sino más bien como un desarrollo posterior, incluso tardío a la fundación de su organización social, pues la educación la concibe como una “técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores que caracterizan la vida de su civilización” (Marrou, 2004: 9); por tanto, esta sería un fenómeno secundario y subordinado respecto de la conformación de la sociedad, y que además, suele estructurarse como un resumen y condensación de las cosas que se consideran importantes para la perpetuación de la colectividad. Por tanto, la educación clásica alcanza su forma tan solo hasta llegar al auge de la Época de Pericles: “será preciso aguardar la era helenística para encontrarla [a la educación] en plena posesión de sus cuadros, de sus programas y de su método” (Marrou, 2004: 10). Sin embargo, una vez instaurada su forma, ha gozado de la perpetuidad y la expansión en todos los territorios a lo largo de la civilización occidental.

La expresión que reúne el espíritu de la formación en la Grecia clásica y metafísica es, sin duda, la *Paideia* (*Paideia*). Tal como lo explica Werner Jaeger, el término es una noción irreductible, imposible de encerrar en una fórmula abstracta o en un significado único; no obstante, surgen expresiones de la modernidad como *civilización*, *cultura*, *tradición*, *literatura* o *educación*, que se asemejan a su amplia interpretación (Jaeger, 2001: 2). En este orden de ideas, los antiguos creían que, tanto la educación, como la cultura, no constituían un *arte formal* o una *teoría abstracta* que estuviese aislada o que fuera ajena a la estructura histórica y social concreta en la cual se representaba la vida espiritual de la nación. Por el contrario, toda la implicación de la *Paideia* tomaba cuerpo, según los griegos, en la literatura, que no es otra cosa que la expresión real de una cultura superior.

La historia de la Grecia clásica aparece ligada de forma inseparable a la configuración de la *paideia*, ya que los griegos crearon su forma educativa como una expresión directa de la voluntad altísima de esculpir el destino del Estado. Aunque en el tiempo presocrático dicha voluntad no fue vinculada a un proyecto formalizado de academia, en la medida en que se fueron perfeccionando los ideales de la civilización helénica, también se fue inscribiendo la finalidad consciente en que se asentó la educación: la formación de un hombre digno y colmado de virtudes necesarias para sostener los intereses de la *polis*.

Para el hombre griego, el sentido de la educación representa el valor de todo el esfuerzo humano, la justificación máxima de la vida en comunidad y la excelencia de la individualidad del ser. En este sentido, tal como venimos mencionando, la educación es la apuesta por alcanzar la excelencia humana (*areté*), la cual comprende el conjunto de virtudes del carácter y del intelecto a las que todo individuo procura llegar. El sofista *Hippias de Élida* (mitad del siglo V a.C), contemporáneo de Sócrates, afirma que el fin de la enseñanza era lograr la *areté*, pero ya entendida desde un enfoque más racional para este momento de la historia griega, como la habilidad para pensar, para hablar y para obrar con éxito en todas las circunstancias de la vida social y política de la ciudad. De igual manera, Isócrates, considera que el eje de la *Paideia* es la adquisición de la *areté* para convertir al joven griego en un ciudadano de bien.

En la medida en que se afianza la filosofía clásica, encontramos en Grecia una mayor evolución del concepto de *areté*. Para la *paideia*, la excelencia consistía en el cultivo de tres virtudes específicas: *andreia* (valentía), *sofrosine* (moderación o equilibrio) y *dicaosine* (justicia): estas virtudes se concebían como el ideal de ciudadano relevante, útil y noble. Platón agregó una cuarta virtud, la prudencia, con lo que dio lugar a las llamadas *virtudes cardinales*: la prudencia, la fortaleza y la templanza se corresponderían con las tres partes del alma, y la armonía entre ellas engendraría la justicia (Platón, *La República*). Sin embargo, para los presocráticos, la formación de la *areté* no era un asunto ni de ciencia, ni de filosofía, mucho menos de métodos lógicos, sino más bien un asunto intrínseco a la vida cotidiana de la *polis*, una necesidad para la constitución de la nación griega; por tanto, las virtudes a que hace referencia la *areté* en el Ática Arcaica corresponden a una formación más social y no tanto individual.

A partir del surgimiento de la *paideia* se delega a un ejercicio formal la educación de los elementos necesarios para que el individuo se convierta en una persona apta para ejercer los deberes cívicos. Según los historiadores, el primero en configurar la *Paideia* como un humanismo cívico integral fue el orador y pedagogo griego *Isócrates*. En el concepto de *Paideia* se articula la formación de las habilidades para la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas y la filosofía, que se suponía, debían dotar al individuo del conocimiento necesario, así como del cuidado sobre sí mismo y sobre sus expresiones. Teniendo en cuenta lo anterior, la *Paideia* implica, por tanto, la construcción del hombre civil que vive y opera con los parámetros de la sociedad humana, que lo diferencian de cualquier tipo de barbarie. El

propósito de la *Paideia* estaba ligado al perfeccionamiento de la lengua para alcanzar la elocuencia y la expresión oral cuidadosamente elaborada, de esta manera, el ciudadano griego respondía a la obligación de presentarse como un individuo refinado en el ágora donde las habilidades persuasivas resultaban cruciales. Por su parte, el aprendizaje de las ciencias puras y los estudios sobre la naturaleza requerían del discípulo una disposición de ánimo objetiva mediante el desprendimiento de la intuición de los sentidos, que como vimos desde Parménides, se consideraban relativos a los asuntos mundanos que carecen de verdad. Así mismo, las proezas gimnásticas confirmaban el dominio de sí y el carácter viril —también garantizado por el comportamiento en combate — que completaban el perfil aristocrático anhelado como virtud.

La *Paideia* cobra tal importancia, que aparece incluso desde Sócrates el término despectivo *apaideusia* entendido como la falta o carencia de educación. Según Nussbaum (2004), aquel término hace referencia a la ausencia de algún tipo de conciencia social e interpersonal. En algunas ocasiones la palabra puede sustituirse por otras que signifiquen ‘simpleza’ o ‘ingenuidad’; no obstante, también se emplea para designar al ser ‘grosero’ o ‘tosco’, con lo cual se explicita una negación más radical de la virtud. Para Tucídides, la *apaideusia* es la causa de la reflexión precipitada sin una cuidadosa deliberación moral e intelectual. Según Platón, el mismo concepto se relaciona con deficiencias del carácter moral y, en especial, con la presencia de apetitos no controlados ante la falta del poder educativo para regular la conducta; también el filósofo lo usa para designar a quienes manifiestan desacuerdos con sus teorías. Así pues, ser *apaideustos* se relaciona con la mezcla de soberbia y confusión, pero además, con inmadurez personal, grosería, esclavitud y con la falta de un fino sentido de las cosas importantes para la comunidad (Nussbaum, 2004: 329). Para Sócrates, el *apaideutos* puede ser una persona inteligente, pero que no posee las habilidades del hombre libre, ni sabe dar un discurso con la armonía precisa, ni describir o cantar tal como lo hacen los hombres que ‘viven bien’.

Además, tanto en Sócrates como en Aristóteles, la *apaideusia* es un término que se usa para designar al adversario. La tesis aristotélica afirma que el término significa ‘falta de educación por la experiencia’ o ‘deficiente aculturación’. Para nuestro estudio resulta relevante el hecho de que se atribuya al oponente este defecto y con ello, no se dice que sea ignorante, sino que es una persona que no sabe o no quiere hacer las cosas como ‘el resto de nosotros’. De ahí que la educación, incluso desde sus orígenes, parte de suponer la necesidad de aculturar del mismo modo a todos los integrantes de una comunidad, con

la intención de generar lo que Burnyeat, citado por Nussbaum, denomina ‘habitación intelectual’.

En esta misma vía, dado que en la metafísica no se admiten las contrariedades, ni la pluralidad de ideas, Aristóteles propone la forma de tratar con el escéptico y el oponente de un modo similar a la práctica de Zenón de Elea: si el oponente no habla, entonces no es uno de nosotros y no tendremos que preocuparnos de él. Si por el contrario, habla, entonces debemos exhortarlo a que examine mejor su habilidad lingüística y aquello en lo que fundamenta sus palabras, “así le daremos la *paideia* que le falta, una especie de iniciación en nuestro modo de hacer las cosas” (Nussbaum, 2004: 330). De igual manera, continúa refiriendo Aristóteles que sobre esta incorporación de los individuos a la *Paideia*, es tan válida la persuasión en un principio, como también el uso de la violencia en los casos más difíciles:

A veces no nos escuchará. “Algunos necesitan ser persuadidos, con otros será necesaria la violencia”, comenta con severidad Aristóteles en el capítulo siguiente (Aristóteles 1000a17-18). En el nivel de los primeros principios, la filosofía [y la educación] parece cosa de traer al redil a la persona aislada, de disipar las ilusiones que causan la quiebra de la comunicación. En ocasiones, esto puede hacerse suavemente; otras veces se precisa la violencia; por último, existen casos en que la tarea resulta imposible. (Aristóteles, citado por Nussbaum, 2004: 330)

Por otra parte, la instauración de la *Paideia* al modo platónico requería que los ciudadanos griegos superaran la tradición poética y oral para alcanzar un tipo de formación más erudita que demandaba un lenguaje más abstracto y elaborado que el utilizado en el tiempo de los poetas. En este sentido, el paso de la oralidad a la escritura constituyó un elemento esencial para la educación del nuevo hombre intelectual.

Para Havelock (1999) el tipo de *Paideia* pretendido por Platón no podría llevarse a cabo en una sociedad de predominancia oral y que aún legitimaba el poder de la reflexión de los versos de los poetas. Era necesario entonces, promover el uso de la escritura alfabética como un medio por excelencia para alcanzar los nuevos ideales intelectuales de la Grecia Clásica. No obstante, la difusión de la escritura como mecanismo en prosa para la fijación de las ideas solo fue sustituyendo progresivamente el empleo de la oralidad y los versos, pues no era fácil acabar con la tradición que durante tanto tiempo fue el mecanismo para la comunicación y la formación del ciudadano griego, ya que, como lo advierte Havelock, en un principio la escritura se utilizó tan solo para transcribir de la manera más fiel y exacta la propia tradición oral.

Pero, lo que en principio fue un instrumento para conservar los versos, a partir de la filosofía platónica se convertiría en una herramienta sin precedentes para el cambio de la mentalidad en la cultura de Occidente. El discurso escrito adoptó una sintaxis capaz de expresar relaciones estáticas e intemporales entre los distintos elementos a los que se refería, lo cual era algo inusual para la expresión del movimiento normal en la tradición oral. Así mismo, el uso copulativo del verbo ser, mediante expresiones deterministas como «*esto es... esto no es*», fortaleció la idea de un mundo invariante y apalancó la eliminación progresiva de la conciencia del devenir.

Poco a poco, la potencia del verso para despertar múltiples reflexiones, pero que obligaba a la memorización, empezó a ser reemplazada por la prosa escrita que ya no requerían el recuerdo, pero que sí avanzaba en la descripción categórica y universalista de todos los fenómenos. Al eliminar la necesidad de recurrir a la memoria para las disertaciones, la escritura hizo posible la aparición de otras prácticas educativas como la reflexión sobre lo dicho hasta llevar al oponente a decir y pensar lo que el maestro creía como verdad, una técnica ampliamente utilizada por Sócrates y que consistía en pedir al interlocutor que repitiera lo que acababa de decir empleando otras palabras, es decir, que explicara lo que había dicho. El objetivo de este procedimiento (una forma inicial de la dialéctica), era contribuir a la ruptura del uso de la rima y a desactivar el encantamiento de los versos de los poetas.

Tanto Sócrates como Platón sabían que el tipo de academia que necesitaban instaurar requería en principio la abolición del pensamiento de los poetas sobre el devenir, la vulnerabilidad, la contingencia y la contradicción. Por tanto, el uso de la explicación para pedir la argumentación detallada sobre lo dicho hasta lograr la exclusión de categorías contradictorias y la reafirmación de lo que el maestro quiere escuchar, constituye el intento deliberado por desestimar el conflicto hasta eliminar la obra de los trágicos. Si bien la argumentación hubiera podido ser utilizada para la comprensión del mundo contingente, en el caso de la Grecia clásica su uso condujo irremediablemente a la fijación de ideas inmutables y a la eliminación de toda contradicción mediante la explicación de lo que *es* y la desestimación de lo que *no es*.

Pero, de modo adicional a la paulatina deslegitimación de los discursos presocráticos y premetafísicos, el uso de la escritura como herramienta fundamental en la nueva *Paideia* generó una desvinculación irreparable entre la pasión y la razón, la emoción y el intelecto: la explicación erudita exigía

una prosa refinada, seria y rigurosa apartada del mundo apasionado de las imágenes, el ritmo y los aforismos que el espectáculo ditirámbico generaba en el público griego hasta llevarlo al encantamiento. Sócrates y Platón exigen al alma que coincida consigo misma evitando todo tipo de dicotomías, en este sentido promueven el *recogimiento reflexivo* en el cual, es necesario aislar el intelecto de todo tipo de espectáculos teatrales o festividades dionisiacas para que se sustraiga de cualquier *catarsis colectiva* y se concentre en la racionalidad egocéntrica. De ahí que la reflexión y el pensamiento abstracto requieran de cierto grado de ‘aburrimiento’, de cierta apatía sobre lo apasionante, lo fascinante o lo arrebatador. Esta es la *Paideia* creada por los socráticos y que logró su perpetuación más allá del imperio helenístico.

Para Marrou (2004) con el surgimiento de la *Paideia* la educación va perdiendo su condición natural y social caracterizada por una atmósfera de relaciones más o menos apasionadas entre un adulto y un adolescente, hasta derivar en un proceso formal bajo un ámbito escolar que procura la educación de escribas. Afirma Aristóteles que el estudio de las primeras letras desempeña un papel de primera importancia en la educación, pues además de su utilidad en el plano profesional, familiar y político, también es el instrumento por medio del cual es posible acceder a un sinnúmero de otros conocimientos.

Importa agregar que durante el surgimiento de la *Paideia* no solo se dio prioridad a la escritura, sino que además el pensamiento aritmético alcanzó una fuerza inusitada al ser considerado por Platón como “el entrenamiento mental más adecuado para el ejercicio de esta nueva forma de hablar y de pensar” (Fernández, 2010: 165). La matemática es para Platón la suprema gimnasia espiritual requerida por el intelecto inédito que debía formarse en la *Paideia*. Al igual que la dialéctica, la formación en las técnicas del cálculo también constituyen un acto de emancipación del pensamiento poético, pues en la medida en que la mente busca las relaciones intemporales de equivalencia entre una serie de objetos abstractos (los números), evitará ocuparse en la tarea de recordar o repetir los versos que hablan sobre lo contingente. La aritmética sería entonces, la forma expedita de referirse a lo que *es* y el instrumento más adecuado para expresar las relaciones inmutables entre las cosas que *son*: “El modo de hablar *matemático* será en adelante el modo *científico* de hablar, mientras que la poesía irá perdiendo rápida e inexorablemente todo carácter *epistemológico*” (Fernández, 2010: 166).

Por su parte, Alain Badiou afirma en este mismo sentido que “el núcleo del viraje platónico es la interpretación del ser como Idea, es decir, la rescisión del poema en provecho del *matema*” (Badiou, 1990: 32). Esto se refleja en una estructura de pensamiento lógico que desplaza de modo sistemático la relevancia del verso, para situar, en su lugar, la sintaxis del número y la preponderancia de la aritmética como únicas formas válidas para expresar las certezas y para ponderar las relación entre las cosas y los fenómenos.

Hasta aquí hemos anticipado algunas de las finalidades y los medios a partir del nacimiento de la *Paideia* en la Grecia metafísica. A continuación revisaremos los aportes que a nuestro objetivo realizan Sócrates, Platón y Aristóteles.

3.1.2 Sócrates y el cuidado racional del alma

Es indudable el legado imperecedero que ha dejado Sócrates en la historia de la humanidad. Más allá de su modo de vida fue la forma de su muerte la que lo convirtió en símbolo de la filosofía en Occidente. Así lo afirma Jaeger: “a formar esta imagen [la socrática] no contribuyó tanto su vida ni su doctrina, en la medida en que realmente profesaba alguna, como la muerte sufrida por él en virtud de sus convicciones” (Jaeger, 2001: 389). De hecho, tal como lo menciona Jaeger, la posteridad cristiana no solo le otorgó la corona de mártir, sino que además el propio Erasmo de Róterdam lo incluyó entre los santos de la época de la Reforma. Pero además, luego de la Edad Media, Sócrates se convierte en “guía de toda la Ilustración y la filosofía moderna” (Jaeger, 2001: 389) en tanto se le confiere el símbolo de la libertad de pensamiento sin sujeción a ninguna norma moral, sino tan solo a sus propios ideales:

Sócrates se convierte en [...] el apóstol de la libertad moral, sustraído a todo dogma y a toda tradición, sin más gobierno que el de su propia persona y obediente solo a los dictados de la voz interior de su conciencia; es el evangelista de la nueva religión terrenal y de un concepto de la bienaventuranza asequible en esta vida por obra de la fuerza interior del hombre y no basada en la gracia, sino en la tendencia incesante hacia el perfeccionamiento de nuestro propio ser. (Jaeger, 2001: 389)

Sin embargo, pese a su grandeza, no es posible interpretarlo sino a través de las obras en que sus discípulos lo citan e intentan, a fuerza de la conmoción que produjo su muerte, revivir su obra como forma de resistencia contra las fuerzas que habían intentado destruirlo. Precisamente, Platón afirma que su muerte no significaría el silencio de sus cuestionamientos, por el contrario,

sus seguidores continuarían la acción iniciada por Sócrates, preguntando y exhortando sin dejar al pueblo griego un instante de reposo. A partir de entonces surge el llamado movimiento socrático que se esfuerza en perpetuar la peculiaridad del hombre a quien la justicia terrenal había intentado eliminar. Fue así como la doctrina circunscrita a las discusiones de un pequeño círculo de discípulos se difunde de modo inimaginado y logra convertirse en el eje central de todo el pensamiento, la cultura, la ciencia y la literatura occidental, alcanzando la categoría de *discurso dominante* en una Grecia que hasta entonces había sido centro de la pluralidad.

La insistente exaltación que en adelante hacen sus discípulos acerca de la grandeza de su personalidad, termina generando un cambio sustancial en el concepto de *areté*, el cual se convierte en una identificación coincidente y consagrada al modo de ser de su persona, es decir, un *areté* socrático. La virtud pasa de ser aquella consagración y entrega hasta de la propia de vida por la defensa de la ciudad, según la tradición homérica, a interpretarse desde el hombre martirizado que sacrifica su existencia por la defensa implacable de sus razones; en últimas, se trata de un tránsito del valor fijado en el espectro social hacia el individualismo heroico en defensa de los razonamientos.

Sabemos por Platón que su método preferido consistía en la confrontación por medio de preguntas y respuestas cuyo estilo no encajaba en ninguno de los géneros literarios conocidos hasta entonces. Este método sirvió de pauta para el desarrollo de los Diálogos platónicos y, en general para el tratamiento imitativo de los escritos entre todos los socráticos. Sócrates es considerado el padre de la lógica y de la filosofía de los conceptos, de las definiciones y de los universales. Aristóteles afirma que la definición de los conceptos es una ‘conquista’ de Sócrates, y en esto mismo concuerda Jenofonte. Su búsqueda de aquella pauta moral fija que guía la conducta humana y de la esencia de ‘lo bueno’, ‘lo justo’ y ‘lo bello’ lo convierten en precursor de un tipo de filosofía ética sobre la base de la confianza en la razón. La dialéctica socrática se convierte en la antítesis de los métodos tradicionales desarrollados por los sofistas, cuyas enseñanzas recaen directamente sobre un tipo específico de disciplina o arte. Por el contrario, aunque Sócrates rechaza cualquier interés por dedicarse a la enseñanza o a la ‘educación de los hombres’, sus conversaciones a modo de exhortación y de cuestionamiento despiertan un interés excepcional entre los atenienses. Es un verdadero maestro de la persuasión y de la convicción por medio de la palabra: “nadie que se haya acercado a él puede sustraerse ya a la fuerza de atracción de su espíritu” (Jaeger, 2001: 413).

Platón explica el método socrático en dos fórmulas elementales: la exhortación (*protreptikós*) y la indagación (*elenchos*). Ambas se desarrollan en forma de preguntas y se yuxtaponen de manera permanente en las conversaciones sostenidas con sus discípulos, por lo cual se deduce que ambas no son más que dos fases distintas del mismo proceso formativo utilizado por el filósofo. Como ejemplo de su forma de pensar y proceder podemos citar el siguiente pasaje tomado de la *Apología de Sócrates*:

Jamás, mientras viva, dejaré de filosofar, de exhortaros a vosotros y de instruir a todo el que encuentre, diciéndole según mi modo habitual: Querido amigo, eres un ateniense, un ciudadano de la mayor y más famosa ciudad del mundo por su sabiduría y su poder, y ¿no te avergüenzas de velar por tu fortuna y por tu constante incremento, por tu prestigio y tu honor, sin que en cambio te preocupes para nada por conocer el bien y la verdad ni de hacer que tu alma sea lo mejor posible? Y si alguno de vosotros lo pone en duda y sostiene que sí se preocupa de eso, no le dejaré en paz ni seguiré tranquilamente mi camino, sino que le interrogaré, le examinaré y le refutaré, y si me parece que no tiene *areté* alguna, sino que simplemente la aparenta, le increparé diciéndole que siente el menor de los respetos por lo más respetable y el respeto más alto por lo que menos respeto merece. Y esto lo haré con los jóvenes y los viejos, con todos los que encuentre, con los de fuera y los de dentro; pero sobre todo con los hombres de esta ciudad, puesto que son por su origen los más cercanos a mí. Pues sabed que así me lo ha ordenado Dios, y creo que en nuestra ciudad no ha habido hasta ahora ningún bien mayor para vosotros que este servicio que yo rindo a Dios. Pues todos mis manejos se reducen a moverme por ahí, persuadiendo a jóvenes y viejos de que no se preocupen tanto ni en primer término por su cuerpo y por su fortuna como por la perfección de su alma. (Platón, 1996, 29 D ss.)

Para lograr el efecto exhortativo que se propone la dialéctica socrática, las preguntas inician de un modo refutador e inquisitivo que prepara el terreno para lograr el debilitamiento de los argumentos contrarios. De esta manera, Sócrates remueve la conciencia de sus interlocutores hasta llevarlos a la total convicción de que lo que dicen es en realidad la muestra de un profundo desconocimiento e ignorancia, y que, por tanto, la persona a quien se interroga en verdad no sabe nada de lo que cree saber. Al respecto, afirma Serna (2007) que el diálogo socrático no puede ser entendido como una conversación recíproca, sino más bien como un combate caballeresco en el cual Sócrates, aunque no arriesga nunca una opinión, si posee las armas para generar un diálogo en completa asimetría:

Lejos de ver el diálogo como una co-enunicación, como una construcción colectiva, Sócrates lo asume como un torneo dialéctico en el que, si bien

surgen preguntas como ¿qué es la piedad?, ¿qué es el valor?, ¿qué es el amor?, únicamente responden sus interlocutores, en contravía – dicho sea metafóricamente – de las más elementales reglas del combate caballeresco. Como si dispusiera de armas hechas para matar a distancia, Sócrates no arriesga una opinión, y sus querellas con los sofistas eran verdaderamente asimétricas. (Serna, 2007: 88)

Amante de la medicina, más que de los estudios cosmológicos tradicionales de su época, Sócrates encuentra en la naturaleza biológica del hombre la “base firme para la comprensión de la realidad”, por tanto, critica toda forma de sabiduría antigua, a la vez que concibe el conocimiento de los poetas como simple charlatanería o mitología carente de verdad. Su método inductivo se convierte en una técnica frugal para revelar la ciencia de la naturaleza exacta y evitar así, el compendio de saberes inexactos que, según él, hacían parte de la cultura griega. De las técnicas de la medicina, Sócrates se apoya para el desarrollo de los nuevos métodos de la filosofía.

En términos generales su ideal filosófico descansa sobre el llamamiento al *cuidado del alma* como la misión suprema de los hombres. El cuidado al que se refiere, según Jaeger (2001) está en relación directa con el cultivo del conocimiento racional para abrazar el valor y la verdad. Esta concepción es el primer esbozo de la posterior disyunción cartesiana, en la cual, aparecen claramente separados el cuerpo del alma:

Sócrates caracteriza más concretamente el cuidado del alma como el cuidado por el conocimiento del valor y de la verdad, *frónesis y alétheia*. El alma se separa del cuerpo con la misma nitidez que de los bienes materiales. La separación entre el alma y el cuerpo traza directamente la jerarquía socrática de los valores y una nueva teoría, claramente graduada, de los bienes, teoría que coloca en el plano más alto los bienes del alma, en segundo lugar los bienes del cuerpo y en último término los bienes materiales como fortuna y poder. (Jaeger, 2001: 416 - 417)

Para Sócrates entonces, el cuidado del alma es la finalidad más importante en la vida de los hombres. Sin embargo, notamos en ello no solo un contenido por el cuidado ético de las virtudes internas, sino ante todo una exhortación para atender a los aspectos racionales del ser, en cuanto entiende el alma como un ‘espíritu pensante’ y como la ‘razón moral’ que habita dentro de los hombres. De ahí que la *sophia* convertida en *episteme* sea entendida por el socratismo como la expresión racional consciente de la estructura fundamental interna del hombre griego, tal y como podemos seguirla a través de los siglos en los

supremos representantes de este género. Por tanto, el papel de la filosofía y con ello, de la educación, consistiría en guiar a los hombres por el camino hacia el nuevo y grande descubrimiento de la ciencia: el alma.

De este mismo modo, la similitud entre el alma y el elemento racional genera también ciertos cambios sustanciales en la concepción de *areté* entre los griegos. Para Sócrates la virtud se asocia con ‘lo bueno’ como un derrotero universal producto de la razón, en el cual se reconoce lo verdaderamente útil, lo saludable y, por tanto, a la par, lo gozoso y lo venturoso, puesto que es lo que lleva a que la naturaleza del hombre logre la realización de su ser. Contrario a la vida llena de contradicciones irreconciliables que proclamaban los poetas, para el filósofo ateniense la *areté* tiene que ver con la formación del alma hasta que el ser alcance una ‘perfecta armonía’ con la naturaleza del universo. A concordia atribuye el valor de la felicidad y además, concluye que ella solo puede ser alcanzada mediante el ‘dominio completo’ sobre sí mismo a través de la indagación sobre su propia alma. Aunque los poetas advertían sobre la imposibilidad de alcanzar un control absoluto sobre el propio ser y sus contingencias, la filosofía socrática prometía a los atenienses un nuevo tipo de racionalidad capaz de conjurar devenir. El concepto de *eudaimonía*, para Sócrates, hacía una remisión directa hacia el control del alma como un bien genuino y peculiar, como una nueva fuerza de afirmación certera contra las crecientes amenazas que la naturaleza exterior y el destino hacían pesar sobre la libertad de los hombres. En estas premisas residía la convicción más importante de la *Paideia* socrática.

Nietzsche es sin duda uno de los grandes críticos de la racionalidad socrática, a la que atribuye el fenecimiento de la tragedia en la antigüedad. Tal como expusimos en la Parte I, Nietzsche atribuye la cercanía entre Eurípides y Sócrates como la causante de la muerte de la obra trágica. Mientras Sócrates afirma que “todo tiene que ser consciente para ser bueno”, por su parte Eurípides desarrolla una obra teatral que introduce por primera vez la estética consciente bajo la premisa que imita lo socrático: “todo tiene que ser consciente para ser bello”. De esta manera, Eurípides expulsa del drama todo tipo de elementos ocultos que provocaban en el espectador la tensión por lo inesperado (Nietzsche, 1998). En torno al racionalismo socrático Nietzsche afirma lo siguiente:

La sabiduría consiste en el saber y «no se sabe nada que no se pueda expresar y de lo que no se pueda convencer a otro». es más o menos la norma de aquella extraña actividad misionera de Sócrates, la cual tuvo

que congregar en torno a sí una nube de negrísimo enojo, porque nadie era capaz de atacar la norma misma volviéndola contra Sócrates: pues para esto se habría necesitado además aquello que de ningún modo se poseía, aquella superioridad socrática en el arte de la conversación, en la dialéctica. (Nietzsche, 1998: 119)

El socratismo desprecia el instinto y considera que el conocimiento de lo verdadero descansa sobre la racionalidad que no solo se expresa, sino que además, genera la convicción en los otros. Entonces, afirma Nietzsche que, por cuanto rechaza lo intuitivo y lo inconsciente, también menosprecia el arte y la vida tal como es:

También aquí se hace manifiesto que Sócrates pertenece en realidad a un mundo al revés y puesto cabeza abajo. En todas las naturalezas productivas lo inconsciente produce cabalmente un efecto creador y afirmativo, mientras que la consciencia se comporta de un modo crítico y disuasivo. En él, el instinto se convierte en un crítico, la consciencia, en un creador. (Nietzsche, 1998: 120)

Siguiendo en esta línea, reconocemos en Sócrates la manifestación perfecta del arte de la claridad *apolínea* el cual carece por completo de cualquier halo de exceso *dionisiaco*: “él aparece cual un rayo de luz puro, transparente, como precursor y heraldo de la ciencia, que asimismo debía nacer en Grecia” (Nietzsche, 1998: 120). Él es el padre del pensamiento lógico que representa con mayor audacia el carácter de la ciencia pura, es el aniquilador del arte poético en que se expresan los matices oscuros e incomprensibles de la vida.

Contrario a la tragedia, la dialéctica socrática es de raíz optimista y positiva: cree en la causa y el efecto, y por tanto, “en una relación necesaria de culpa y castigo, virtud y felicidad” (Nietzsche, 1998: 122); de tal manera que, la dialéctica alcanza permanentemente su propósito: “cada conclusión es una fiesta de júbilo para ella, la claridad y la consciencia son el único aire en que puede respirar” (Nietzsche, 1998: 122). En adelante, los héroes griegos que antes se veían atrapados sin salida por el destino inconmensurable, ahora se presentan como figuras que en alguna parte de su historia cometieron un ‘error de cálculo’ que los llevó a alguna desgracia temporal, pero que mediante las artimañas de la inteligencia y el método racional lograrán un final soñado y prometedor. La vida empieza a parecerse a una máquina que con la mezcla de ingredientes adecuados arrojará para todos un final lleno de felicidad y virtud. En estas frases se resumirían las tesis socráticas al respecto: “la virtud es el saber: se peca únicamente por ignorancia. El virtuoso es el feliz” (Sócrates,

citado por Nietzsche, 1989). En estas formas básicas del optimismo está el nacimiento de la metafísica en Occidente y, de paso, el origen de la muerte de la tragedia. Si la virtud es el saber, entonces el nuevo héroe socrático es el hombre del razonamiento lógico y la habilidad dialéctica.

La episteme socrática en El Protágoras de Platón

Tal como lo presentamos en la Parte I de esta tesis, los poetas trágicos advertían de manera permanente al público ateniense sobre la exposición de la vida a toda forma de imprevistos, a los avatares de la fortuna en todas sus connotaciones y a la fragilidad del progreso que Grecia estaba avizorando a partir de las conquistas territoriales y culturales. Sin embargo, la filosofía socrática, parecía convencida que el progreso podría borrar cualquier contingencia incontrolada del destino, lo cual, se expresa justamente en la antítesis entre la *tyché* [la fortuna] y la ciencia racional. Es así como en el *Protágoras* Sócrates afirma que: “el verdadero progreso de la vida social se verificará solo cuando se desarrolle una nueva *techné* [sería la epistemología] que asimile la deliberación práctica a la numeración, la ponderación y la medida” (Nussbaum, 2004: 136).

Si bien, Hipócrates había considerado la *techné* como el arte ‘largo’ e imposible de dominar, que no alcanza nunca su perfección, a partir de Sócrates, el empeño de la razón consistiría en obtener el máximo dominio sobre las técnicas para controlar cualquier tipo de incertidumbre, surge entonces la *episteme*, como aquella ciencia capaz de alcanzar la perfección de la razón. De hecho, Sócrates consideró que uno de los problemas centrales de la vida era la exposición del ser humano a los avatares de la fortuna y por tanto, la nueva ciencia del razonamiento debería propiciar las herramientas necesarias para la eliminación de lo imprevisto. Estos problemas [los del devenir], solo podría resolverlos un nuevo tipo de experto, aquel cuyo conocimiento del mundo inteligible le permitiera superar toda clase de confusión de lo ordinario, hasta lograr la precisión y el control científico capaz de dominar sobre el infortunio.

Recordemos la versión de Esquilo sobre los protohumanos en el *Prometeo encadenado*: si bien, el poeta reconoce que estos seres vivían aislados, silenciosos, desnudos y con una vida condenada a la total falta de estabilidad y estructura, lo cual los hacía sujetos de continuo a la miseria del azar, y que, por tanto la benevolencia de *Prometeo* fue otorgarles las *technai* para que no fueran tan vulnerables a la *tyché*, el mismo Esquilo percibe que, los hombres a pesar de haber alcanzado un cierto dominio sobre la contingencia, la fortuna

nunca fue vencida y la vida humana nunca logró del todo la seguridad y la predicción. En efecto, la *techné* no pretendía ser la instrumentación de una razón convencida de su infalible desarrollo, sino más bien, el acercamiento del hombre hacia el arte y las técnicas inacabadas que le ayudarían a alcanzar un sentido más estético y fructífero a su existencia. Sin embargo, la versión platónica expuesta en el diálogo entre Sócrates y Protágoras, considera que una vida expuesta a las contingencias, no es digna de ser vivida para criaturas que poseen tantos recursos intelectuales. Por lo mismo, se aventura en la búsqueda de una *techné* salvadora: la *episteme*.

Así pues, la ciencia buscada por Platón y expuesta por Sócrates en el *Protágoras* hace referencia a la aplicación deliberada de la inteligencia a algún fenómeno del mundo para conseguir el dominio sobre la *tyché*; también se relaciona con la satisfacción de las necesidades, con la conservación de los bienes y, con la predicción y el control sobre el destino. En cuanto a la interpretación platónico-aristotélica, observamos los siguientes rasgos que caracterizan la aprehensión de esta *episteme*, los cuales surgen en principio de los tratados sobre la medicina y luego se generalizan a todos los saberes:

- *Universalidad*: una ciencia se considera como tal, cuando luego de muchas observaciones experimentales surge un modelo universal sobre un conjunto de fenómenos similares. En tal sentido, la *episteme* permite la previsión sobre situaciones semejantes en el futuro.
- *Enseñabilidad*: la universalidad de la ciencia permite la posibilidad de ser enseñada y transmitida. Por tanto, es susceptible de comunicarse con anterioridad a la experiencia, ya que ha reunido numerosas evidencias y ha producido una explicación anticipada sobre los fenómenos.
- *Precisión*: La ciencia aporta exactitud donde antes había incertidumbre y vaguedad: “vinculada en un principio con la verdad y con la manufactura precisa de un objeto, se relacionó finalmente, en el ámbito de la medicina, con la regularidad legaliforme y la fidelidad de los datos” (Nussbaum, 2004: 144). Por tanto, la medida y la aritmética ayudan en la perfección de todo conocimiento.
- *Interés por la explicación*: la ciencia se preocupa por la explicación de sus cuestiones, el porqué de sus procedimientos y la argumentación de sus métodos.

Desde la lógica metafísica estos cuatro atributos son indispensables para lograr vencer sobre los elementos contingentes de la existencia: la universalidad y la explicación permiten prever y controlar el futuro en virtud de la condensación organizada del pasado; la enseñabilidad posibilita que los logros obtenidos y sistematizados en reglas generales, impulsen y estimulen progresos subsiguientes; así mismo, la precisión otorga la exactitud necesaria para reducir al máximo todo tipo de errores o imprecisiones. Veremos que en la Segunda Metafísica, la obsesión de la ciencia se concentró en los instrumentos y las técnicas [los medios] como herramientas indispensables para alcanzar la perfección sobre la ciencia.

Entonces, el hombre platónico fue ideando todo tipo de doctrinas con el fin de ‘salvar’ a las personas de la *tyché*; sin embargo, esa misma ciencia fue modificando la vida de los hombres, sus intereses y finalidades, sin que ello hubiera sido considerado. Lo que antes era un fin externo [la ciencia, el progreso o el conocimiento] terminó convertido en un fin interior, en la más sublime aspiración de la vida humana que transformó la racionalidad en el bien supremo de toda su existencia.

Hasta antes de Sócrates podía afirmarse que el fin de toda criatura era el bienestar de la comunidad y, en tal sentido, los diferentes pensadores, *Protágoras* entre ellos, buscaban un tipo de *techné* que ayudara a los individuos a obtener la ‘excelencia social’, entendida como la virtud más elevada. Incluso, una vez conseguida la *techné* más refinada, no se descartaba la presencia inminente de la *tyché*, pues tal como lo expresa *Protágoras*, “aunque encontremos el arte salvador seguirá prevaleciendo la vulnerabilidad de nuestras posesiones” (Platón, 1996). *Protágoras* proclama con toda honestidad que enseña una *techné* capaz de simplemente acentuar la presencia de la *tyché*. Sin embargo, su apuesta parece a Sócrates un síntoma de ‘debilidad’ que se revela en el carácter interno y plural de los fines perseguidos, al igual que en la ausencia de una medida cuantitativa, que según Sócrates restringe a su ciencia de un potencial auténtico de progreso y control sobre lo fortuito.

Después del socratismo se considera necesaria la adquisición, ya no una *techné* relativa, sino de una *episteme* precisa y metódica que confiera a los seres humanos la capacidad autosuficiente para manipular los objetos y las circunstancias con una exactitud superior. Se trataría de una ciencia susceptible del progreso y el perfeccionamiento indefinido. En principio, se creyó ingenuamente que esta ciencia no transformaría sustancialmente la vida

de las personas, no obstante, la historia nos demostró lo contrario, cuando a la postre nos convirtió en sus dependientes.

El Sócrates descrito por Platón afirma haber develado la profunda y urgente necesidad de una ‘ciencia ética de la medida’, argumentando a su favor en los siguientes términos: “si reparamos en el coste que supone su falta y en los grandes beneficios que nos traería su posesión, estaremos de acuerdo en que no cabe aplazar su desarrollo” (Socrates, citado por Nussbaum, 2004: 162). Pero, a partir de esta racionalidad numérica empieza a asumirse que también debe existir una única medida de los valores para evitar que entren en contradicción, de tal modo que, la ponderación de la ética permitiera alcanzar una vida de paz y serenidad que no esté expuesta a merced de los conflictos. En este cambio de privilegios, de la *techné* hacia la *episteme*, el acuerdo en torno a la jerarquización de los valores desembocó en un fin práctico y supremo: la felicidad racional, en la cual se sintetizaría la ‘unidad de las virtudes’. Esta simplificación se ampara en la lógica que explica que, si nuestra salvación solo puede producirse a partir de las ciencias del razonamiento, la numeración y la ponderación, entonces, también en las finalidades sería necesaria una unidad de la medida, un fin externo en el que todos estén de acuerdo y que haga commensurables todas las alternativas; así que, la ‘felicidad universal’ parecía cumplir bien esta función.

En resumen, Sócrates ofrece una propuesta que de manera radical cambia la vida de los ciudadanos griegos y en general, transforma la concepción de los valores en Occidente. Esta novedosa ciencia de la razón y la medida tuvo la capacidad de penetrar en las profundidades de la naturaleza y los apegos de los hombres, reconfigurando para siempre la percepción sobre la vida. En adelante, los seres aspirarían a la adquisición de la ciencia y a partir de ella a la aprehensión de la felicidad. Asuntos como el amor o el temor, quedaron por fuera de la balanza y relegados a la categoría innecesaria del mundo de lo sensible. He ahí otra ventaja de la nueva ciencia: reestructuró nuestros apegos y nos hizo menos frágiles a toda sensación. La pérdida de un objeto de placer se reemplazaría con la adquisición de un nuevo objeto que puede producir igual o mayor satisfacción. El valor y la cantidad de las cosas ofrecen un suministro fácilmente reemplazable o renovable por cosas similares. De esta manera, es posible eliminar el conflicto contingente, en tanto la pérdida de un bien o la exposición a la vulnerabilidad es mitigable en la búsqueda de su reemplazo: “el cálculo y la medida son incluso más versátiles de lo que habíamos imaginado” (Nussbaum, 2004: 171)

A partir del razonamiento socrático fue posible estimar, de modo anticipado, la cantidad de placer o de dolor que a la larga brindaría cada elección, de tal manera que, pudiera ser ponderada con mayor facilidad ante las demás posibilidades. Anteriormente, los ciudadanos descritos por Platón solo disputaban, reñían y sufrían por la tragedia de su existencia; pero de ahora en adelante, Grecia se revestiría de un nuevo orden y belleza apolínea que permitiría poner en práctica los métodos para el cálculo de la felicidad. Una vez identificada y clasificada toda circunstancia que podía influir en la situación de cada individuo, nada quedaba al azar de las circunstancias o al arbitrio del destino. Todo era susceptible de ser examinado y determinado en su medida, peso y cantidad. En el pasado, pensadores ‘anticuados’ y ‘mitológicos’ como Protágoras, Esquilo, Sófocles o Heráclito, pensaban que la justicia, la bondad o la valentía eran fines en sí mismos aunque entraran en conflicto uno con el otro; ahora, los hombres se habían dado cuenta de que la virtud es solo una y por tanto, la justicia, el valor o la piedad son solo medios para alcanzar nuestra complacencia.

Ya veremos como en la Academia platónica se instruye a los niños siguiendo un método científico que, por un lado, desarrolla en ellos la capacidad interior de ver las cosas con una única medida y, de otro lado, los ‘corrige’ cuando aún vislumbran rasgos de lo inconmensurable. A medida que crecen, los niños aprenden a ver que todos los individuos que les rodean son en sí mismos fuentes egoístas y centros autosuficientes de placer. Así mismo, los placeres obtenidos de otras personas y los que ellos mismos brindan a otros, son cantidades medibles de satisfacción. Precisamente, diría Nussbaum al respecto: “aquí radica el valor de las personas, en el placer que aportan a la suma total de placer de la ciudad” (Nussbaum, 2004: 173). Por tanto, el estudio de las obras trágicas resultó incomprensible para estas nuevas generaciones de jóvenes más intelectuales que, no entienden, bajo ninguna explicación argumentada, el extraño sufrimiento de los protagonistas implicados, pues no lograban comprender desde sus argumentos racionales por qué individuos se entregaban a la aflicción en medio del conflicto, en lugar de asumir que cada pérdida, incluso humana, es reemplazable por otra fuente de placer comparable:

Así, gracias a la ciencia, estas criaturas salvaron su existencia placentera. Y si algún ciudadano se muestra incapaz de realizar el acto de la medida, si insiste en inventar fuentes separadas de valor u objetos únicos de sentimiento, si manifiesta otros deseos que el deseo racional del bien único, deberá ser desterrado y abandonado a la muerte como una plaga para la ciudad. (Nussbaum, 2004: 174).

A partir de entonces, diría Nussbaum, cada año, con la llegada de la primavera, los jóvenes ya no rendían tributo con festividades orgiásticas la celebración a Dioniso, pues se había impuesto una nueva deidad racional que, en lugar de poemas, exaltaba la inteligencia con prosas claras que estimulaban el apogeo de la cultura intelectual y que desplazaban el lugar de lo fatídico. Lo que se conmemoraría, en adelante, sería la valiente búsqueda socrática de una ciencia salvadora de la vida.

Los fines educativos bajo el ideal socrático podrían resumirse en este cuadro.

Sinopsis

Fines Socráticos de la Educación

El contexto educativo

Por su importancia para el desarrollo de la conversación y por la frecuencia con que Sócrates acudía, se estima que los Gimnasios y el Simposio son los lugares predominantes en los cuales ocurren los diálogos filosóficos. No obstante, no se descarta tampoco el ágora, los caminos y las casas de los amigos con quienes compartía las preguntas por los universales.

Empieza una diferenciación radical y asimétrica entre las formas de educación basadas en las técnicas científicas y filosóficas y los tradicionales poemas con alto contenido ético para la formación de la moral.

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- La confianza exclusiva en la razón.
 - La comprensión de la naturaleza biológica del hombre y los estudios sobre la medicina, son la base firme para la comprensión de la realidad.
 - Se obsesiona por la búsqueda del conocimiento y de la ciencia exacta que evite todo tipo de saberes vacilantes.
 - El conocimiento debe ser apolíneo: claro, transparente, lógico y aniquilador de cualquier matiz oscuro de la ciencia.
-

- El conocimiento dialéctico es de naturaleza optimista, pues alcanza permanente la claridad y la consciencia a la que aspira.
 - Las dificultades del destino no son producto de asuntos incontrolables por la ciencia, son tan solo ‘errores de cálculo’.
 - La *techné* asumida como *episteme* debe eliminar todo tipo de *tyché*: la *techné* es una ciencia salvadora que nos ayuda a librarnos de la fortuna y el destino.
 - El conocimiento debe ayudar en la capacidad de planificación de una vida que utiliza la técnica para la satisfacción de las necesidades.
 - La *techné* es universal, enseñable, precisa y explicativa.
 - La ciencia ética de la medida que todo lo cuantifica, lo pondera y lo parametriza, incluso las virtudes son objeto de tal exposición a lo numérico.
-

Perspectiva de Humanidad

- El hombre debe alcanzar la perfección racional de su alma, entendida esta como la parte intelectual del ser que supera la confianza en los sentidos.
 - Separa las virtudes del alma de las virtudes del cuerpo y otorga a las primeras la más notable importancia para alcanzar la espiritualidad pensante y la racionalidad moral.
 - Todo tiene que ser consiente para ser bueno. Por tanto, se desprecian los elementos instintivos y sensitivos del ser.
 - El hombre virtuoso es el hombre racional, por tanto, por su intelecto logra la felicidad.
 - El ideal de hombre es aquel que desarrolla la capacidad interior de ver las cosas con una única medida y bajo un parámetro científico homogéneo, aquel que no solo ignora, sino que además elimina la influencia de todo tipo de pasiones y logra concentrarse, de manera exclusiva en su propia fuente de felicidad.
-

Ideal social

- Hasta antes de Sócrates podía afirmarse que el fin último de toda criatura era el bienestar político y social de la comunidad y en tal sentido, los diferentes pensadores, Protágoras entre ellos, buscaban un tipo de techné que ayudara a los individuos a obtener la ‘excelencia social’ como la virtud más elevada. Después de Sócrates, los fines sociales se desplazan por las promesas individuales de la autosuficiencia intelectual.

A medida que crecen, los niños aprenden a ver que todos los individuos que les rodean son en sí mismos fuentes egoístas y centros autosuficientes de placer. Así mismo, los placeres obtenidos de otras personas y los que ellos mismos brindan a otros, son cantidades medibles de satisfacción: precisamente, diría Nussbaum al respecto: “aquí radica el valor de las personas, en el placer que aportan a la suma total de placer de la ciudad” (Nussbaum, 2004: 173)

Fines Socráticos de la Educación

Alcanzar la areté, entendida como la habilidad para pensar, razonar y elevar el alma a las virtudes del intelecto. De hecho, la prominente figura socrática exaltada por sus discípulos, genera un cambio sustancial en el concepto de areté para hacerlo coincidir con el modo de ser de su persona: la virtud pasa de ser aquella consagración y entrega hasta de la propia de vida por la defensa en guerra de la ciudad, al concepto de hombre martirizado que sacrifica su existencia por la defensa implacable de sus razones, un tránsito del valor como un asunto social hacia el individualismo de los ideales. La educación debería entonces, llevarlos hasta la emulación del gran Sócrates.

La tarea más importante en la vida de los hombres es lograr la perfección y el cuidado racional del alma. Por tanto, la educación debe guiar a las personas en el camino hacia el nuevo y grande descubrimiento de la ciencia: el alma intelectual. Lo que antes se consideraba un fin externo [la consecución de la ciencia] terminó convertido en un fin interior, en la más significativa aspiración de la vida humana, en la racionalidad concebida como el bien supremo de toda existencia.

Todo este proceso de virtud y perfeccionamiento racional, permitirá al hombre educado alcanzar su máximo fin: la felicidad entendida como el placer que se

genera en la perfecta armonía interior, para con la naturaleza y el universo. Por tanto, la búsqueda de la eudaimonía socrática implica la eliminación de todo tipo de contrariedades y contingencias. Una racionalidad capaz de eliminar las fuerzas del devenir y que además, es susceptible del progreso y el perfeccionamiento indefinidos.

En adelante, los seres aspiran a la adquisición de la ciencia y a partir de ella a la aprehensión de la felicidad. Asuntos como el amor o el temor, incluso, quedan por fuera de la balanza y relegados a la categoría innecesaria del mundo de lo sensorial. He ahí otra ventaja de la nueva ciencia: reestructura nuestros apegos y nos hace menos frágiles a toda sensación. La pérdida de un objeto de placer se reemplazará con la adquisición de un nuevo objeto que puede producir igual o mayor satisfacción. El valor y la cantidad de las cosas ofrecen un suministro fácilmente reemplazable o renovable por cosas similares.

Medios para la consecución de los fines

- La dialéctica socrática, esto es, la confrontación por medio de preguntas y respuestas que implican a la vez la exhortación y el cuestionamiento. Las preguntas inician de un modo inquisitivo que prepara el terreno para debilitar los argumentos del oponente. Su método dialéctico tiene tal poder de convicción que termina por hacer creer a los adversarios que en realidad no saben nada de lo que dicen y que tan solo son seres ignorantes necesitados de la sabiduría socrática.
 - Las definiciones universales, la filosofía de los conceptos y la lógica en el razonamiento sobre valores abstractos: la justicia, la belleza, la virtud, el bien.
 - Es el creador del método inductivo que emula las técnicas de la medicina y las trae a la filosofía.
-

3.1.3 Platón y la vida humana auto-suficiente

Más de dos mil años han transcurrido desde que Platón se erigió como el filósofo más notable en el centro del pensamiento griego y aún hasta nuestros días, todas las tendencias doctrinales siguen acudiendo a la fisonomía espiritual de su ciencia. Sin importar el tipo de relación o de rechazo que se establezca con su obra, el mundo intelectual contemporáneo no ha logrado desligarse de sus preceptos. Si bien, el socratismo ha estado vigente en la racionalidad de todas las épocas, no menos potestad ha tenido la herencia platónica, sobre la cual, incluso la totalidad del pensamiento en la Edad Media levantó la estructura de sus creencias y utopías; ya veremos por ejemplo, como la *Ciudad de Dios*, obra culmen de San Agustín, es sin duda la interpretación cristiana de *La República* de Platón. Así mismo, el renacimiento de la filosofía clásica y la era del humanismo, una vez logran desprender los vestigios religiosos que habían sido adheridos a las obras de Platón en el medioevo, se convierten en el fundamento de la racionalidad científica para los estudios sobre la naturaleza y las matemáticas, durante los siglos XV – XVI. En el período subsiguiente, el de los grandes sistemas idealistas de la filosofía alemana, Platón siguió siendo el manantial de la nueva fuerza metafísica que animaba a los autores de estos audaces edificios ideológicos. El centro de todos los *ismos*, sin duda sigue siendo la pretensión platónica de poseer el modelo invulnerable sobre el cual es posible encontrar el bienestar y el progreso.

Según Jaeger (2001), el fondo filosófico sobre el cual se proyecta la obra platónica es la morfología de la *Paideia*, entendida como el núcleo de las relaciones e interacciones entre el hombre y la *polis*. Para Platón, la justificación de todos los esfuerzos por alcanzar el conocimiento de la verdad, descansa en la necesidad de preservar aquel saber, difundirlo y estructurar todos los aspectos a partir de su aprehensión. Por eso aspira a realizar la verdadera comunidad y el ideal de la ciudad como el marco dentro del cual el hombre obtiene la suprema virtud. Esta utopía no sería posible sin el elemento educador que guía al hombre hasta alcanzar el estándar fijado por la razón. De hecho, su realización filosófica se encuentra animada por el espíritu formador socrático que no se contenta con hallar la esencia de las cosas y de la moral, sino que además, procura ‘crear el bien’ y los modos de actuación para garantizarlo. Al respecto señala Jaeger:

Toda la obra escrita de Platón culmina en los dos grandes sistemas educativos que son la *República* y las *Leyes*, y su pensamiento gira constantemente en torno al problema de las premisas filosóficas de toda educación y tiene

conciencia de sí mismo como la suprema fuerza educadora de hombres. Es así como Platón asume la herencia de Sócrates y se hace cargo de la dirección de la pugna crítica con las grandes potencias educativas de su tiempo y con la tradición histórica de su pueblo: con la sofística y la retórica, el estado y la legislación, la matemática y la astronomía, la gimnasia y la medicina, la poesía y la música. Sócrates había señalado la meta y establecido la norma: el conocimiento del bien. Platón procura encontrar el camino que conduce a esa meta, al plantear el problema de lo que es el conocimiento, el saber. (Jaeger, 2001: 465).

Ya que Sócrates había señalado la meta y establecido la norma: ‘el conocimiento del bien’, Platón se esfuerza por encontrar el camino que conduce a esa meta mediante el problema de lo que es el conocimiento y el saber, con lo cual da inicio formal a la epistemología. Platón aspira no solo a que los hombres conozcan la verdad, sino además a moldearlos a partir de sus certezas. En él se presenta la más alta ambición de la *Paideia* y el anhelo ferviente por la formación de un tipo superior de hombre sobre la base de un nuevo orden del ser, del saber y del mundo. Así pues, intenta además la abolición de todo lo que considera mitología tradicional, para fundar en sí, un nuevo mito del conocimiento:

Platón comunica a todos los sistemas de la Antigüedad posteriores a él algo de su espíritu educativo, con lo cual eleva a la filosofía en general al rango de la potencia cultural más importante de los últimos clásicos. El fundador de la Academia es considerado con razón como un clásico dondequiera que la filosofía y la ciencia se reconocen y se profesan como una fuerza formadora de hombres. (Jaeger, 2001: 466)

Según Marrou (2004), la Academia platónica no fue solo una escuela de filosofía, sino además un escenario para la discusión de las ciencias políticas, así también, para la formación de consejeros o legisladores al servicio de los soberanos griegos. De esto da cuenta un significativo catálogo de nombres que jugaron un papel estratégico importante en los destinos de la civilización clásica. Es evidente, sin embargo, que el énfasis de esta nueva forma de *Paideia* no recae sobre el valor de la milicia, sino sobre las virtudes civiles de la vida política; según Platón: el verdadero terreno de la más noble *areté* no es ya la guerra contra naciones extranjeras, sino la lucha política que se alimenta de sediciones, conspiraciones y revoluciones. (Marrou, 2004: 92). No obstante, pese a sus intereses en el campo de la acción civil, la magnitud de la obra platónica se debe con mayor reconocimiento al desarrollo filosófico y pedagógico de la tarea que cumplió con la creación de la Academia.

Oponiéndose al pragmatismo de los sofistas o a las contingencias expuestas por los poetas, Platón edifica todo un sistema educativo sobre la búsqueda y la conquista de la verdad por medio de la ciencia racional. El hombre ideal que en la Academia se debe formar, es aquel que ‘domina la ciencia’ fundada en la razón y elimina de su intelecto cualquier vestigio de la *doxa* u opinión vulgar. Por tanto, el tipo de educación platónica se desarrolla a partir de la conquista de la virtud con carácter universal, la cual, sin importar la clase de actividad hacia donde la persona se oriente, debe brindar el conocimiento de las certezas y la posesión de la ciencia. La clave de su filosofía no radica en el éxito alcanzado por la práctica de un arte u oficio, sino en la adquisición de la verdad:

A través de toda la obra de Platón, aflora el mismo tema: el *Protágoras* y aún, los primeros *Diálogos Socráticos*, nos llevan a descubrir que la *arete*, la nobleza espiritual, presupone, aun cuando no se identifique con ella, el conocimiento, la Ciencia del Bien. En el VII libro de la *República*, el famoso Mito de la Caverna proclama el poder libertador del saber que sustrae el alma de aquella incultura, denunciada ya en el *Gorgias*, como el más grande de los males (Marrou, 2004: 94).

Por otra parte, con respecto a las discusiones políticas llevadas a cabo en la Academia, Platón concebía la organización primitiva como el ideal social y organizativo más perfecto, y, a partir de ese régimen admirable de tiempos arcaicos y no atestiguados, se sucedían las cuatro formas políticas de la ciudad helénica, según este orden: timarquía, oligarquía, democracia y tiranía. En todas estas formas Platón encuentra modos ‘enfermos’ o imperfectos del Estado y en ninguno de ellos, vislumbra el *eidos* para la construcción de hombres perfectos. Platón afirma que el sistema social es el resultado de la evolución de los cuatro regímenes históricos mencionados, los cuales, van apareciendo uno tras otro, cada cual como degeneración del precedente. Lo que resulta interesante de su análisis es la relación que establece en la *República*, sobre el paralelo entre la evolución del Estado y la evolución del individuo: el predominio de cada una de las partes del alma corresponde al predominio de una determinada clase social en aquel, y así el individuo timocrático pasa a hacerse oligárquico, el oligárquico se convierte en democrático y este último en tiránico (Fernández-Galiano, 2013).

En la *República* se percibe con claridad que de los cuatro regímenes el que está más presente y vivo en el interior del Filósofo es el de su propia ciudad: la democracia ateniense; por tanto, en el diálogo ocupa un lugar preponderante

la crítica y el descontento sobre aquella forma organizativa en que había nacido y dentro de la cual pasó la mayor parte de sus días. Para Platón, la democracia no es, ni puede ser el régimen en que el poder es ejercido por el pueblo ni por su mayoría, ya que advierte en su ejercicio el predominio alterno, irregular y caprichoso de las distintas clases y tendencias: “más que un régimen, es una mezcla de regímenes en que todos brotan, crecen y se contrastan hasta que se impone alguno de ellos y la democracia desaparece” (Fernández-Galiano, 2013: 5). Así pues, por considerar que las masas son incapaces de gobernarse a sí mismas, en tanto carecen del conocimiento y de la estrategia que solo otorga la filosofía, propone la instauración de un cuerpo especializado de ciudadanos que desempeñen las funciones directivas del Estado, y, a esta creación no solo consagra gran parte del tratado de la *República*, sino además, dedica la labor misional de su programa educativo en la Academia.

El Programa Educativo de la Academia Platónica

Platón soñó con una rigurosa educación científica y la inculcó con insistencia entre sus discípulos. De hecho, algunos historiadores coinciden en afirmar que la Academia era una compleja asociación para el progreso de la *techné*, siguiendo el método de investigación más refinado para encontrar la esencia de todas las cosas y la verdad de todos los fenómenos. Por tanto, en el caso platónico, encontramos una total coincidencia entre la enseñanza y el método de investigación, el cual permite la adquisición del saber, más allá de pensar en la interpretación o construcción de relaciones entre el hombre y lo observado. Entonces, en cuanto al método de enseñanza se concluye que prefería el modo socrático de la introspección, es decir, someter a sus discípulos a la dificultad para obligarlos a descubrir por sí mismos las verdades que él luego introducía.

A diferencia de todas las formas de encuentro educativo que le precedían, la Academia se organizó bajo una sólida estructura institucional que profesaba la completa unanimidad en torno a las doctrinas platónicas, incluso, hasta el endiosamiento del maestro a quien se le rendía todo tipo de culto después de su muerte. Si bien este tipo de organizaciones sectarias eran comunes en la Grecia antigua, tal como se observa en el caso de los pitagóricos, es en el caso de la Academia que adquiere un carácter más formal y consolidado que en las cofradías anteriores. Según Marrou (2004), la vida en la Academia implicaba un cierto régimen comunal de relaciones entre el maestro y los discípulos, algo así como una verdadera institución colegial.

Hasta antes de Platón, la educación era una práctica libre que dependía de las iniciativas privadas, en especial de los padres pertenecientes a las clases aristocráticas, sin embargo, a Platón se debe la propuesta de la instauración de la educación pública en igualdad de condiciones para las mujeres, como lo era para los hombres, pero con clases por separado, las cuales, debían iniciar para todos a partir de los 6 años de edad. Ya veremos que este interés por la educación pública se instaura con mayor claridad a partir del Liceo aristotélico (Maou, 2004).

Según Platón, los primeros años del niño debían dedicarse a los ‘juegos educativos’ practicados en común por ambos sexos, bajo una supervisión especial en los jardines infantiles. Sin embargo, para él, como para todos los griegos, la educación formal iniciaba solo a partir de los 7 años con la iniciación de los estudios en música [cultura para el alma] y la preparación en la gimnasia [habilidades para el combate, la danza, la esgrima y todas las artes que permitieran el dominio corporal].

Una vez el niño va avanzando en edad, debía involucrarse en los estudios de la literatura clásica, pero sin acercarse a las obras de los poetas quienes eran blanco permanente de la crítica platónica, sino más bien en la lectura del tipo de escritores prosaicos que no develaran ningún rasgo de la ‘mitología de los trágicos’. En efecto, Platón condena a los poetas por considerar que su arte es mentiroso y hecho de ilusiones que en todo contradicen la Verdad. Por el contrario, la *Paideia* debía subordinarse con exclusividad al aprendizaje de ‘lo verdadero’ para alcanzar la finalidad máxima de toda pedagogía, esto es: la conquista de la ciencia racional. Al contraponer con tanto ahínco la poesía de la filosofía, Platón se encuentra frente a una encrucijada que partiría en dos la historia de la educación: ¿la formación del hombre debía conservar los rasgos clásicos de la poesía helénica o debía convertirse en educación con carácter científico? Por supuesto, esta dicotomía la dirime rechazando por completo las obras de los trágicos e instaurando el estudio de sus propios textos de carácter científico entre los discípulos de la Academia.

Adicional al estudio de la prosa platónica, en la Academia se da una especial importancia a la formación del espíritu matemático. No solo la aritmética elemental haría parte del novedoso plan de estudios, sino además la adquisición de las habilidades para el cálculo aplicado a los problemas concretos de la vida y los oficios, así como la geometría y la astronomía:

En consecuencia, todos los niños deben aplicarse a las matemáticas, por lo menos en esa medida elemental: se los somete a ellas desde el principio, dando a estos ejercicios los atractivos de un juego, tienen como finalidad inmediata su aplicación a la vida práctica, al arte militar, al comercio, a la agricultura o a la navegación. Nadie tiene el derecho de ignorar este mínimo de conocimiento, por lo menos si quiere merecer el calificativo de hombre y no el de cerdo cebado. (Platón, *La República*, Libro VII. 522e – 527d)

Poco a poco se avanzaba en el tipo de educación que pretende la preparación del alma racional socrática y que se desarrollan, según el programa platónico, de los 10 a los 18 años de edad. Este período de enseñanza secundaria que busca ser el semillero de los futuros filósofos, es dividido en tres etapas de la siguiente manera: de los 10 a los 13 años, el estudio de la literatura; de los 13 a los 16 el aprendizaje de la música y finalmente, la última etapa, estaría dedicada al estudio específico de las matemáticas.

El papel de las matemáticas adquiere una relevancia especial para el platonismo, pues según él, no solo confieren capacidad de memoria y facilidad en el pensamiento, sino que ayudan a despertar el poder de la inteligencia para la adquisición de la verdad. No obstante, advierte que al dominio de las matemáticas no llegará la totalidad de los mortales, sino tan solo un selecto grupo que en la medida en que va superando las dificultades, va siendo escogido para continuar en los estudios más altos: los filosóficos. Entonces, son precisamente las matemáticas, según la *paideia* platónica, las que sirven para poner a prueba a los hombres llamados a ser dignos del estudio de la filosofía. Recordemos que en el mito de la caverna, es el pensamiento numérico el que es capaz de hacer salir a los seres de la oscuridad para otorgarles la luz verdadera hasta que puedan contemplar la ‘propia realidad’ (Platón, *La República*, libro VII). Poco a poco, las ciencias matemáticas conducirían al espíritu a desligarse del mundo de lo sensible, tal como pretendía Parménides, hasta llegar a concebir y pensar desde ‘lo inteligible’, que es donde se asienta la única realidad verdadera y absoluta. Este modelo de enseñanza sería un prototipo válido y efectivo para “facilitar al alma el tránsito del mundo del devenir al mundo de la verdad y de la esencia” (Platón, *La República*, libro VII, 525c).

Antes de iniciar los estudios superiores dedicados a la filosofía, los jóvenes debían dedicarse a retomar el entrenamiento en las artes de la guerra, para luego, iniciar con libertad la formación en la verdadera ciencia. Entonces, en la cima de la educación aparecen los estudios filosóficos reservados a una

minoría de hombres dotados de habilidades especiales, tal como se menciona en la *República* (libros II y III), se inician solo después de la adquisición de una sólida formación básica, la cual en principio no pretende dar acceso a la ‘ciencia verdadera’, sino que, como lo expone Platón en *Las Leyes*, se inclina a formar cierta capacidad para que algún día los estudiosos lleguen al dominio racional, para desarrollar en armonía el espíritu, el cuerpo y la adquisición de hábitos saludables que lo preparen para alcanzar la verdad.

La educación superior comprende diez años adicionales de formación en habilidades matemáticas, al cabo de los cuales y previo a la superación de una selección de virtudes, hacia los treinta años de edad, sería posible abordar por fin el método filosófico: la dialéctica que permite alcanzar la Verdad del Ser, renunciando por completo al uso de los sentidos. Sin embargo, el uso de este método es paulatino y requiere la ejercitación de al menos otros cinco años hasta lograr un dominio tal que permita a los hombres la adquisición total de las certezas. Luego de esto, el discípulo debe intervenir en la vida activa de la ciudad para adquirir un complemento en la experiencia de unos quince años adicionales; pues solo a los cincuenta años, quienes hayan superado y sobrevivido a todas estas pruebas llegarán por fin a la meta de la educación: la contemplación del Bien en sí.

El Diálogo: un estilo literario para el intelecto

Las frecuentes críticas platónicas dirigidas contra la obra de los trágicos, en cuanto se trata de escritos en un estilo literario cargado de poesía, aforismos y alusión a las pasiones de los personajes, obligaron al filósofo a incursionar en un tipo de escritura que se distanciara de sus contrincantes, pero que de alguna manera, resultara coherente con la tradición literaria hasta ahora acostumbrada. Platón tenía claro que en el siglo V y principios del IV a.C. los poetas eran considerados los maestros de ética más importantes en toda Grecia, sus obras incorporaban una significativa disertación en torno a la excelencia humana, las virtudes y la censura de la *hybris*; por tanto, la tarea platónica consistía en definir para sí mismo un estilo que fuera considerado propiamente filosófico y digno de la *techné* racional introducida por Sócrates. No obstante, Nussbaum (2004) evidencia algunas similitudes con el género rechazado:

Al igual que en las tragedias, los diálogos platónicos contienen la exposición de varias voces, varios puntos de vista que muestran una interacción dialéctica. Se trata de una discusión viva que dista de ser, en principio, una exposición llana sobre una verdad determinada. Más tarde, las obras aristotélicas en

forma de Tratados, si se aproximarían más al modo de prosa dogmática sobre un tema específico. De algún modo, el diálogo, al igual que la tragedia, invita al lector a ser un espectador activo capaz de tomar partido por uno u otro argumento expuesto entre los participantes. Platón, incorporando la apertura crítica y el carácter multifacético de las obras trágicas, utiliza la argumentación para demostrar una auténtica comunicación y además, para establecerla con el lector. Otro rasgo similar entre ambos géneros es que incentivan al auto-examen, la contrastación y la refutación. En este sentido, estimulan al lector a la actividad racional frente al texto.

Sin embargo, es evidente que los *diálogos* no son, ni pretenden ser *tragedias*. De hecho, Platón afirma en la *República* (libros II y III) y en *Las Leyes*, que ningún poema puede enseñar sabiduría ética y por tanto, rechaza encontrar en ellos cualquier posibilidad de conocimiento o de verdad. Entonces, aunque se trata de un género que contiene algunos rasgos similares, los diálogos se presentan escritos en un tipo de prosa simple que transcribe de manera sencilla las conversaciones que se daban en los escenarios de interacción entre Sócrates y sus oponentes. Tampoco contienen ninguna acción dramática al modo de las tragedias, sino que por el contrario, el conflicto trágico pasa a ser restituido por la competición epistemológica de razonamientos argumentados. Los sentimientos y frustraciones de los personajes, también son reemplazados por la dialéctica, el interrogatorio y la búsqueda de la explicación más convincente y refinada. Con estas variaciones sustanciales el diálogo aspiraba remontarse por encima de cualquier género anterior y así, ascender al ámbito puro de la ciencia. Importa precisar además que, más allá de reemplazar el ámbito pasional de las tragedias, lo que Platón pretendía era desplazar por completo el plano sentimental de las personas, para adentrarlos con exclusividad en la esfera intelectual en la cual pudieran acceder al dominio racional. De esto modo lo describe Nussbaum:

[...] El diálogo se dirige a nuestra parte intelectual. Su tono seco y abstracto excluye positivamente la excitación de pasiones y sentimientos. Si nos convence, lo hace apelando exclusivamente a nuestras facultades racionales. Los elementos dramáticos se emplean al principio para implicarnos en el desarrollo de la obra; una vez logrado este objetivo, es el intelecto el interpelado por el diálogo. Sería impropio llorar, sentir miedo o compasión. El dominio de uno mismo que fluye del diálogo platónico haría que nos avergonzáramos de semejante proceder. (Nussbaum, 2004: 188)

Entonces, el diálogo nos hace abandonar cualquier condición emocional que antes caracterizaba al ritual iniciático del teatro, y, por el contrario, nos introduce en el espacio racional del método investigativo que conduce a los hombres hasta la abolición de los aspectos sensibles de la vida. La justificación platónica de este hecho es simple y contundente, afirma que el lenguaje que despierta el sentimiento y la pasión puede distraer a la razón del camino que dirige a la verdad. Así mismo, considera que las reacciones emotivas o sensoriales ejercen una terrible influencia negativa sobre la vida moral e intelectual y por tanto, el mejor modo de favorecer el desarrollo de los hombres sería por medio de la separación de las emociones de los aspectos racionales del alma. Mientras la obra trágica se nutre de las más profundas pasiones de los protagonistas hasta lograr en ellos una transformación vital, tal como en el caso de *Creonte* que solo cuando vivió la pérdida de su hijo y sintió el asalto de la aflicción, fue capaz de detectar aquellos aspectos descuidados de su ser; por su parte, los personajes de la obra platónica aprenden apelando solo al intelecto y a la argumentación de la lógica.

El Eidos Universal

Tal como lo hemos venido planteando, en la *República* se sostiene que la vida digna para el ser humano es la del filósofo, es decir, la del hombre que alcanza los más sólidos conocimientos para dedicarse al estudio y la contemplación de la verdad. También se afirma que el fin de la existencia es lograr el gobierno de la razón para ejercer los niveles más altos de autosuficiencia humana. Ahora bien, debemos considerar que el estudio filosófico al que se refiere Platón aparece en estrecha relación con la posibilidad de encontrar los modelos o arquetipos, el eidos que representa lo universal de las ideas, la fijeza de los fenómenos y la inmutabilidad de la verdad científica; de esto se ocupó, de manera especial, en *Fedón*.

La teoría de las Ideas es su hábil estrategia racional para desligar el mundo de lo sensible del mundo de lo inteligible, en el cual, según Platón habita la Verdad inmutable, el mundo de lo que ‘realmente es’, por tanto, el conocimiento sin dualidades ni cambios que puede interpretarse a través de modelos irrefutables. De esta forma, Platón explica la querrela entre Heráclito y Parménides, afirmando que lo invariable está en el mundo de las Ideas, y que, por su parte, el devenir está confinado al mundo errático de los sentidos.

De allí surgen los conceptos como arquetipos universales que se convierten en el objeto de la enseñanza metódica. Para Serna (2007) “todo esto daría lugar a la creencia en los universales, que no solo serían construcciones intelectuales, cuando además, existen por sí mismos” (Serna, 2007: 91). El maestro es quien ha alcanzado el conocimiento del mundo verdadero, porque posee la episteme del eidos y se ha apartado del devenir de los sentidos, es quien debe guiar a los discípulos que permanecen en el mundo de la especulación o de la doxa, hasta llevarlos a la madurez del intelecto que no se deja disuadir por el mundo sujeto al devenir.

Finalmente, cabe señalar que, según Platón el conocimiento de las Ideas es un efecto de la ‘reminiscencia’. Para el filósofo, conocer es recordar, es un acto de volver al estado en que se vivía cuando el alma habitaba fuera del cuerpo en el mundo de la verdad. En el diálogo *Menón*, y con ocasión del estudio de la virtud, Platón presenta la teoría de la reminiscencia respecto de los conocimientos dotados de universalidad y necesidad, tal como en el caso de los matemáticos y los que puedan descubrirse por medio de la dialéctica:

Platón consideró que estos conocimientos tan excelentes no pueden explicarse a partir de la experiencia meramente empírica o perceptiva y defendió una peculiar visión innatista: cuando conocemos una verdad de este tipo en realidad no estamos aprendiendo algo nuevo sino que nuestra alma recuerda una verdad a la que tuvo acceso antes de encarnarse y vivir en este mundo material, nuestra alma recuerda algo que conoció cuando vivía en el mundo de las Ideas. Brevemente: la teoría de la reminiscencia defiende la extraña tesis de que el alma vive sin el cuerpo en el mundo de las Ideas, percibe las distintas Ideas y sus relaciones, se encarna, olvida dicho conocimiento, y, gracias a la intervención de un maestro, consigue rememorar ese conocimiento olvidado. Esto es lo que ocurre con el esclavo que en el diálogo *Menón* logra, gracias a las oportunas preguntas de Sócrates, demostrar un teorema matemático. La teoría de la reminiscencia es el complemento de la teoría socrática del conocimiento y de la enseñanza: enseñar no es introducir un conocimiento en la mente de un sujeto sino incitar al alumno a que descubra en su interior una verdad. (Echegoyen, 1995: 75)

En este contexto, en el siguiente cuadro podemos concluir que los siguientes son los fines de la educación en el pensamiento platónico:

Sinopsis

Fines Platónicos de la Educación

El contexto educativo

Formaliza la Paideia en la fundación de la Academia Platónica. Es el primer sistema educativo formal de la antigüedad, cuyo legado perdura aún hasta nuestros días.

La Academia platónica no fue solo una escuela de filosofía, sino además un escenario para la discusión de las ciencias políticas, así también, para la formación de consejeros o legisladores al servicio de los soberanos griegos. La Academia era una compleja asociación para el progreso de la *techné*, siguiendo el método más refinado para encontrar la esencia de todas las cosas y la verdad de todos los fenómenos.

Instaura la idea de la educación pública, en igualdad de condiciones para las mujeres, como lo era para los hombres, pero con clases por separado.

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- La primera tarea del conocimiento es abolir toda la mitología de la tragedia que hace creer a los hombres en la vulnerabilidad de la existencia y la contingencia del devenir.
 - Una vez abolida la poesía mítica, se deben expulsar las opiniones vagas del mundo de los sentidos (lo sensible), lo cual carece de toda verdad.
 - Las habilidades matemáticas como un conocimiento supremo que ayuda a alcanzar el pensamiento filosófico.
 - La filosofía y la dialéctica racional son el máximo conocimiento al que puede aspirar un ser humano.
 - El estudio filosófico al que se refiere Platón aparece en estrecha relación con la posibilidad de encontrar los modelos o arquetipos, el *eidos* que representa lo universal de las ideas, la fijeza de los fenómenos y la inmutabilidad de la verdad científica
-

- El mundo es un modelo, un universal, un absoluto. Por tanto, conocer, es conocer lo universal de las ideas.
-

Perspectiva de Humanidad

- El hombre es un ser dividido entre lo sensible y lo inteligible racional. Con esto, da inicio al pensamiento binario en la concepción del ser y las ideas.
- Hay algo inamovible, inmutable e imperecedero en el hombre: la razón.
- El conocimiento de la verdad debe moldear al ser humano hasta la perfección racional.
- La paideia platónica pretende la formación de un tipo superior de hombre sobre la base de un nuevo orden del ser, del saber y del mundo. Este hombre ideal es el que domina la ciencia, fundada en la razón, en contra de la *doxa* u opinión vulgar.

A través de la ciencia, el hombre es capaz de alcanzar la autosuficiencia y el control sobre todo lo contingente: Aunque no puede negarse que en gran parte somos seres necesitados, confusos, incontrolados, enraizados en la tierra e indefensos bajo la lluvia, hay en nosotros algo puro y puramente activo (la razón), que podemos llamar “divino, inmortal, inteligible, unitario, indisoluble e invariable”. (Platón, *Fedón*). Parece que este elemento racional podría gobernar y guiar el resto de nuestra persona, salvándola así de vivir a merced de la fortuna

Ideal social

- La aspiración platónica por el bien de la ciudad termina expresada en la *República* y las *Leyes*, obras en las cuales refleja el eidos ciudadano en el cual el hombre adquiere la suprema virtud.
 - Crítico de la democracia y de los demás regímenes políticos de su época, opta por proponer la instauración de un cuerpo especializado de ciudadanos que desempeñe las funciones directivas del Estado, y, a esta creación no solo consagra en gran parte el tratado de la República, sino además, la labor que desempeña su programa educativo en la Academia.
-

- La educación juega un papel esencial para la configuración del gobernante del Estado ideal: así define entonces a la filosofía como el estudio de los modelos y arquetipos, la política como el arte de construir la sociedad de acuerdo con los modelos y, la educación como la encargada de moldear a los individuos para que se adapten a la sociedad regulada por la política; es decir, una educación al servicio de los modelos en la cual los sujetos no se inventan sino que se duplican. Al respecto, advierte Platón sobre la educación, que para ella, no hay nada más peligroso que el cambio.

Fines Platónicos de la educación

Alcanzar el dominio de la verdad y la posesión de la ciencia para librar al alma de la incultura del mundo sensible en que se encuentra la oscuridad del conocimiento. El fin de la educación es atraer el intelecto hacia luz y la claridad del mundo de los modelos y los arquetipos que no se perciben por los sentidos, sino tan solo por la más pura racionalidad desligada de la emoción. La meta de todo el sistema educativo platónico es “la contemplación del Bien en sí” (Platón, *La República*, libro VII, 539e – 540a) que se logra luego de un largo proceso formativo que culmina en el método filosófico de la dialéctica y que permite a los hombres acercarse al dominio de las Ideas universales (eidos).

Para Platón, el fin de la existencia es lograr el gobierno de la razón para ejercer los niveles más altos de autosuficiencia humana.

Medios para la consecución de los fines

- La educación debe ser rigurosa, larga, lenta y con un alto carácter científico. Para ello debe valerse de un programa específico diseñado en la Academia y que aún, en nuestro sistema educativo podemos observar sus vestigios:
 - Los primeros años (hasta los 6 años) los medios son los juegos educativos.
 - A los 7 años inicia la educación formal con la formación de los estudios de música y gimnasia. En la medida que avanza en edad se va introduciendo en los estudios literarios, pero no en la mitología de los trágicos y los poetas, sino solo en los escritos sobre ‘lo verdadero’. También en este período, antes de los 10 años, se debe introducir a los niños en el estudio preparatorio de las matemáticas y las habilidades para el cálculo.
-

- De los 10 a los 18 años se inicia al joven con los estudios de la literatura, seguidamente el perfeccionamiento de las habilidades musicales y finalmente, continúa la preparación del pensamiento matemático.
- Luego de los 18 años y antes de iniciar dedicarse al aprendizaje de la filosofía, el joven debía dedicarse de nuevo a la gimnasia y a la preparación para la milicia.
- La educación superior empieza con 10 años de formación matemática, al cabo de los cuales y luego de superar una serie de pruebas selectivas, será posible por fin abordar el método filosófico: la dialéctica que permite el dominio de la Verdad.
- El uso de la dialéctica es paulatino y solo a los cincuenta años se llega al fin supremo de la educación: la contemplación del bien en sí.
- En cuanto al método de enseñanza se concluye que prefería el modo socrático de la inducción, es decir, someter a sus discípulos a la dificultad para obligarlos a descubrir por sí mismos las verdades que él luego introducía
- En todos los momentos de la educación, las matemáticas son un medio insuperable para llevar al alma hasta los más altos niveles de racionalidad filosófica.
- Se utilizan las pruebas clasificatorias para la selección de los intelectos más dotados que pueden ir avanzando en la escala de la formación y el conocimiento.
- El Diálogo es el otro tipo de medio utilizado para que los discípulos y lectores de la obra platónica incursionen de manera proactiva en la interpretación de un estilo literario prosaico que aspira remontarse por encima de cualquier género anterior y ascender al ámbito puro de la ciencia. Importa precisar además que, más allá de reemplazar el ámbito pasional de las tragedias, lo que Platón pretende es desplazar por completo el plano sentimental de las personas, para adentrarlos con exclusividad en la esfera intelectual hasta alcanzar el dominio racional. El diálogo, al contrario de la tragedia, se dirige con exclusividad a nuestra esfera intelectual, hasta hacernos abandonar cualquier condición emocional.

- El maestro es quien ayuda a recordar el conocimiento olvidado y que se encuentra en el interior del ser: es el guía de la reminiscencia.

3.1.4 Aristóteles y el finalismo universal

Discípulo destacado por más de veinte años de la Academia Platónica, Aristóteles de Estagira es el gran pensador del siglo IV a.C y el padre intelectual del pensamiento lógico en Occidente. Aunque sus antecesores ya habían fundado la lógica, es solo en sus procesos investigativos en los que se evidencia el desarrollo riguroso del método filosófico. Jaeger (1946) afirma que Aristóteles es la única figura de la filosofía antigua que jamás ha tenido un renacimiento, pues su obra ha estado siempre presente en la construcción del pensamiento occidental: se le considera príncipe del escolasticismo medieval, pero también base firme de la investigación en la modernidad. Por su parte, Maquiavelo tomó de la *Política* los fundamentos para su teoría, mientras los franceses humanistas se apropiaron de la *Poética* para contradecir la frivolidad maquiavélica. También los moralistas y juristas se han alimentado de la *Ética* para alimentar sus discusiones, y todos los filósofos hasta Kant, han recurrido a la *Lógica* para asegurar la rigurosidad de sus discursos. (Jaeger, 1946: 14).

Mientras su mentor opta por los *diálogos* como forma privilegiada de escritura, la obra de Aristóteles se desarrolla a modo de *tratados*. En ellos, aborda con especial secuencia lógica los resultados de su investigación científica. Alcanzó con rapidez un estilo propio cuyo único afán era ser ‘puro’ y ‘claro’, de tal manera que sus escritos reflejaran al ‘auténtico’ hombre de ciencia. Esto, desde la convicción que la lucidez de los conceptos y la fuerza del conocimiento debe modificarlo todo, incluso el lenguaje. Las afectaciones retóricas están ausentes por completo en sus obras, por el contrario, en ellos aparece la argumentación y exactitud del pensamiento que debe caracterizar al filósofo. En algunos pasajes, la dificultad de los términos cumple el propósito excluyente con que fueron concebidos: Aristóteles considera que la Verdad de sus Tratados no es apta para los ‘no iniciados’ y que por tanto, sus escritos más elaborados, no deben estar al alcance de las masas. A continuación revisaremos algunos de sus legados:

Inmortalidad e Identidad

En una de sus primeras obras, *Eudemo*, dedicada a la memoria de su amigo fallecido, Aristóteles revela un distanciamiento radical de la mirada Homérica y trágica sobre el destino de los mortales en el terrible *Hades*.

Bajo un manto de visión más optimista y esperanzadora que luego la religión cristiana adoptaría, el estagirita suministra una visión de la inmortalidad a partir de la metafísica del alma: la vida terrenal del alma [recordemos su acepción racional], y su tránsito por este mundo, está atada a la prisión de la corporeidad hasta que obtiene con la muerte el destierro a una patria eterna en donde alcanza la realización merecida. Al respecto dice Jaeger:

El *Eudemo* era un libro de consolación. [...]. Lo único que podría proporcionar un verdadero consuelo era una fe viva en aquella inversión de los valores de la vida y de la muerte que había llevado a cabo Platón en el *Fedón*. El autor del *Eudemo* estaba absolutamente rendido a aquella fe en otra vida y a las correspondientes ideas acerca del mundo y del alma. (Jaeger, 1946: 53).

El cambio de las ideas sobre la vida y la muerte, al incluir la esperanza en la inmortalidad, traen consigo inevitables consecuencias históricas con relación a la forma en que se vive mientras se transita por el mundo. Las promesas de una vida mejor después de la muerte, también aplazan los intereses del alma y brindan un alivio sobre ciertos aspectos del destino que podrán cumplirse en el más allá.

Ahora bien, es preciso anotar que Aristóteles está en desacuerdo con la tesis según la cual, el alma no es más que un elemento articulado del ser humano, que si bien se distingue del cuerpo solo es producto de una justa y armónica interacción entre componentes. A partir de la crítica a esta postura, Aristóteles deduce que el alma, considerada la sustancia inmortal del ser, en tanto *es* el elemento verdadero no tiene ningún contrario y por tanto, en torno a ella no se debe hablar ni de armonía, ni de desarmonía (Jaeger, 1946). Así las cosas, acuña el *principio de no-contradicción* referido a la sustancia como esencia real e imperecedera de las cosas.

Dando continuidad a la ontología eleática y socrática, en la *Metafísica* Aristóteles presenta la siguiente formulación del *principio de no-contradicción*: “Nada puede ser y no ser al mismo tiempo y en el mismo sentido” (Aristóteles, *Metafísica*, XI 5, 1062a 35). Recordemos que en la *República*, el Sócrates platónico se había referido en los siguientes términos: “es claro que la misma cosa no estará dispuesta al mismo tiempo a hacer o sufrir cosas contrarias con respecto a lo mismo y en relación con el mismo objeto” (Platón, *La República*). Este principio es adoptado por la lógica filosófica de Aristóteles con total radicalidad, en cuanto considera incluso, que aplica por igual a las sustancias de la naturaleza y al ser humano como tal, de modo que nada escaparía a la total coherencia de la no-contradicción. Por supuesto, este es el

fundamento que elimina por completo el conflicto trágico de la antigüedad, rechaza cualquier ambigüedad del ser y niega con alevosía la posibilidad de la contrariedad expuesta por los poetas y por Heráclito en el siglo V a.C.

Tal vez, la connotación más importante de esta filosofía metafísica, junto con el principio de no-contradicción, ha sido su complemento inseparable, esto es, el *principio de identidad* como máximo baluarte para la concepción estática del hombre, según el cual, la *sustancia* de las cosas y las personas tiene en sí algo inmutable y eterno que las identifica consigo mismas por siempre. Aristóteles concibe que la *sustancia*, aunque no admite variaciones en tanto *es* lo que *es*, sí admite atributos o calificativos que le otorgan una identidad determinada. Mientras la identidad del yo se alimenta en la lógica metafísica a partir de la exclusión o diferenciación del otro, los poetas concebían al ser desde la pluralidad que no admite el dominio de lo uno sobre lo otro.

No en vano el modo de escritura dominante en la Grecia clásica afianzó la figura de identidad e incluso, la consagró hasta nuestros días (Havelock, 2008): el Yo (primera persona) prevaleciente en la narración de los discursos nos hizo creer en la supremacía de lo individual por encima de lo social y lo diverso. La identidad aristotélica estrecha al ser y lo define en extremo con una serie de atributos, cualidades y defectos, que a la postre lo limitan.

Confinados a la categoría mitológica, quedaron recluidas las apuestas por el conflicto trágico, las contradicciones, la contingencia, la finitud de la existencia o la impredecible vida cotidiana. Heráclito, Esquilo y Sófocles, fueron considerados enemigos de la *razón* por anunciar la insuficiencia de toda pretensión de dominio y control, por avizorar los peligros de la identidad estática, por negarse a aceptar que el universo es un todo ordenado y predecible. En la cacería de esencias, platónico-aristotélicas se fue acuñando una *lógica de identidad única, individualista e invariable* amparada en la no-contradicción. Así se fue descartando la ambigüedad del ser, su posibilidad de bifurcación, las opciones de abrir futuro en medio de las dicotomías y con ello, terminamos arrojando nuestra persona hacia el lugar injusto de los inamovibles.

Sumados a estos dos principios, Aristóteles introduce el *principio del tercero excluido* para completar el método lógico de la filosofía metafísica. Según este principio, el estagirita afirma: “es imposible que lo mismo se dé y no se dé en lo mismo a la vez y en el mismo sentido...” (Aristóteles. *Metafísica*. III 4, 1005b15). Por tanto, no admite terceras opciones en un juicio, es decir: se *es* o no se *es*, pero no existen términos medios o adicionales.

Ética Contextualista

Para Aristóteles, la virtud más alta que puede alcanzarse por medio de una vida dedicada a la contemplación y al intelecto es el galardón de la felicidad (*eudaimonía*), que desde su punto de vista se asemeja más a la prudencia (*phrónesis*) que al simple placer hedonista. Así entendida, para Aristóteles la *phrónesis* hace referencia a una sabiduría práctica que es la más pura y noble aspiración del hombre dedicado a la lógica. En términos de Jaeger, se trata de una “facultad práctica” que sirve para: “la elección de lo éticamente deseable y el prudente descubrimiento de lo ventajoso para uno mismo” (Jaeger, 1946: 102).

La prudencia se trata de una disposición del espíritu para deliberar sobre las cosas que conciernen al bien y las que conciernen al mal. Así pues, según Nussbaum (2004), la prudencia aristotélica utiliza las normas solo como pautas de orientación, ya que ella misma debe ser flexible, estar preparada para la sorpresa y tener la habilidad para improvisar ante las circunstancias inciertas. Aunque Aristóteles reconoce que la *phrónesis* no es ni una ciencia, ni una deliberación sobre asuntos de carácter universal, sino más bien circunstanciales, afirma que esta virtud se alcanza solo por medio de la racionalidad elevada al espíritu de la contemplación, y, por lo mismo, insiste en que la prudencia es el resultado de una dilatada vida dedicada a la experiencia inteligente, en esto consistiría su exceso de confianza en la razón.

Contrario a sus antecesores, Aristóteles traza una línea divisoria entre el campo de la ética y el de la metafísica. En el primero, su percepción deriva del contexto específico de las condiciones en que se hacen juicios deliberativos y prácticos sobre la moral, reivindicando además el papel de las circunstancias, cuya incommensurabilidad exige la atención del devenir para ajustar la conducta en concordancia con los acontecimientos. En el segundo, por el contrario, acude a la lógica universal del finalismo. Así pues rechaza también el *eidos* platónico en el mundo de la ética y además afirma que no puede considerarse una ciencia de los inamovibles; por tanto, sostiene que la *phrónesis* no se refiere a lo universal, sino a lo particular: “Es evidente que la prudencia no es un saber científico deductivo (*episteme*). En efecto, se refiere a lo particular extremo, como se ha dicho, porque lo práctico es de esta naturaleza” (Aristóteles, *Política*. 1142a23).

No obstante y pese a su cercanía con el plano ético, concibe la política filosófica, al igual que las demás ciencias, como la búsqueda de lo ‘exacto’ y lo ‘perfecto’

en sí. Entonces concluimos que en el plano de la ética es el único en el que el estagirita se aparta de la búsqueda de normas universales. En él, no concibe medida alguna, excepto la medida individualmente sentida de la persona que actúa bajo una ética autónoma. Por tanto, numerosos investigadores de la obra aristotélica, entre ellos Detienne y Vernant (1998), subrayan que en el campo ético, Aristóteles es un presocrático bastante cercano a los poetas trágicos. En la Parte III de nuestra tesis, abordaremos con más detenimiento algunas cuestiones referidas a la vulnerabilidad de la *eudaimonía* expuestas por Aristóteles.

Finalismo universal

Crítico asiduo de la teoría de la Ideas de su maestro, el estagirita no comparte el mundo del eidos en que la obra platónica había centrado una división entre lo sensorial y lo inteligible. Lejos de rechazar *a priori* el mundo de las opiniones, su método filosófico recoge las ‘apariencias’ para intentar establecer o demostrar, cuáles de ellas ameritan reconsiderarse bajo el calificativo de pertinentes:

En primer lugar, el filósofo debe ‘establecer’ las apariencias pertinentes. Estas diferirán (y se recogerán de distintas maneras) según los diversos ámbitos del conocimiento. Sin embargo, siempre se han de estudiar las opiniones y decires ordinarios y repasar las concepciones filosóficas o científicas anteriores del problema; en otras palabras, se deben considerar las opiniones de la ‘mayoría’ y de los ‘sabios’. (Nussbaum, 2004: 321).

Por concebirlo carente de un razonamiento lógico, Aristóteles rechaza el fraccionamiento del mundo propuesto por Platón, en tanto este no demuestra una relación clara de causalidad entre lo ‘ideal’ y lo ‘sensible’. Sin embargo, heredero de una tradición filosófica que busca con obstinación el *arkhé* [principio constitutivo de todas las cosas], encuentra en la *forma* unida de modo inseparable a la *materia*, la integración de la *sustancia* como esencia inmutable. Por tanto, emprende desde las reglas de la biología la búsqueda de la esencia o el fundamento general de todas las cosas, por las vías de la experimentación empírica. En su condición de naturalista, avanza en la clasificación de las especies y de los conceptos, a los cuales, además, les atribuye una *finalidad universal y determinista*:

Puesto que el arte imita a la naturaleza, a partir de este es posible conocerla. En su *Física*, II, 8, se lee: “[...] si las cosas que son fruto y efecto del arte se hacen con un fin determinado, es evidente que también se harán

teleológicamente en las cosas naturales” (Aristóteles, 1964, 599). A semejanza de lo acontecido con el artesano, cuya obra se ajustaría al modelo, los atributos de los individuos pertenecientes a determinada especie no serían otros que los de la respectiva causa final. (Serna, 2007: 93)

Precisamente, en la mirada finalista, es donde vuelve a encontrarse con su maestro Platón, de hecho, coinciden los genealogistas en afirmar que en la obra aristotélica existe un paralelismo frecuente entre la forma (*morphe*) y las ideas (*eidos*). Así lo describe Serna:

Del paralelismo entre el *eidos* platónico y la *morphe* aristotélica da cuenta Valentín García Yebra, traductor de la *Metafísica* de Aristóteles al español: “[...] *morphe* [...] en la *Metafísica* aparece muchas veces asociado a *eidos*. En efecto, *morphe* y *eidos* comparten la mayoría de sus usos: idea, aspecto, forma, figura, clase y especie. (Serna, 2007: 93 - 94)

De igual modo, el finalismo aristotélico retoma la idea de movimiento rechazada por Parménides y reivindica el cambio pero solo desde la física, al considerarlo como ‘el paso’ de lo que está en potencia hasta llegar a cumplir su finalidad determinada por el principio de causalidad. Por supuesto, no cabe en este empirismo la posibilidad del devenir, en tanto las cosas ya tienen inscritas en sí mismas una cierta teleología que las impulsa coherentemente hasta la culminación perfecta de su objetivo. En adelante, la idea de tiempo pasa a ser un subordinado del mundo físico, el espacio necesario para que las ‘cosas’ y los ‘fenómenos’ lleguen a ‘ser’ lo que ha sido definido que ‘sean’.

Teniendo en cuenta lo anterior, Aristóteles entiende el cambio y el movimiento como «el paso de lo que está en potencia a estar en acto», por la acción de las cuatro causas definidas en su *Metafísica*: la causa formal, que constituye la esencia misma como forma de la sustancia; la causa material, que es el soporte de la forma y, en caso de no tener forma, entonces es pura potencia de ser (propriamente, al no tener ninguna determinación, no es nada); la causa eficiente, que produce el movimiento hasta alcanzar el fin; y la causa final, que dirige ordenadamente el movimiento hacia un propósito específico, esto es, la perfección de la forma. Por ello la naturaleza se explica según una teleología de la forma que tiende a la perfección de su contenido.

Así mismo, aunque su ética es flexible y sujeta a las circunstancias, Aristóteles se arriesga a formular en la *Política* un fin perfecto para el hombre: la felicidad, que debe ser propiciada por el Estado y la educación.

Política y Educación

Aristóteles dedica su obra *Política* a la configuración del Estado perfecto, la ciudad ideal y el ciudadano educado para vivir en dicha comunidad. El fin de la vida social debe ser proporcionar las condiciones de felicidad para los individuos, los cuales, tienen una naturaleza social que hace que se agrupen de modo instintivo hacia la organización política.

Crítico de la teoría del Estado platónica expuesta en las *Leyes* y en la *República*, Aristóteles expone su propia idea de perfección en la monarquía, con lo cual, también rechaza la democracia reinante en la Atenas antigua. Defiende sus ideas sobre la soberanía, la división política, la participación de los ciudadanos en la vida pública, la importancia de los bienes privados y la constitución necesaria para la organización de la vida civil, para concluir que, en el gobierno aristocrático se da el mejor modelo de Estado: “en el que los unos sepan obedecer tan bien como los otros mandar, movidos siempre por un fin noble” (Aristóteles, *Política*, libro III. Cap. XII). A partir de lo cual concluye que la educación y las costumbres deben formar a unos para mandar bien, y a otros, para obedecer de forma adecuada.

En el análisis de la *Ciudad Perfecta* (libro VII – *Política*), el estagirita define con total claridad que solo en el sometimiento al Estado es posible obtener una ‘vida perfecta’ en cuanto este propicia el goce de ‘la más perfecta felicidad’. Tal virtud máxima se consigue gracias a la reunión de tres clases de bienes: “bienes que están fuera de su persona, bienes del cuerpo y bienes del alma; consistiendo la felicidad en la reunión de todos ellos” (1323a-3). Además, aunque critica la unificación socrática de todas las virtudes en una sola, ante la cual las demás deben quedar subordinadas, también Aristóteles concluye de modo similar que “no hay nadie que pueda considerar feliz a un hombre que carezca de prudencia, justicia, fortaleza y templanza” (1323a-4), sometiendo estos cuatro valores al que considera primordial. No obstante, aclara que en todos los casos, la felicidad, sea considerada un placer o una virtud, está reservada a los hombres prudentes: “a los corazones más puros y a las más distinguidas inteligencias” (1323b), así también a los seres medidos que no aman en extremo los bienes materiales.

Importa precisar además que, asume al Estado ideal como aquel que obtiene la mayor felicidad y la más alta prosperidad, con lo cual sienta el fundamento para el positivismo moderno. La diferencia radica en que la riqueza y prosperidad a que hacía referencia Aristóteles se trataba de la virtud y la prudencia, no

de la riqueza expresada en bienes externos, como luego fue asumida por los Estados contemporáneos.

Con respecto a la educación, Aristóteles confiere al Estado una responsabilidad reguladora y garantista frente a la misma. Como el Estado posee un único y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser un bien público y no particular, como hasta entonces lo había sido. Así pues, concibe que: “lo que es común debe aprenderse en común, y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado” (Aristóteles, *Política*, Libro VIII, 1337a4). Teniendo en cuenta estas premisas, asume que el Estado debe prestar especial atención a los contenidos de las cosas que se van a enseñar, pues en ellos recae el tipo de ciudadano y el tipo de gobierno que no solo se legitima, sino que se perpetúa.

Propone tanto en la *Política*, como en la *Poética* que la actividad mimética es por excelencia una habilidad innata para el aprendizaje, en especial, cuando se trata de la infancia. En consecuencia, Suñol afirma que “es razonable pensar que esta habilidad y las artes que se desarrollan a partir de ella desempeñan una importante función educativa en la *polis*” (Suñol, 1999: 199). Así mismo, en los dos últimos libros de la *Política*, dedicados a plantear las bases educativas de lo que sería el Estado ideal, el estagirita no solo reconoce el valor pedagógico de la *mimesis*, sino que le confiere a la música un significativo papel en el programa educativo del régimen político. Aristóteles establece de manera detallada las distintas etapas en las que debe organizarse la educación de los niños y de los jóvenes desde su nacimiento hasta los veintiún años, estas etapas, tal como lo reconoce Marrou (2004) no distan mucho de las ya planteadas por Platón en la Academia. Del pensamiento aristotélico podemos a modo de conclusión, presentar brevemente sus características:

Sinopsis

Fines Aristotélicos de la Educación

El contexto educativo

Siguiendo los pasos de su maestro, pero con la intención de presentar a Grecia

un pensamiento propio y crítico de la obra platónica, Aristóteles funda el Liceo en el cual desarrolla su programa educativo.

A diferencia de las anteriores escuelas o cofradías, la suya posee un carácter público en la que se imparten clases libres a los ciudadanos griegos del siglo IV a.C.

La educación aristotélica no solo es un asunto claramente formalizado, sino que además pasa a ser un bien del Estado para la formación deliberada del tipo de ciudadano requerido y para la perpetuación de la estructura política 'perfecta'. De este modo, se logra que el discurso, en este caso el aristotélico, no solo sea una doctrina más dentro de una pluralidad de teorías, sino que se convierte en el discurso oficial y dominante de la época, con la garantía adicional de su inmortalidad.

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- Todo conocimiento se rige por el principio de no-contradicción, principio de identidad y principio del tercero excluido.
 - La verdad se encuentra en la sustancia que es inmutable, eterna e imperecedera. Está en las personas y en los fenómenos de la naturaleza. En la sustancia se encuentra el principio constitutivo de todas las cosas.
 - Mediante la contemplación racional es posible alcanzar la prudencia, la cual es una facultad práctica que permite el logro de la vida feliz. Aunque la prudencia no es considerada por Aristóteles como una ciencia, sí es una habilidad flexible que permite la toma de decisiones ante situaciones contingentes.
 - La *eudaimonía* como fin máximo de la vida es posible alcanzarla mediante la lógica.
 - Traza una delimitación entre los asuntos referidos a la ética y los de la metafísica. Mientras a los primeros da un tratamiento contextualista, a los segundos, da una connotación finalista de carácter totalitario.
 - La ciencia debe ayudar en la clasificación de las especies y de los conceptos.
-

- El hombre de ciencia debe reflejar un escrito puro y claro, alejado de cualquier ornamento poético.
 - Todas las cosas tienen una finalidad universal y determinista.
 - Retoma la idea de cambio, pero solo como causa-efecto de la física: el paso de un estado a otro que permite fundar el principio de causalidad. El movimiento se justifica en términos de alcanzar la finalidad determinista de las cosas y los fenómenos.
-

Perspectiva de Humanidad

- Hace una distinción entre el alma (racional) y el cuerpo. Además afirma, contrario a la tradición homérica, que el destino inmortal del alma es más esperanzador que su paso por la tierra. Por su parte, considera al cuerpo como la prisión corporal del alma.
 - El alma es la sustancia, el elemento imperecedero, verdadero e inmutable de las personas.
 - No puede existir contradicción, ni ambigüedad en el ser.
 - El ser tiene en sí la sustancia inmortal e invariante. La identidad de su ser se define en virtud de los atributos, que lo convierten en un ser ‘estrecho’ y ‘restringido’ con muy pocas posibilidades de bifurcación y multiplicidad.
 - En los Tratados empieza a prevalecer el YO en primera persona, esto influyó en la supremacía de lo individual sobre lo plural.
-

Ideal social

- Diferencia entre las masas a quienes no les pertenece el más alto conocimiento, de los hombres escogidos para la Verdad y la ciencia.
 - El Estado ideal es el aristócrata o la monarquía. Aristóteles es un crítico de la democracia reinante en Atenas.
 - El gobierno ideal es en el cual los unos saben obedecer y unos pocos, saben
-

gobernar guiados por la lógica y la razón. A partir de lo cual concluye que la educación y las costumbres deben formar a unos para mandar bien, y a otros, para obedecer de forma adecuada.

- El fin del Estado debe ser proporcionar a los individuos la felicidad.
-

Fines aristotélicos de la educación

Al menos tres fines debe cumplir la educación según la propuesta aristotélica:

- Dotar de *phronesis* (prudencia) a los hombres para que sepan elegir el mejor camino ante situaciones inesperadas. Esta prudencia, junto con la fortaleza, la justicia y la templanza permiten al hombre alcanzar la eudaimonía, una forma de felicidad mesurada que se distancia en algunos aspectos del placer socrático.

- Formar a los gobernantes y a los ciudadanos para el Estado ideal monárquico. A los primeros, debe prepararlos para saber reinar y generar condiciones de la más perfecta felicidad y prosperidad; a los segundos, debe enseñar al sometimiento para mantener y prolongar el mandato de los gobernantes. Dado que el Estado tiene como único fin brindar la felicidad a los individuos, la educación debe ser una e idéntica para todos: “lo que es común debe aprenderse en común, y es un error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado” (Aristóteles, *Política*, Libro VIII, 1337a4).

- Formar a los hombres de ciencia en el razonamiento lógico que les permita encontrar el arkhé en la sustancia de los fenómenos, las cosas y las personas. Así podrán comprender el finalismo universal que mueve a las cosas hacia el ser determinado que son.

Estos tres fines confluyen en un fin supremo: la *eudaimonía* aristotélica, entendida como la felicidad que se logra mediante la contemplación racional.

Medios para la consecución de los fines

- El método lógico que se fundamenta en los tres principios aristotélicos: no-contradicción, identidad y exclusión.
-

- Las reglas de la biología ayudan a fundar el método lógico basado en la experimentación empírica.
 - El Tratado, como una forma literaria basada en la explicación, la argumentación y la defensa de una tesis. Es un estilo doctrinario y dogmático.
 - Un lenguaje ‘puro’ y ‘claro’ que denote científicismo. Un lenguaje apartado de cualquier forma emotiva de la poesía.
 - La escritura que desplaza por completo cualquier forma oral de intercambio entre personas.
 - El Estado es el medio y el regulador para cumplir los fines de la educación, por tanto, debe prestar especial atención a los contenidos, pues en ellos recae el tipo de ciudadano y el tipo de gobierno que no solo se legitima, sino que se perpetúa.
 - La actividad mimética y musical cumple una función primordial en la formación de los hombres.
-

3.1.5 Algunas reflexiones

- El origen del sistema educativo griego se da luego de la maduración, el desarrollo y el auge de la cultura helénica, es una consecuencia y una condensación de los logros de la sociedad griega, no es la causa de los mismos. No obstante, en nuestros días pretende delegarse a la educación la instauración de una nueva cultura de progreso y desarrollo en las sociedades decadentes. Sería conveniente analizar desde el punto de vista histórico si la educación ha sido la expresión del florecimiento de una determinada civilización o si por el contrario, ha sido la originaria del mismo, tal como lo insinúa el positivismo moderno.
- Con el surgimiento de la *Paideia* se configura un ideal educativo formalizado en Academias y Liceos que promueven la formación exclusiva del elemento racional, relativo a la adquisición de habilidades para el dominio corporal, la gramática, la retórica, la escritura, las matemáticas y por último, como máximo nivel de aprendizaje, la dialéctica filosófica que permitía al individuo alcanzar las máximas virtudes del intelecto y la

autosuficiencia racional para el dominio de toda contingencia. Contrario al hombre educado, aparece la connotación del *apaideutos*, que puede ser un ser inteligente, pero con una evidente carencia de aculturación y experiencia educativa.

- Notamos una relación sorprendente entre la aparición de la educación formalizada y la imposición histórica de discursos dominantes. Cuando la vida intelectual griega se discutía en toda clase de escenarios cotidianos sin una clara delimitación institucional, los discursos abundaban y convivían aún en condiciones de radical oposición. El pluralismo era el modo natural de organización filosófica y educativa en Grecia, tal como ocurría entre los poetas, Heráclito, Parménides y Zenón. Sin embargo, una vez se instaura la Academia platónica, también se legitima y perpetúa el discurso dominante, en este caso, el metafísico. Esto nos confirma el poder de las aulas para la perpetuación de los ideales en una determinada sociedad.
- No podríamos obviar la influencia del paso de la tradición oral a la escrita como un detonante esencial para el cambio en la concepción del mundo. En el tiempo de los poetas se privilegiaba la conversación y la poesía como forma de registrar la oralidad, por tanto, prevalecía la cultura de la pluralidad, del nosotros colegiado y de la integración entre emoción e intelecto. En la medida en que Platón hace uso del diálogo escrito, va incorporando un tipo de prosa dirigido con exclusividad a la parte racional del alma, el cual, aunque mantiene el intercambio conversacional entre personas, es evidente la prerrogativa del discurso socrático sobre el de los demás. Por su parte, Aristóteles derrumba por completo la forma antigua de comunicación al instaurar el Tratado como forma científica y verdadera para la expresión de la lógica. En los escritos aristotélicos desaparece el intercambio y se da privilegio al Yo individual y egocéntrico; desaparece por completo cualquier forma de despertar las pasiones, al ser consideradas distractores de la inteligencia; se elimina cualquier alusión al pensamiento plural, en tanto se instaura el dogmatismo; y, además, se promueve un lenguaje tan elaborado y complejo que no es apto para la comprensión de los 'no-iniciados'. Este tránsito no es circunstancial, ni mucho menos neutral, en él se evidencia una ruptura de la tradición griega y la instauración de un nuevo tipo de hombre, de ciencia y de sociedad, fundamentada en la autosuficiencia racional y en el determinismo universal.

- Llegados a este punto conviene retomar el surgimiento del finalismo de corte universal. Recordemos cómo desde el discurso socrático, continuado por Platón y ajustado con algunas variaciones por Aristóteles, se dio inicio a una tradición filosófico-educativa, si quiere puede llamarse teleológica, a partir de la cual se intentó resolver el conflicto trágico entre virtudes y valores plurales, para circunscribir las actuaciones y las decisiones a un único fin que evitara la contradicción, así que, la felicidad parecía cumplir bien esta función unificadora. Sin importar las diferentes connotaciones atribuidas desde Sócrates, Platón o Aristóteles, esta fue considerada como el bien supremo y el propósito máximo de una vida digna de ser vivida. En adelante, se dio por evidente e inmutable que tras la búsqueda de la felicidad individual, era posible resolver las contrariedades de las demás virtudes o deberes planteados en la encrucijada de la vida de los hombres. Podríamos afirmar, al modo aristotélico que la *sustancia* del hombre y su finalidad sería la fertilidad de la *eudaimonía*, no obstante, la misma fue cargada de diferentes atributos a lo largo de la historia [desde la *prónesis* hasta la acumulación de lujos en la sociedad del hiperconsumo, en nuestros días].

Ahora bien, el universalismo de los conceptos, unido a la idea de un hombre que en esencia no cambia, ha validado y aplaudido el tipo de educación con propósitos invariantes. Los fines han quedado cifrados en la dimensión teórica de la teleología educativa y por ende, apartados de las implicaciones ontológicas de sus preceptos. Al ser recludos en el capítulo abstracto de la pedagogía metafísica, no solo han perdido su capacidad de convicción, sino que además, se da por descontada la necesidad de actualizar su discusión.

- Observamos cómo en la medida en que avanza el sistema educativo de Sócrates a Platón, se van perfeccionando los medios para alcanzar el fin. Si Sócrates definió la finalidad universal: el placer mediante el cuidado racional del alma, entonces Platón se dedicaría a buscar el método educativo más apropiado para lograr el Bien Supremo. Por su parte, Aristóteles retoma el finalismo universal de la felicidad, pero desde la prudencia, la fortaleza, la justicia y la templanza, enfatizando a su vez en el método del racionalismo lógico como medio supremo para alcanzar el fin incuestionable y al cual se subordinan los demás valores y virtudes. Tras la fijeza e invariancia del fin máximo de la vida, entonces los pensadores se dedicaron a encontrar el modelo, el medio y el instrumento más apropiado para garantizar la utopía universal.

A continuación revisaremos la prolongación de la racionalidad platónico-aristotélica a través del dogmatismo religioso.

3.2. La episteme ensamblada con el dogmatismo religioso

Diversos historiadores coinciden en afirmar que no puede hallarse en el período medieval un tipo de conocimiento que categóricamente se denomine ‘filosofía cristiana’. Algunos incluso, niegan la existencia de cualquier filosofía originaria durante esta etapa de la historia de Occidente, tal como en el caso de Scheler (1960) o Bréhier (1988), citados por Gilson (1981), quienes afirman que los exponentes del medioevo se limitaron a complementar y a intentar acompasar con la religión, las obras de Platón y de Aristóteles.

En la línea de los racionalistas puros, se concluye que entre la religión y la filosofía existe una diferencia de ‘esencia’, que a la postre, hace imposible cualquier intento de colaboración entre sí: de una parte, la filosofía es la ciencia de lo racional; de otra parte, la religión está de lado del orden irracional de las creencias y por tanto, resultan incompatibles. Sin embargo, en la línea de los escolásticos existe una relación indivisible entre ambas, o mejor aún, una subordinación de la filosofía a la teología, según la cual, todo aquello que no pueda explicarse desde la fe y la razón, carece de validez. (Gilson, 1981).

De hecho, afirma Gilson (1981) que poco importaba a los pensadores medievales el título de filósofos, pues bastaba para ellos el honor de ser cristianos. Así pues, mientras los antiguos griegos se glorían de ser ciudadanos de la *polis* y los socráticos de ser considerados filósofos, por su parte, los hombres de los siglos V a XV d.C. se complacen en el máximo título de la iglesia: los fieles. Entonces, si bien sus exponentes reconocen la existencia histórica del razonamiento puro en tanto engrandecen las obras de Platón y Aristóteles, afirman que el error de los clásicos fue precisamente la excesiva confianza en la razón sin el elemento de la fe eclesiástica, de modo que, en adelante, el único método seguro sería: “tomar la revelación como guía, a fin de llegar a alguna inteligencia de su contenido; y esta inteligencia de la revelación es la filosofía misma” (Gilson, 1981: 16). Aunque observamos algunas diferencias entre los representantes más ilustres de esta época, en cuanto algunos parten de la razón para hacerla coincidir con la fe y otros, por el contrario, parten de la revelación para darle explicaciones racionales; no obstante, encontramos que la concordancia entre ciencia-religión es la regla y su ensamblaje, una obligación.

3.2.1 San Agustín y la perpetuación del platonismo

Considerado el pensador más grande de la Alta Edad Media, Agustín de Hipona (354 – 430 d.C.), en su condición de obispo de la Iglesia católica, insta a los fieles seguidores de la doctrina cristiana a poner todo su esfuerzo en el conocimiento de la ciencia que conduce a la bienaventuranza del hombre mediante la fe, sin perderse inútilmente en banalidades, pues afirma que, al participar del conocimiento que conduce al hombre hacia su fin, al sumo bien, era posible prescindir de todos los demás saberes.

Antes de unirse al dogma de la comunidad cristiana, Agustín de Hipona pertenecía al orden maniqueísta, un tipo de secta de corte universal y totalizante que, se concebía a sí misma como única y definitiva fuente de la verdad, a la vez que invalidaba cualquier otra clase de creencias. Aunque, convertido luego al catolicismo, sus escritos reflejan que, a San Agustín, le sobreviven los rasgos de la mentalidad binaria propia de su anterior filiación religiosa. Por eso, no es extraño que al defender el pensamiento científico de Platón, lo someta con vehemencia al dualismo irreconciliable entre los opuestos, pues este sesgo disyuntivo era propio de las ideas maniqueas.

En la práctica, el maniqueísmo niega la responsabilidad humana por los males cometidos porque cree que no son producto de la libre voluntad, sino del dominio del mal sobre nuestra vida. Desde este punto de vista, creía que la vida del hombre se sostiene en medio de una eterna lucha entre dos principios contrarios e irreductibles: el Bien y el Mal, considerando al espíritu del hombre bajo el dominio de Dios, mientras el cuerpo y sus deseos al capricho del demonio. En el ser humano, afirma que el espíritu es una luz que se encuentra cautiva por causa de la materia corporal; por tanto, cree necesario practicar un estricto ascetismo para iniciar la liberación de aquella luz divina atrapada y subyugada en la materia; así, desprecia el sentido de todo lo corpóreo al concebirlo causante del pecado y la condena.

Ferviente seguidor de la obra de Platón, concibe el *eidos* eterno en Dios, el cual es el creador de todos los arquetipos del universo. Los neoplatónicos, entre ellos Plotino y sus discípulos, fueron para Agustín los representantes de la verdad suprema, con una visión trascendente de Dios, en quien pusieron el Sumo Bien de todos los hombres. En cuanto a las disputas por demostrar la ciencia verdadera, el obispo de Hipona reconoce que los platónicos estaban en desventaja en su polémica, pues en la ceguera del amor por las

cosas terrenales, los demás pueblos, como los epicúreos, movían al pueblo “no solo a entregarse al placer del cuerpo, siguiendo el apetito natural, sino también a mantener ese placer como último fin del hombre” (Agustín, *Carta* 118, III,17), lo cual hacía más compleja la demostración de la humildad y la austeridad como elementos indispensables para una fe verdadera. Así que, los neoplatónicos del s. III d.C., comprendieron que una verdad como la que predicaban era muy difícil de entender en medio del hedonismo característico de su época, ante todo, porque su doctrina proclamaba que existe “una realidad divina, cimera, inmutable, inaccesible a los sentidos corporales y solo perceptible a la inteligencia, una realidad que trasciende la naturaleza humana”, que esa realidad era “Dios, que se ofrece para ser gozado por el alma ya purificada de toda mancha de apetencias humanas” y que “en ese Dios halla sosiego todo afán su felicidad, porque en él está para nosotros el fin de todo bien” (Agustín, *Carta* 118, III,17). Por tanto, Agustín enfoca su vida al rescate del neoplatonismo a partir de la moderación prescrita en la fe cristiana.

Según la teoría platónico-agustiniana, existen tres tipos de conocimiento que se alcanzan mediante la doctrina de la ‘iluminación’, una especie de razón contemplativa, pero bajo el manto de la creencia divina. Estos tres tipos de saberes son:

- **Sensitivo:** se alcanza por el alma a través del cuerpo. solo los sentidos enfermos por el pecado son fuente de error, de lo contrario, ayudan en la comprensión de la realidad.
- **Conocimiento de las leyes del mundo físico** por medio de la razón inferior, la cual se orienta hacia la ciencia de las cosas temporales.
- **Conocimiento de las verdades eternas**, del *eidos* sobre lo justo, lo bueno, lo bello, o la verdad como tal. A este proceso es al que denomina ‘iluminación’, un modo cristiano de justificar lo que Platón explicaba por medio de la doctrina de la reminiscencia. Esta función superior de la razón respalda la sabiduría de las verdades eternas y de la vida contemplativa.

En su libro *La Ciudad de Dios*, Agustín traslada el Estado ideal descrito en *La República* y *Las Leyes*, a la organización de la vida político-social que el hombre podrá gozar solo después de la muerte, en el cual es posible que las almas habiten en la plenitud una ciudad perfecta:

La gloriosísima ciudad de Dios, que en el presente correr de los tiempos se encuentra peregrina entre los impíos viviendo de la fe, y espera ya ahora con paciencia la patria definitiva y eterna hasta que haya un juicio con auténtica justicia, conseguirá entonces con creces la victoria final y una paz completa. Pues bien, mi querido hijo Marcelino, en la presente obra, emprendida a instancias tuyas, y que te debo por promesa personal mía, me he propuesto defender esta ciudad en contra de aquellos que anteponen los propios dioses a su fundador. (Agustín de Hipona, 1793: 2)

Así pues, la obra de San Agustín no solo es una prolongación de la racionalidad platónica, sino además la negación y el rechazo a la integración apolíneo-dionisiaca del teatro trágico. Esto se evidencia, al menos, en los siguientes aspectos de su doctrina:

- La defensa del pensamiento binario de corte platónico-maniqueísta, es una simplificación del conflicto trágico en el cual se evidencia la contrariedad de antagonicos, que, si bien, no se reconcilian, sí se necesitan y complementan para reinventarse. Por el contrario, la línea del dogma agustiniano, funda su creencia en el pensamiento disyuntivo y reduccionista, hasta ser considerado, incluso, el principal antecesor del cartesianismo.
- La delegación del Bien y del Mal a fuerzas ajenas al hombre, lo divino contra lo demoníaco, desestimó la responsabilidad de las elecciones para afrontar los males injustificados del destino. Si bien se considera la existencia del ‘albedrío’, también es cierto que la ‘libre elección’ de los hombres se supedita a los designios e intereses de la moral católica. La intuición y la capacidad para decidir en medio de circunstancias adversas deja de ser un asunto ligado al ser humano en el contexto particular de sus encrucijadas y pasa a ser una condición que se dirime a partir de las normas de la Iglesia.
- El *eidos* de corte universal-racional, ahora unido a la *revelación espiritual* de naturaleza dogmática-religiosa, se convierte en la fórmula implacable para eliminar cualquier idea contraria, al atribuirle, además, una condición de herética. Los argumentos que no se ajustaban al *conocimiento eterno y verdadero*, ya no solo se consideran mitos, sino además, herejías que traen consecuencias funestas para quien se atreve a considerarlos. La mezcla ciencia-fe se traduce en leyes dictatoras, no solo del conocimiento, sino además, de la moral. Por supuesto, desaparece el pluralismo, no solo de

dioses en aras del monoteísmo, sino además de las propuestas divergentes sobre el hombre, la naturaleza, la realidad y las verdades; con ello, la Iglesia extingue cualquier halo de tolerancia que, quizá, la metafísica no hubiera eliminado.

- El cambio en la esperanza por el destino eterno: del *Hades* a la *Ciudad de Dios*, trae también sus consecuencias. Si los antiguos griegos valoraban cada instante con el temor de perderlo en la brevedad de la existencia, y por lo mismo, procuraban la *areté* para alcanzar la *eudaimonía* en la tierra, en armonía con los ciudadanos del destino compartido; por el contrario, los cristianos vivirían en la austeridad extrema que conduce a la amargura, como garante del cupo a la ciudadanía eterna, aunque ello los llevara a cometer toda clase de barbaries en la tierra, pues, según los padres de la Iglesia, serían recompensadas y justificadas en el más allá.

3.2.2 Santo Tomás y la perpetuación aristotélica

Tomás de Aquino (1225-1274), uno de los más grandes exponentes de la teología, es también un claro ejemplo de la perpetuación del sistema filosófico griego. Los principios en que se basa Tomás de Aquino son los de la lógica aristotélica. De hecho, no solo avanzó en la comprensión de la racionalidad del estagirita, sino que además, la precisó, la depuró y la completó, hasta el punto en que los historiadores afirman que el tomismo no es más que un aristotelismo racionalmente corregido y juiciosamente completado. Para él, la teología está en la cúspide de todas las ciencias y se fundamenta en la revelación divina, que no solo le provee los principios y sustentos, sino que además la protege de la herejía. Esta ciencia máxima hace uso de la razón para exponer su contenido, pero además, en cuanto se origina en la fe, sus conclusiones no solo son verdaderas, sino además, como lo explicamos en Agustín, elevadas al rango de Revelaciones. Al respecto, Gilson afirma:

En cuanto a la filosofía, si bien es cierto que se subordina a la teología, sin embargo como tal no depende sino del método que le es propio: fundada en la razón humana, al no deber su verdad sino a la evidencia de sus principios y a la exactitud de sus deducciones, realiza espontáneamente su acuerdo con la fe sin tener que deformarse; si concierta con la fe es simplemente porque es verdadera, y la verdad no puede contradecir a la verdad. (Gilson, 1981: 17)

Santo Tomás defiende el finalismo universal de Aristóteles en cuanto afirma que la felicidad es la aspiración suprema de los hombres, la cual se alcanza en plenitud solo en la vida después de la muerte. Para alcanzar este fin incorpora la noción de actos voluntarios que son consecuencias del razonamiento y la deliberación libre de las personas, estos actos los diferencia de las acciones involuntarias, tales como los reflejos. El teólogo parte de considerar la contingencia de todo ser finito al concebir que las cosas no se han dado a sí mismas su propio ser, ni su existencia ni su esencia; no obstante, siguiendo la línea aristotélica, postula que todas las criaturas tienen una composición metafísica de esencia, pero que son seres limitados frente al único ser necesario e infinito, Dios, que es la causa de su existencia.

Al igual que su mentor, sitúa al ser humano entre el mundo del cuerpo material y el alma espiritual; por el primero se vincula con el mundo sensible, mientras que, por el alma, se une con el mundo espiritual. Santo Tomás define el alma como el principio de la vida y como la forma de un cuerpo físico que tiene vida en potencia; en este sentido, defiende un dualismo antropológico menos radical que el platónico, pues concibe al hombre como una unidad de cuerpo y alma. Además del intelecto, el alma humana contiene tres tipos de facultades mentales: la voluntad o apetito racional, los sentidos y la sensualidad o apetito sensible. Para Santo Tomás, el hombre tiene la potencia para alcanzar un estado de perfección trazado por la gracia divina al que no puede llegar por sí mismo. El fin supremo del hombre es la visión de Dios en la otra vida, lo cual equivaldría a la máxima felicidad.

Con respecto al orden social, Tomás de Aquino legitima el papel hegemónico de la Iglesia al justificarla como la monarquía divina capaz de garantizar las leyes que brindan a los hombres el alcance de la meta: la beatitud en esta vida y la felicidad en la eternidad.

Al igual que en la obra agustiniana, encontramos en las tesis de Tomás de Aquino una continuidad con la racionalidad de los griegos clásicos, en su caso especial, con la defensa de las tesis aristotélicas. Esta condición, unida a la moral religiosa que dicta las normas del Bien y del Mal, de la Verdad y la Mentira, hace de la Edad Media un período histórico de perpetuación del discurso racional dominante bajo el imperio de la razón universal y la eliminación del pluralismo, el conflicto y la vulnerabilidad que advertían los poetas. De hecho, la pluralidad que se rechaza en nombre del monoteísmo y de la teología, adquiere connotaciones pecaminosas que la ligan no solo al plano intelectual, sino además a la esfera moral.

En nombre de la lógica y la razón aristotélica se instauran las monarquías Europeas en la Edad Media bajo la potestad del ‘reino de los cielos’ representado a través de la institución eclesiástica. La educación sigue siendo, al igual que en tiempos platónicos, el medio por excelencia para expandir los dogmas que sustentan el Estado, pero ahora con el respaldo del imperio clerical. Por su parte, los fines, al igual que en el socratismo, quedan supeditados a un fin máximo y excelente: la vida consagrada a la religión para la felicidad eterna, a partir de la cual, los demás valores, virtudes e intereses quedaban subordinados.

3.2.3 Educación Medieval

Aunque al principio de la Edad Media la educación pagana seguía su rumbo al igual que la cristiana, en la medida en que se propaga el evangelio en la sociedad occidental el sistema educativo va siendo absorbido y dominado por la Iglesia. A esta hegemonía contribuyó además, la incapacidad financiera de los Estados invadidos por los bárbaros para financiar el funcionamiento de las instituciones educativas. Por tanto, la Iglesia atiende la insuficiencia escolar de las naciones y se difunde de un modo inimaginado, no solo a través de las cruzadas, sino también, a partir del poder expansionista de las aulas. La totalidad de escuelas se impregnaron de un carácter teológico y los conocimientos se modularon en torno a la fe y la conveniencia de la Iglesia. Además de la formación del hombre como cristiano, toda la educación siguió el modelo de la *Paideia* clásica a partir del *trivium* [gramática, dialéctica y retórica] como la vía intelectual que conduce a la elocuencia, y del *quadrivium* [aritmética, geometría, astronomía y música] como la vía que conduce a la ciencia.

Hacia el siglo VIII, Carlomagno instaura en sus Estados tres tipos de instituciones educativas: escuelas para el pueblo donde se enseña a todos las bases de la lectura, la escritura y las matemáticas; escuelas superiores dedicadas a la formación del clérigo; y, seminarios de música para la educación de los cantores de las iglesias. En términos generales, este mismo modelo se expande en el territorio a donde llegan las cruzadas, salvo en el caso de la Universidad Medieval del siglo XIII, tal como lo refiere Serna (2007):

Con las cruzadas, y a partir de la reapertura del comercio con Oriente, resurgen las ciudades (Pirenne). Ellas no solo dinamizan la circulación de

bienes, sino, además, de ideas. Es entonces cuando se posibilita el cruce de culturas, cuando las tradiciones políticas protodemocráticas de los pueblos germánicos, que se remontan a la asamblea de hombres libres alrededor del roble y también a su politeísmo – lo que está abajo es como lo que está arriba, de acuerdo con la fórmula hermenéutica –, dejan su impronta. Así, en el siglo XIII proliferan las corporaciones; los gremios económicos y también la universidad reivindican su autonomía frente a los poderes eclesiástico y civil. A diferencia de lo acontecido en la escuela catedralicia y monástica, estudiantes y profesores reclaman sus fueros. (Serna, 2007: 97).

En efecto, a partir de la dinamización del comercio con Oriente y de la mezcla cultural con los pueblos germánicos, se propicia de un modo inusitado el intercambio y el cruce de ideas. Aunque esta no fue la regla, pues la Iglesia pronto retoma la creación y control de las universidades, vale la pena destacar que durante el siglo XIII surge un tipo de Universidad autónoma de los designios eclesiásticos, capaz de darse a sí misma su propia organización, elegir sus estatutos y autoridades, a la vez que proclama sus derechos a la huelga y la libertad de rescindir. De algún modo surge la cátedra libre, pero supeditada al texto de circulación aprobado. Según MacIntyre (1992) surge como método de enseñanza la conferencia, pero con connotaciones distintas a las que actualmente conocemos:

El conferenciante medieval compartía con su auditorio un trasfondo de creencias relativas a qué textos tienen autoridad. La conferencia, concebida como comentario interpretativo de tales textos, apelaba a una autoridad más allá de sí misma y tenía su continuación en la disputa, en la que las tesis del conferenciante se examinaban dialécticamente y demostrativamente. (MacIntyre, 1992: 60)

Este tipo de metodología incentivaba a la crítica y a la revisión hermenéutica a partir de la *lectio* y *disputatio*. No obstante, tal como lo aclara Serna, no podemos ignorar que las universidades son instituciones dependientes de la Iglesia y comprometidas con la difusión de la verdad cristiana:

A la *lectio*, en la que el maestro imparte su cátedra, en la que expone los resultados de su reflexión, la complementa la *disputatio*, especie de torneo dialéctico en el que se ponen a prueba las diferentes interpretaciones. De allí la concepción de la universidad medieval como ámbito propio para la gestación del saber, como institución volcada sobre la investigación y, en particular, centrada en la interpretación de textos. Es solo una cara de la moneda. Aunque investigativa, la universidad medieval sigue siendo institución de clérigos, comprometida con la cosmovisión cristiana. (Serna, 2007: 98)

Así pues, a partir del siglo XIV, la Universidad se erige en la guardiana de la ortodoxia, la hermenéutica como el vehículo para legitimar la racionalización dogmática y la educación como el medio expedito para propagar la religión y la tradición socrática. Poco a poco el conferencista se atribuye a sí mismo la autoridad de la palabra y por tanto, la *lectio* se convierte en una exposición de juicios que no solo no admiten la disputa, sino que además se adjudican el altar de la verdad que los oyentes deben aprender y memorizar. De ahí que, señala MacIntyre, el primer alejamiento radical que toma Nietzsche del modo metafísico reinante, lo hizo a partir del distanciamiento de la conferencia, cuando en 1879 renuncia a la cátedra de Basilea, no sin antes, desde 1836, incluso, escribir a su amigo Edwin Rohde que una vida dedicada auténtica y completamente a la verdad, no es posible en la Universidad. A esto nos referiremos más adelante. Por ahora, basta recordar que las universidades nacidas en el medioevo, no solo se abrigaron bajo el manto católico, sino además en torno y casi con exclusividad, a los estudios de las obras de Platón y Aristóteles.

Podríamos entonces explicitar los fines de la educación medieval en el siguiente cuadro

Sinopsis

Fines Medievales de la Educación

El contexto educativo

Caracterizado por el ensamblaje entre racionalidad platónico-aristotélica y catequesis universal, el contexto educativo en la Edad Media se caracteriza por la creación de escuelas y universidades bajo el dominio y control de la Iglesia.

Acerca del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- El razonamiento puro y lógico de Platón y Aristóteles, pero avalado por la fe. Todo el conocimiento es el resultado del ensamblaje entre ciencia y religión. En este sentido, la Verdad se eleva a la categoría de Revelación divina.
 - Herederos del maniqueísmo, se da inicio al pensamiento binario de dualismos irreconciliables, con la connotación adicional de calificar el conocimiento
-

desde acepciones morales: lo que a la Iglesia parece Verdadero es catalogado desde el Bien; lo que se aleja de la Revelación está en el reino del Mal y la condenación.

- El *eidos* y el *arkhé* están en la figura de Dios. Él es el creador de todos los arquetipos y modelos totalitarios, además de ser la sustancia fundamental de todo lo verdadero.
 - Existen tres tipos de conocimiento: sensitivo, físico y eterno. Estas últimas son la aspiración del conocimiento.
-

Perspectiva de Humanidad

- El ser cristiano como máximo baluarte del hombre.
 - El ser humano es un ser expuesto a la lucha entre el Bien y el Mal. Pero no se trata de la lucha irreconciliable de los poetas que mantiene las fuerzas contrarias en un plano de igual para potenciar la realización de los hombres, sino de una lucha en contra de la aparición del mal, una campaña decidida por la abolición de todo lo negativo (lo contrario a los designios de la iglesia).
 - El hombre debe vivir en la austeridad extrema hasta alcanzar la beatitud.
 - La felicidad es la aspiración suprema de los hombres, pero ella se alcanza a plenitud solo después de la muerte.
 - Para Tomás de Aquino, los hombres tienen una composición metafísica de esencia y existencia, haciendo también una distinción entre cuerpo y alma menos radical que la platónica. Así mismo, asigna cuatro facultades al alma: intelecto, voluntad, sentidos y sensualidad.
 - En todos los casos, el hombre es la imagen subordinada de Dios.
-

Ideal social

- La organización social ideal se encuentra en la vida después de la muerte.
 - En la tierra, el Estado ideal es el gobierno hegemónico de la Iglesia quien guía a los Estados monárquicos a través de las leyes divinas.
-

Fines medievales de la educación

El principal fin de la educación en la catequesis universal es la formación de cristianos consagrados a la fe y a los dogmas de la Iglesia. Si bien, se avanza en la búsqueda del conocimiento, o más bien, en la perpetuación de la racionalidad platónica y aristotélica, toda la ciencia debe estar sujeta al saber teológico, como la cúspide de todos los dogmas.

Integrando el finalismo aristotélico a las doctrinas del clero, se concibe que el máximo bien del hombre es el encuentro con Dios en la vida después de la muerte, el cual representa la felicidad eterna y verdadera.

Medios para la consecución de los fines

- La doctrina de la Iluminación como una especie de razón contemplativa bajo el manto de la fe.
 - Escolástica: es el método lógico aristotélico, pero que busca unir razón con fe.
 - La educación es el medio por excelencia para perpetuar y sostener la hegemonía eclesiástica. Además de la enseñanza de la religión, se promueve la formación a partir del trívium y el cuadrivium.
 - La conferencia como método de enseñanza, que salvo en el siglo XIII tiene una connotación de apertura a la disputa, se consolida como un mecanismo para difundir las verdades que los oyentes debían repetir y memorizar. Se atribuye al maestro la única voz de autoridad.
 - La vida austera en extremo y dedicada por completo a la devoción cristiana, la cual permite alcanzar los más altos niveles intelectuales y espirituales.
-

3.3. Acerca de los fines de la educación en la Primera Metafísica

De acuerdo con el objetivo propuesto, el cual nos incentiva a la comprensión de las raíces metafísicas de los fines de la educación, podríamos exponer algunas de las implicaciones de la Primera Metafísica con relación a los fines de la educación:

- Resuelto por Sócrates el problema que suponía pensar en una vida llena de dilemas, contradicciones y conflictos que chocan por el sinnúmero de virtudes y valores a los cuales atender, y definido entonces por Platón y Aristóteles que, la felicidad es la máxima aspiración de la vida humana, la *areté* quedó simplificada y con ello, emerge el reduccionismo de todos los fines en uno único y universal. El mecanismo para alcanzar el gran propósito de la existencia, sería, sin lugar a dudas, la auto-suficiencia racional. Así que, si la educación cumplía a cabalidad la tarea de formar el intelecto, por consecuencia directa (ley de causalidad), el producto serían hombres felices.
- Pero no bastaba con que la educación formara seres racionales para hacer de ellos individuos felices, era además necesario convencerlos que con la sujeción al Estado y, luego, a la Iglesia, las promesas de realización se cumplirían, ya fuera en esta vida o en la otra. Por tanto, los fines de la educación no solo se supeditaron a la formación del alma racional, sino además, a la consagración fervorosa al ente hegemónico que necesitaba seres dóciles para perpetuar su gobernabilidad. En el fondo de estos dos asuntos, subyacía la gran promesa de obtener una vida feliz. No obstante, en lugar de concretarse el ofrecimiento, por el contrario, el aplazamiento de la promesa hasta el más allá, condujo a la multiplicación exponencial no solo del individualismo, sino también, de un tipo de amargura que se ocasiona a partir de la beatitud que obligaba a la austeridad y al temor.
- Dado que la fórmula de la felicidad necesitaba la conjugación de dos ingredientes: *racionalidad* para alcanzar el conocimiento y *dependencia* para no sublevarse del dominio instaurado, la mezcla debía guardar estrictas proporciones para evitar los excesos que llevaran a la decadencia. Un exceso de racionalidad podría generar cuestionamientos sobre el gobierno imperante; así mismo, un exceso de dependencia podía hacer estancar los alcances de la ciencia. Así que la dosis fue controlada por el Estado-Iglesia a través de la designación de los ‘contenidos apropiados’ para salvaguardar los intereses. La educación es pues, un invento de la

Primera Metafísica para perpetuar los discursos dominantes y eliminar, las propuestas disidentes o heréticas. Una vez se formaliza la educación en manos del Estado o de la Iglesia, desaparece el pluralismo y se da lugar a la hegemonía del dogmatismo.

- Por ser de naturaleza metafísica, la educación heredada de Sócrates, Platón y Aristóteles, en lugar de asumir una connotación ‘realista’ de la ‘vida tal como es’, con sus contradicciones y vulnerabilidades, se consolida desde una visión bastante optimista acerca del control sobre las injusticias del destino. Las esperanzas en la razón, la ciencia y la organización socio-política hacen creer a los hombres que es posible alcanzar la auto-suficiencia racional como garante de la felicidad y de la eliminación de las contingencias. No obstante, la vida auténtica nos ha demostrado lo contrario.
- El pensamiento binario instituido a partir de la razón platónica y bajo la complicidad de la escritura, generó también una serie de dualismos cargados de sentidos positivos y negativos: ser-devenir, alma-cuerpo, universal-particular, ciencia-poesía, razón-emoción, bien-mal, entre otros ya conocidos por los críticos del reduccionismo. En torno a las primeras palabras de cada uno de estos dualismos, se consolidó el discurso educativo sobre el cual era conveniente a los maestros enseñar y a los alumnos aprender. El sesgo marca los contenidos, los textos, las conversaciones, la configuración del ser humano ideal, e incluso, las recompensas en esta vida y en el más allá.
- Notamos además un tránsito radical en las formas de expresión con fines educativos: desechados por completo los poemas y el conflicto trágico como estilos literarios capaces de conectar y conmover la emoción con el intelecto para producir la transfiguración de los individuos, se pasa al diálogo platónico que aún contenía modos de interacción, pero con un mensaje dirigido exclusivamente a la racionalidad. De ahí, Aristóteles posiciona el Tratado como fuente de conocimiento y argumentación lógica, que durante el siglo XIV de la Edad Media, adoptaría la forma de la Conferencia y de la Lección para ser memorizadas por los oyentes. Este tránsito del poema al diálogo, del diálogo al tratado y del tratado a la lección tiene sus implicaciones educativas: es el abandono de una forma directa de interacción para la transformación iniciática, con el fin de asumir unos modos fríos, desprovistos de sensación y con la soberbia de creer que solo a partir de la inteligencia se es posible la formación de los hombres.

Así mismo, este tránsito trajo sus consecuencias en la realización del acto educativo. Al suprimir el ritual dionisiaco y además, al privilegiar los textos escritos por encima de la cultura de la oralidad, la educación degeneró en la pérdida de la conciencia socio-emotiva necesaria para el aprendizaje más profundo que pueda alcanzarse.

- Acuñaando la concepción del tiempo como una sucesión matemática de instantes, Aristóteles desestima la idea de tiempo circular, plural, divergente y simultáneo propio de la cultura griega presocrática. En adelante, el tiempo pasa a ser considerado un elemento neutral de la historia, un asunto simétrico y uniforme en el que se describen los acontecimientos pasados para anticipar el porvenir. La cronología se convierte en la medida de los segundos que pasan y se alejan, distintos a la verdad, la esencia, lo universal, el *eidós* y el *telos* que permanecen inmutables. De ahí que la educación vea a los hombres como sujetos que pasan de la edad infantil a la edad adulta, en cuyo tránsito de etapas se deben incorporar las habilidades predispuestas, verdaderas e inamovibles del programa académico.

Pintor: Vassily Kandinsky
Obra: In Grey
Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AVassily_Kandinsky%2C_1919_-_In_Grey.jpg

Fines de la educación en la Segunda Metafísica

Capítulo 4



4. Fines de la educación en la Segunda Metafísica

Hacia los siglos XVII y XVIII, con posterioridad al descubrimiento de América, la Reforma Protestante, la aparición de la imprenta y el florecimiento del humanismo, Occidente vio surgir una novedosa conceptualización histórica: la modernidad, que como diría Touraine, se desplegó bajo el lema del Triunfo de la Razón. Se trata de una nueva forma social caracterizada por la institucionalización de casi todos los modos de vida, por la seguridad en la educación pública como instrumento decisivo para controlar el presente y el futuro, por el espíritu del capitalismo, por la pretendida objetividad de las ciencias naturales y sociales, por la ordenación de la vida a partir de la idea de ‘proyecto’, y, por la inseparable relación: verdad-método-instrumento.

Esta combinación de factores creó las condiciones adecuadas para dar forma a las nacientes exigencias productivas de la industrialización, los burocráticos modelos de organización social instituidos, la cultura científica sin restricciones morales y las ansias de liberación del pasado religioso. El proyecto de la modernidad se publicitó a sí mismo como un programa tanto de instrumentación práctica del conocimiento, como de libertad humana. Por tanto, las nuevas instituciones [la educación entre las más notables], se vieron forzadas a entrelazar dos lenguajes contrapuestos en radicalidad de principios: de un lado, la filosofía de la salvación racional, la expansión de las ideas y la ciencia para domesticar el futuro; y, de otro lado, la instauración de la disciplina del trabajo vigilado, la constricción del cuerpo y la rutina administrativista del presente. Por supuesto, esto trajo profundas consecuencias en todas las modalidades sociales, que Giddens (1993) describe de la siguiente manera:

Las formas de vida introducidas por la modernidad arrasaron de manera sin precedentes *todas* las modalidades tradicionales del orden social. Tanto en extensión como en intensidad, las transformaciones que ha acarreado

la modernidad son más profundas que la mayoría de los tipos de cambio característicos de períodos anteriores; extensivamente han servido para establecer formas de interconexión social que abarcan el globo terráqueo; intensivamente han alterado algunas de las más íntimas y privadas características de nuestra cotidianeidad. (Giddens, 1993: 18)

El hilo conductor que siguió la modernidad fue, sin duda, el de la racionalidad metafísica, pero ahora llevada no solo al campo de las ideas, sino al de los métodos e instrumentos, con la condición de que los mismos son agenciados por las instituciones de ciencia, tecnología, innovación y educación que intentan hacer una ‘correcta’ administración de las cosas y de los individuos a partir de unos ‘cálculos’ acertados sobre el futuro. Tal como lo describe Terrén (1999), en la medida en que este proyecto moderno se fue haciendo más operativo y confiable, tendió a ser cada vez más excluyente con respecto a formas alternativas de ver el mundo, pues se consideró a sí mismo como un programa de reforma universal:

Traducido a la ideología de la modernización, el proyecto pasó a pretender determinar el desarrollo social en su totalidad, con lo que su inicial impulso político de oposición y liberación terminó por descubrirse igualmente como una estrategia de manipulación y control sobre volúmenes cada vez mayores de población. El progreso se instituyó como disciplina y la utopía hubo de materializarse como burocracia. (Terrén, 1999: 25-26)

Al profundizar en el análisis que Giddens (1993) realiza sobre la modernidad, observamos en su tesis la tensión constante entre seguridad/peligro, junto con la dualidad fiabilidad/riesgo. En efecto, supuestamente el resultado de la modernidad sería una mayor ganancia en la ‘seguridad’ brindada por sus instituciones para mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos; pero de manera simultánea, la búsqueda de mayores niveles de seguridad, ha llevado a los especialistas a encontrar innumerables factores de ‘riesgo’ en casi todas las esferas de las organizaciones y los procedimientos, con lo cual se ha creado un círculo vicioso y burocrático. Estos riesgos refuerzan el ‘temor’ de la población ante amenazas como: el colapso mundial de la economía, la precarización de los servicios básicos, el imperio de un poder militar, un ataque nuclear o un desastre ecológico que afectarían la vida de todos los habitantes del planeta. Recordemos al respecto la opinión de Bauman (2007):

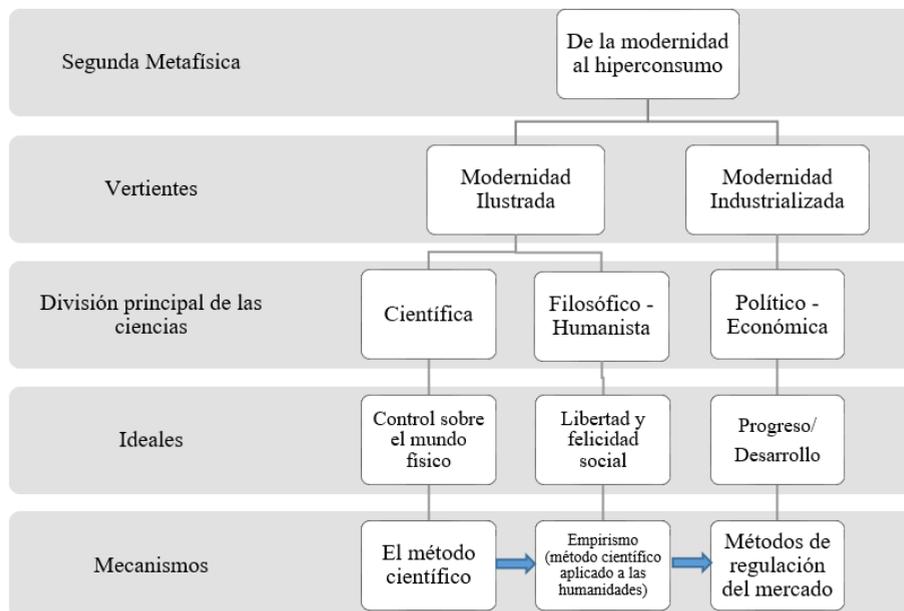
Supuestamente, la modernidad iba ser aquel período de la historia humana en el que, por fin nos sería posible dejar atrás los temores que dominaron la vida social del pasado, hacernos con el control de nuestras vidas y dominar las descontroladas fuerzas de los mundos social y natural. Y, sin embargo, volvemos a vivir una época de miedo. Tanto si hablamos del miedo a los

desastres naturales y a las catástrofes medioambientales, como del miedo a los atentados terroristas indiscriminados, hoy en día el mundo experimenta un estado de ansiedad constante por los peligros que pueden azotarnos sin previo aviso y en cualquier momento. (Bauman, 2007: 234)

Así pues, la modernidad se alimenta de hacer creer a los hombres que, ante dichos riesgos, hay una ‘seguridad’ presente e inmutable al interior de las instituciones, algo que Giddens (1993) denomina ‘fiabilidad’ implícita en las organizaciones de la modernidad, pero conferida a entes abstractos y no a individuos, lo que se convierte en una nueva forma de fe hacia ‘sistemas expertos’, entre ellos la educación, de los cuales se esperan logros técnicos, experiencia profesional, objetividad en las decisiones, alta capacidad de planificación y gestión, que no podría realizar por sí mismo ningún sujeto común y corriente. No obstante, la crisis de la modernidad reveló una profunda desconfianza hacia aquellos sistemas supuestamente inmunes a las contingencias.

Sin lugar a dudas, la modernidad abre un abanico de posibilidades para la ciencia y el conocimiento que cambian para siempre el rumbo de la humanidad. Con la instauración de la lógica cartesiana se da apertura a un mundo racional tecnificado cuya confianza se centra en el método científico como garante del progreso de las naciones. Nos encontramos frente a la Segunda Metafísica, caracterizada por el auge de las disciplinas, la confianza en los instrumentos para dominar sobre lo contingente y la esperanza en el desarrollo ascendente para los individuos. Avanzaremos en nuestro estudio sobre los fines de la educación en esta etapa, teniendo en cuenta el siguiente esquema, figura 5, que nos ayudará a tener una visualización previa sobre los alcances de la modernidad:

Figura 5. Esquema general de la Segunda Metafísica. Fuente: Elaboración propia



No es posible afirmar que en la actualidad se haya dado una ruptura histórico-cultural del proyecto moderno, sino más bien algunos intentos bastante contundentes por develar sus inconsistencias, los cuales marchan a la par con el incontenible consumismo y el excesivo instrumentalismo. Adicional a ello, tal como concluiremos más adelante, el sistema educativo continúa siendo el modo prioritario para la perpetuación de los fundamentos de la tradición platónico-aristotélica, pero bajo la dicotomía libertad vs. disciplinamiento a partir de la Segunda Metafísica. Esto se explica de la siguiente manera:

- Modernidad Ilustrada: aunque la modernidad ilustrada basada en el racionalismo del método científico aún prevalece en la idea contemporánea de ciencia y tecnología, las vertientes de su desarrollo no han gozado de las mismas perpetuaciones. Por parte de la filosofía, la lingüística o la sociología, entre otras ciencias de la hermenéutica, observamos una ruptura radical a partir de Nietzsche, Heidegger o Watzlawick forjadores del pensamiento posmetafísico. Por parte de las ciencias duras fundamentadas en el empirismo y la instrumentación

del conocimiento, el cambio de postura ha sido más lento y menos expandido en las comunidades de expertos; no obstante, empieza a hacer carrera un tipo de evolución de la física cuántica basada en la incertidumbre y la discontinuidad.

- Modernidad Industrializada: respecto a los ideales de progreso y desarrollo instaurados junto con las utopías de la razón ilustrada, advertimos que, aunque la decadencia de las instituciones modernas ha degenerado en la pérdida generalizada de confianza en los sistemas organizativos del mundo, aun con estos antecedentes, resulta paradójico que el incremento del egoísmo y la búsqueda del placer individual contribuyeran a la perpetuación del hiperconsumo, como una forma de prolongación de la modernidad industrializada.

A continuación analizaremos los legados de la Segunda Metafísica para los fines de la educación:

4.1. Modernidad Ilustrada

En un contexto histórico caracterizado por: a) la importancia de difundir la cultura a partir de las necesidades trazadas por el humanismo renacentista, mediante el cual se abre camino a la educación como derecho universal e insoslayable de todos los hombres; b) la ruptura entre la unidad política y religiosa medieval a partir de la consolidación de las monarquías absolutas que se niegan a seguir compartiendo el poder con la Iglesia; c) la aparición de nuevos lenguajes y métodos en las ciencias a partir de las tesis de Descartes, Newton, Laplace, Kepler o Galileo, las cuales además y gracias a la importancia del papel escolar, amplían el espectro del conocimiento alcanzado a las nuevas redes geográficas trazadas con América; d) los procesos de ampliación territorial, geográfica y cultural mediante la colonización al continente americano y el intercambio con culturas orientales; y, e) el nacimiento del capitalismo a partir de la burguesía; hacen posible el surgimiento de la modernidad ilustrada como un gran movimiento intelectual, crítico y reformista que se declara a sí mismo independiente, libre y progresista fundado en la razón y el método científico. Es preciso subrayar que, la modernidad ilustrada no solo se apoyó en los avances de la razón, sino además, en la confianza en la educación como eje para la expansión del conocimiento y garante del progresivo desarrollo.

Según afirma Habermas (2008), la modernidad es un proyecto que consiste en el desarrollo de todas las ciencias a partir de la separación cartesiana sujeto-objeto para dar prioridad a todo aquello que se considera conocimiento neutral. Así mismo, es un movimiento que se caracteriza porque:

- Procura no solo la secularización de la moral, sino además la instauración de universales categóricos a partir del imperativo kantiano.
- Defiende la autonomía, auto-organización e independencia, y con ello, afianza el individualismo en todas sus dimensiones.
- Promueve la libertad de todas las ideas, siempre y cuando sus conclusiones hayan seguido el rigor del método y sus resultados sean de utilidad práctica para una institución que los agencie.

En términos generales, la racionalidad en la modernidad ilustrada ya no estaba sujeta a dirimir sus cosmovisiones a partir del consenso eclesiástico, sino según los cánones elaborados por comunidades de expertos cuya competencia había sido legitimada por la profesionalización de instituciones eficientes y competentes. En esta línea, Max Weber, citado por Habermas, solía caracterizar la modernidad como:

La separación de la razón sustantiva expresada por la religión y la metafísica en tres esferas autónomas que son la ciencia, la moralidad y el arte, que llegan a diferenciarse porque las visiones del mundo unificadas de la religión y la metafísica se separan (Weber, citado por Habermas, 2008: 27).

Así entonces, no solo el discurso de cada una de ellas [ciencia, moralidad y arte] podía institucionalizarse, sino además, separarse para seguir un rumbo independiente. Por tanto, cada dominio intelectual de la cultura se podía hacer corresponder con profesiones específicas, dentro de las cuales, los distintos problemas e intereses se tratarían como preocupaciones de expertos especiales. El resultado de esta división del conocimiento en manos de comunidades expertas ha sido el incremento en la distancia entre la cultura de los especialistas y el público en general. En efecto, aunque los filósofos y científicos de la ilustración pretendieron utilizar la acumulación del saber en beneficio de la calidad de vida de las naciones, los tratados sobre la ciencia que se fueron incrementando a partir de la investigación especializada, no necesariamente resultaron ser de utilidad práctica, ni mucho menos, pasaron a ser propiedad de las masas excluidas por la nueva élite racional.

Estos modos agenciados de entender el conocimiento (sus formas, instituciones y métodos de validación), constituyeron un determinante fundamental para entender la función social-educativa atribuida a la élite intelectual: en adelante, el profesor respetable debería dirigirse a una teoría del conocimiento validada no solo por la comunidad científica, sino también por la institución educativa y el Estado, para evitar incurrir en formas de conocimiento subjetivo, tácito o cotidiano, que no gozara de la sistematización enciclopédica de la ciencia. Así mismo, la autoridad de su profesionalismo debía referirse siempre sobre la base de una evidencia o corroboración científica.

La función administrativo-instrumental otorgada al conocimiento fue el resultado de una visión industrializada y utilitaria frente al saber, cuyo interés sería alcanzar una organización racional de la vida cotidiana. En este sentido, la combinación entre teoría-práctica fue el lema que caracterizó el pensamiento ilustrado: la práctica determina las condiciones de necesidad del discurso, mientras el discurso devuelve propuestas concretas que facilitan la práctica. En la operación de este binomio se favoreció el incremento de taxonomías en todas las ciencias y la aparición de campos especializados de disciplinas y sub-disciplinas hasta alcanzar una organización práctico-racional de la vida cotidiana. Así lo describe Terrén:

En esta combinación se encuentra el meollo de la concepción burguesa del mundo como conjunto de objetos y seres que cobran sentido como lugares de una acción transformadora, como referencia de un conocimiento productivamente orientado hacia dicha acción. (Terrén, 1999: 27)

En esto consistiría entonces la fe utópica de la ilustración, en una creencia inquebrantable en el conocimiento productivo y validado por las instituciones creadas para regular el orden de la vida y la relación de los individuos, o dicho en otros términos, la confianza en la ciencia convertida en un bien público de acceso para las masas que veían en la educación la posibilidad de emancipación contra las formas de dominación instauradas por la burguesía. De hecho, afirman Mannheim (1993) y Terrén (1999) que una de las más notables invenciones de la modernidad fue la fina elaboración de una Historia en mayúscula, con una versión lineal en ascenso que se esforzaba por demostrar que el género humano marcha siempre hacia un progreso y una perfección más altos.

Aparecen entonces tendencias racionalistas e inmanentistas que trazaron el rumbo tanto del pensamiento moderno, como de la teleología educativa.

Por un lado, el racionalismo empieza a apartarse un poco del ideal de la felicidad y tiende a centrar sus fines en la perfección del hombre por las vías racionales, así surgen una serie de tendencias cognitivas y socio-cognitivas que respaldarán dicha apuesta. De otro lado, el inmanentismo rechaza por completo el finalismo universal y sienta las bases para la definición de fines concretos ligados a la acción y a la experiencia, con lo cual se da inicio a la etapa de formulación de objetivos concretos, medibles y verificables. Estos asuntos los profundizaremos en el siguiente capítulo.

Ahora bien, importa señalar que uno de los detonantes identificados por Terrén (1999) para la expansión geométrica de tantas ideologías con pretensiones totalitarias, fue el surgimiento del espíritu de la crítica, como un componente esencial de todo el discurso ilustrado en medio de una época de disputas y conquistas intelectuales. La búsqueda de la felicidad y la realización social estaban entrelazadas con el discurso de la denuncia y el rechazo frente a los modos de gobierno, las costumbres, las instituciones, las religiones y los estilos de vida que se consideraban incorrectos o infructuosos. Pero, de la mano del gesto crítico también aparece el recurso intelectual de la propuesta, la iniciativa, la creación de doctrinas que se suponen más cercanas a la verdad, la perfección y la felicidad. De este modo se multiplican los *ismos* y la ilustración se expande a un mundo de ideas diversas, todas reclamando el derecho a ser modelo universal.

La modernidad ilustrada expandió una constelación de ideologías que no solo pretenden producir el mundo, sino además representarlo mediante recursos literarios convincentes para lograr la mayor legitimidad posible entre los círculos de expertos. La ideología de la modernidad se convierte en un 'estilo cognitivo' que supone que los cambios que ocurren en el mundo de las taxonomías, son predeterminados, accesibles y controlables en medio de un sistema racional que privilegia el orden, la unidad y la homogeneidad.

En este sentido, afirma Castoriadis (2003) que, precisamente la ontología tradicional de la modernidad tiene su origen y fundamento en la 'hipercategoría de la determinidad'. Bajo esta condición, la tradición intelectual de Occidente ha negado la condición del ser, del tiempo y de la creación, pues "si algo está verdaderamente determinado lo está desde siempre y para siempre" (Castoriadis, 2003: 110). Así mismo, si aquello determinado llega a mudar, también la ciencia ya habrá previsto las formas en que puede hacerlo y las consecuencias controladas que ese cambio traería consigo. Entonces,

siguiendo la línea de Castoriadis, el papel de la investigación a partir del método científico sería descubrir las leyes, organizar las taxonomías y presentar la historia del tiempo simplemente como una sucesión de hechos previsible, como una repetición pura, sino de los hechos concretos, sí de la ocurrencia de las leyes que rigen todos los fenómenos.

Atendiendo a esta lógica determinista, el proyecto pedagógico ilustrado cuenta con un presupuesto ontológico fijado desde la ley inmutable *coménico*-cartesiana, según la cual, es posible enseñar todo a todos desde una concepción homogénea de la existencia. Por tanto, el papel de las ciencias educativas estaría centrado en la formulación de métodos verificables y eficaces para la transmisión de contenidos con especial atención en la aplicación ordenada que conduzca al resultado previsto. Desde esta óptica, el tiempo es igualmente un agregado lineal para la distribución curricular de contenidos, no solo deterministas, sino, además fraccionados en los nuevos campos que el saber ilustrado había propiciado. Se trata de un programa educativo cuyo fin se concentra en la consecución de la felicidad social, el progreso económico y el dominio racional sobre los fenómenos del mundo.

Haciendo alarde de sus más notables triunfos, el discurso Ilustrado de la Modernidad asignó un importante papel político a la educación como mecanismo de emancipación prioritario para abandonar la catequesis de corte universal y promover una conciencia colectiva basada en la información, la científicidad y la tecnología. De un lado, el papel de la institución educativa consistía en la promoción de la utopía y el optimismo basado en la confianza en la ciencia; de otro lado, en la incorporación del cálculo racional y el método científico en todas las esferas de la vida social. No obstante, los nuevos avances de la modernidad industrializada también impusieron responsabilidades a la educación, confiándole el papel de formar al capital humano apto para la burocracia en las empresas. En este sentido, Terrén (1999) explicita el complejo cometido de la educación en la modernidad como una tensión entre la utopía y la burocracia. En efecto, en la escuela se intentan acomparar dos proyectos contrapuestos: los ideales del positivismo versus la docilidad de los cuerpos exigida por los patronos.

Aunque la institución educativa no es un invento de la modernidad, tal como hemos expuesto en esta breve historia, ni mucho menos ha logrado superar el *trívium* o el *cuadrivium*, ni los modos de organización escolar formal desde que fuera creada en la Grecia clásica, sí es preciso reconocer que la misma,

debe a la modernidad la fuerza de sus ideales contemporáneos: progreso, crecimiento, racionalidad, metodología, investigación, nacionalismo, entre otros. Del lado del profesorado, afirma Terrén: “la creencia en el progreso y la razón ha suministrado el armazón fundamental del discurso educativo y pedagógico, articulado siempre en los términos de una empresa civilizadora” (Terrén, 1999: ix-x). Por parte de los estudiantes, ha sido la justificación para sostener la esperanza en un futuro mejor, aunque ello signifique el sacrificio del presente en virtud de la disciplina y la exigencia impuesta en la rutina del aprendizaje. No podríamos dejar de señalar que la crisis de todos los *ismos*, también ha traído consigo la desmoralización de ciertos sectores de la educación; pues, ya empiezan a preocupar los crecientes grupos de maestros desesperanzados que afirman que todo tiempo pasado fue mejor, quienes además, se enfrentan a alumnos desencantados y seguros de que el futuro será siempre peor. No obstante la fe en la educación como detonante del desarrollo persiste entre la mayoría, basta con observar las consignas de los movimientos estudiantiles y docentes quienes se manifiestan contra el recorte en los recursos asignados para la educación en aras de mantener el ‘tren de la modernidad’ y la ‘opción del desarrollo’ de la nación, o con prestar atención a los discursos políticos que centran sus promesas en el mejoramiento de la calidad y la cobertura del sistema educativo.

Al lado de la aparición de grandes fábricas, automóviles, electrodomésticos, autopistas o rascacielos, surgen también escuelas y colegios en lugares a los que antes era impensable llegar. Las nuevas ciudades aspiran a la modernización de todos sus sistemas, incluido el educativo, para seguir la senda del desarrollo impuesta por aquellos países que han alcanzado el éxito. Todo esto va unido a las nuevas expresiones, percepciones, hábitos y rutinas que dan forma al proyecto moderno del triunfo de la razón:

La modernidad [...] no solo es un conjunto elaborado de ideas. Refiere también a un tipo de experiencia sobre el que se fundamenta la validez vivida de los estilos de vida y de organización social basados en dichas ideas. Es también, en una palabra, la cotidianeidad en la que se ganan su legitimidad. En este sentido, lo propio de la experiencia moderna es el creer que las instituciones entre las que discurre nuestra vida social son esencialmente racionales. Esto es, creer que su estructuración y su funcionamiento están bajo el control racional de un conocimiento sistemático de la verdad. La esencia de la experiencia de la modernidad es, pues, una especie de fe en la razón. (Terrén, 1999: 5)

Así pues, antes de erradicar por completo cualquier acto de consagración a la fe, lo que los ilustrados modernos lograron a partir de la Revolución Francesa fue el desplazamiento de la creencia en la religión para imponer la sacralización del mundo racional y el culto a los hombres de ciencia. Para lograr esta conjugación como base de la época moderna, la educación, por supuesto, jugó un papel central. De hecho, la cultura de la modernidad se concibió, desde un principio, como una cultura pedagógica que reemplazaba el poder hegemónico del púlpito por la convicción sistemática en las aulas, garantizando además, no solo la legalidad del discurso, sino, además la formación de habilidades para la operación en las fábricas. De ahí que la educación, tal y como ha sido confeccionada desde la Ilustración, es considerada un auténtico paradigma del proceso de racionalización de la modernidad, como el ámbito institucional privilegiado en que se exhibe la peculiar armonización entre fe y razón.

Del arquetipo platónico-aristotélico la educación en la modernidad siguió la ruta trazada en la metafísica. Hizo carrera el pensamiento fraccionado a partir del cartesianismo, la confianza en la razón se exagera en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la búsqueda de la validez de las grandes ideas universales se potencia a partir del método científico y el finalismo universal en torno a la felicidad cobró matices diferentes a partir del olvido de la *areté*. En adelante, el discurso pedagógico de la modernidad retomó los nuevos lenguajes de la producción y la industria para reacomodar los fines en torno a ideales de 'igualdad', 'libertad', 'desarrollo' y 'placer'; pero retuvo la lógica que concibe el cambio social a partir de la causalidad intelectual que neutraliza el devenir, al creer que un plan bien diseñado es capaz de orientar y moldear el rumbo de todas las cosas. No en vano surgió la confianza en el 'proyecto' para definir y estructurar el orden en todas las esferas del organismo social.

Pero adicional a esto, la modernidad heredó la confianza puesta en el sistema educativo para configurar el Estado ideal trazado desde la *República* platónica. Ahora la legitimidad de los profesionales, de los científicos y de los educadores, representantes del conocimiento y acreedores de la verdad, se da en la medida en que el Estado los hace responsables de traer al mundo de los ignorantes las ideas puras que han encontrado en su viaje metódico hacia la luz, para ordenar el caótico ambiente de la *doxa* que reina entre los hombres que no se han aproximado a la ciencia. Los nuevos intelectuales y expertos son los encargados de diseñar las estrategias políticas y los modelos educativos para trasladar al público, de manera 'didáctica', las elevadas formas de

organización que su espíritu científico les ha permitido aprender. Algo similar al viaje emprendido por Parménides hacia la verdad y la responsabilidad que la diosa le confiere de enseñar a los ciudadanos que simplemente se dejan guiar por los sentidos. Este sentimiento de obligación patria que impregnó al eleata, a Platón, a Aristóteles, a Aquino o a Agustín, así como a los nuevos especialistas de la ciencia, se debe a su soberbia concepción del Bien Social que los mueve a convertirse en redentores de la vulnerabilidad y en salvadores del mundo dominado por la especulación.

La educación en la modernidad es una perpetuación de la *episteme* socrática cuya confianza se basa en que el cultivo de la racionalidad puede llevar al hombre a alcanzar la perfección de su naturaleza, cuando además, le ofrece una visión metafísica (inmutable, eterna, controlable y universal) de todos los fenómenos. De la antigua idea platónica del gobernante-educador en las *Leyes*, la cultura pedagógica ilustrada concibió un tipo de educación políticamente regulada, metodológicamente ordenada y abastecida de toda clase de instrumentaciones para garantizar el acceso a la verdad y la formación de hombres libres en teoría, – obedientes empleados – en la práctica, según la ironía de sus ideales. Esto equivale, en última instancia, a la responsabilidad del Estado no solo para fortalecer el aumento del conocimiento, sino, además, para promover su utilidad.

A esta armonía entre los griegos clásicos y los exponentes de la modernidad, Kant agregaría un valor adicional, en tanto concibe que el proceso educativo ilustrado conlleva necesariamente hacia la autonomía moral, con lo cual conecta y ancla de un modo definitivo la triple relación emancipación-razón-educación como ingredientes absolutos para el logro de la felicidad. En virtud de esta relación entre pedagogía y autonomía moral, el Estado ideal platónico llevado al ámbito político de la modernidad kantiana debía ponerse en funcionamiento a partir de un mecanismo de educación racional de la sociedad y vigilarse desde el lugar privilegiado de la institución educativa como ente llamado a mediar en la construcción efectiva de este proyecto social. La base de cimentación de esta figura de un Estado proveedor-regulador-vigilante, encontró el respaldo en la idea utópica de una progresiva mejora de la especie humana a partir del principio de una razón utilitaria.

A diferencia de la forma clásica en que Platón había pensado *La República* y *Las Leyes*, la propuesta ilustrada se enfrentaba al reto de hacer compatibles los lenguajes de la política y la moral, junto con los mensajes por la libertad

y la igualdad, sin perder de vista el contexto socio-organizativo generado con la Revolución Industrial. En este sentido, la Reforma del discurso pedagógico a partir del método y la didáctica coménica suministró un dispositivo instrumental invaluable a la hora de traducir el ideal reformista para concretarlo en metodología efectiva para la formación de los individuos.

Para avanzar con certeza y bajo una estrategia que gozara del amparo institucional, la modernidad acudió a la legitimación de cuerpos de intelectuales ilustrados (maestros al servicio del Estado) que lograran transmitir de la mejor manera los ideales del proyecto reformista. El nuevo lenguaje de la utilidad burocrática, unido a la fuerza con el de la emancipación positivista, debía ser integrado en el discurso de los intelectuales, quienes se presentaron ante el público como líderes carismáticos, capaces de formar a las masas en la nueva virtud productiva que garantizaría a los hombres la libertad y la felicidad prometidas. Así entonces, los maestros agenciados por el Estado debían ser los garantes de una empresa ética secularizada que permitía combinar la utopía con la eficiencia: “el lenguaje de un orden social y una educación científicamente diseñables fue el gran legado de su idealismo para el positivismo y las pedagogías sistemáticas del siglo siguiente” (Terrén, 1999: 51). No resulta extraño que a partir de la Didáctica Magna, surgieran ingentes esfuerzos de los pedagogos del racionalismo instrumental por formular todo tipo de estrategias, modelos pedagógicos y cuerpos doctrinales prácticos orientados a brindar herramientas utilitarias para lograr la eficiencia en el proceso educativo. Por supuesto, la discusión sobre los fines pasaría a un segundo plano, cuando además, los medios pasaron a convertirse en fines en sí mismos.

Los cambios culturales suscitados a partir del endiosamiento a todo lo práctico, lo útil, lo productivo y lo eficiente, aunados a la institucionalización imaginaria de la verdad objetiva entregada por el Método Científico, convirtieron el discurso educativo en una técnica pedagógica cuyo fin sería la transmisión del saber objetivo mediante estrategias de adecuación del conocimiento para alcanzar la ‘enseñabilidad’ de todas las ciencias. En definitiva, la concepción educativa del mundo ilustrado es la de una organización académica, curricular y metodológica en la que unos enseñan el camino de la verdad y otros aprenden a seguirlo.

Entonces, aunque el discurso pedagógico sufre alteraciones en la medida en que avanzan las diferentes esferas de la implementación del proyecto moderno,

encontramos algunos elementos comunes, tales como: la necesidad de acudir a un cuerpo teórico y a un método de validez universal; la creencia en la infinita plasticidad del cerebro humano para ser moldeado pedagógicamente a fin de encajar adecuadamente en el proyecto social; y, la seguridad en el binomio “cambios educativos-cambios sociales”, a partir del cual se cree que cualquier innovación en el sistema de enseñanza, necesariamente producirá cambios automáticos en el ordenamiento social.

4.2. **Modernidad Industrializada**

Ya hemos venido haciendo referencia al doble rostro de la modernidad que intentó acompasar el conjunto de discursos esperanzadores, de un lado, con la organización subordinada que exigía el nuevo ritmo de la industrialización, de otro lado. Precisamente, el campo del trabajo regulado y las habilidades en métodos de producción eficiente, exigían la implementación de técnicas para el disciplinamiento que permitieran avanzar en el proyecto desarrollista a partir de una clase trabajadora altamente productiva. Este lenguaje de la conducta orientada hacia los fines de la producción industrial fue apropiado por los pedagogos durkhemianos con respecto a la formación de la moral, quienes amparados en la sentencia de Kant, según afirma que “la disciplina es lo que transforma la animalidad en humanidad”, fundaron las bases de una educación burocratizada, que a la postre, terminó siendo ‘deshumanizada’. Recordemos en la siguiente frase el ideal de la virtud capitalista, según Max Weber:

[...] La peculiaridad de la cultura moderna, especialmente de su estructura tecnoeconómica, exige previsibilidad o calculabilidad del resultado. La burocracia [...] tan bienvenida para el capitalismo, la desarrolla en tanto mayor grado cuanto más se ‘deshumaniza’, cuanto más completamente alcanza las peculiaridades específicas que le son contadas como virtudes: la eliminación del amor, del odio y de todos los elementos sensibles puramente personales, de todos los elementos irracionales que sustraen al cálculo. (Weber, 1979: 732)

De este modo, las escuelas modernas se fueron convirtiendo en organizaciones engranadas para un control rutinizado del conocimiento. La división del trabajo y la optimización de los ámbitos para alcanzar el máximo rendimiento, así como también las esferas sociales de la educación, la familia y el trabajo que tradicionalmente permanecían unificadas, fueron separadas de modo

progresivo hasta ser institucionalizadas en ámbitos específicos de acción orientados a la selección de los medios más eficaces para la consecución de los fines. Este proceso de racionalización disyuntivo de la vida en todas sus esferas, otorgó a la educación la licencia para cambiar las formas de enseñar las artes y los oficios tradicionales, imponiendo una sistematización hiperespecializada y estricta en los horarios, los contenidos, los planes de estudio y las calificaciones estandarizadas. La institución escolar asumió la responsabilidad de formar para el mercado laboral no solo desde la transmisión de las verdades que los intelectuales ilustrados descubrían, sino, además desde el disciplinamiento requerido por los industriales.

Este doble fraccionamiento: el conocimiento especializado en micro-campos del saber, por un lado, y la división infructífera entre los productores de la ciencia (intelectuales y científicos) y los transmisores del saber (docentes), de otro lado, no solo fomentó el ‘especialismo’ en todos los ámbitos de la educación, sino que además, condujo hacia la gran paradoja de la modernidad: la progresiva extensión y profundización del conocimiento iba unida a la progresiva disminución de la capacidad de comunicación e interconexión entre las ciencias, con la consecuente imposibilidad para dar respuesta a la promesa fundamental del reformismo en torno a la superación, la libertad y el progreso de la humanidad. La figura de los hombres profesionales, especialistas e intelectuales se caracterizó por la mayor especialidad en el detalle y la más profunda racionalidad en la delimitación de los fenómenos, pero unida a la más notable irracionalidad en el conjunto.

Importa precisar, además, que, afianzadas las utopías positivistas y los sueños de libertad, emancipación o progreso colectivo, la estrategia político-económica logró instaurar en los ciudadanos la idea de aplazamiento de las promesas en tanto servían a la producción de las fábricas: la felicidad sería una recompensa merecida al cabo de la jubilación. Así pues, en procura de la sujeción, la higiene, la corrección y las buenas costumbres, el individuo escolarizado ha aprendido a racionalizar lo placentero:

 Pero el objeto de la escolarización es que la racionalización sea asumida como propia en la producción del individuo y del actor social. El sujeto mismo aprende a racionalizar el placer, aprende a sustituir el placer inmediato, y reprimirlo, el gozo por el juego, por el ‘placer’ retardado, restringido, seguro y por el trabajo. [...]. La escolarización se hace cargo de la producción de un acontecimiento nodular: la sustitución del principio del placer por el de realidad, que es el gran suceso traumático en el desarrollo del

género y del individuo. Se hace cargo del paso de las actividades sexuales a las económicas, en términos freudianos. [...] La escolarización como proceso cultural, nos hace pagar el precio de la libertad, constituyéndose en una grandiosa paradoja de la modernidad (que nos prometía esa libertad). (Huergo, 2000: 95)

La educación centrada en la promesa del desarrollo nos instaló el “problema mítico de la superación de la necesidad” (Huergo, 2000: 96) o dicho de otro modo, nos instauró la necesidad como un mito y esta necesidad, debía ser superada o aplazada con el fin de atender las responsabilidades que la vida socio-económica imponía a los individuos. Por lo anterior, no es de extrañar que la escuela se caracterice por lo que Huergo (2000) relaciona con:

- El disciplinamiento de los sujetos, sus cuerpos y sus saberes.
- La racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas.
- La construcción e identificación de un estado y un estatuto de la infancia (también ha diseñado un estatuto de la juventud), que en su condición estática elimina toda posibilidad de movimiento y bifurcación.
- La producción de una lógica escritural centrada en el texto (que es individualista en términos de Havelock) y que olvida la conversación que es de carácter plural, contextual y dialógica.
- La guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales, con el fin de instaurar y mantener el orden en las culturas escolares.
- La configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: ‘el maestro moderno’, que a la vez es la figura de poder para el disciplinamiento de unos ‘sujetos necesitados’: los estudiantes.
- La definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos Estados

Así la escuela se ha fundado desde la lógica del “disciplinamiento de la vida cotidiana” (Huergo, 2000: 93), sostenida por la tensión inseparable entre maestros y estudiantes, estos últimos, considerados como seres necesitados

que requieren entrar en el orden del sistema para supuestamente lograr el progreso, la justicia, la igualdad y la felicidad. Según Rancière (2007) en los rituales de la cultura académica la escuela termina fabricando a los estudiantes como seres incapaces al hacerlos dependientes de la explicación del maestro; así, en tanto existe una relación creada en el lenguaje, a mayor explicación, mayor empequeñecimiento del otro. Por su parte, Huergo (2000) afirma que en la formalización de la academia se promueve “la racionalidad técnica en su carácter controlador, manipulador y dominador de lo diferente y los diferentes”, ya que ese poder disciplinario necesita un subordinado que se va sometiendo en la medida que acepta una justificación racional para ser dominado: la promesa de la prosperidad.

Poco a poco, los niños y jóvenes van forjándose en un disciplinamiento que, en la institución escolar, se disemina en rituales y rutinas, en secuencias lógicas de contenidos, en la administración rigurosa de espacios, en diseños arquitectónicos normalizadores y en los medios del ‘buen encauzamiento’, como la vigilancia jerárquica, el examen, la sanción, la inspección o el registro; todos ellos articulados con la función de la mirada como mecanismo de control social (Foucault: lo que se puede ver, está controlado), y en la medida en que se vigilan los sujetos y las acciones, se produce el orden social. Entonces, en lugar de abrir posibilidades para la emancipación y para la libertad (que eran las promesas de la modernidad), la cultura escolar ha instaurado la *Lógica del atontamiento* (Rancière, 2007), desde la cual divide el mundo en dos: “inteligencia inferior e inteligencia superior. La primera registra, retiene e interpreta. La segunda conoce el mundo de la ciencia, su método, transmite el conocimiento adaptándolo a las posibilidades del alumno” (Rancière, 2007: 21-22).

Ahora bien, no podríamos ignorar que este proceso de formación en la disciplina y de adecuación a las rutinas de la vida cotidiana, contó como gran aliado con las ciencias de la conducta que se fundaron a partir de las corrientes inmanentistas que centran sus esfuerzos en la preparación de ambientes de control sobre toda contingencia para lograr fines concretos, previsibles y verificables. Al respecto, afirmaríamos Skinner:

Si no fuera por la indeseada generalización de que todo control es malo, podríamos estudiar el ambiente social de modo tan simple como estudiamos el ambiente no social. Una cultura es algo bastante parecido al espacio experimental utilizado en el análisis de la conducta. Un niño nace en el seno de una cultura de la misma forma en que un organismo queda ubicado

en un espacio experimental. Diseñar una cultura es parecido a diseñar un experimento: se preparan convenientemente las contingencias y se observan los efectos. (Skinner, citado por Terrén, 1999: 121)

Por su parte, John Dewey concibió la educación como una gran conquista de la civilización para conjugar ciencia y democracia mediante la experimentación científica que garantizaría el logro de objetivos concretos bajo el control de las contingencias. Dewey fue un pedagogo optimista que apostaba por el poder revolucionario de la ciencia en su misión ‘salvadora’ al servicio de la humanidad. Su confianza en la racionalidad práctica lo hacía concebir la educación como el método fundamental para el progreso y la acción social a través de una función organizativa del saber para simplificar, ordenar, conducir y controlar los escenarios de experimentación en los cuales se sintetiza la relación teoría-práctica.

Consecuentes con las tesis de Dewey, las corrientes pedagógicas de los siglos XIX y XX se concentraron en la metodología de base experimental, en la disciplina organizativa del conocimiento y en la cientifización de la enseñanza para alcanzar fines concretos que apuntaran a la felicidad social prometida por el positivismo. Si bien, surgieron tendencias conductistas de la mano de la psicología comportamental, también emergieron corrientes humanistas que procuraban metodologías de base constructiva y social para la apropiación del conocimiento. No obstante, ambos movimientos partieron de la necesidad de alcanzar fines concretos para la educación, tal como veremos en el siguiente capítulo. Puede considerarse a Dewey como el pedagogo más notable del progresismo ilustrado que abre una línea de pensamiento educativo basado en la esperanza en que los avances de la ciencia moderna podrían garantizar un futuro lleno de prosperidad y progreso.

Sin embargo, Dewey recurre a una suerte de hedonismo personal como fórmula para alcanzar la felicidad colectiva, en tanto concibe que una educación auténticamente social es aquella en la cual una determinada programación de medios e instrumentos consigue fomentar en el hombre educado las asociaciones intelectuales necesarias para alcanzar la realización individual, lo cual redundaría en la promoción del placer de los demás, algo similar a lo que siglos antes pensaba Aristóteles. Así mismo, este tipo de educación tecno-burocrática tomó del utilitarismo la noción de que el hombre educado debía ser, ante todo, un hombre práctico, un hombre formado para la ‘vida’, entendiendo aquí el concepto de vida desprovisto de la carga existencialista y reducido a lo que el nuevo imaginario social ponderó como

‘vida práctica’. En adelante, la vida para la extendida racionalidad industrial sería una noción lejana a la belleza interior de los antiguos griegos, y más bien, sería un concepto cercano a la eficacia externa de una mente formada hacia la actividad productiva:

El fundamento de una práctica educativa basada en el adiestramiento no tanto del alma como de la mente humana ya no podía, pues, tener como fundamento el mundo de los ideales clásicos; sino más bien el mundo material de la vida económica. De ahí que su objetivo no fuera tanto el individualismo cualitativo de la *Bildung* romántica como el individualismo formal de las teorías burguesas de la igualdad y la libertad. (Terrén, 1999: 124)

Esta virtud de la inteligencia orientada hacia la vida práctica, necesariamente se asentó sobre la típica cuestión del método cartesiano, que en el caso de la pedagogía moderna consistía en creer que la educación no debía dotar a los individuos de un método entre muchos otros, sino en perfeccionar el método mismo de la inteligencia. Al respecto, Dewey señala que la ciencia no es una forma más de pensamiento, sino la forma misma del pensamiento que se hace consciente de sus propios fines individuales y define los medios necesarios para alcanzarlos con éxito. En este sentido la Segunda Metafísica acuña la expresión de ‘educación para la vida’, entendida como la formación de bases científicas para desarrollar la inteligencia hacia un uso eficaz, preciso, instrumental y rentable de la mente.

Desde el punto de vista de la modernidad industrializada se generalizó un discurso pedagógico fundado en la premisa de que el principal desafío de la sociedad progresista estribaba en generar capacidades para las competencias meritocráticas, como aporte de la educación a la inversión, no solo desde el punto de vista económico, sino del político. En efecto, de manera simultánea a la apuesta por el incremento en los ingresos de las personas, se generó un interés político por calcular los rendimientos obtenidos en relación directa con los niveles educativos alcanzados por la población, por tanto, la rentabilidad educativa registró un componente político que aglutinó los intereses de nuevos organismos burocráticos creados para el desarrollo de las naciones, tales como la OCDE o el Banco Mundial. Desde entonces, se ha logrado un consenso casi incuestionado en torno a la relación desarrollo-educación, que concede una prioridad a las agendas multilaterales para avanzar en la búsqueda del bienestar individual y colectivo bajo un modelo de crecimiento que busca la eficacia de la razón para el servicio del mercado.

A partir de la breve descripción realizada en este capítulo, y retomando los análisis sobre la Segunda Metafísica, a continuación recogemos los principales fines de la educación en esta etapa del pensamiento en Occidente.

Sinopsis

Fines de la Educación en la Segunda Metafísica

El contexto educativo

La Era de la Razón

Modernidad Ilustrada: Revolución científica

Modernidad Industrializada: Revoluciones industriales

La proliferación secularizada de instituciones educativas de niveles básicos y avanzados.

La educación como un bien público y un derecho universal.

La institucionalización de casi todos los modos de vida.

El control del Estado y del Mercado sobre la educación

Acercas del conocimiento o el valor digno de alcanzar

- La separación sujeto-objeto para alcanzar una pretendida objetividad y neutralidad en todas las ciencias.
 - La verdad surge del Método Científico.
 - La verdad debe ser utilitaria y práctica para mejorar las condiciones de vida de la humanidad.
 - La metafísica de las ideas, de los métodos y de los instrumentos: La Racionalidad Instrumental.
 - El conocimiento se hace fraccionado, hiperespecializado, determinista, simplificado, utilitario y reducido a la verificación metodológica.
-

- La paradójica búsqueda de mayores niveles de seguridad, trajo consigo la aparición de especialistas del riesgo que encontraban mayores peligros en todas las esferas de la vida. El conocimiento sería el garante de encontrar las formas de dominio sobre toda contingencia.
- La separación de las ciencias con el consecuente incremento en la especialización y la acrecentada ignorancia frente al conjunto.
- La fuerza de las nuevas ciencias político-económicas que reemplazan la hegemonía de la ciencia y la ponen a su servicio.
- La libertad de todas las ideas, siempre y cuando se adecúen al rigor metodológico.
- Las comunidades de expertos e intelectuales son las encargadas de agenciar y legitimar el conocimiento verdadero y útil.
- La organización de una Historia en mayúscula que presentaba a la humanidad como una estirpe en ascenso, progreso y perfección.
- El espíritu de la crítica, acompañado del lenguaje de la propuesta, los cuales dan origen a la multiplicación de doctrinas con pretensiones totalitarias.
- El estilo cognitivo de la Segunda Metafísica privilegia el orden, la unidad y la homogeneidad: El Determinismo.
- La causalidad intelectual neutraliza el devenir. Lo importante es seguir el plan metodológicamente organizado para garantizar el resultado.

Perspectiva de Humanidad

- La promesa del hombre libre, emancipado y racional vs. la instauración del hombre disciplinado, trabajador y sometido a las rutinas de las nuevas instituciones productivas.
 - La constricción del cuerpo.
 - El creciente fenómeno del temor entre los individuos ante cualquier situación (incluso imaginada) que ponga en riesgo la supuesta seguridad alcanzada por la ciencia. Seres ansiosos y deprimidos.
-

- El hombre sujetado a las instituciones de poder y de control, a los sistemas de expertos que desplazan la capacidad individual por la legitimidad institucional.
- Se afianza el individualismo en todas sus connotaciones y la búsqueda del placer personal.
- El hombre es la medida de todas las cosas.
- La validez del hombre la otorgan sus títulos y su experiencia laboral (Cvllac, Hoja de vida...)
- El hombre puede alcanzar la perfección de su naturaleza cognitiva a partir de la educación.
- La plasticidad cerebral es infinitamente moldeable para hacer encajar a los hombres en el proyecto social.
- Los hombres deben ser altamente productivos, para algún día alcanzar la felicidad y la libertad.
- La disciplina es la que transforma la ‘animalidad’ en ‘humanidad’. Las nuevas virtudes de esta humanidad ‘des-humanizada’ debían ser: la eliminación del amor, del odio y de todos los elementos sensibles puramente personales, de todos los elementos irracionales que sustraen al cálculo.
- El hombre debe aprender a racionalizar el placer por el trabajo.
- El ámbito de la vida, deja de ser el referido a la dignidad o la belleza interior y pasa a ser el ámbito exclusivo de la “vida práctica” a partir de una ‘educación para la vida’, entendida como la formación de bases científicas para desarrollar la inteligencia hacia un uso eficaz, preciso, instrumental y rentable de la mente.

Ideal social

- Cultura científica – elitista vs. cultura inferior de quienes necesitan ser educados.
 - A partir del concepto del ‘proyecto’ se cree que la sociedad es manipulable y
-

puede ser transformada a partir de la implementación de un plan organizado y controlado en todas sus variables contingentes. El cálculo correcto y acertado sobre el futuro

- Nuevas formas de interconexión social con alcance global.
- Nuevas instituciones burocratizadas para la regulación y el control social de la vida cotidiana.
- La ciencia institucionalizada a partir de organismos que legitiman el saber para ser entregado en beneficio social.
- La modernidad en su doble connotación de ilustrada e industrializada se concibió a sí misma como un programa de reforma universal
- El progreso se instituyó como disciplina economicista y la utopía de libertad se materializó en la burocracia.

El capitalismo como forma de organización y jerarquización social a partir de la idea de las capacidades prácticas de la inteligencia y la meritocracia para ascender en la jerarquía social.

Fines de la Educación en la Segunda Metafísica

Se entrega a la educación la compleja finalidad de articular los discursos contrapuestos: los ideales de libertad del positivismo junto con la docilidad de los cuerpos exigida por los patronos. En este sentido, la educación deja de pretender sus propios fines y pasa a convertirse en el vehículo por excelencia para la instauración del gran proyecto moderno. La institución escolar asumió la responsabilidad de formar para el mercado laboral no solo desde la transmisión de las verdades que los intelectuales ilustrados descubrían, sino además desde el disciplinamiento requerido por los industriales. Al menos podemos identificar tres versiones o tres herencias teleológicas en esta Segunda Metafísica:

- Heredera de la metafísica primera, se conserva la idea de un finalismo universal, pero anclado al programa positivista y reformista de la modernidad: la búsqueda de la felicidad social, del perfeccionamiento racional y del progreso serían sus principales vertientes.
-

- De la racionalidad industrializada e instrumentalizada emerge un tipo de finalidad concreta que rechaza el finalismo universal y se centra en la experiencia inmanente y en la actividad práctica. De allí, surge la tendencia Deweyana hacia la formulación de objetivos específicos como expresión de la inteligencia metódica.
- De la metodologización de la vida cotidiana, surge una tercera versión de los fines en la educación. De hecho, se suprime la necesidad de pensar en fines y los medios se convierten en finalidades en sí mismos.

Medios para la consecución de los fines

- La élite de expertos profesores se constituye en el medio por excelencia para transmitir el conocimiento validado en las esferas científicas. Este cuerpo profesoral, es además considerado el medio político del Estado para la implementación del proyecto reformista. Así mismo, es también el medio burocrático para que el mercado obtenga el capital humano esperado para la producción eficiente.
 - El Método Científico ligado a la racionalidad instrumental, dan origen a la Didáctica Magna y a una serie de modelos y metodologías que prometen la mayor eficiencia en el menor tiempo posible.
 - El aula como laboratorio de experimentación social.
 - La imposición de una sistematización hiperespecializada y estricta en los horarios, los contenidos, los planes de estudio y las calificaciones estandarizadas.
 - El disciplinamiento de los sujetos, sus cuerpos y sus saberes.
 - La racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas.
 - La construcción e identificación de un estado y un estatuto de la infancia (también ha diseñado un estatuto de la juventud), que en su condición estática elimina toda posibilidad de movimiento y bifurcación.
 - La producción de una lógica escritural centrada en el texto (que es individualista en términos de Havelock) y que olvida la conversación que es de carácter plural, contextual y dialógica.
-

- La guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales, en aras de instaurar y mantener el orden en las culturas escolares.
 - La configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: ‘el maestro moderno’, que a la vez es la figura de poder para el disciplinamiento de unos ‘sujetos necesitados’: los estudiantes
 - La definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos Estados
 - La definición de sistemas de control y vigilancia.
-

Pintor: W. Kandinsky
Obra: Bil
Tomado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AW._Kandinsky_-_Bild_mit_rotem_Fleck.jpg

Consideraciones finales: Tres herencias metafísicas sobre los fines de la educación

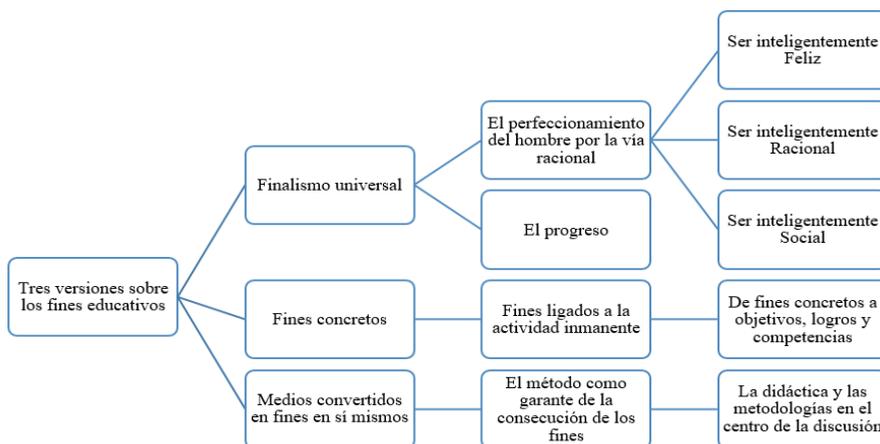
Capítulo 5



5. Consideraciones finales: Tres herencias metafísicas sobre los fines de la educación

Luego de realizar nuestra revisión histórica y propedéutica sobre los fines de la educación en las diferentes épocas de la construcción del pensamiento en Occidente [pre-metafísica y metafísica], presentaremos a modo de conclusión y también de complemento a lo ya descrito en las páginas anteriores, las herencias metafísicas que consideramos más relevantes sobre los fines de la educación. Tal como ya se ha sustentado, las tres versiones o herencias obedecen a distintos matices de la metafísica y en todos los casos, acuden a la racionalidad como garante para lograr el fin estimado, ellas son: el finalismo de corte universal, la reducción de fines a objetivos, y, los medios convertidos en fines en sí mismos. La figura 6 ilustra el tema tratado de una mejor manera:

Figura 6. Tres herencias metafísicas sobre los fines de la educación. Fuente: elaboración propia.



A continuación se sostiene la tesis, no sin antes advertir que estas tres versiones aún co-existen en los diferentes modos de concebir la educación. En términos generales, en el escenario político social prevalece el finalismo universal; en la planificación educativa de los niveles meso y micro estructural, la versión sobre los fines concretos; y, en el ámbito de las preocupaciones docentes por el abordaje de didácticas para el trabajo de aula, prevalece la tercera herencia referida a los medios convertidos en fines.

5.1. Finalismo de corte universal

Pese a la relación indiscutible entre discursos dominantes y fines de la educación, la tradición metafísica de corte aristotélica nos ha hecho creer que los fines son entes ideales, absolutos e independientes del ser humano y de la sociedad, una especie de propósitos existentes en sí mismos y con total autonomía del lenguaje, que además, no solo prescinden, sino que, además, desconocen las consecuencias de sus preceptos. El universalismo de los conceptos, unido a la idea de un hombre que en esencia no cambia, ha validado y aplaudido el tipo de educación con propósitos invariantes. Los fines han quedado cifrados en la dimensión teórica de la teleología educativa y por ende, apartados de las implicaciones ontológicas de sus preceptos. Al ser recluidos en el capítulo abstracto de la pedagogía metafísica, no solo han perdido su capacidad de convicción, sino que además, se minimiza la necesidad de actualizar su discusión. Adjudicados los fines a una condición inmutable, el énfasis se ha puesto en los medios para alcanzarlos; de hecho, encaprichados con la racionalidad instrumental, hemos convertido los medios en fines en sí mismos. No obstante, los fines de la educación deberían ser el problema central cuando se pretende abordar la reflexión en torno a las crisis actuales de nuestro sistema.

Los fines de la educación hacen parte de las indagaciones del campo de la pedagogía y de la política educativa. En estos escenarios han sido analizados como si se tratara del sentido esencial, del propósito último o de la intención suprema, lo que equivaldría a la causa final aristotélica. Los fines de la educación hacen parte de las concepciones totalitarias y universales de la metafísica, a la vez que engrosan las dinastías de lenguajes que escapan a la aduana de las sospechas. En este sentido, las investigaciones de Feroso (1991) corroboran nuestra afirmación:

Lo más común es concebir los fines como entes ideales, absolutos e independientes del hombre, existentes en sí y por sí prescindiendo de su consecucionabilidad, no creados por la mente humana, más próximos al ‘deber ser’ que al ser, más cercanos al ‘telos’ que al ‘ontos’, reguladores de la acción educativa, objetivos en la operación humana, capaces de llenar de significado al quehacer del educando (Fermoso, 1991: 206)

De ahí que, ligada a la metafísica tradicional, la teoría educativa ha asumido que los fines son discursos objetivables, externos al hombre, trascendentales y reales que enuncian el ideal que toda persona debería alcanzar. Entonces, no es extraño que escaseen las críticas al fundamento de sus formulaciones y que, por el contrario, se busquen fórmulas para asegurar su universalismo. Veremos a continuación y de manera general que, en torno a dos grandes ilusiones se ha edificado el finalismo universal de la pedagogía.

5.1.1 La perfección del hombre

Hemos visto a lo largo de este estudio que la versión más prolongada durante la historia del pensamiento en Occidente ha sido la de otorgar a la educación el fin de alcanzar la perfección de los hombres. Desde la *areté*, pasando por la felicidad o el control metacognitivo del pensamiento, observamos que subyace a la educación un interés por la perfección. Siguiendo los estudios de Fermoso (1991), encontramos a su vez que, la conclusión más contundente de historiadores, filósofos y pedagogos es que el fin máximo de la educación ha sido lograr la perfección de lo humano: *para* [la concepción] perenne los fines son los mismos bienes, los valores son un ‘deber ser’, el bien es una perfección, fin de la educación [...] La educación es, en última instancia, un esfuerzo por conseguir intencionalmente la idea de hombre perfecto (Fermoso, 1991: 206). Este es sin duda el fin que desconoce, cuando además, intenta abolir con el presagio de los poetas trágicos acerca de la vulnerabilidad de la existencia, la contingencia frente al devenir y la imposibilidad de dominar sobre la inminencia de la finitud.

En consonancia con el ideal absoluto de la pedagogía, Smith (2004) señala que la educación del tiempo presente se esmera por una formación que abstrae a los estudiantes del sentido real de la contingencia y la finitud. Para el autor, la nuestra es una educación que procura, tras el ideal inalcanzable del

desarrollo, la psicótica búsqueda de la perfección, no como una inspiración para encontrar las oscuridades del propio ser, sino como un parámetro que evade a toda costa el reconocimiento de la fragilidad de la existencia. Este tipo de educación, que introduce a los estudiantes en una búsqueda azarosa de la perfección, no solo conduce a los seres humanos al intento por alcanzar, a toda costa, el dominio de los riesgos y el control de las incertidumbres, sino que también trae consigo una serie de frustraciones y ansiedades adicionales. Al respecto, anotaría Smith:

Hay desde mi punto de vista dos preocupantes consecuencias que derivan en concreto de esta abstracción. Una, sobre la que volveré en el próximo apartado, es la dificultad de encontrar un lenguaje, por no hablar de la práctica, para un tipo de educación respetuosa y conforme con las demandas de la contingencia humana. La segunda, que se relaciona con la anterior, se refiere a una perturbadora tendencia que no soy el único que encuentra entre los jóvenes que enseña, sobre todo estudiantes universitarios de dieciocho a veintidós años. El número de estudiantes ansiosos y deprimidos -de manera suficientemente grave como para buscar ayuda, tratamiento médico u orientación- parece incrementarse en niveles alarmantes. Cuando se les pregunta amablemente, muchos de estos estudiantes expresan temor, debido a que, si bien hasta ahora habían tenido éxito en su formación, actualmente se encuentran a punto de venirse abajo. El conocimiento, las habilidades y la determinación que les han servido hasta el momento, se han acabado. Surge el desastre. La palabra 'perfección' aparece frecuentemente en estas conversaciones. (Smith, 2004: 4)

Por supuesto, esta finalidad de corte universal aparece ligada a los estudios sobre la biología y la psicología del desarrollo humano, a los cuales subyace un problema de tipo antropológico. Así pues, la historia de la pedagogía da cuenta de la mirada de un hombre que necesita ser educado para hacerse perfecto. Ahora bien, el tipo de perfección a alcanzar ha sido analizado desde varios puntos de vista a saber. Al menos tres promesas nos interesan retomar en este sentido:

- En primer lugar, la visión sobre el bienestar interior hasta alcanzar la felicidad, ateniéndonos a la línea de Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino o Agustín de Hipona, entre otros. Tal como lo hemos presentamos en este estudio, el fin último para la metafísica primera sería la felicidad, entendida por Aristóteles en términos de la vida digna de ser vivida que se alcanza, según el Estagirita, mediante el intelecto, la contemplación y el perfeccionamiento de las virtudes. Inspirados en la promesa de la

felicidad, el eudaimonismo de corte religioso afirma que el bien supremo (la bienaventuranza) se alcanza tras la perfección del hombre en los mandatos del estamento cristiano. Tanto para Agustín (354 – 430), como para Tomás de Aquino (1225 – 1274), el hombre en cuanto hombre es un ser religado que debe desencadenar toda la dinámica y potencialidad de su ser en busca de la perfección.

Por tanto, la finalidad de la educación en la doctrina tomista es llegar a ser lo que somos, llegar a ser un hombre cabal e integral. Esto, por supuesto, como fórmula para alcanzar la felicidad. Según Hernanz (1945) investigador de la teoría tomista, el fin último de la educación es hacer felices a los hombres. Al respecto anota:

He aquí la razón de que la felicidad humana resida en la consecución del último fin por el hombre, porque entonces desaparece absolutamente la insatisfacción, el vacío, la oquedad nostálgica, valga la expresión, del alma. En último extremo la educación es hacer felices a los hombres. (Hernanz, 1945: 104)

Tomás de Aquino asegura que el hombre alcanza su perfección cuando ha logrado su fin último: así como cualquier cosa es perfecta cuando ha logrado adquirir plenamente su bien, que es el fin para el que ha sido hecha (Tomás de Aquino, citado por Hernanz, 1945: 105). Desde esta perspectiva, y aunque parezca paradójico, el hombre se perfecciona llegando a ser lo más hombre que se pueda ser, llegando a ser el hombre ‘ideal’, como si ese ideal pudiera ser una muestra invaluable de perfección. No obstante, para los filósofos de estirpe cristiana el mejor uso de las facultades humanas, unido al mayor alcance de la purificación por medio de las virtudes, serían los garantes para lograr este propósito. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos que el ser humano pueda emprender para hacerse perfecto, advierten los clérigos que la plenitud no se encuentra en esta vida:

Es posible la educación porque el hombre puede alcanzar el fin último a que está ordenado. Pero la beatitud no puede lograrse en esta vida, la cual, precisamente por eso, no es otra cosa que un camino, una conducción, una educación que halla su meta en la otra, allá donde el hombre logra su perfección completa. Ha de tenerse siempre como norte esa meta; ha de haber además un guía; y por último es necesaria una ayuda que haga posible la ascensión y que sostenga al hombre en su esfuerzo catártico. (Hernanz, 1945: 105)

- En segundo lugar, la mirada sobre la perfección del intelecto a partir de la maduración de las estructuras ontogenéticas y cognitivas, tal como lo priorizan Rousseau, Montessori o Piaget, a partir del racionalismo que surge en la Segunda Metafísica. Aunque Rousseau (1712 - 1778) rechaza el finalismo aristotélico y clerical, acotando que la educación debe ser antifinalista, en tanto no existe un parámetro homogéneo de hombre a imitar, termina defendiendo como ley suprema de la pedagogía el naturalismo, esto es, el desarrollo natural del ser hasta su propio perfeccionamiento. Antes de Rousseau y de los grandes movimientos humanistas de la ilustración, se creía en un modelo único de ser humano cuya imagen era el fin de la educación, pero después de los planteamientos sobre una nueva humanidad se empieza a concebir el hombre como ser que tiene su propia medida de perfección. A diferencia de los animales, afirma Rousseau que el hombre es un ser inacabado, que tiene *abierta todavía la tarea de perfeccionarse*. A esto denomina el “principio de perfectibilidad” (Rousseau, 1985: 140). El mismo autor señala que la verdadera formación se refleja en que cada individuo se acerca más a la “perfección de su edad” (Rousseau, 1985: 180-184). No obstante, la crítica a su teoría radica en la creencia que se alcanza el desarrollo mediante la maduración espontánea de los órganos que lo hacen un ser apto para el aprendizaje y para el uso ‘adecuado’ de la razón. En tal sentido, algunos investigadores aseguran que simplificó los fines a los procesos de maduración de los órganos.

Para Montessori (1870 – 1952) el propósito central de la educación es ayudar al niño a alcanzar el máximo potencial en todas las áreas de su vida a través de actividades desarrolladas con él, sin dejar de promover el desarrollo de la socialización, madurez emocional, coordinación motora y preparación cognitiva. La libertad, para Montessori, significa autorresponsabilidad, es decir, “saber imponerse una norma de vida dirigida hacia la perfección y saberla seguir” (Montessori, citada por Bernardini y Soto, 1984: 187). Por tanto, la educación debe enseñar no solo en torno a ciertas actividades que cumplen un fin, sino a desarrollarlas en la exactitud y la perfección en el mayor detalle y control sobre la ejecución. Los principios sobre los cuales centra su pedagogía son la afirmación de la libertad interior, la disciplina [como activante] de la autonomía, la responsabilidad, la búsqueda de la perfección y el culto de la interioridad [...] (Bernardini y Soto, 1984: 186).

Por su parte, pese a que Piaget (1896 – 1980) se interesa más por la naturaleza biológica del conocimiento que por la educación, su influencia es bastante

reconocida en el ámbito pedagógico. Para Piaget, el fin de la educación debía ser ayudar a los niños a alcanzar la maduración de sus estructuras de pensamiento, pasando de la etapa sensorial hasta alcanzar el desarrollo lógico de las funciones superiores de la inteligencia; sin duda, es el padre de las ciencias cognitivas y constructivistas. En esta misma línea del perfeccionamiento ontogenético, también son relevantes las investigaciones de Pestalozzi (1746 – 1827), Froebel (1782 – 1852) o Herbart (1776 – 1841), entre otros reconocidos pedagogos que han realizado importantes aportes al campo de la educación. Por supuesto, no podemos ignorar los invaluable aportes de estos reconocidos autores de la pedagogía, no obstante, debemos olfatear en sus propósitos ciertos rasgos de confianza excesiva en la racionalidad como eje sobre el cual se asienta la idea de un hombre ‘perfecto’.

- En tercer lugar, concluimos que una vía alternativa surgida a partir del materialismo dialéctico y del socialismo, consiste en el perfeccionamiento del hombre como un asunto de realización social y cultural, tal como lo afirman Marx o Vigotsky, entre otros.

Pese a que el campo pedagógico no es tratado directamente por Marx (1818 – 1883), sus obras sí dan cuenta de suficientes pasajes que permiten acercarnos a una reconstrucción teleológica de los fines en la educación; además, sus tesis han sido referente para los posteriores desarrollos del socio-constructivismo. Para Marx, el modo de producción de la vida material es la que condiciona el desarrollo de la vida social, política e intelectual; en este sentido, la existencia social es la que determina la conciencia de los hombres. Toda su concepción educativa está orientada al campo social, político y cultural en el cual el hombre encuentra su perfección:

Pero la gran preocupación que debe guiarnos al elegir una profesión debe ser la de servir al bien de la humanidad y a nuestra propia perfección. Y no se crea que estos dos intereses pueden ser hostiles e incompatibles entre sí, pues la naturaleza humana hace que el hombre solo pueda alcanzar su propia perfección cuando labora por la perfección por el bien de sus semejantes (Marx, 1982: 4)

Herederio del materialismo dialéctico, Vigotsky (1995) considera que primero aparece el ser social y luego el individual, en tanto el ser humano está dotado de estructuras psicológicas, pero determinado por la cultura quien establece el carácter básico del funcionamiento intelectual. Tal como sabemos, para Vigotsky existe una inseparable relación entre lenguaje y pensamiento, de tal

modo que no puede existir pensamiento, si no hay lenguaje. Entonces, en la medida en que el niño adquiere el lenguaje de manera social y cultural, este le permite el perfeccionamiento, no solo de sus funciones intelectuales, sino además de la representación de realidad de su mundo. La figura 7 ilustra estos tres matices:



5.1.2 El progreso

Desde el modelo de *polis* de Platón en *La República*, pasando por la *Ciudad de Dios* en el medioevo o la doctrina política de Maquiavelo en *El Príncipe*, la idea del progreso social ha estado inscrita en la teleología educativa. Para Platón, el fin de la educación está ligado al moldeamiento de los hombres para que se adecúen al *eidós* del Estado. Agustín afirma que la armonía y la concordia para la conservación de la ciudad, son el ingrediente fundamental sobre el cual se garantiza la justicia y el progreso. Para Maquiavelo, la educación debe mantener a los hombres bajo los intereses del gobierno. Las promesas sociales de progreso y libertad, no han escapado a los fines universales de la academia. En este mismo sentido, Wittgenstein según Terren (1999) afirma que nuestra civilización se caracteriza por la palabra *progreso*:

Nuestra civilización se caracteriza por la palabra Progreso. El Progreso es su forma; no una de sus propiedades, la de progresar, es típicamente constructiva. Su actividad consiste en erigir una estructura cada vez más compleja. (Terren, 1999: 29)

En efecto, a partir de la modernidad en su tópico industrializado, la academia se convirtió en el proyecto más representativo para la viabilización y masificación de las sociedades del progreso y desarrollo. Si bien, como lo afirma Terrén (1999), la educación formal no fue un invento de la modernidad, sí lo fue su configuración como organización de masas y como principal anatematizador de la ociocidad (Terrén, 1999: 67). Esto, aunado a la propuesta sustentada en torno a que: “Al igual que no hay progreso sin productividad, no hay tampoco productividad sin disciplina” (Terrén, 1999: 70), sentó los fundamentos de la educación para garantizar la expansión y el ideal de progreso económico, político, social y cultural del mundo occidental.

La educación formalizada se ha convertido en el símbolo cultural para la institucionalización del conocimiento y para el agenciamiento de los modos sociales en el contexto de una comunidad histórica de funciones tradicionales entre maestros y estudiantes. La escuela *reprodujo la disciplina del trabajo mecánico propio de la revolución industrial* (Huerdo, 2000). Entonces, derivado de la Segunda Metafísica y a partir de la modernidad industrializada, la academia fue cómplice del adiestramiento de las mentes y del disciplinamiento de los cuerpos. Para ello, se valió de un tipo de formación que procura conectar a los sujetos con un sistema de obediencia que traza, explica y valida la actuación de personas temerosas de actuar por sí mismas.

Resulta interesante anotar que, para la sociología contemporánea la idea de progreso es ampliamente cuestionada por cuanto se considera en ella una tendencia hacia el positivismo con sus ideales de libertad, felicidad y perfeccionamiento del ser humano. Sin embargo, pese a la pretensión totalitaria de una condición de progreso inamovible, la educación ha dado pocas evidencias de ser el medio eficaz para lograr el progreso de las naciones, en especial, en el caso de aquellas regiones marginales en el mundo. Basta revisar los estudios adelantados por Meyer y Schofer (2006), los cuales concluyen que aunque el mundo es en efecto, un sistema económico extraordinariamente desigual, la expansión de los sistemas educativos no demuestra estar conciliada con las desigualdades entre un país y otro, sino que por el contrario, el aumento de las matrículas y de cobertura en el sistema, ha sido un proceso similar en todas las naciones, sin importar sus índices de productividad y sin que esto se vea reflejado en el crecimiento económico de los países.

Sin embargo, la promesa del desarrollo es un imaginario anclado a las finalidades de cualquier sistema educativo. Incluso en la historia, se da cuenta de esta premisa. Poco importa si el ente dominante haya sido el imperio de la razón, la hegemonía de la iglesia, la coerción del estado, la influencia de las multinacionales o la actual dictadura de los mercados de ilusiones, la educación ha sido el principal vehículo para la perpetuación del relato del progreso. La historia relativiza los fines y los contextualiza en unas particulares pretensiones, no obstante, son comunes las palabras que aparecen en los discursos dominantes: libertad, prosperidad, felicidad y democracia, entre las promesas más frecuentes y las apuestas más vulgarizadas. Tras estas utopías se cree alcanzable la perfección.

También debemos reconocer, tal como lo advertimos en el libro primero de esta serie, que la idea de progreso está profundamente ligada a la noción del tiempo lineal en ascenso, incluso, algunos defensores del positivismo afirman:

La edad de oro del género humano no está detrás de nosotros, está delante, está en la perfección del orden social; nuestros padres no la han visto, nuestros hijos llegarán a ella un día; somos nosotros quienes debemos de prepararles el camino. (Saint-Simon, citado por Campillo, 1992: 82)

Cómplice de los *ismos*, la academia ha sido aliada de la filosofía del progreso, de la ciencia determinista y del poder socio-político para garantizar sus ideales, no obstante, emergen ingentes paradojas. La educación se debate entre ironías que aún no ha sabido conciliar: pregona la libertad, pero hace a los hombres dependientes y dóciles; promete la vida intelectual sin límites, a la vez que genera la incapacidad de pensar por sí mismos; reclama la participación política de los individuos, pero en la práctica los excluye cuando no se adecúan a los parámetros de normalidad; promociona la democracia, pero recompensa el silencio abnegado de las multitudes. El problema actual de la educación no es solo su sistema de funcionamiento, sino los cimientos sobre los cuales han sido edificadas sus pretensiones. Aunque afirma ciertas finalidades, subyace a sus apuestas una tradición metafísica de modelos, universales, progreso, dominio y control de lo contingente, así como verdades absolutas, disciplina de los cuerpos y obediencia de las mentes, bajo una falsa promesa de progreso que solo agrega más frustración y vacío a un mundo carente de sentidos. Los fines que nos vende la metafísica racional y positivista, no son fines circunscritos a las circunstancias de la vida tal como es, de ahí su ineficacia para cumplir con las ofertas.

5.2. Fines convertidos en objetivos concretos

Sin resultados convincentes que demuestren la veracidad de las promesas sobre la perfección o el progreso, y sin lograr un desprendimiento de la racionalidad disyuntiva de la Segunda Metafísica, el énfasis terminó reducido a la enunciación de objetivos o competencias ligados a la actividad concreta que, a la postre, procuran la definición exacta de logros parcializados con alto grado de verificabilidad.

La pérdida de confianza en las ideas universales llevó a los exponentes del naturalismo a desvirtuar el poder totalitario de lo absoluto y en lugar de ello, afinaron sus apuestas por fines que se relacionan con la experiencia directa en el mundo de lo concreto. Sin embargo, pese a la importancia innegable de estas afirmaciones que marcan una ruptura con el finalismo aristotélico y que sientan las bases para la pragmática lingüística, observamos que la discusión sobre los fines al tenor de las corrientes inmanentistas ha caído en el extremo de la búsqueda de objetivos fraccionados e hiperespecializados por áreas del conocimiento, los cuales, además, pretenden el control riguroso sobre cualquier contingencia que impida alcanzar lo propuesto. Entonces encontramos que, bajo esta óptica, los fines de la educación han quedado simplificados en la formulación de objetivos específicos que se fijan para una acción intencionada. Esta línea aboga por la necesidad de unos fines para la educación, pero, siempre y cuando, ellos no se determinen por fuera del acto educativo. Dewey afirma al respecto:

En nuestra indagación acerca de los fines de la educación no nos interesa por tanto encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación. Nos lo prohíbe toda nuestra concepción. Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera. (Dewey, 1995: 92)

Para Dewey, los fines son concebidos como el resultado consciente, anticipado y determinado de las acciones; una suerte de verdaderas terminaciones o realizaciones de lo que ha precedido (Dewey, 1995: 93); por tanto, los fines hacen referencia siempre a resultados esperados:

Los fines son terminaciones de la deliberación y, por tanto, puntos cruciales de la actividad [...]. Son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad y se emplean para darle mayor sentido y dirigir su curso posterior; no son fines de la acción, sino fines de la deliberación y ejes orientadores en acción (Dewey, 1995: 104)

Tenemos entonces, que desde esta segunda versión de la teleología educativa los fines son una actividad ordenada que “consiste en la progresiva terminación de un proceso” (Dewey, 1995: 93), teniendo en cuenta además, que esta progresión de metas se asume con carácter acumulativo dentro de una sucesión temporal de logros fraccionados, algo así, como la suma de pequeñas partes hasta conseguir la totalidad del fin esperado en el proceso. Si bien, las teorías de Dewey constituyen un aporte fundamental para la educación, en tanto retoma el poder de la experiencia y la necesidad de fijar fines más concretos e inmanentes, los extremistas del pragmatismo se han apropiado de lo que él concibió como “la previsión anticipada de la terminación posible” (Dewey, 1995: 93) para regresar al determinismo por la vía de la planificación minuciosa de la intencionalidad pedagógica. De ahí que, en esta tendencia carece de sentido hablar de los fines de la educación como fines universales, pues solo tienen validez aquellas deliberaciones que predicen un final posible y verificable, en el cual los individuos son estimulados “a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada” (Dewey, 1995: 93).

Guillermo Hoyos (2007) reconoce en Dewey una propuesta innovadora que consiste en volver a la experiencia, en el sentido de volver a la necesidad de estar en contacto con las *cosas mismas*, en la misma vía de Edmund Husserl, al afirmar que solo en la experiencia *se nos da el mundo*. Por tanto, la importancia de Dewey radica en volver a considerar que la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia concreta y real de las personas (Dewey, 2004: 125). Se trata de alcanzar, en términos de Hoyos, un desarrollo inteligentemente dirigido hacia las posibilidades inherentes a la experiencia ordinaria. Este principio de raíz fenomenológica significa que quienes aspiran a un nuevo movimiento de la educación, adaptado a la necesidad existente de un nuevo orden social, “deberían pensar con términos de la educación misma, en vez de hacerlo con términos de algún ismo sobre educación, aun cuando fuera un ismo tal como el de ‘progresismo’” (Dewey, 2004: 64), pues a su propio pesar, cualquier movimiento que piensa y actúa en forma de un *ismo* llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros *ismos* que al fin es dominado involuntariamente por ellos.

Para Dewey, los fines no deben ser impuestos por ninguna autoridad externa, ya que esto limita la inteligencia y la capacidad de previsión sobre el final deseado: cuando las finalidades son determinadas por alguna entidad ajena a la propia actividad del individuo, no resta al acto educativo, sino la simple

elección de los medios más convenientes. En esto coincidimos con Dewey; no obstante, interesa anotar que la versión de fines ligados a la acción, define tres elementos que se consideran ‘esenciales’ en el éxito del proceso educativo y que luego han sido ligados a las técnicas de formulación de objetivos. Ellos son:

- La previsión y observación cuidadosa de las condiciones dadas para definir con claridad y eficacia los medios disponibles para alcanzar el fin y, ante todo, para prevenir las situaciones contingentes que permitan controlar los obstáculos del camino.
- La determinación precisa del orden o sucesión más adecuada para la utilización de los medios.

Intervenir deliberativamente para producir el resultado esperado:

Si podemos predecir el resultado de actuar de un modo determinado, podemos comparar el resultado de dos planes de acción; podemos realizar un juicio sobre su relativa conveniencia [...]. Puesto que no anticipamos resultados como meros observadores intelectuales, sino como personas interesadas por el resultado, somos partícipes en el proceso que lo causa. Intervenimos para producir este o aquel resultado (Dewey, 1995: 94)

En este punto, conviene traer a colación las reflexiones que sobre el pragmatismo extremista en la educación plantea Jaques Maritain (1943):

La concepción pragmática de la educación tiene sus méritos en lo que respecta a la necesidad de adaptar los métodos pedagógicos a los intereses del niño. Según esta concepción, la educación es una experiencia que se ha de renovar constantemente a partir de las dificultades que el alumno encuentre y se proponga resolver. Es una experiencia que ha de desarrollarse en cualquier sentido según como el alumno alcance sus objetivos al abordar y resolver los problemas, de los cuales, por su experiencia ampliada en direcciones imprevistas, surgieron nuevos objetivos. Pero, ¿dónde están los criterios para juzgar los objetivos y valores que sucesivamente nacen en el espíritu del niño? Si el mismo educador no se propone un fin general ni valores finales, a los cuales todo el proceso esté referido; si la educación misma ha de crecer en cualquier dirección en que surja una nueva línea – cualquiera que sea –, es decir, “avanza y crece sin una meta, solo porque se le presenta la posibilidad de avanzar”. En otros términos, si la teoría pragmática exige del educador (y no solo de la experiencia del alumno) una perpetua reconstrucción experimental de los fines, entonces la educación

enseña solo recetas pedagógicas, haciendo que se desvanezca todo el verdadero arte educativo, pues no tiene objetivos. No tiende sino a crecer “sin otro fin que un nuevo crecimiento”. Esta educación no es un arte; como no lo sería una arquitectura que no tuviese idea alguna de lo que hay que construir y únicamente tendiese a que su construcción creciera en cualquier dirección en la que fuese posible añadir nuevos materiales. (Maritain, 1943: 17-18)

Esta segunda versión sobre fines concretos ha tenido varios matices a lo largo de la historia educativa del siglo XX. Sabemos con detalle la infinidad de argumentos que soportan el tránsito lingüístico de fines concretos a objetivos, de estos a logros y, en nuestros días, de logros a competencias. No obstante, todos ellos se asientan desde el mismo *telos* inmanente. Tampoco los criterios para su escogencia han variado desde entonces, al contrario, han sido llevados al extremo del determinismo. Según Gimeno Sacristán (2002):

- El fin, objetivo, logro o competencia debe elegirse mediante la anticipación de las consecuencias de las condiciones existentes. Es decir, debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo en las estructuras del desarrollo de la persona y fijarse desde la previsión, la observación y las lógicas de secuencialidad del proceso esperado.
- El fin, objetivo, logro o competencia debe ser flexible, capaz de adecuarse a las circunstancias y a las posibilidades reales de los individuos, pero sin perder de vista el control sobre la finalidad prevista.
- El fin, objetivo, logro o competencia debe ser capaz de traducirse en un método específico para su consecución. Si este, no se presta para la organización de una serie de procedimientos, entonces, pierde todo su valor y eficacia.
- El fin, objetivo, logro o competencia debe ser un estímulo para la inteligencia.

Observamos además que el acertado rechazo al finalismo universal, deriva en este caso, en una propuesta marcada en exceso por la actividad concreta y la predeterminación del rumbo de la inteligencia; esta versión, aunque se aparta de la creencia en un fin general al cual deben subordinarse los demás, a la vez que asienta una fuerte crítica sobre los peligros de aceptar finalidades externas

a los individuos, resulta ser una propuesta que no privilegia la influencia de los contextos históricos al momento de formular el propósito, además, ignora que somos seres complejos envueltos en infinidad de entramados frente a los cuales tenemos un control bastante relativo de las circunstancias. Es una apuesta que concibe el tiempo desde la linealidad progresiva que promete el desarrollo secuencial de todas las capacidades humanas.

En su libro *La pedagogía por objetivos*, Gimeno Sacristán (2002), agrega a nuestras conclusiones que otra de las consecuencias de este modelo de fines traducidos en objetivos concretos, es la obsesión de las sociedades modernas que buscan a toda costa la eficiencia. Entre otros aspectos, destaca que el paradigma eficientista se refleja en la escuela mediante:

El desarrollo de múltiples taxonomías de objetivos, el afán de clasificar tipos distintos de objetivos según su contenido y nivel de generalidad, el querer derivar objetivos concretos y de conducta a partir de otros más generales, la preocupación por lograr diseños o programaciones muy estructuradas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la intención de lograr el que cada uno de esos diseños se ajuste a objetivos específicos, la huida de la ambigüedad, de los objetivos no formulados en esos términos, la obsesión por el cómo formularlos, la búsqueda de la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos que persiguen esos diseños ajustados, la preocupación porque la escuela responda a las exigencias sociales, el afán de encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados de forma conductual previamente [...]. (Sacristán, 2002: 9)

Tal como lo hemos expuesto, a partir de la modernidad industrializada las instituciones sociales fueron creyendo en la necesidad de ser cada vez más eficientes y competitivas para no quedar rezagadas frente a los modelos de producción de mercancías que se multiplicaron en demandas de consumo gracias a la ansiedad creada por la publicidad. La escuela no ha escapado a este fenómeno, cuando además lo valida y reproduce en las aulas. Es así como la pedagogía por objetivos, compendiada en planes de estudio segmentados, se ha convertido en el instrumento para lograr las competencias eficientes y eficaces que la sociedad y el sistema de producción requieren para perpetuarse. Este tipo de educación fraccionada, que se ocupa de los fines concretos de la actividad predeterminada, es una educación que evade los problemas de la sociedad, la historia y la misma pedagogía. Es una educación que tiende a asumir que el origen de las grandes crisis actuales se debe a la falta de un modelo eficiente, con objetivos claros y medios adecuados, que brinde

respuestas oportunas. En suma, es un modelo derivado del concepto de ‘proyecto’ heredado de la modernidad.

Dado que el énfasis se centra en alcanzar un fin medible y verificable, las técnicas de medición científica introducidas por el método cartesiano han brindado importantes aportes para lograr la máxima eficiencia en la enseñanza. Por ende, el modelo de fines concretos se alimenta del racionalismo instrumental de la siguiente manera:

- El experimentalismo de base positivo es la justificación que alimenta el modelo de metodologías que realzan el valor de la observación y la cuantificación.
- El conductismo psicológico aporta un lenguaje y una metodología que refuerzan los elementos eficientistas.
- El modelo económico aporta la necesidad de tecnificar y estandarizar el proceso educativo, desde lo que se han denominado “bases científicas”.
- Los problemas se entienden como problemas técnicos y funcionales, no como crisis ideológicas o fundamentales.

Igual como ocurre con la metafísica tradicional, el éxito que este modelo ha tenido en la pedagogía del último siglo se debe a su utilidad, al pretendido lenguaje científico racional, a las promesas de resolución de problemas a partir del máximo rendimiento y, a la supuesta facilidad en su aplicación. Entonces, “la enseñanza eficiente será así un problema de técnicas precisas, más que de [complejos] planteamientos e hipótesis para encarar problemas no resueltos” (Sacristán, 2002: 11). Colegimos de lo anterior, la utopía reduccionista que considera que, basta con ir resolviendo los pequeños desafíos que trazan los fines fragmentados hasta que la suma de logros sea el alcance de la máxima eficiencia en la totalidad, algo así, como la falacia de integrar el todo a partir de la adhesión de las partes.

5.3. Medios convertidos en fines

La educación debe estar muy segura de sus propios fines para poder seleccionar los medios.

(Münsterberg. *La psicología del maestro*)

Lo mismo ocurre en el sistema de producción capitalista: aquí *el hombre se hace cosa, mercancía*, usada por el propietario de los medios de producción solo como un *instrumento más en la cadena de producción de bienes*. La propiedad privada convierte los medios y materiales de producción en fines en sí mismos a los que subordina al mismo hombre. *La propiedad privada aliena al hombre porque no lo trata como fin en sí mismo, sino como mero medio o instrumento para la producción*. (Marx, 1981. Libro I. *El Capital*)

La herencia metafísica no se circunscribe a lo expuesto hasta ahora bajo el manto del finalismo universal, según la primera versión; ni bajo las pretensiones deterministas e hiperespecializadas de la segunda versión descrita; sino que también han asumido una tercera vertiente bajo la racionalidad instrumental que enfoca su interés en los métodos, estrategias y recursos para lograr las finalidades propuestas. Veremos a continuación la relación existente entre la segunda y la tercera versión.

Tal como hemos expuesto a lo largo de nuestro estudio, los especialistas de la Segunda Metafísica trataron de concebir un Universo que fuera una máquina determinista perfecta. Este concepto clásico de ciencia, que tiene como fin la predicción y la explicación precisa sobre la evolución de los fenómenos ha sido la piedra angular sobre la cual se ha construido la versión del finalismo concreto con su consecuente obsesión por fijar con claridad los objetivos certeros del proceso educativo. Bajo esta utopía se han concentrado los esfuerzos por hacer que el acto educativo coincida con factores reduccionistas y deterministas previos que se ven reflejados en la construcción de ‘ambientes de aprendizaje’ en los cuales se logre el ‘control de las contingencias’, con el fin de transmitir el conocimiento científico, entendido como ‘saber sabio’, a través de ‘saberes enseñables’. Sin cuestionar la veracidad del conocimiento científico expresado en planes de estudio y en objetivos concretos que generalmente se producen bajo el control del sistema público de enseñanza, basta para la ‘buena’ educación el fin de transmitirlo adecuadamente a las siguientes generaciones.

Del método cartesiano, surge también la didáctica coménica, y con ella, los fines pasan a un plano político-filosófico que poco interesa a los maestros. Para la mayoría, el eje de su acción consiste en encontrar las metodologías más confiables, los instrumentos más adecuados y las condiciones más eficientes

para reproducir el ‘saber sabio’ originado en esferas extrañas al contexto educativo. Anotaríamos además que este saber mencionado adquiere para la educación el fin loable de ser transformado en ‘saber enseñable’, atomizado, reducido a pequeñas parcelas que, aisladas en los currículos, difícilmente pueden ser integradas en la experiencia concreta. Esto además, porque la tarea didáctica ha sido confinada a determinar el ‘cómo enseñar’ sin necesidad de pensar en la lógica de los fines que la condicionan.

Siguiendo la ruta cartesiana, Juan Amós Comenio (1592 – 1670) formula en la modernidad ilustrada el discurso sobre la Didáctica Magna entendida como un artificio universal para enseñar todo a todos, como si se tratara de un arte universal que garantiza la aprehensión de un mundo totalmente ordenado. Pues bien, en adelante no ha cesado la búsqueda por el método infalible, que en ocasiones, también se venera bajo la figura del modelo pedagógico. Mientras lo antiguos se convirtieron en cazadores de ‘esencias’, los modernos se volvieron ‘cazadores de metodologías’. Retomemos la promesa de Comenio:

Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado posible para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda (Comenio, 1986: 28)

Al menos tres consecuencias históricas se han desprendido de este postulado:

- El vínculo inseparable entre Didáctica y Método: al adjudicar un carácter totalizante al método en la didáctica coménica, la prioridad se enfocó en aquel artificio de validez general para lograr una enseñanza efectiva. Este ideal se conecta con la vieja y decadente ilusión cartesiana de aspirar a un *método universal*, aplicable en todas las ramas del saber y en todos los casos posibles; lo que no obsta, según Descartes, que el mismo método pueda ser usado de forma adecuada por distintos sujetos, quienes podrán ir configurando, no métodos individuales, pero sí procedimientos personales.
- La premisa que enseguece: *es posible enseñar todo a todos*. Aunque han transcurrido 400 años desde aquella afirmación, los educadores siguen en la búsqueda del método apropiado que en variables

controladas de enseñanza genere una respuesta más o menos universal a la finalidad trazada en los objetivos concretos, desde el inseparable, cuando además equívoco binomio enseñanza–aprendizaje. Sin embargo, también se han presentado diferentes tintes históricos, a saber: mientras la didáctica tradicional busca el cómo transmitir el conocimiento; la didáctica construccionista se pregunta por el cómo facilitar la auto-apropiación del saber; y por su parte, la didáctica científicista de los últimos años, ha buscado la didáctica para enseñar las ciencias y las disciplinas.

- El binomio unicausal: todo lo que se enseña, se aprende. De ahí que los medios se convierten en fines en sí mismos, en tanto logran concretar los objetivos inmanentes de la educación. En caso de no obtenerse el aprendizaje esperado, se cuestiona la validez del método y se intentará de inmediato un ajuste en los procedimientos o en los instrumentos. El método debe ser tan eficiente y eficaz que garantice que todo aquello que se enseña sea aprendido. Aunque este binomio ha sido replanteado por la pedagogía contemporánea, aún prevalece como un fuerte imaginario en la cultura educativa.

Podríamos agregar que, aunque las evidencias cotidianas confirman la versión en torno a que los medios (metodologías y didácticas) han terminado convertidos en fines en sí mismos, nuestra exposición puede dar la sensación de referirnos únicamente a la pedagogía tradicional, como si se tratase de un fenómeno revaluado y en desuso. No obstante, nos vemos en la obligación de advertir sobre su vigencia. Tal vez no se hable hoy en día de un método universal o de una didáctica magna al modo de Comenio; sin embargo, aún persiste el afán por obtener los métodos que brinden seguridad para enfrentar el acto educativo. En la búsqueda por la eficiencia docente, los maestros responsables siguen al acecho de las fórmulas que permitan refinar sus estratagemas para lograr el objetivo (o la competencia). En términos generales, poco importa a los docentes la discusión sobre los fines políticos e históricos de la educación, ni sobre los lenguajes dominantes de la época que condicionan su accionar, cuando a la postre se resisten a pensar sobre los asuntos del orden hermenéutico. Tampoco podríamos culpar a una generación de profesionales y expertos que realiza su ejercicio desde el manto de la racionalidad instrumental que impera a partir de la Segunda Metafísica.

Jacques Maritain (1943) afirma que uno de los grandes errores de la educación contemporánea ha sido el olvido o el desconocimiento de los fines, en tanto la pasión y el cultivo se ha concentrado en los medios. En la medida en que los medios son queridos y refinados por amor a su propia perfección, y no ocupan el lugar de ser simples medios o instrumentos, en esa misma medida dejan de conducir hacia un fin y el sentido de la educación pierde cualquier connotación trascendental y práctica. La necesidad de su reivindicación permanente es reemplazada por “un proceso de multiplicación infinita” (Maritain, 1943: 3) en el cual, cada medio se desarrolla por sí mismo de modo independiente hasta abarcar por su propia cuenta un campo de interés mucho más extenso. De ahí que este proceso de reproducción de medios, tecnologías e instrumentos encapricha y obsesiona en la búsqueda del perfeccionamiento de los mismos hasta hacernos perder de vista la conciencia por los fines a los que sirven. Recordemos que conmovido por la misma preocupación, Einstein aseveró en 1949 que: “la perfección de los medios y la confusión de los objetivos parecen caracterizar el tiempo presente”.

Bibliografía

- Agustín de Hipona (S.f) *Carta 118. Recuperado de http://www.augustinus.it/spagnolo/lettere/lettera_119_testo.htm.*
- Amaya, H. (2003). Foucault, la genealogía, la historia..., la verdad. *Revista Universidad de Guadalajara*. 28.
- Aristóteles. (2005). *Política*. (P. y. Barja, Trad.) Madrid: ISTMO.
- Aristóteles (1994 ed) *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Badillo, P. (2004). *La tragedia griega*. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Badillo, P. E. (2002). *El teatro griego*. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Badiou, A. (1990). *Manifiesto por la filosofía*. (V. Alcantud, Trad.) Madrid: Cátedra.
- Barrios, M. (1993). *Voluntad de lo trágico. El concepto nietzscheano de voluntad a partir de El Nacimiento de la Tragedia*. Sevilla: A. Er, revista de filosofía. Colección de suplementos.
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bernardini, A., y Soto, J. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Madrid: EUNED.

- Castoriadis, C. (1999). Antropogonía en Esquilo y Autocreación del hombre en Sófocles. En C. Castoriadis, *Figuras de lo pensable* (V. Gómez Ibáñez, Trad., Vol. Colección Frónesis, págs. 15-35). Valencia: Universidad de Valencia - Ediciones Cátedra.
- Castoriadis, C. (2003). El campo de lo social histórico. Conferencias, Primavera 1986. En N. Tello, *Cornelius Castoriadis y el Imaginaria Radical* (págs. 109 - 125). Madrid: Campo de ideas.
- Castoriadis, C. (2005). *Cornelius Castoriadis. Escritos Políticos*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal Bolsillo.
- De Unamuno, M. (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Akal.
- Detienne, M. y Vernant, P. (1988). *Las artimañas de la inteligencia: la metis en la Grecia Antigua*. Madrid: Taurus.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* (Sexta. Reimpresión año 2004 ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Echegoyen, J. (1995). *Historia de la Filosofía. Volumen I: Filosofía Griega*. Madrid: Edinumen.
- Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno: arquetipos y repeticiones*. (R. Anaya, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Esquilo. (1995). *Tragedias Completas*. Barcelona: R.B.A.
- Fermoso, E, P. (1991). *Teoría de la Educación* (3 ed.). D.F. México: Trillas.
- Fernández, P. (2010). *¿Qué es filosofía? Prólogo a veintiseis siglos de historia*. Madrid: Akal S.A.
- Fernández-Galiano, M. (2013). *Introducción a la República de Platón*. Obtenido de Planeta Libro: <http://www.xtec.cat/~mcodina3/Filosofia2/la%20republica.pdf>
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

- Fränkel, H. (1993). *Poesía y filosofía de la Grecia arcaica*. Madrid: Antonio Machado.
- Giddens, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gigon, O. (1995). *Los orígenes de la filosofía griega: de Hesíodo a Parménides*. Madrid: Gredos.
- Gilson, E. (1981). *El espíritu de la filosofía medieval*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.
- Goñi, C. (2002). *Historia de la Filosofía. I. Filosofía Antigua*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.
- Habermas, J. (2008). *La posmodernidad* (7 ed.). (H. Foster, Ed., y J. Fibla, Trad.) Barcelona: Kairós.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. (A. Alegre Gorri, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Heiddeger, M. (2006). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. El saber y la cultura.
- Heráclito. (1939). *De la naturaleza. Fragmentos*. (J. Gaos, Trad.) México: Alcanía.
- Hernanz, F. (1945) Santo Tomás y la educación. *Cristiandad*. 2 (23), 104 – 107. Recuperado de <http://www.filosofia.org/hem/dep/cnc/1945104.htm>
- Hipona, A. d. (1793). *La Ciudad de Dios*. (J. Cayetano Díaz, Trad.) Madrid: Imprenta Real.
- Hoyos, G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. En G. Hoyos, J. Serna A., y H. Gutiérrez, *Borradores para una filosofía de la educación* (págs. 9 - 86). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Huergo, J. y. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CICE.
- Jaeger, W. (1946). *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. (J. Gaos, Trad.) México: FCE.

- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro Primero*. (J. Xiral, Trad.) México: FCE.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro Tercero. En busca del Centro Divino*. (J. Xiral, Trad.) México: FCE.
- Jaramillo, O. (2014). El derecho a la imperfección. *Revista Colombiana de Cirugía*, Editorial.
- Jullien, F. (2001). *Un sabio no tiene ideas*. Madrid: Siruela.
- MacIntyre, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética: enciclopedia, genealogía y tradición*. (R. Rovira, Trad.) Madrid: RIALP.
- Aires: Paidós.
- Maffesoli, M. (2005). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mannheim, K. (1993). *Ideología y Utopía*. México: FCE.
- Maritain, J. (1943). Los fines de la educación. *La Educación en la Encrucijada* (pág. 28). Yale: Universidad de Yale.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- Meyer, J., y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 15-36.
- Nietzsche, F. (1998). *El nacimiento de la Tragedia*. (E. Knörr, y F. Navascués, Trans.) Madrid: EDAF. Obtenido de Proyecto Espartaco.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad de bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (2 ed.). (A. Ballesteros, Trad.) Madrid: Machado Libros S.A. La balsa de la Medusa.
- Osorio, A. (2002). *Introducción a la filosofía presocrática. Los orígenes de la metafísica, de la dialéctica y del Nihilismo en Grecia*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Popper, K. (1999). *El mundo de Parménides: ensayos sobre la ilustración presocrática*. Barcelona: Paidós.

- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. (A. E. Sinnott, Trad.)
Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. (J. Vigil Rubio, Trad.)
Barcelona: Paidós.
- Sacristán, G. (2002). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*.
Madrid: Morata.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio: Revista de epistemología de ciencias sociales*, 41, 207 - 224.
- Serna, J. (2002). Héroes, coro y destino en la tragedia griega. *Revista de Ciencias Humanas*. (30), 5-17
- Serna, J. (2009). *Finitud y Tiempo. La rebelión de los conceptos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Serna, J. (2009). *Somos Tiempo. Crítica a la simplificación del tiempo en Occidente*. Pereira: Anthropos y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Serna, J. (2002). *Finitud y Sentido*. Pereira: Colección Discusiones No.1.
- Serna, J. (2007). La pregunta por los presupuestos y la querrela por los fines. Filosofía, literatura y educación. En G. Hoyos, J. Serna, y H. Gutiérrez, *Borradores para una filosofía de la educación* (págs. 87-128). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Serna, J. (2011). *Las apuestas perdidas de Occidente: universales, inmortalidad y culto al presente*. Barcelona: Anthropos Editorial. Coedición UTP.
- Serna, J. (2012). Postmetafísica I. Seminario doctoral. *Lenguaje y Tiempo* (pág. 14). Pereira: Doctorado en ciencias de la educación: área pensamiento educativo y comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Serna, J. (2013). Post-metafísica II. *Seminario Doctorado* (pág. 12). Pereira: UTP.

- Skliar, C. (2007a). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2007b). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Panel: sujetos y contextos de la investigación educativa* (pág. 13). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Smith, R. (2004). Abstracción y finitud: educación, azar y democracia. *Devenires, VII* (13), 112-131.
- Sófocles. (1995). *Tragedias Completas*. Barcelona: R.B.A.
- Suñol, V. (1999). La dimensión política de las artes miméticas en Aristóteles: asimetría entre la Poética y la Política. *Circe de Clásicos y Modernos. No. 13*, 199-212.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Vélez, B., y Orozco, C. (2014). *De la educación a la lengua: los fines y los medios*. México: Ediciones sin nombre.
- Vernant, J.-P. (2002). Mito y tragedia en la Grecia antigua. En J.-P. Vernant, y P. Vidal-Naquet, *Mito y tragedia en la Grecia antigua* (M. Armiño, Trad., Vol. I, págs. 17-136). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vernant, J.-P., y Vidal-Naquet, P. (2002). *Mito y tragedia en la Grecia antigua* (Vol. II). (A. Iriarte, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P. (1979). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Williams, B. (1981). *The legacy of Greece: a new appraisal*. Oxford: M.I. Finley.