

Una aproximación a la comprensión ontológica del Ser en el acto formativo del siglo XXI

Mateo Calderón David ✉ [mateo.calderon@tau.usbmed.edu.co](mailto:mateo.calderon@tau.usbmed.edu.co)

Monografía presentada para optar al título de Licenciado en Lengua Castellana

Asesor: Camilo Herrera Rodríguez, Magíster (MSc) en Hermenéutica Literaria



Universidad de San Buenaventura  
Facultad de Educación (Medellín)  
Licenciatura en Lengua Castellana  
Medellín, Colombia

2021

---

Citar/How to cite (Calderón, 2021).

Referencia/Reference Calderón David, M. (2021). *Una aproximación a la comprensión ontológica del Ser en el acto formativo del siglo XXI*. (Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.

Estilo/Style:  
APA 6th ed. (2010)



Línea de investigación en *Pedagogía, lenguaje y comunicación*.

### **Bibliotecas Universidad de San Buenaventura**



Biblioteca Digital (Repositorio)  
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

### **Universidad de San Buenaventura Colombia**

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

## **Dedicatoria**

A mi madre, que vive en mi corazón.

A Astrid.

A la inspiradora melodía de las gotas de lluvia sobre las tejas, que ocasionalmente me traía de la intensidad de los cielos ideas maravillosas.

A los cigarrillos y al café caliente.

## **Agradecimiento**

Al profesor Camilo Herrera Rodríguez.

## Contenido

|   |     |
|---|-----|
| Resumen .....   | 6   |
| Abstract .....  | 7   |
| Introducción .....  | 8   |
| CAPÍTULO I. SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL SER Y LA FORMACIÓN EN LA GRECIA CLÁSICA.....                             | 13  |
| CAPÍTULO II. LA RUPTURA DE LA COMPRENSIÓN GRIEGA CLÁSICA DEL SER Y LA FORMACIÓN EN LA EDAD MEDIA .....        | 25  |
| CAPÍTULO III. LA INCOMPRENSIÓN DEL SER EN LA FORMACIÓN DEL SIGLO XVII   | 40  |
| CAPÍTULO IV. COMPRENSIONES E INCOMPRENSIONES DEL SER EN LA FORMACIÓN DEL SIGLO XVIII.....                     | 49  |
| CAPÍTULO V. SOBRE LA INCOMPRENSIÓN DEL SER ENTRE LA FORMACIÓN Y ESO DE LA “PEDAGOGÍA” EN EL SIGLO XIX .....   | 67  |
| CAPÍTULO VI. SOBRE LA INCOMPRENSIÓN DEL SER EN LA FORMACIÓN “PEDAGÓGICA” DEL SIGLO XX.....                    | 78  |
| CAPÍTULO VII. CAPÍTULO FINAL: SOBRE LOS CIMIENTOS HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN DESDE EL SER EN EL SIGLO XXI..... | 92  |
| Referencias .....   | 104 |

### Resumen

La obra en cuestión propone una aproximación a la comprensión ontológica del Ser en el acto Formativo del siglo XXI. Para tal cometido se vale de una hermenéutica histórica-panorámica del trabajo que la tradición occidental ha hecho de las nociones de Ser y formación desde los griegos clásicos hasta el siglo XX. El concepto de Ser que guía este trabajo se toma ontológicamente como vía de la Verdad (*Alétheia*) desde su advenimiento con Parménides en el *Poema sobre la Naturaleza*, para luego ser interpretado en la Grecia Clásica de Platón y Aristóteles a la luz del acto formativo. Luego, la interpretación se encamina hacia los postulados patrísticos y escolásticos, donde los conceptos de Ser y formación se recogen en la Idea de Dios y se olvida su concepción inicial. Superada la Edad Media, se entrevé que dicho olvido se naturaliza, y el escenario formativo pone a Dios como su finalidad, tal como se refleja en la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio. En el siglo XVIII, con el *Emilio, o De la Educación* de Rousseau, se dilucida una vuelta a la comprensión del Ser en la formación, empero, sus postulados se ensombrecen por la industrialización que suponen las revoluciones de Francia e Inglaterra. Para los siglos XIX y XX, la formación se adhiere a la industria productivista sin rastros del Ser. Ante tal panorama, este trabajo se aproxima a una comprensión del Ser, por medio de los que pueden ser los cimientos hacia una nueva formación en el siglo XXI.

**Palabras clave:** Ser, Formación, Verdad, Occidente

### Abstract

The work in question proposes an approach to the ontological understanding of Being in the Formative act of the XXI century. For this purpose, it uses a historical-panoramic hermeneutic of the work that the Western tradition has made of the notions of Being and formation from the classical Greeks to the 20th century. The concept of Being that guides this work is taken ontologically as the way of Truth (*Alétheia*), since its advent with Parmenides in the *Poem on Nature*, to later be interpreted in the Classical Greece of Plato and Aristotle in the light of the formative act. Then, the interpretation is directed towards the patristic and scholastic postulates, where the concepts of Being and formation are collected in the Idea of God and its initial conception is forgotten. After the Middle Ages, it can be seen that this forgetting is naturalized, and the formative scenario places God as its purpose, as reflected in the *Great Didactic* by Juan Amos Comenius. In the eighteenth century, with the *Emile, or On Education* by Rousseau, a return to the understanding of Being in formation was elucidated, although its postulates are overshadowed by the industrialization that the revolutions of France and England imply. For the nineteenth and twentieth centuries, training adheres to the productivist industry without traces of Being. Faced with such a panorama, this work approaches an understanding of Being, through which may be the foundations for a new training in the XXI century.

**Keywords:** Being, Formation, Truth, West.

## Introducción

Reconociendo y respetando el trabajo que la tradición occidental ha hecho de la noción ontológica del Ser, acertada o equivocadamente desde los griegos clásicos hasta el siglo XX, el presente trabajo propone una aproximación a su comprensión en el acto Formativo del siglo XXI. Para semejante propósito, es menester el desarrollo de una explicación histórico-panorámica en la que se establezca claramente un estado del arte de la cuestión. Así, es imperativo de este trabajo indagar por la noción de Ser en las antiquísimas obras griegas, como lo son las de Parménides, Platón y Aristóteles, donde el pensamiento humano emprende sus primeros pasos hacia la reflexión por tal inquietud. La consolidación de esta primera etapa de la investigación permite fijar el suelo sobre el que se fundamente todo el trabajo posterior, en la medida que lo retome para proponer analogías, disimilitudes o incomprensiones de la noción de Ser.

Evidentemente, mucho antes del florecimiento de las reflexiones griegas clásicas, también se pueden hallar asuntos referentes al Ser en formas de expresión humanas más arcaicas, donde el mito es imperante. Tales son, por ejemplo, las epopeyas de Homero, las obras de Sófocles, Eurípides y Esquilo, o la Epopeya de Gilgamesh. No obstante, si bien es cierto que todas estas formas de expresión del mundo hacen implícitamente una manifestación de la noción de Ser, no lo toman como elemento central para explicar el estar de la especie humana en el mundo. Lo que hacen dichas expresiones es, por el contrario, situar la especie humana a voluntad de los dioses, suprimiéndose así el interés que le incumbe a este trabajo. Por consiguiente, no es amaño de esta investigación no profundizar en los relatos arcaicos; lo que se nota es que no hay mucho qué decir del Ser en ellos. Los griegos clásicos, en consecuencia, presuponen el punto de partida hacia una investigación por el Ser.

Una vez dilucidada la noción de Ser en los griegos clásicos, la investigación abre paso a su comprensión en la Edad Media, sobre todo desde dos grandes perspectivas: la agustiniana y la tomista. El estudio de ambas líneas de pensamiento provee puntos fundamentales para la comprensión del Ser. Desde la filosofía neoplatónica, pitagórica, estoica y epicúrea, que permeó el desarrollo de la patrística en San Agustín, o desde la perspectiva del escolasticismo de Santo Tomás, influenciada por la filosofía aristotélica, puede determinarse una comprensión del Ser ligada a la fe cristiana que, sin duda, supone una forma de estar en el mundo. Ahora bien, en el



pensamiento de otros pensadores de la Edad Media, como San Anselmo de Canterbury, Pedro Lombardo, Guillermo de Ockham o San Buenaventura de Bagnoregio, también se hallan reflexiones importantes para comprender el Ser. Sin embargo, en la mayoría de estos pensadores se nota la influencia agustiniana o tomista. Por lo tanto, sin dejarlos a un lado o desprestigiar sus obras, el interés primario recae, por antonomasia, en Santo Tomás y San Agustín.

Ahora, tanto la comprensión del Ser en los griegos clásicos como en los pensadores de la Edad Media permite a esta investigación, en efecto, tejer una analogía con las ideas de formación que en ambas épocas se tenían. En los griegos clásicos, verbigracia, la idea de formación apunta al cultivo del cuerpo y el alma, donde, como se ve, la perfección entre ambos puede ser lograda por medio de la educación. La noción de Ser en los griegos clásicos, entonces, ocupa un plano de primer orden. En Parménides, el Ser es entendido como lo que *es*, es decir, lo que se ajusta a su propia naturaleza. En su *Poema de la Naturaleza*, se puede entender lo que *es* como *Alétheia* (verdad); lo que está detrás del velo: el Ser. La formación clásica griega no se aleja de la idea de Ser de Parménides, pues toma lo esencial del hombre (El Ser) para perfeccionarlo. En Platón, este modo de formación toma sentido también, en tanto que, para él, el Ser es una idea inmaterial, absoluta y perfecta. Algo similar sucede en la comprensión de Aristóteles, donde el Ser es la sustancia inseparable que se compone de materia y forma, es decir, el hombre mismo. En los tres antiguos, la formación del ciudadano no puede desligarse del Ser, en tanto que es inherente a la perfección que se puede alcanzar por medio del cultivo formativo. De ahí, incluso, la importancia de métodos como el de la Mayéutica y la Dialéctica en el acto formativo.

La formación en la Edad Media, por otra parte, sobre todo en lo que se refiere a la patristica y la escolástica, empieza a distanciarse de la noción de Ser para poner a Dios en el centro de todo acto formativo. La Patristica, por ejemplo, si bien se vio influenciada por la lectura de Platón, no tomó, o no consideró importante, la idea de Ser para fundar las bases de lo que hoy se conoce como primer pensamiento medieval. La idea de formación, al menos en esta primera etapa, se centró en adoctrinar a los hombres en la creencia de un único Dios, combatiendo así, como bien se sabe, lo que los primeros padres de la iglesia llamaron “religiones paganas”. En la Escolástica, la formación se encamina hacia cierta sistematicidad primaria, y surgen las primeras instituciones de educación, como la Universidad de Bolonia en Italia, la Universidad de Oxford en Reino Unido, etc. Desde luego, en sus inicios, estos claustros adoctrinaban, sobre todo, en

Derecho civil y canónico. Así pues, la idea de formación, aunque consideraba importantes métodos antiguos como el de la dialéctica, centraba todos sus esfuerzos en la explicación de Dios a través de lo que llamaban “razón”. El Ser, entretanto, se olvida durante la Edad Media.

Siguiendo la línea histórico-panorámica, se nota, luego de la Edad Media, el surgimiento de un tipo de formación sistemática, en todo el sentido de la palabra. Con las ideas del monje Juan Amos Comenio, establecidas en su *Didáctica Magna* en el siglo XVII, se empiezan a consolidar los postulados de la educación y la didáctica. La idea de formación se aleja completamente de toda noción de Ser, y se instaura en la formación el hasta hoy muy conocido *Ideal Pansófico comeniano*. Semejante ideal propone un tipo de enseñanza que hasta nuestros días es valorada. Se trata de enseñar todo a todos de manera graduada, según el grado de dificultad. Asimismo, es a partir de Comenio que se funda el método de enseñanza basado en horarios y recreo. Quinientos años después, las instituciones de enseñanza actuales parecen no verle errores a este ideal, ya que lo siguen aplicando sin variación ni queja alguna. Es gracias a Comenio que las escuelas, hoy, son el mejor reflejo de cárceles y fábricas. El Ser, que para los griegos es una idea absoluta y perfecta que implica la unión inseparable entre cuerpo y alma, es suprimido en Comenio, y el imperativo es que todos sepan lo mismo, al mismo tiempo y con el mismo método.

En el siglo XVIII, en el marco de la Revolución Francesa, las ideas de Jean-Jacques Rousseau pueden considerarse un punto de quiebre en relación con los métodos vigentes desde Comenio. Rousseau, principalmente en el *Emilio, o De la Educación*, concibe el acto formativo, máxime del niño, como un acto donde la libertad de aprendizaje debe imperar. En otras palabras, para Rousseau, el niño puede aprender por sí mismo de la naturaleza, y de ahí puede aprender a hacer cosas por sí mismo, en la medida en que se ve motivado naturalmente. La noción de Ser, por lo tanto, puede rescatarse en parte de los postulados rousseauianos. Aún más, en la medida en que, en esta forma de formar, la primera tarea para tener en cuenta es al hombre mismo; el ciudadano es la segunda tarea.

El sistema educativo actual ha creído comprender a Rousseau, y ha procurado por modelos pedagógicos que le apunten al desarrollo del estudiante en relación con el entorno, el *otro* y al aprendizaje. Tales son los casos, por ejemplo, de los enfoques humanistas, sociales, progresistas o tradicionalistas, donde el estudiante, se supone, ocupa el primer plano del acto

educativo. Ciertamente, estos modelos o enfoques pedagógicos se alejan de la idea formativa de Rousseau, pues presentan incomprensiones y contradicciones entre la teoría y la práctica. El estudiante, frente a cualquiera de estos modelos irrisorios, se siente ajeno al acto formativo; no siente que el aprendizaje está en pro de él, sino él en pro de un aprendizaje que le es impuesto. El entorno educativo y la distribución del espacio que presentan la gran mayoría de las instituciones educativas actuales, que se basa en horarios, aulas encerradas, timbres, mallas, muros, uniformes y sillas alineadas, son, en sí mismos, una contradicción contra todo acto de formación que procure una aproximación a lo ontológico del Ser.

En el siglo XIX puede vislumbrarse el porqué de la incomprensión que se ha tenido de los postulados de Rousseau, cuando el concepto de “pedagogía” se impone desde las tradiciones francófona y anglosajona como una teoría o ciencia de la enseñanza totalmente ajena al estudiante. Se consolida, pues, el acto educativo teniendo en cuenta el currículo, los contenidos, la evaluación, los objetivos, el maestro y el contexto; el estudiante es visto como eso a lo que se debe llevar todo, sobre todo en favor del sistema industrializado. Así, queda la comprensión del estudiante como Ser en entredicho. Los postulados de Comenio de hace quinientos años, al parecer, siguen imperando en la formación moderna.

¿Qué pasa con la incomprensión ontológica del Ser?, ¿cómo proponer un camino hacia su comprensión en el acto formativo del siglo XXI? La incomprensión ontológica del Ser en el acto formativo es, con todo esto, el punto de partida de este trabajo, que se adscribe a la línea de investigación de *Pedagogía, lenguaje y comunicación*. Indagar sobre la incomprensión del Ser en el acto formativo es necesario, precisamente, para procurar una aproximación a su comprensión. Heidegger ha dicho, y lo ha dicho bien, que el concepto de Ser, por ser el más universal, es el menos comprendido. Ese es, pues, quizá uno de los motivos fundamentales para indagar por la pregunta por el Ser que, como se ha visto y se puede constatar en Heidegger, se ha incomprendido luego de Platón y Aristóteles. En efecto, las investigaciones de Heidegger proporcionan elementos fundamentales para advertir el problema del Ser en toda la tradición occidental. De la misma manera, la *analítica existencial* que propone desde los primeros párrafos de *Ser y Tiempo*, en la cual se replantea la tradicional pregunta de la metafísica que se interroga por el Ser, sirve como elemento esencial a este trabajo para señalar las inconsistencias de las comprensiones que se han tenido del concepto a lo largo de la historia. Es, desde luego,

imperativo volver a una comprensión del sentido ontológico del Ser, si lo que se quiere es una formación donde el estudiante no agache la cabeza obedeciendo y soportando contenidos sobre los cuales no siente necesidad. Y más imperativo volver a su sentido en una sociedad como esta, la occidental, donde las personas, cada vez más, se sienten fuera de sí mismas. La transformación social debe iniciarse por la formación desde el Ser.

Es fundamental en el siglo XX, por otra parte, apreciar las teorías formativas y pedagógicas de pensadores como Freire, en relación con su idea de Pedagogía Crítica; María Montessori, con su idea de Pedagogía Triangular (amor-juego-ambiente); Ausubel, en lo referente a su noción de aprendizaje significativo; John Dewey, con su noción de Escuela Comunitaria; y Lev Vygotsky, con su teoría de Zona de Desarrollo Próximo. El hecho de ahondar en estas teorías, en apariencia fenomenales, prepara un terreno propicio para indagar por el Ser en ellas. De hecho, de estas teorías se pueden rescatar partes esenciales en lo que concierne al Ser que, en su momento, dichos autores no consideraron importantes o pasaron por alto, quizá, por estar enfocados en cómo adoctrinar al estudiante sin que este se dé cuenta.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se propone, a través de una metodología hermenéutica, analizar las comprensiones e incomprensiones del Ser en el acto formativo desde los griegos hasta el siglo XX, para proponer una nueva forma de integrarlo al acto formativo del siglo XXI, y que esto sirva de base para ensanchar el conocimiento del Ser en la historia y, a su vez, dar los cimientos a otro modo de formación.

## CAPÍTULO I.

### **SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL SER Y LA FORMACIÓN EN LA GRECIA CLÁSICA**

La preocupación por el Ser en el pensar occidental inicia con Parménides en la Grecia Clásica en el siglo VI a. e. c. Si bien de tal preocupación inicial solo quedan una suerte de fragmentos en versos consignados en el *Poema de la Naturaleza*, es en ellos donde reside su comprensión primera y genuina. Puede incluso admitirse, como expresa Heidegger (2005) en su obra titulada *Parménides*, que es en la obra de este griego donde se “piensa lo verdadero en una única co-pertenencia al comienzo del pensar occidental” (p. 5). Lo verdadero, en este caso, no es otra cosa que el Ser. Así, lo que piensa Parménides es la esencia de una verdad que marca las bases de todo el devenir occidental. Platón y Aristóteles comprenden, aprueban y aplican en sus teorías el pensamiento parmenídeo. No obstante, luego de ellos recae en incomprensiones de toda índole, como luego se verá.

Es, por lo pronto, el *Poema de la Naturaleza* la primera fuente de la historia en ocuparse de la verdad que dilucida el Ser. Como es necesario un contexto del poema, debe decirse que fue escrito por Parménides entre el año 480 y 475<sup>1</sup> a. e. c., que consta de diecinueve fragmentos en versos hexámetros, y que puede dividirse en dos grandes partes excluyendo el proemio: la primera parte trata de la *Alétheia* (vía de la Verdad) y la segunda de la *Doxa* (vía de la opinión, creencia o parecer). Lo que más importa a este trabajo, sin duda, es la primera parte. En tanto que es a la Verdad del Ser a lo que el poema quiere llegar. Podría haber, sin embargo, quienes preguntasen por el contexto de Parménides, es decir, por sus obras o datos biográficos. Se aclara de una vez por todas que dicha información es irrelevante. Primero, porque de él solo se conoce una obra y es la que aquí se está tratando. Segundo, porque acerca de su fecha de nacimiento<sup>2</sup> y

---

<sup>1</sup> Estas fechas pueden ser inciertas, pues hay fuertes inconsistencias biográficas concernientes a la vida de Parménides. No obstante, las fechas propuestas sirven (obedeciendo a la tradición) para ubicar el poema en un contexto específico de la antigua Grecia.

<sup>2</sup> En el *Parménides* de Platón se data su fecha de nacimiento sobre el año 515 a. e. c. Diógenes de Laercio, ubica su nacimiento entre el 504 y 501 a. e. c., en el florecimiento de las *Olimpiadas* griegas. Apolodoro, por otra parte, indica su nacimiento en el marco de la fundación de la ciudad de Elea, esto es, sobre los años 544 y 541 a. e. c.

acontecimientos de vida<sup>3</sup>, hay innumerables inconsistencias que, para efectos de este trabajo, son innecesarias traer a colación.

Prosiguiendo, la primera parte del poema, dedicada a la *Alétheia*, presupone un descubrimiento sin precedentes: lo que *es, es*; lo que *no es, no es*. Aunque en principio esto parece una perogrullada, lo que muestra es, evidentemente, la vía de la Verdad o, dicho sea de otra manera, del *des-velamiento* del Ser. El término de *des-velar*, vale aclarar, es muy bien desarrollado por el filósofo español Antonio Escohotado (1986), quien dice que “la verdad se funda [...] en aquello que los griegos llamaron *alétheia*, [es decir] *des-velamiento* del Ser” (p. 19). A lo que Escohotado hace referencia con tal aseveración, es al hecho de que la *Alétheia* presupone un poner en evidencia lo que está detrás del velo de lo patente. Tal afirmación tiene lógica si se considera la etimología de la palabra *Alétheia*: *A*, sin; *theia*, ocultar. Por ende, puede suponerse que la primera parte del poema se dedica a des-velar lo que *es*.

De esta manera, haciendo uso de la figura de una diosa, Parménides muestra el camino del Ser. En el primer fragmento, dedicado al proemio, se dilucida en nueve versos la pretensión de la diosa sobre el eleata<sup>4</sup>.

22. La diosa me acogió con afecto y tomando mi diestra en

la suya

23. Se dirigió a mí y me habló de esta manera:

24. “Oh, joven, compañero de inmortales aurigas.

25. Tú que con las yeguas que te llevan alcanzas hasta

nuestra casa,

---

<sup>3</sup> Se conocen dos fuentes de la biografía de Parménides, ambas transmitidas a través de Diógenes de Laercio. La primera es la de Sosión, en la cual se dice que fue discípulo de Jenófanes. En la segunda, por el contrario, se le asocia con el pitagórico Aminias. De ello que se pueda deducir en el *Sofista* de Platón que Parménides sea una suerte de superación y conciliación entre la filosofía jonia y la filosofía itálica. En efecto, en el mismo diálogo se establece una distinción entre las musas jónicas (donde puede ubicarse a Heráclito y los milesios) y las itálicas (donde se ubica a Pitágoras). Parménides, con esto, se entiende como el punto donde la tradición física (heracliteana) y la tradición matemática (pitagórica) se unen. Cualquier otra información biográfica podemos dejarla de lado.

<sup>4</sup> Eleata es quien es originario de la antigua ciudad de Elea (Véase *Parménides*; y/o *El Sofista, o del Ser* de Platón).

26. ¡salud! Pues no es un mal hado el que te ha inducido a  
seguir
27. este camino –que está, por cierto, fuera del transitar de  
los hombres–,
28. sino el derecho y la justicia. Es justo que lo aprendas  
todo,
29. tanto el corazón imperturbable de la persuasiva verdad
30. como las opiniones de los mortales, en las cuales no hay creencia verdadera.
- (DK 28 B 1)

Lo primero que debe notarse, es que la diosa que se dirige al eleata no es una divinidad olímpica del panteón griego, sino un recurso literario utilizado por Parménides para prefijar la vía del Ser y el no-ser. Con esto, su lugar en el poema no es otro que el de indicar. El eleata, en versos previos a los citados, llega a la casa de la diosa por medio de unas doncellas que conducen unas yeguas. La casa de la diosa se muestra, metafóricamente, como “las puertas de las sendas de la Noche y del Día” (B 1 v 11). Así se llega a los versos en cuestión, donde la diosa se manifiesta afectuosa y predispuesta a mostrarle el camino ajeno a los hombres.

La diosa, como se ve, representa el camino de la Verdad: solo ella muestra todo lo que puede ser mostrado; lo que *es* y lo que no es. Partiendo de esto, ya se vislumbra el camino por el que el eleata habrá de transitar. Todo lo que se sigue en el poema, siendo la voz de la diosa, es la Verdad. De hecho, esta representación de la Verdad en la diosa puede encontrarse en Heidegger (2005), en tanto que, para él, la diosa “agrega el anuncio de las revelaciones que el pensador debe experimentar en su camino a través de ella” (p. 9). Es curiosa, sin embargo, la utilización de un ente metafísico para fijar una verdad absoluta como lo es la del Ser. Ese ente, que es la diosa, se disocia de figuras femeninas míticas como Atenea, Deméter, Afrodita o Ártemis, en tanto que no

es representada por Parménides como un ente mítico que prefija el destino de los hombres, sino más bien como un ente abstracto que personifica el des-velamiento de la Verdad.

No obstante, el hecho de que no se conciba a este ente metafísico como a una de las divinidades míticas, no quiere decir que no guarde cierta relación con ellas. Si se hace una comparación entre la diosa de Parménides y cualquiera de las diosas que se encuentran en la *Iliada* de Homero, se hallan más similitudes que divergencias. Es absolutamente cierto, por ejemplo, que la diosa de Parménides, al igual que las diosas míticas, no se asocia al modo de estar, siempre efímero, de lo humano. Ambas figuras, desde luego, establecen ideas universales aplicables en cualquier época, momento y circunstancia del vivir humano. Aún más, la diosa de Parménides, cuando dice al eleata que el camino que está a punto de recorrer está fuera del transitar de los hombres, lo que está señalando implícitamente es la superioridad que ha de tener su palabra. Cuando en la *Odisea* de Homero aparece la figura de Atenea frente a un Ulises que se encuentra náufrago y deseoso de volver a Ítaca, lo que escucha de la diosa de la Sabiduría y la Guerra, no debe entenderse sino como palabra absoluta. Empero, lo que marca el distanciamiento entre la diosa de Parménides y las diosas míticas, es precisamente el hecho de que la primera es una creación del pensamiento de un humano concreto; las segundas, al ser mitológicas, no se asocian a un pensamiento humano concreto sino a un poder divino desconocido. Con esto, la diosa de Parménides es el pensamiento de Parménides, por medio del cual él adviene la primera aproximación que se haya hecho en Occidente del Ser.

En fragmentos posteriores del poema se encuentra el camino en doble vía. Nótese que es un solo camino, pero que emprende dos vías. El único camino es el de la vida de los hombres, y las vías son del Ser (*Alétheia*) y del no ser (*Doxa*). De ello que la diosa, más adelante, diga al eleata:

1. Es necesario que lo que es (para) decir y (para) pensar sea, pues es (para) ser,
2. pero (lo que) nada (es) no es (para ser). A estas cosas te ordeno poner atención,



3. pues de esta primera vía de investigación te (aparto).

4. Y luego también de aquella por la cual los mortales que

nada saben

5. yerran, bicéfalos, porque la inhabilidad en sus

6. pechos dirige su mente errante. Son arrastrados,

7. sordos, ciegos a la vez, estupefactos, una horda sin

discernimiento,

8. que considera al ser y no ser lo mismo

9. y no lo mismo. La senda de ellos es revertiente.

(DK 28 B6)

Este es el fragmento más importante de todo el poema, pues contiene toda su esencia. En otras palabras, la tesis. A lo que Parménides quiere llegar por medio de este es a lo que la diosa sostiene en el primer verso del fragmento siguiente, “que cosas que no son, sean” (DK 28 B7 v1). Siendo, en consecuencia, el Ser el cimiento de la *Alétheia*. Ahora bien, examinando los versos en cuestión, se nota cierto afán de la diosa para que el eleata comprenda lo que ella trata de decirle, de ahí que le ordene poner atención. La diosa, en efecto, comprende que entre los hombres es natural confundir el Ser con el no ser. Tal afirmación cobra más sentido aún si se mira con detalle la civilización griega arcaica, donde la influencia prepotente de los dioses olímpicos trazaba el modo de vivir y estar en sociedad. Para demostrarse esto, detállense por ejemplo las obras de los tres grandes trágicos griegos (Eurípides, Esquilo y Sófocles), o las epopeyas de Homero (*La Ilíada* y *La Odisea*), donde se ve fácilmente cómo todo estaba supeditado a la voluntad de las deidades olímpicas. De este modo, antes del poema de Parménides el hombre no comprendía o no había razonado lo suficiente sobre el Ser, precisamente, por entregar su pasado, presente y futuro a factores exógenos a sí mismo, como lo son los dioses.

Con todo esto, y en consonancia con el v4, los mortales que confunden o consideran lo mismo Ser y no ser, como es el caso de los griegos arcaicos, son, por mencionar algunas consideraciones, ciegos, sordos, errantes y sin discernimiento<sup>5</sup>. Esta aseveración dictamina que en los antiquísimos relatos griegos hay nada que decir sobre el Ser. Lo que quiere decir, entre otras cosas, que aquellas formas arcaicas de vivir de los griegos constituyen la vía de la *Doxa* parmenídea. esto es, el fundamento de la vida en la opinión y la creencia, mas no en el Ser del hombre mismo como ocurre en la Grecia Clásica de Platón y Aristóteles.

La *Alétheia*, o vía de la Verdad que descubre Parménides, también presupone el inicio del pensar, o dicho sea de otra manera, el paso del mito al *logos*. Por ello la diosa de Parménides dice que “Es necesario que lo que es (para) decir y (para) pensar sea, pues es (para) ser...” (DK 28 B6 v1). Lo que acontece en este verso encarna el inicio de la cultura occidental, en tanto que es la base misma de la civilización de la Grecia Clásica. Todo el poema, entonces, no es sino el desarrollo del Ser existencial<sup>6</sup> que inicia una nueva forma de pensar. Este pensar se entiende como el comienzo fundacional de la razón humana. Heidegger (2005), en concordancia, dice que Parménides establece un modo nuevo de estar en el mundo desde el Ser, siendo así “[...] un pensador [que] surge, dice su palabra y funda un paraje de la verdad dentro de una humanidad histórica” (p. 12). Es totalmente coherente la perspectiva heideggeriana, pues en el tiempo posterior al poema se ve patente el Ser en el actuar y vivir de los griegos clásicos

En los siglos V y IV a. e. c., los dos más grandes filósofos que ha proporcionado la historia, Platón y Aristóteles, comprenden a todas luces la vía de la *Alétheia* propuesta en el *Poema sobre la Naturaleza*. Ambos, en cierta medida, fundan sus obras sobre la vía del Ser. Platón, con justa razón, guarda una profunda admiración hacia Parménides, hecho que lo lleva a fundar, incluso, un *Diálogo*<sup>7</sup> sobre él. Pero lo verdaderamente interesante es que todos los diálogos de Platón pueden entenderse direccionados hacia la vía de la *Alétheia*, es decir, hacia el *des-velamiento* de la Verdad por medio de la conversación. Es por ello por lo que a través del

---

<sup>5</sup> Véase DK 28 B6 vv 5-8.

<sup>6</sup> Se conocen tres modos de entender la noción de ser. La primera como un ser copulativo o gramatical, que hace las veces de nexo entre dos o más palabras para formar oraciones (Sujeto – predicado). Por ejemplo, “Aristóteles *es* hombre”; “Las nubes *son* blancas”. La segunda forma del ser se entiende como aquello para referirse a un ente-objeto. Y la tercera es la que aquí se trata, es decir, el Ser como un ente existencial (el hombre mismo más allá de todo ente-objeto).

<sup>7</sup> Véase: *Parménides, o de las ideas*.

método de la mayéutica Platón utiliza a Sócrates<sup>8</sup> para llegar a la vía de la Verdad. Esto marca un acontecer sin precedentes que no hubiese sido posible sin la previa comprensión del Ser.

Hay que reconocer, con todo esto, que a lo que le apuntan los diálogos es a un tipo de Formación primera desde la concepción del Ser. Tómese, a modo de ilustración, *El Crátilo, o del Lenguaje*. En este diálogo se discute acerca de si el lenguaje es natural o convencional. Quien sostiene lo primero es Crátilo, argumentando que las palabras tienen en sí mismas algunos sonidos que manifiestan la esencia de lo nombrado; y lo segundo, Hermógenes, contradiciendo a Crátilo al sostener que los nombres no pueden manifestar la esencia de las cosas, pues son susceptibles de ser reemplazados por otros si así lo desea quien emplea la palabra. Quien entra a mediar la situación es Sócrates. Es en este punto donde el diálogo puede entenderse como un medio formativo, pues la función de Sócrates como mediador es la de descartar de las premisas de ambos todo lo que no *es*, para que lo que *es* pueda Ser. Lo que importa es observar cómo el Ser se torna en el eje conductor de toda razón y, por tanto, de toda formación en la Grecia Clásica. De este modo sucede en los demás diálogos. Obsérvese que, en los mitos griegos, no había distinción entre el Ser y el no ser; no había lugar para mediaciones en torno a la razón humana. Todo estaba dictaminado por los dioses. En Platón, si bien se halla cierta influencia de los dioses, ya no son estos los que marcan el destino de los hombres, sino que son los hombres quienes se forman a sí mismos a partir de la reflexión.

También en los libros VI y VII de *La República* de Platón se dilucida al Ser como una idea inmaterial, absoluta y perfecta, tal y como puede inferirse del *Poema sobre la Naturaleza*. En el libro VI, verbigracia, Platón quiere esclarecer, en medio de una conversación con Glaucón, la diferencia del filósofo con respecto al que no lo *es*<sup>9</sup>. Así, dice Platón que “[...] son filósofos los que pueden alcanzar lo que se comporta siempre e idénticamente del mismo modo, mientras no son filósofos los incapaces de eso, que, en cambio, deambulan en la multiplicidad abigarrada [...]” (*La Rep.* VI, 484b). En concreto, lo que se evidencia es la idea del Ser con respecto a la del no ser. Es filósofo quien es fiel a la idea de la Verdad, que es siempre lo que se comporta del mismo modo, porque la Verdad no puede ser hoy una cosa y mañana otra: la Verdad *es*. En

---

<sup>8</sup> Como no hay evidencia de la existencia de Sócrates más allá de los diálogos, aquí será utilizado como un heterónimo (o personaje) de Platón.

<sup>9</sup> Esto, en el marco de quién puede ser un buen Jefe de Estado.

cambio, quienes deambulan entre lo que es y no es, como es el caso de los sofistas que se las dan por sabios, yerran al andar por la vía de la *Doxa*. Las reflexiones de Platón conducen al hecho de que solo es posible llegar a la idea del Bien por medio de la comprensión de la Verdad, es decir, de lo que *es*. Igualmente, quien aspire a ser un formador, debe primero formarse desde el Ser.

Por otra parte, Platón ubica la idea del Ser como algo inmutable y abstracto, en lo que se denomina *mundo inteligible*<sup>10</sup>. En el libro VI de *La República*, cuando Platón habla de las ideas abstractas, dice que la inteligibilidad es, por ser causa de la Verdad y del Bien, “la que aporta la verdad a las cosas cognoscibles y otorga al que conoce el poder de conocer” (*La Rep.* VI, 508e). Indudablemente, siendo la Verdad el *des-velamiento* del Ser, se deduce que solo por la comprensión de esta es posible el conocer. Ahora, solo a partir de la comprensión del Ser se da el reconocimiento de las ideas de Bien y de Verdad, pues tanto una como la otra *son* lo que *son*, y no *son* lo que no *son*. Todo esto significa que el bien no puede ser el mal, ni la verdad la mentira. Es esto, precisamente, lo que Platón quiere que comprenda Glaucón, pues hay quienes quieren hacer ver el Bien y la Verdad como cosas que son y que luego no son por la vía de las opiniones<sup>11</sup>.

En el libro VII de la *República* se comprende mucho mejor la dicotomía entre Ser y no ser. La *Alegoría de la Caverna* ilustra, ciertamente, tanto la *Alétheia* como la *Doxa* que se elucidan desde Parménides. Platón muestra, por medio de la figura de Sócrates, una cueva donde se hallan unos prisioneros, desde su infancia, encadenados detrás de un muro. Estos solo pueden ver las sombras que, a causa de una fogata que hay del otro lado del muro, se proyectan en la pared que hay frente a ellos. Sucede luego que un prisionero logra escapar. Cuando está afuera, ve la inmensidad de una luz mayor que casi le ciega y por poco le hace retroceder. Empero, el hombre avanza. Observa la luna, las estrellas, el sol, el viento que mueve las hojas de los árboles. Ve, en fin, que está frente a un mundo superior. Posteriormente, decide volver a la cueva para hablarle a sus compañeros de lo que ha visto, y así sacarlos de allí. Como era de esperarse, lo toman por tonto, pues creen que el viaje lo ha dañado. Estos hombres, incluso, se harían matar por no salir de allí. Su mundo se reduce a las sombras.

---

<sup>10</sup> Este término, junto con el de *mundo sensible*, forman un dualismo que divide la metafísica en dos. Mientras que en el *mundo inteligible* permanecen las ideas abstractas e inmutables como la de Ser, en el *mundo sensible* habita todo lo que se ve alrededor del hombre, de forma cambiante.

<sup>11</sup> Como es el caso de los Sofistas.

La *Alegoría de la Caverna*, con lo que se ha dicho, vislumbra dos caminos: el de la inteligibilidad o las ideas, donde se ubica la vía del Ser, y el de la sensibilidad, donde habita lo múltiple y lo corruptible. Échese una mirada a ambas vías en el relato. Los hombres que no quieren salir de la caverna, por estar arraigados en la vía de que solo lo que hay allí es real, manifiestan el camino de la *Doxa*, pues basan su realidad, exclusivamente, en la creencia de lo que ven. Este es el camino del no ser. Por otro lado, el hombre que logra salir de allí comprende que hay algo más grande, más sublime; sabe que el estar en la caverna no es sino una falsa creencia. Ahí, se manifiesta en él la Verdad de lo que *es*: el Ser. De hecho, lo que este hombre presupone es la liberación y la ascensión que otorga la comprensión de sí mismo.

La ascensión que el hombre hace hacia el Ser solo es posible cuando se da la comprensión entre lo que *es* y lo que no *es*. En palabras platónicas, entre lo inteligible y lo sensible. En cuanto a esta distinción, Platón dice, por medio de Sócrates, que ambos son “los dos que reinan: uno, el del género y ámbito inteligibles; otro, el del visible [sensible], y no digo «el del cielo» para que no creas que hago juego de palabras” (*La Rep.* VII, 509d). Con esta declaración, Sócrates quiere que Glaucón distinga un término del otro, pues es común su confusión e incomprensión. Solo quien comprende la vía del Ser, es un hombre ejemplar de formar a otros en el camino de la Verdad o de llevar una nación. De hecho, Platón, en boca de Sócrates, argumenta que la comprensión de la vía de la inteligibilidad es la primera tarea del filósofo<sup>12</sup>.

[...] debéis descender hacia la morada común de los demás y habituaros a contemplar las tinieblas; pues, una vez habituados, veréis mil veces mejor las cosas de allí y conoceréis cada una de las imágenes y de qué son imágenes, ya que vosotros habréis visto antes la verdad en lo que concierne a las cosas bellas, justas y buenas. (*La Rep.* VII, 520c)

Esa verdad que deben saber ver los filósofos, indudablemente, es dada ulterior a la comprensión del Ser, pues únicamente a partir de él pueden verse los *entes*<sup>13</sup> como *son*. Quien no comprende la esencialidad de esta verdad, está condenado a vivir en la vía de la *Doxa*. Por tanto, no es susceptible de ser un buen maestro o de gobernar nada. El filósofo, en la vía del Ser, debe

<sup>12</sup> Se utiliza el término de filósofo obedeciendo al contexto en el que se enmarca el libro VII de la República, pero puede entenderse, para evitar la ambigüedad, como cualquier hombre que se atreva a comprender el Ser.

<sup>13</sup> Entiéndase por *ente* todo aquello de lo que se puede predicar, tanto ideas abstractas como objetos materiales.

habitar junto a los ciudadanos que no comprenden esta vía y, dado que conoce la vía de la *Alétheia*, puede orientar los destinos de las personas.

En la obra de Platón, como se ve, solo es a partir de la comprensión de la vía del Ser que es posible formar a los hombres en la Verdad. La verdad es el *des-velamiento* del Ser, luego, el bien y la justicia solo pueden alcanzarse en la formación por medio de su vía. En todo caso, es la Formación la que permite que haya una conciencia sobre todo lo que *es*.

En el libro II sobre *Las Leyes*, Platón da una definición de educación que permea todo el escenario formativo griego. Dice que “la educación consiste en conducir a los niños hacia la definición correctamente dada por la ley y que, por experiencia, tanto los más aptos como los más viejos también creen que es realmente correcta” (*Las Leyes* II, 659d). De estas circunstancias surge, por ejemplo, el concepto de *paideia*, que, a través de la formación en retórica, oratoria, dialéctica, gimnasia y música, forma a los niños para ser virtuosos. No obstante, si bien Platón proporciona todos los presupuestos, es Isócrates<sup>14</sup> quien emplea por vez primera el término de *paideia* para referirse a una formación humanista cívica. Sus aportes a la formación de la cultura griega son tales que, incluso, Sócrates le enaltece en el *Fedro*<sup>15</sup>. Prosiguiendo, la Formación en la Grecia Clásica se centra no en adoctrinar, como se ve desde la Edad Media y hasta el día de hoy<sup>16</sup>, sino en conducir al hombre hacia el camino de la virtud por medio del Ser. Para Platón, el único objetivo digno de la naturaleza del hombre es el de educarse a sí mismo y ayudar a otros a educarse en la virtud del bien. Quien se educa en la virtud, tiene el Ser *des-velado* y comprende que puede saber lo que *es* y no saber lo que no *es*. Quizá este es el presupuesto fundamental de la Formación platónica.

En Aristóteles, el concepto de Formación también se entrecruza con el de Ser. En la *Metafísica* dice sobre el Ser que este “no solo se toma en el sentido de sustancia, de cualidad, de cantidad, sino que hay también el ser en potencia y el ser en acto, el ser relativamente a la

---

<sup>14</sup> Orador y educador griego (Atenas, 436 a. e. c. – Atenas, 338 a. e. c.).

<sup>15</sup> Por dotes naturales, Isócrates es mucho mejor para los discursos que Lisias, y la mezcla de su carácter es mucho más noble, de modo que no tendría nada de extraño si, con más edad, y con estos mismos discursos en los que ahora se ocupa, va a hacer que parezcan niños todos aquellos que alguna vez se hayan dedicado a las palabras. Más aún, si esto no le pareciera suficiente, un impulso divino le llevará a cosas mayores. Porque, por naturaleza, hay una cierta filosofía en el pensamiento de este hombre (*Fed.*, 279 a-b).

<sup>16</sup> Exceptuado, claro está, la teoría formativa de Rousseau.

acción” (*Met.* IX, 1, 1045b). Por Ser en acto, se refiere la sustancia que se manifiesta tal y como es y se conoce, y por Ser en potencia se entiende la posibilidad de la sustancia para ser otra cosa de lo que es cuando se presenta. El ejemplo más tradicional que se ha utilizado para ilustrar ambos tipos de ser es este: un niño tiene las condiciones de ser hombre, por tanto, es un niño en acto, pero como puede llegar a ser hombre, es un hombre en potencia.

Adviértase que el ser en potencia de Aristóteles pareciera aludir al no ser (*Doxa*), expuesto en el *Poema sobre la Naturaleza* de Parménides, precisamente por presentarse cambiante. Sin embargo, en el caso aristotélico, no debe entenderse el ser en acto como algo opuesto al ser en potencia, sino como algo relativo. Así, el ser en acto puede ser la semilla, y el ser en potencia la planta, pero ambos siguen siendo parte de un Uno, es decir, de una misma cosa. La sustancia, aunque puede perfeccionarse, es inseparable. En efecto, la Formación para Aristóteles cobra sentido solo en la medida en que el hombre, que es la sustancia primero en acto y luego en potencia, pueda perfeccionarse por medio de ella.

El perfeccionamiento del Ser que se vislumbra en Aristóteles se nota desarrollado en la *Ética nicomáquea*<sup>17</sup>. Lo que este tratado pretende es, precisamente, formar a Nicómaco<sup>18</sup> en inteligencia y carácter por medio de la comprensión de la *eudaimonia* (felicidad). Para tal cometido, los diez libros en que se divide el libro abarcan temas direccionados hacia tal comprensión. La templanza, la fortaleza, la magnificencia, la grandeza del alma, la cordialidad, la honestidad, la contemplación, la gentileza, el placer y la amistad, son algunos de los elementos sobre los que reflexiona Aristóteles para instruir a su hijo.

Desde luego, Aristóteles comprende que para cumplir con su objetivo de hacer de Nicómaco un hombre de bien, no solo basta con decirle qué es un hombre de bien, sino que debe formarlo en la práctica y con buenos hábitos. De ahí que diga que

el hombre que ha de ser bueno debe ser bien educado y adquirir los hábitos apropiados, de tal manera que pueda vivir en buenas ocupaciones, y no hacer ni voluntaria ni involuntariamente lo que es malo, esto será alcanzado por aquellos que viven de

---

<sup>17</sup> Este es, quizá, el tratado de ética y moral más antiguo de la filosofía occidental.

<sup>18</sup> Hijo de Aristóteles.

acuerdo con cierta inteligencia y orden recto y que tengan fuerza. (*Ética Nicomáquea*, X, cap. 9 1180a 15)

Las consideraciones aristotélicas presuponen, con esto, un modo de Formación donde el Ser ocupa el primer plano, pues si se quiere llegar a ser bueno, se debe conocer qué cosas no son buenas. Así, la noción de “bien” adviene el camino del Ser y, para que tal empresa sea efectiva, la Formación desde la niñez por medio de hábitos apropiados se erige como el medio esencial. Si el niño, por el contrario, no es formado desde la infancia misma en el camino de la virtud, luego le será penoso y difícil hacerse con hábitos de una Formación que le conduzcan al *des-velamiento* de su propio Ser, pues estará permeado por la vía de *Doxa*, que tanto abunda entre quienes no distinguen el Ser del no ser. De ahí, la insistencia de una formación en la infancia que apunte hacia el conocimiento de la vía de la *Alétheia*.

Por otra parte, Aristóteles, incluso con mayor fuerza que Platón<sup>19</sup>, confiere a la retórica un papel fundamental en el campo formativo. El caso es que los postulados acerca de ella permean la Formación en la Grecia Clásica y llegan, aunque ya de manera incomprensiva, hasta la Edad Media. Aristóteles propone que para que pueda darse la retórica es necesario “determinar cuáles [acciones] y cuántas son, quién actúa y qué y acerca de qué o en qué, a veces también con qué, por ejemplo, con qué instrumento y por qué causa” (*Ética Nicomáquea*, III, cap. 1 1111a 5). Por lo que se sigue, la retórica también puede concebirse como palabra persuasiva. En ese sentido, Aristóteles la divide en tres fases: *pathos*, *ethos* y *logos*. La primera se refiere a la destreza del orador para comunicar sus emociones buscando empatía. La segunda alude a la actitud del orador. Y la tercera manifiesta los argumentos o razones del orador<sup>20</sup>. Ciertamente, los fundamentos de la Retórica aristotélica influyen en el modo de Formar desde la Escuela peripatética fundada entre los años 347 y 345 a. e. c., pasando por escuelas como la del epicureísmo, el estoicismo, la cínica y la cirenaica, e incluso hasta la neoplatónica fundada entre los siglos III y IV por Amonio Saccas.

---

<sup>19</sup>Como la Retórica era el medio que empleaban los Sofistas para tratar con los ciudadanos atenienses, Platón tenía cierto recelo hacia ella. Véase, por ejemplo, *El Sofista, o del Ser*.

<sup>20</sup>Véase a profundidad la persuasión de la Retórica en la *Retórica* de Aristóteles, I, 1356a, 5-15.



## CAPÍTULO II.

### LA RUPTURA DE LA COMPRENSIÓN GRIEGA CLÁSICA DEL SER Y LA FORMACIÓN EN LA EDAD MEDIA

Es entre los siglos III y VIII que la noción de Ser empieza a confundirse con la idea de Dios. En esta etapa, llamada de transición entre la antigüedad y la Edad Media, se deja la cultura griega clásica de lado y empieza a imperar el teocentrismo<sup>21</sup>. La Iglesia, en efecto, toma a Dios como el “Ser” por excelencia al verlo en el centro de todo. Irrisoriamente, quienes se hacen llamar sus representantes en la tierra, soberanos y príncipes, asumen el papel de garantes para que impere su “Ley”. Así se empieza a formar a las personas en lo que se considera justo y bueno para su Dios, y la noción de Ser, tan bien comprendida por los griegos clásicos, se rompe. El Ser ya no es la vía de la Verdad inherente al hombre, sino la verdad de Dios. Este espectro, entonces, se vuelve el centro de toda forma de relación humana, incluyendo, por supuesto, la formativa. Que la idea de Dios impere sobre todas las cosas toma sentido si se piensa, verbigracia, en las influyentes fuerzas de poder que la constituyen. Por un lado, la Iglesia lo muestra como un “Ser” poderoso, temeroso y sin rivales<sup>22</sup>, asumiendo así cualquier otra creencia por falsa. Por otro lado, el poder del Imperio romano *ad portas* de su caída, de la mano de la Iglesia, persigue a todo aquel que manifieste otras inclinaciones.

Sobre el siglo IV, el cristianismo ya se figura como la religión dominante de todo Occidente. En las *Confesiones* de San Agustín, escritas en el marco de la Patrística, se nota claramente el poder que la palabra del Dios cristiano tiene sobre la época. Sin darle paso a disyuntivas o refutaciones, todo el relato no es otra cosa que una alabanza a Dios, donde se le muestra como la Verdad y el “Ser” absoluto. Ahora bien, al figurarse como una autobiografía, presupone de entrada un juego constante entre realidad y ficción. De este modo, no se puede considerar como un texto del cual pueda extraerse fielmente el pensamiento de los primeros siglos de la época común. Empero, por gozar de alto prestigio, tanto para académicos como para la tradición teológica católica-cristiana, debe tenerse en cuenta como una de las fuentes

---

<sup>21</sup> El cristianismo y el islam se apoderan, cada uno por un lado distinto, de las normas morales y conductas ideológicas de las personas.

<sup>22</sup> Esta idea se ajusta al Dios representado en el Antiguo Testamento, donde se le muestra, contradictoriamente, vengativo y la vez caritativo.

primigenias del pensamiento occidental. Lo que interesa aquí, no obstante, es ver cómo San Agustín tergiversa a su antojo completamente la idea de Ser.

En el Libro III de las *Confesiones*, donde se vislumbra la idea de formación de los primeros siglos, San Agustín hace una crítica a la formación griega que apenas sobrevive. A los hombres que acuden a la escuela del rétor de Cartago, que se encarga de enseñar la retórica y el arte de elaborar discursos, los tacha de “subversores”<sup>23</sup>, alegando que lo único que hacen es faltar al respeto a los demás. Líneas más adelante señala que

Nada hay que se asemeje más al comportamiento de los demonios que aquel comportamiento. Así pues, ¿qué otra cosa podía llamárseles con más propiedad que subversores, a ellos, previamente subvertidos del todo y descaminados por engañosos espíritus que los ridiculizaban y seducían de forma oculta en el propio hecho de que amasen reírse de otros y engañarlos? (*Conf.* III. 6)

Como se ve, además de tachar la escuela del rétor con semejante desfachatez, también la sitúa en caminos de “espíritus engañosos”. ¿En qué fundamento racional puede sostenerse semejante disparate? ¿Acaso no fue por medio de la retórica que Platón trazó en sus diálogos el famosísimo método de la mayéutica? ¿No ha sido la discusión la que ha permitido el entendimiento entre los hombres? Efectivamente, el acto de discutir acarrea que haya ciertas posturas que, por su elocuencia y sensatez, imperen sobre otras. Lo absurdo es que San Agustín asuma como falta de respeto ganar una conversación. Si todos en una disputa retórica tuvieran la razón, entonces no tendría sentido siquiera discutir. Puede suponerse que cada quien con su verdad podría ir y venir por el mundo sosegadamente. Solo hágase este ejercicio imaginario por un momento: todo hombre tiene una verdad, pero nadie discute su verdad, porque, en el caso de que alguien gane la discusión, eso es faltar al respeto. Desde todo punto de vista racional, es imposible concebir la existencia de una humanidad así.

La inconformidad de San Agustín con la escuela del rétor de Cartago puede entenderse si se piensa que en ella se discutían temas de todos los órdenes. Es decir, no solo los referentes a la teocracia y el Imperio romano, que era lo propio de la época, sino también sobre las obras de los

---

<sup>23</sup> *Conf.* III. 6.

presocráticos, los diálogos de Platón o los tratados de Aristóteles. No se puede negar que San Agustín recibe, sobre todo, una fuerte influencia de Platón, pero la forma en que lo pone a conversar con su teoría teocentrista es a todas luces desacertada. El error es evidente si se observa, como ya se dijo en el capítulo I, que mientras Platón ubica al Ser en el mundo de las ideas y conjuntamente en el mundo inteligible, San Agustín lo sitúa exclusivamente en Dios. Por otro lado, también cree coincidir con los griegos en la idea de que la mejor forma de llevar una vida debe ser por el camino de la virtud. Sin embargo, al atribuir a Dios como el único forjador de esa vía, distorsiona completamente tal armonización. En definitiva, mientras que el Ser en Platón y Aristóteles se encuentra en el hombre mismo despojado de toda falsa creencia, en San Agustín solo se halla en Dios.

Según las *Confesiones*, es el *Hortensio* de Cicerón<sup>24</sup> la obra que hace que San Agustín se distancie del engaño de los retóricos y abra los ojos a Dios para buscar la sabiduría. Al respecto, el obispo dice: “Aquel libro cambió ciertamente mi percepción de las cosas y precisamente hacia ti, Señor, cambió la dirección de mis súplicas e hizo diferentes mis compromisos y aspiraciones” (*Conf.* III. 4,7). No es fácil corroborar qué es lo que se dice en el *Hortensio* con las palabras de San Agustín, pues de dicha obra solo se conocen algunos fragmentos y referencias. Quizá una referencia que ayude a hacer una aproximación a tal obra sea la de Michel Ruch (1958), quien dice que lo que el *Hortensius* despliega es, por medio de un debate entre Cicerón y Hortensio, el camino para llegar a la felicidad a través de la sabiduría.

[...] en la perorata, Cicerón intenta rebatir al orador Hortensio, que aboga por la retórica, mostrando que el amor a la sabiduría (filosofía) proporciona no una felicidad falsa, perecedera y mundana, como la basada en la fama, la riqueza y los placeres, sino una eterna y duradera, más allá de lo corporal, basada en el alma. (p. 189)

Más allá de esto, no deben gastarse muchas palabras intentando descifrar lo que ha envolado el tiempo. La información que proporciona Michel Ruch, si bien puede ser quimérica, aporta elementos suficientes para interpretar que San Agustín asocia la idea de la sabiduría con la felicidad y sucesivamente con Dios. Posiblemente, las ideas de Cicerón le condujeron a encontrar

---

<sup>24</sup> Escrito en el 45 a. e. c.

en la idea de Dios lo imperecedero y lo perfecto. Elementos que, en consecuencia, no veía en la escuela del rétor de Cartago por estar constituida de hombres “subversores”.

La lectura del *Hortensio* lleva a que San Agustín se adentre de lleno en la fe y en la Biblia. Puede decirse sin miedo a ninguna equivocación que sus *Confesiones* parecen en sí mismas un evangelio más. De ahí que en la lectura se hallen citas, alusiones y pasajes referentes a las Escrituras. Incluso para criticar la forma en que se discernía en la escuela del rétor de Cartago, cita el Libro de *Colosenses*<sup>25</sup>:

Procurad que nadie os engañe por medio de la filosofía y la vana seducción según las costumbres de los hombres, según los elementos de este mundo y no según Cristo, porque en Él mismo habita corporalmente toda la plenitud de la divinidad. (2, 8-9)

Esta es una evocación bíblica que sin duda refuerza todo lo que ya se ha dicho. En otras palabras, todo lo que no le apunta a la fe ortodoxa es, a los ojos de San Agustín, sesgado y falso, pues “solo en Dios se aloja toda la sabiduría”<sup>26</sup>. No es esto todo: es tan irrisoria y confundida la mirada de San Agustín entre lo que *es* y no *es*, que reconociendo las verdades de algunos filósofos las deja a un lado por amor a Dios, cuando dice que “incluso a los filósofos que hablaban verdades [...] debí dejarlos atrás por amor a ti, padre mío, supremo bien, hermosura de todo lo hermoso” (*Conf.* III. 6, 10). Es cierto que hay que reconocer el enorme prestigio teológico y la notable influencia que la obra de este padre de la Iglesia marca para el pensamiento medieval ulterior, pero en este caso, semejante insensatez solo es comparable con el hombre enamorado que no ve más allá de los ojos de su amada, y que se subordina tanto a ella que todo su universo se ve limitado a una gota de agua en el inmenso e inabarcable océano de la vida.

Como ya se mencionó en las primeras líneas de este capítulo, es en el marco de la Patrística que se desarrolla el pensamiento agustiniano. No en balde, San Agustín es considerado por los católicos uno de los cuatro padres de la Iglesia Latina junto a Gregorio Magno<sup>27</sup>, Ambrosio de Milán<sup>28</sup> y Jerónimo de Estridón<sup>29</sup>. Sus ideas, manifiestamente, consolidan todo el

---

<sup>25</sup> Véase esta cita bíblica en *Conf.* III, 8.

<sup>26</sup> Alusión a Job 12, 13-16. Véase en las *Conf.* III, 8.

<sup>27</sup> Sexagésimo cuarto papa de la Iglesia católica.

<sup>28</sup> Obispo, teólogo y orador de la Iglesia en el Imperio Romano de Occidente.

cristianismo primitivo<sup>30</sup> y configuran toda la ideología ortodoxa subsiguiente. Los cuatro, dígase de una vez, se caracterizan por eliminar la diversidad del pensamiento y recíprocamente la vía de la *Alétheia* fundada por Parménides, esto es, del Ser. Nótese, por ejemplo, que en el desarrollo de la Patrística la Iglesia desde una posición inquisidora, persigue a lo que ella misma denominó “religiones paganas” y “herejes”, con el fin de consolidar el cristianismo como la única fuente de la verdad. Esta persecución irracional si bien inicia sus pasos tiernos en Tertuliano, Clemente de Alejandría y Orígenes, toma a partir de San Agustín y sus adeptos un carácter irreversible que permea mil años de historia. Con la idea de explicar racionalmente a Dios, la Patrística transfigura el pensamiento platónico y le otorga a Él, equivocadamente, el Ser que en Platón es inherente al mundo inteligible, es decir, a las ideas del hombre.

La formación en esta primera etapa de la Edad Media, con lo que se ha dicho, se separa por completo de la formación de la Grecia Clásica. La máxima socrática (en realidad platónica) que reza que “una vida sin examen no tiene objeto de ser vivida por el hombre” (*Apol.* 38a), es hecha pedazos por la patrística, pues a lo que exhorta es, precisamente, a no reflexionar. Dios ya lo ha hecho todo; solo hay razón y conocimiento en la obediencia y lo demás debe ser eliminado. Por lo expuesto, es indudable la ruptura de la comprensión clásica de la formación y el Ser.

Tras la Patrística que dominó el primer milenio de la época común, surge en cabeza de Santo Tomás de Aquino la corriente teológica Escolástica. Si bien la Patrística unifica y funda la vida religiosa y espiritual de la religión cristiana con una supuesta base platónica, es en la Escolástica donde, luego de una mala aproximación al pensamiento aristotélico, se intenta dar cuenta de la existencia de Dios a partir de un vínculo entre fe y “razón”. En la *Suma Teológica*, sin duda la obra más famosa de toda la Edad Media y la más representativa de la Escolástica, Santo Tomás le dedica más de dos mil páginas a la instauración de una formación teológica basada en el adoctrinamiento de la fe cristiana. Asimismo, en ella arremete contra quienes piensan distinto. El libro se divide en tres grandes partes. La primera, dividida en ciento diecinueve cuestiones, está dedicada a la reflexión sobre Dios uno, Dios trino, la creación, los ángeles, el hombre y el cosmos. La segunda, que por su parte consta de dos secciones, se divide en trescientas tres cuestiones: las primeras ciento catorce están dedicadas al análisis de los actos

---

<sup>29</sup> Por orden del papa Dámaso, tradujo la Biblia del griego y del hebreo al latín sobre el año 382.

<sup>30</sup> El cristianismo primitivo se desarrolla entre los siglos I y VIII.

humanos, las pasiones, los hábitos, la virtud, el pecado, las leyes antiguas, las leyes nuevas, las gracias y el mérito; y las segundas ciento ochenta y nueve se basan en el estudio tanto de las virtudes teologales, es decir, la fe, la esperanza y la caridad, como de las Virtudes cardinales donde se estudia la prudencia, la justicia, la fortaleza, la templanza y el carisma. La tercera parte, dividida en noventa cuestiones, delibera acerca de temas como la encarnación, la vida y la pasión; de la misma manera, abarca los Sacramentos hasta hoy vigentes, esto es, el Bautismo, la Confirmación, la Eucaristía y la Penitencia.

Debe anotarse, sobre esta misma línea, que la última parte de la *Suma Teológica* yace incompleta, no porque Santo Tomás no haya alcanzado a escribirla en vida, sino porque, según su discípulo Bartolomé de Capua, en el Proceso napolitano de canonización de 1319, como cuenta Laureano Robles Carcedo (1992), fue el mismo Santo Tomás quien le contó en el auge de su muerte que no siguió escribiendo porque luego de unas revelaciones<sup>31</sup> que Dios le hizo un día de San Nicolás, le pareció que todo lo que había escrito en su vida era nada. De este modo, la obra es terminada por sus discípulos, quienes le agregan los muy conocidos sacramentos del orden, el matrimonio y la extremaunción; asimismo, la idea de juicio final, donde se incluye la muerte, el infierno y el cielo.

Los artículos de cada objeción se dividen a su vez en cuatro partes: una *Quaestio* (Objeción), donde se plantea sucintamente el problema; una *Disputatio* (Disputa contra la objeción), en la que se ponen argumentos a favor y en contra; una *Responsio* (Respuesta), donde se presenta aparentemente una respuesta razonada; y una *Vera solutio* (A las objeciones), que vuelve a los argumentos de la *Disputatio* para omitir, en apariencia, las razones falsas. No se juzgue, por la extensión de la obra y la numerosidad de temas, que es una investigación profunda e irrefutable. Si se mira bien, las más de dos mil páginas se pueden resumir en tres palabras: Dios, sobre todo. Y el hecho de ser tan extensa la torna repetitiva, tediosa y contradictoria.

Una clara contradicción se encuentra en la I, C.1 a.6<sup>32</sup>, donde expone si la doctrina sagrada es o no es sabiduría. Santo Tomás, que se supone bebe de Aristóteles para fundar las bases del escolasticismo, niega rotundamente una de las máximas más importantes del griego

---

<sup>31</sup> No hay certeza de cuáles pudieron haber sido dichas revelaciones.

<sup>32</sup> Esta es la forma más frecuente de citar la *Suma Teológica*. En este caso I, se refiere a la primera parte de la obra; C. 1, a la Cuestión primera; y a.6, al artículo seis de dicha cuestión.

clásico que dice que “no corresponde al sabio recibir órdenes, sino darlas, ni obedecer a otro, sino a él quien es menos sabio” (*Met.* I, 982a 15). Lo que esto quiere decir en el marco del pensamiento tomista es que la doctrina, por tomar sus principios de algo que está fuera de los hombres (Dios), no es sabiduría. Para Aristóteles, en todo caso, el sabio no puede forjar su conocimiento a partir de lo que no conoce ni mucho menos a fuerza de órdenes. Santo Tomás, por el contrario, dice que “la doctrina sagrada no toma sus principios de ninguna otra ciencia humana, sino de la ciencia divina, la cual, como sabiduría en grado sumo, regula todo nuestro entender” (I, C.1 a.7). Nótese que para el fraile el poder divino es imperativo. Esto también contradice la idea de Ser Aristotélica que, como ya se dijo desde la introducción, es la sustancia (*ente*) inseparable que se compone de materia y forma. Adviértase que, para Santo Tomás, Dios no es cuerpo, como muchos han creído (I, C.2 a.2), sino una esencia que existe, y que es evidente por darle causa a todas las demás existencias. Nada hay que se aleje más de la comprensión griega clásica del Ser que esto.

Cuando en la doctrina tomista se dice que “Dios existe porque está impreso en nuestra naturaleza en el sentido de que Dios es la felicidad del hombre; y puesto que el hombre por naturaleza quiere ser feliz, por naturaleza conoce lo que por naturaleza desea” (I, C.2 a.2), se comete un grave sofisma. Si se mira con detalle el argumento citado que sostiene la existencia de Dios, se puede ver que solo está construido a partir de afirmaciones que, por sí mismas, son inadmisibles para cualquier investigación que se suponga seria. La primera afirmación dice “Dios existe porque está impreso en nuestra naturaleza”. Si es así, ¿por qué no estuvo impreso en la cultura de los griegos, ni en la mitología arcaica, ni en las culturas orientales? Si Santo Tomás afirma que Dios está impreso en nuestra naturaleza, y si sabemos que la naturaleza es inherente a cada uno de los hombres que han pasado por la tierra, ¿por qué, entonces, Dios no ha estado en la naturaleza de todos y cada uno de los hombres? ¿Acaso Dios, “que es tan grande y maravilloso”, elige “ciertas naturalezas” de la historia de los hombres para imprimirse en ellas? Si se concibe a Dios como un absoluto, debe suponerse que ha estado “imprimiéndose” por los siglos de los siglos y sin distinción, pues es absolutamente omnisciente. La historia que conocemos, sin embargo, dice que no ha sido así. Por tanto, desde la primera afirmación Santo Tomás se equivoca demostrando la existencia Dios. La segunda afirmación del argumento dice “Dios es la

felicidad del hombre”. Si la primera afirmación es atrevida, esta es bárbara. Entendiéndose la oración semánticamente<sup>33</sup>, puede deducirse que ni los griegos, ni las civilizaciones orientales, ni las culturas prehispánicas americanas fueron a su manera felices, en tanto que en sus cosmogonías y cosmovisiones no hay rastros del Dios cristiano. No es esta una deducción amañada ni figurativa; es eso lo que está diciendo implícitamente la afirmación de Santo Tomás. La tercera afirmación, que supone congregar la segunda, reza que “el hombre por naturaleza quiere ser feliz”. Si se analiza esta preposición a la luz de la teoría silogística de Aristóteles, se puede destruir fácilmente, pues constituye un *eristikos* (sofisma). Nótese:

1. El hombre por naturaleza quiere ser feliz.
2. Martin es hombre.
3. Martin por naturaleza quiere ser feliz.

Robin Smith (2007), en *Aristotle's Logic*, dice que para Aristóteles este tipo de afirmaciones únicamente forman conclusiones correctas más no siempre verdaderas. Cuando Santo Tomás dice que “el hombre por naturaleza quiere ser feliz”, está suponiendo una verdad universal incorrecta, pues, ¿cómo puede demostrarse que ese es el deseo de todos los hombres, más cuando tenemos constancia de escuelas y corrientes filosóficas que han intentado a su modo demostrar lo contrario<sup>34</sup>? Basta con que exista un solo hombre en la tierra que no desee ser feliz para que a la afirmación tomista la tumbe su propio peso. La cuarta afirmación, que dice que el hombre “por naturaleza conoce lo que por naturaleza desea”, no es menester refutarla, pues con lo que se ha dicho ha quedado sin cimientos. De lo anterior se sigue que, si no hay posibilidad de demostrar la existencia de dios, menos la hay de demostrar la del Ser que Santo Tomas le atribuye; nada que no es (Dios) puede contener dentro de sí algo que es (Ser).

---

<sup>33</sup> Es decir, al significado exclusivo de cada palabra. Es menester esta aclaración porque no han de faltar quienes digan que la afirmación debe entenderse figurativamente o atendiendo al contexto de la época. A esas personas que abusan de las figuras retóricas, propias de la fantasía, para argumentar a partir de conjeturas la existencia de Dios a como dé lugar, debe reprochárseles parte del atraso que ha tenido la civilización occidental hacia una aproximación del Ser. Para ellas, en efecto, hoy un pasaje puede significar esto y mañana otra cosa. Si algo ha dejado claro Parménides, es que no hay nada más insensato que divagar entre lo que *es* y no es como si fueran la misma cosa.

<sup>34</sup> Véase, verbigracia, el caso de la imposibilidad de la felicidad en el *Edipo Rey* de Sófocles; el caso del pesimismo de Schopenhauer; el caso de la filosofía del absurdo de Albert Camus; o la inutilidad de la felicidad para el nihilismo de Nietzsche; etc.



Desde luego, en la segunda etapa de la Edad Media, nadie que estime su vida, incumple la doctrina cristiana. En la lectura de la *Suma Teológica* se puede ver, incluso, que Santo Tomás apoya la Santa Inquisición, fundada en 1184 por el papa Lucio III. Refiriéndose a los herejes, dice que “Como quiera que la Sagrada Escritura no tiene por encima como superior otra ciencia, discute con quien niega sus principios” (I, C.1 a.8). Si se tiene en cuenta la época histórica de la Inquisición, es fácil inferir que la palabra “discutir” utilizada por Santo Tomás, es solo un eufemismo de la atrocidad más grande que se le ha conocido a la Iglesia. “Discutir” es en realidad interrogar, torturar y matar. Aunque diga Santo Tomás que “es con la autoridad de la Sagrada Escritura con que se discute contra los herejes” (I, C.1 a.9), sobran razones para decir que son instrumentos como la “pera vaginal, oral o anal”, el “potro”, el “tormento de agua”, la “garrucha” y la “doncella de hierro”, los que toman el papel central a la hora de imponer a Dios. Esta es, aunque disguste, la verdad infalible en la que se fundamenta la fe de los cristianos.

En la segunda parte de la obra, Santo Tomás ratifica que quienes vayan contra la doctrina cristiana deben ser entregados a la pena de muerte, pues en los herejes

hay que considerar dos aspectos: uno, por parte de ellos; otro, por parte de la Iglesia. Por parte de ellos hay en realidad pecado por el que merecieron no solamente la separación de la Iglesia por la excomunión, sino también la exclusión del mundo con la muerte. En realidad, es mucho más grave corromper la fe, vida del alma, que falsificar moneda con que se sustenta la vida temporal. Por eso, si quienes falsifican moneda, u otro tipo de malhechores, justamente son entregados, sin más, a la muerte por los príncipes seculares, con mayor razón los herejes convictos de herejía podrían no solamente ser excomulgados, sino también entregados con toda justicia a la pena de muerte. (II, C.11 a.3)

Detállese que la doctrina tomista concede a la fe cristiana la primacía incluso sobre la vida misma. Sin duda, supone en sí misma un atentado contra el libre pensamiento y contra la autonomía humana. Además, limita a toda una época a actuar bajo el mismo sofisma que reza que Dios es la verdad absoluta. ¡Cuánto daño y cuánto retraso ha significado esto para el pensamiento! En las polis de Grecia se tomaban las decisiones en las plazas públicas y se exigía razonar y debatir. En la doctrina cristiana, por el contrario, ya todo está pensado. Quien se rehúse y piense distinto es excomulgado, torturado y las más de las veces asesinado.

La escolástica, con la figura de la inquisición presente, impone un estilo de formación totalmente ajeno al Ser. Tal es la influencia de Santo Tomás, cuyos postulados, increíble y lastimosamente, siguen en su mayoría vigentes casi 800 años después. No en balde es considerado por la Iglesia como Doctor Angélico. Su pensamiento, en el marco del escolasticismo, sella una nueva guía de formación en las escuelas monásticas y catedralicias. El imperativo de ambas es formar en la “palabra de Dios”.

La escuela palatina fundada por el emperador Carlomagno constituye una de las escuelas monásticas más representativas en lo que se denominó, en boca de Jean-Jacques Ampère, el auge del renacimiento carolingio<sup>35</sup> hacia el año 782. Este “renacimiento” predispone el terreno de un estudio de actividades religiosas de monjes y sacerdotes, tales como la copia de manuscritos en *scriptorium*<sup>36</sup>, el estudio del Arte, de la Literatura y de la Litúrgica. Asimismo, en el esplendor de las escuelas monásticas se utiliza el latín medieval y la minúscula carolingia con el fin de que una minoría culta de Europa pueda tener un lenguaje en común. En ese mismo “renacimiento”, según cuenta Paul Vignaux (1971, p. 40), se utiliza también, sobre todo en la Escuela Palatina de Aquisgrán, la expresión de “humanismo carolingio” para nombrar una especie de redención de la cultura clásica que se estaba dando supuestamente en los monasterios. Debe ponerse en tela de juicio la idea de “Renacimiento carolingio” de Jean-Jacques Ampère, pues si bien es cierto que se evidencian cambios sustanciales, todo está sometido y pensado por el clero. En esa medida, la comparación entre el Renacimiento italiano y el “Renacimiento carolingio”, presenta un distanciamiento fuerte, pues el primero, además de no verse sometido a una doctrina, también contiene un fuerte dinamismo social del cual carece el segundo.

En todo caso, estas formas de formación en los monasterios, sucesivamente, tejen las primeras bases del escolasticismo catedralicio. Como productos de este aparecen, por ejemplo, la escuela de Chartres de Francia, que fundada por Fulbertus Carnotensis en 990 tenía como objetivo formar a hombres de clase en Teología, Astronomía, Fisiología, Pintura, Matemáticas y Medicina, haciendo uso de la razón y la fe; la escuela *Universitas magistrorum et scholarium*

---

<sup>35</sup> La expresión de “renacimiento carolingio” es establecida por el historiador francés Jean-Jacques Ampère en 1832. Con ella lo que hace es una suerte de comparación entre el Renacimiento italiano del siglo XV, con el resurgimiento cultural del Imperio carolingio hacia el siglo VIII y comienzos del siglo IX. Véase Contreni, J. (2012). *Aprendizaje y cultura en la Europa carolingia*. Farnham: Ashgate.

<sup>36</sup> Lugar para escribir propio de los monasterios de la Edad Media. Regularmente estaban cerca de una biblioteca.

*Parisienses* (Hoy conocida como Universidad de Paris), instaurada por el obispo de Paris en 1150, que tenía la obligación de formar en Medicina, Teología, Gramática, Retórica, Dialéctica, Aritmética, Geometría, Astronomía y Música; la escuela de Oxford en Inglaterra (Hoy Universidad de Oxford), establecida en 1096, formaba en Medicina, Teología y algunas artes liberales<sup>37</sup>; y, entre otras, las escuelas italianas de Pisa y Siena (Hoy Universidad de Pisa y Universidad de Siena respectivamente) que, constituidas en el siglo XIII y XIV, formaban en Teología, Medicina y artes liberales. Sin excepción, durante la Edad Media, todas las escuelas catedralicias fueron subordinadas a la Iglesia Católica y, en ese sentido, su principal función, además de educar a gentes de alto poder, era formar a los candidatos de la diócesis al estado clerical.

Por lo que se ve, tanto la escuela monástica como la catedralicia tienen aproximaciones a una formación con tintes de la Grecia Clásica, pero lo cierto es que están bastante alejadas de eso. Primero, porque en los griegos no se imponía el conocimiento, sino que se construía a partir de la discusión y el *des-velamiento*; y segundo, porque en los griegos, más allá de la propia razón, no había una fuente controladora que impusiera lo que se debía o no saber. El estudiante en la formación escolástica, mirado a la luz de estas escuelas, está totalmente ausente de su Ser. No reconoce su estar en el mundo sino en los sofismas cristianos. Evidentemente, en lo que se refiere a la escuela monástica, lo único que interesa es la disciplina para copiar manuscritos y la memoria para recitar pasajes bíblicos. Y en la escuela eclesiástica, la verdad del estudiante solo vale en el sentido que se ajuste a la idea de Dios. Igualmente, la obediencia al maestro como *auctoritas* y a los textos bíblicos, se notan imperativas. Para Raúl Marrero Fente (1999), catedrático de Literaturas Hispánicas de la Universidad de Minnesota, en la Edad Media

[...] la palabra *auctoritas* aparecía unida al vocablo "authenticus" que actuaba de fiador y de garantía de la autoridad. Por otro lado, la religiosidad de la época concuerda con esta praxis literaria, ya que la mayor parte de las citas eran de carácter religioso: Lo más importante para que un texto fuera considerado autentico en la época medieval era su coincidencia con los postulados de la Biblia, porque la única verdad auténtica era la verdad cristiana. (p. 43)

---

<sup>37</sup> Véanse las siete artes liberales.

De esta manera, en las escuelas eclesiásticas, la formación se inclina hacia la coacción del Ser y, consiguientemente, a la sumisión de todo acto de pensamiento autónomo. Si bien se forma en Filosofía y artes liberales, el discurso que gira en torno a estas no le apunta a otra cosa que al adoctrinamiento y la supresión del *des-velamiento* que supone la Verdad primera del Ser encontrada desde el *Poema sobre la Naturaleza* de Parménides.

Subsiguientemente, en el mismo marco del escolasticismo, las ordenes mendicantes franciscanas en cabeza de San Francisco de Asís, le apuntan básicamente al mismo cometido de las escuelas monásticas y catedralicias: formar desde la obediencia del evangelio. Se distinguen fundamentalmente tres órdenes franciscanos. El primero que data de 1209, circunscribe la Orden de Frailes Menores (OFM); el segundo, de 1212, la Orden de las Hermanas Pobres de Santa Clara; y el tercero, de 1221, la rama seglar y regular de los franciscanos TOR. A través de la orden mendicante, los franciscanos de la Edad Media tienen algo que llama mucho la atención: vivir de la limosna, la castidad y la obediencia.

Cuenta el historiador Johannes Jöergensen (1916) que la pasión por los evangelios llevó a San Francisco, aun siendo de familia noble, a vivir en cautiverio y bajo una estricta pobreza. Tal era su ensimismamiento que un día quiso convertir a los musulmanes de Egipto en cristianos. En efecto, fracasó. Su historia, si fue cierta, es a todas luces sorprendente. No en balde su pensamiento de austeridad y entrega evangélica, hasta el sol de hoy aún sobrevive. Véase el caso, por ejemplo, de las universidades franciscanas que, regidas por frailes, dicen practicar el pensamiento del santo. Asimismo, el papa Francisco, en el año 2013, toma su nombre de él. Ahora bien, que en los hechos, que son los que realmente hablan, ni las universidades franciscanas ni el papa practiquen la austeridad franciscana ni repartan entre los suyos los bienes, como lo hubiese hecho San Francisco, ya es otra cosa que aquí no interesa. Lo que se debe observar es que la orden franciscana de la Edad Media, si bien muestra principios que apuntan a la ayuda de los otros, no deja de ser excluyente del Ser ni mucho menos doctrinaria. Es fácil comprender que su objetivo principal, como el de cualquier escuela de la época, es imponer a Dios como verdad absoluta e irrefutable a toda costa. Las convicciones y obras de San Francisco, no obstante, trastocan ulteriormente la idea de Dios, poniéndolo en el plano de la dolencia y el amor en la figura de Jesucristo. Por otro lado, para Johannes Jöergensen (1916), a partir de San Francisco se conciben dos maneras de acercarse a Dios que luego influyen el modo de enseñar

el evangelio en las abadías y escuelas medievales. La primera forma se refiere a la fe como una vía racional de profundización que, condicionada por el clero, conduce a la palabra de Dios; la segunda se entiende como un misticismo indistintivo donde se concibe a Dios como un ser que está dentro de cada persona. Esta última manera, sobre todo, le apunta a la idea de que cada individuo reconozca en sí mismo los valores cristianos.

Una de las figuras más destacables de la Orden franciscana medieval es Juan Duns Escoto, quien dedica la mayor parte de su vida a la formación escolástica. En el *Ordinatio*, señala que “el filósofo está en desventaja en relación con el teólogo, en la medida que ignora el conocimiento sobrenatural que contempla la verdad de Dios” (*Ordinatio*, prolog., I, q. única, §§ 5-11). Esto, además de indicar un detrimento de la filosofía clásica griega, admite que el conocimiento de Dios que posee el teólogo es mucho más preciso por acercarse a una revelación (luz) que está más allá de la razón natural. De acuerdo con Escoto, el filósofo yerra por tener una mirada limitada que excluye *a priori* el verdadero conocimiento. Los libros de Aristóteles o los diálogos platónicos quedan cojos si se atiende al pie esta teoría. Si bien su pensamiento, como el de San Agustín y Santo Tomás, le apunta a una formación donde el ser es inherente a la verdad absoluta de Dios, también se pueden hallar en él algunos vestigios importantes que permean corrientes fundamentales sobre el Ser y la fenomenología, como es el caso de la tesis de habilitación de Heidegger hacia 1915<sup>38</sup>. No obstante, no es importante dedicarle aquí espacio y tiempo a tal trabajo. Primero, porque Heidegger no la hizo obedeciendo a su espíritu intelectual, sino “ante la posibilidad de optar a la plaza de profesor de filosofía católica en la Universidad de Friburgo y cumplir las condiciones de la beca de estudios, concedida por la Fundación Constantin en honor a santo Tomás de Aquino” (Mantas España, P. 2012, p. 454); y segundo, porque, como se verá ulteriormente, el segundo Heidegger toma la teoría onto-teológica del saber metafísico de Escoto<sup>39</sup> para fundar parte de su crítica a la metafísica por dejar el Ser en el olvido. Lo realmente importante es observar, en relación con la formación escolástica, el pensamiento de Juan Duns

---

<sup>38</sup> Heidegger, M. (1915). *La teoría de la categoría y el significado de Duns Scotus*. Klostermann, Frankfurt am Main, 1978.

<sup>39</sup> Según Petagine (2018), Escoto atribuye a la metafísica una identidad precisa, destinada a triunfar en la modernidad: la metafísica es una doctrina general del ente y una «ciencia trascendental» (*scientia transcendens*), de la que la teología natural —que representa su punto más alto— constituye su parte especial.

Escoto como un modelo que suprime la concepción de la formación clásica griega y, por ende, el Ser.

Desde todo punto de vista es absurda una formación que ponga al hombre como medio y no como fin, como es el caso del teocentrismo que implica el escolasticismo. Contrariamente, la verdadera formación se da en el hombre cuando despoja de sí todos los artificios que lo señalan como medio. En efecto, es por eso que toda la formación medieval es errada. El Ser, como no es medio, tampoco puede ser instrumento de un fin que no sea su propia autorrealización. Cuando el Ser no *es*, a causa de la autoridad y la fuerza, se olvida de sí mismo en cuanto Ser para someterse en cuanto *ente* (objeto) a la autoridad. La formación de la Edad Media como un medio para imponer ideologías irrisorias, adoctrinar con castigo y sangre y eliminar la curiosidad y la razón, es lo que ha moldeado y configurado buena parte del panorama formativo subsiguiente.

Cierto es que el alejamiento de Escoto de la noción primera de Ser no le resta mérito a su influencia precursora de mentes brillantes ulteriores. Su pensamiento, sin lugar a duda, fundamenta buena parte de la metafísica de los siglos siguientes. Los comentarios que hace de la lectura de las *Categorías* de Aristóteles presuponen el *subiectum*<sup>40</sup> de su pensamiento metafísico. Incluso, es gracias al filósofo griego que formula su famosísimo realismo de los *universales*. En todo caso, su influencia es tal que sin su obra sería difícil pensar, por ejemplo, en el desarrollo de la crítica de la metafísica de Heidegger o en los *Principios matemáticos de la filosofía natural* de Newton.

Junto a Juan Duns Escoto puede ponerse a Guillermo de Ockham. Si bien hay disimilitudes bastante amplias entre ambos, sobre todo en lo que se refiere a los *universales*<sup>41</sup>, ambos constituyen la puerta de salida hacia el renacimiento cultural. Con respecto a la noción de Ser, si se tiene en cuenta que para Ockham “el conocimiento se deduce de la experiencia con los objetos individuales, potencialmente plasmado después en ideas generales” (López, 2019, p. 146), se nota que el fraile se distancia de él, desde el punto de vista del Ser como Verdad

---

<sup>40</sup> Tema central

<sup>41</sup> Mientras que para Juan Duns Escoto los *universales* no tienen una existencia separada de la mente humana, para Guillermo de Ockham no tienen existencia ni en los *entes*, ni en la mente, ni mucho menos en un mundo divino. En esta medida, lo que propone Ockham es un *nominalismo* con respecto a la imposibilidad de clasificar las cosas por su multiplicidad y diferenciación.

(*Alétheia*) en los griegos clásicos. Es más, si se analizan detenidamente los numerosos *Diálogos* de Platón, o los tratados políticos y metafísicos de Aristóteles, es un axioma el hecho de que el conocimiento se alcance por medio de una relación estrecha *a priori* con el Ser y no con los objetos (*entes*), que es lo que básicamente propone Ockham a través del método empírico: objeto-experiencia. Es decir, el fraile inglés asume el conocimiento solo desde la intuición sensible platónica y olvida el mundo inteligible de la abstracción, donde subyace el Ser, el alma y la razón.

Sin embargo, no debe olvidarse que es Guillermo de Ockham quien cimenta las bases del empirismo, sin las cuales sería difícil pensar en filósofos modernos tan fundamentales como John Locke, George Berkeley o David Hume; y parte de la filosofía lógica moderna y contemporánea<sup>42</sup> trabajada por Gottfried Leibniz, Charles Peirce, Gottlob Frege o Ludwig Wittgenstein, por nombrar algunos. Aún más, “sin los alcances en Lógica obtenidos por Guillermo de Ockham, los lógicos modernos y contemporáneos hubieran tenido que arrancar desde muy atrás” (López, 2019, p. 148). Lo mismo debe admitirse de los empiristas.

Como se ve, el panorama teocentrista de la Edad Media, si bien tergiversa gravemente la comprensión de las nociones de Ser y formación paridas por los griegos clásicos, también aporta a los siglos ulteriores, a pesar de todo, las bases sobre las cuales ha prosperado parte importante del desarrollo intelectual humano hasta hoy.

---

<sup>42</sup> En palabras de Andrés Felipe López López (2019), que Guillermo de Ockham sea antecedente de la Lógica moderna y contemporánea se ve a las claras con el estudio de su *Summa Logicae (Opera Philosophica I)* y sus exposiciones de Aristóteles y Porfirio (*Opera Philosophica II*). En estos trabajos se sustenta el atomismo o singularismo extensional de los términos y la hegemonía del uso pragmático en la determinación del significado (p.148).

### CAPÍTULO III.

#### LA INCOMPRESIÓN DEL SER EN LA FORMACIÓN DEL SIGLO XVII

La mayoría de ideas que se tenían en la Edad Media sobre la formación quedan de lado en el siglo XVII, gracias al pensamiento sedicioso de Juan Amos Comenio, reflejado en su *Didactica Magna*. Los sistemas educativos actuales, en buena medida, se deben a este monje protestante. No en balde es llamado, para orgullo de muchos, el Padre de la Pedagogía. En su obra se hallan, verbigracia, los primeros cimientos de una especie de formación metódica de corte universal, general, gradual y sin distinción de género. Y es revolucionaria porque, en el marco de una Europa renacentista, absolutista y desigual, es absolutamente innovadora, sobre todo en relación con las nociones de formación de las escuelas monásticas y catedralicias de los siglos precedentes.

Ciertamente, su obra supone un quiebre fundamental y sin precedentes en la historia de la educación. Comenio, por lo demás, pone al estudiante como el centro del acto educativo. Para él, la educación no debe estar alejada de la familia. Tanto así, que la supone la primera institución de la educación. A diferencia de las concepciones medievales, su propuesta le apunta a una enseñanza sin castigos físicos y, en apariencia, sin imposiciones. La idea de los formadores de la juventud, clasificados en preceptores, maestros y profesores, la entiende como una alternativa para suplir lo que en la familia no puede darse al infante, y los destina a los recintos comunes de enseñanza, esto es, Escuelas, Colegios, Gimnasios, Academias, etc. En consecuencia, señala que

[...] siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. VIII, 2)

Semejante aseveración presupone uno de los métodos más revolucionarios para llevar la enseñanza a todas las personas, más allá de las recibidas previamente en la familia. Hay que



mencionar, igualmente, que su teoría distingue cuatro periodos educativos<sup>43</sup>, conforme a la edad y el aprovechamiento que se pueda hacer del aprendizaje. El primer periodo, que va hasta los seis años, corresponde a la infancia, y se refiere a la formación que recibe el niño en el *Gremium maternum*, que se da en estrecho lazo con la familia y es “donde se atiende principalmente al ejercicio de los sentidos externos” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXVII, 6); el segundo periodo, propio de la puericia, que va hasta los doce años, obedece a la escuela común pública, espacio de encuentro del niño con sus otros, y que enfatiza en la imaginación y la memoria mediante juegos, cantos e imágenes<sup>44</sup>; el tercer periodo, que abarca la adolescencia, de los doce a los dieciocho años, incumbe a la Escuela latina o los Gimnasios, donde “se procura formar el sentido de la reunión de todas las cosas, el entendimiento y el juicio, por medio de la Dialéctica, Gramática, Retórica y las demás ciencias y artes reales enseñadas por el qué y el cómo” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXVII, 6); y el cuarto, exclusivo de la juventud entre dieciocho y veintiocho años, corresponde al estudio en las academias, lugar en el que se “atiende a la formación en cuanto que procede de la voluntad, esto es, enseñando a conservar las facultades en perfecta armonía” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXVII, 6).

No hay que hacer mayores esfuerzos para comprender que estos cuatro periodos educativos son el espejo perfecto del sistema educativo actual. Nada más compárese analógicamente cada periodo con cada una de las etapas escolares de hoy, a saber, prejardín, primaria, bachillerato y universidad, para que se note a Comenio más vigente que nunca. Y no solo se vislumbra en lo referente a las etapas escolares, sino también en los métodos que ponen al estudiante como centro, en la graduación por dificultad, en la separación por grados y edades, y en la indistinción de géneros. Quizá lo único que ha cambiado sean los objetivos de la enseñanza, pues mientras Comenio le apunta a la formación de “verdaderos hombres cristianos al servicio de Dios y el Estado”, el sistema educativo actual le apunta a una educación que forma verdaderos trabajadores al servicio del capital y el Estado.

No debe asumirse *de facto* que los postulados comenianos sean un fracaso para la formación de los hombres. De hecho, su didáctica sigue siendo hasta la luz de hoy absolutamente

---

<sup>43</sup> Véase *Didáctica Magna*, Cap. XXVII, 3., *Sobre la división de las escuelas en cuatro especies conforme a la edad y aprovechamiento*.

<sup>44</sup> Véase al respecto *Orbis pictus u Orbis sensualium pictus* de Juan Amos Comenio.

lúcida y merecedora de honores. En lo que sí fracasa, es en ignorar el Ser del estudiante, que debería ser el centro y fin último de la formación para valerse a sí mismo, y no el centro del acto educativo como medio para llegar al fin que, en este caso, es Dios.

La ignorancia e incomprensión que del Ser tiene Comenio se ve reflejada en los primeros ocho capítulos de su *Didáctica Magna*, en los que se justifica el Ideal Pansófico que supone su tratado. Si bien es una obra de pedagogía, lo que pretende el monje es mostrar la grandeza de Dios y la posibilidad que tiene el hombre de conocer y formarse gracias al sentido y la razón que solo vienen de lo divino. Desde los primeros capítulos, se deduce que su pretensión no es otra distinta. Para ello, se vale de numerosos pasajes bíblicos. Aún más, toda la obra, según la lectura, va dedicada meramente a Jesús y a Dios. Así dice: “tú eres [refiriéndose a Jesús] el colofón absoluto de mis obras, el admirable epitome, el Vicario entre ellas y Dios, la corona de mi gloria” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. I, 3).

Es evidente que Comenio, desde un principio, no ve en su pansofía un modo particular de formación aplicable a una determinada región o clase social, sino un método que debe ser aplicable para todos en tanto que “el hombre debe estar necesariamente destinado a un fin superior al de todas las demás criaturas; a saber, que unida a Dios, cúmulo de toda perfección, gloria y bienaventuranza, goce con Él eternamente de la gloria y beatitud más absolutas” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. II, 1), hecho que solo puede concebirse llevándolo a todos mediante la formación. En consecuencia, dice Andrés Klaus Runge Peña (2012) que “para Comenio estaba claro que el mundo no se le había dado al hombre exclusivamente para su beneficio particular, sino para el beneficio y realización de toda la humanidad” (p. 99). En ese sentido, la idea formativa comeniana supone desde los primeros capítulos una reforma universal educativa en nombre del omnisapiente precursor de los cielos y la tierra.

El Ideal Pansófico presume, entonces, una forma de refinamiento, en tanto que “no otra cosa es este Mundo sino nuestro Semillero, nuestro Refectorio, nuestra Escuela” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. III, 3), donde se prepara al hombre para una vida plena y elevada al conocimiento de lo divino y lo eterno, en tanto que, a los ojos de Comenio, “ser la imagen de Dios es representar vivamente el prototipo de su perfección” (*Didáctica Magna*, Cap. IV, 5).

La incomprensión del Ser, en el caso del monje, se da por omisión. En efecto, en ninguno de los treinta y tres capítulos que componen su *Didáctica Magna* se halla un desarrollo del concepto más fundamental de todos. Las más de las veces que se hace uso de la palabra “ser”, se utiliza a modo de verbo copulativo, sin llegar a reflexionarse mínimamente por el Ser como ente existencial, es decir, por el estudiante mismo más allá de todo el sistema metodológico pansófico. En el capítulo XXVIII apenas se menciona, y por lo que se lee, es totalmente errada su comprensión. En ese capítulo, donde se desarrolla la idea de la escuela materna, Comenio menciona los rudimentos de todo aquello en que debe instruirse al niño para que pueda usarlo por el resto de su vida. En esa línea, señala las materias fundamentales, entre las cuales se encuentran la Metafísica, la Óptica, la Astronomía, la Geografía, la Cronología, la Historia, etc. El caso es que cuando desarrolla la idea de la Metafísica, diserta que es en esta donde los niños “empiezan, pues, a comprender los términos generales: Algo, nada, ser, no ser, así, de otro modo, dónde, cuándo, etc., semejante y diferente, etcétera, que son en absoluto los fundamentos de la ciencia Metafísica” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXVIII, 2). Esto aduce un desconocimiento y una ignorancia de la noción de Ser inaceptables. El hecho de considerar el concepto de Ser como un término general comprensible desde los primeros años de edad es precisamente la razón por la cual Comenio no entiende dicho concepto. Su incomprensión es uno de los tantos ejemplos del porqué Martin Heidegger (1997) se dedica en *Ser y Tiempo* a criticar toda la metafísica luego de los griegos clásicos, cuando brillantemente dice sobre el Ser que

Este concepto universalísimo y, por ende, indefinible, también necesita ser definido. Todo el mundo lo usa constantemente y comprende ya siempre lo que con él quiere decir. De esta manera, lo que estando oculto incitaba y mantenía en la inquietud al filosofar antiguo, se ha convertido en algo claro y obvio como el sol, hasta el punto de que, si alguien insiste en preguntar aún por ello, es acusado de error metodológico. (p. 26)

Como resultado de la incomprensión comeniana del Ser, la teoría pansófica ignora el estudio de los clásicos griegos, para enfocarse en la realidad de las cosas. Tal es su realismo pedagógico. El protagonismo de su obra recae precisamente en la formación de los infantes para comprender el mundo real como obra de Dios. El proceso formativo que se desarrolla en las Escuelas, los Colegios, los Gimnasios y las Academias, al dejar la noción de Ser omitida, en todo caso, falla. Ya se ha dicho que es una obra lúcida e incluso adelantada a su época; empero, su

clarividencia no le resta a sus errores. En cuanto a lo formativo, si bien Comenio plantea ideas importantes que pueden ser fundamentales a la hora de desarrollar una formación que se aproxime al Ser, como es el caso del aprendizaje sin castigos físicos, la noción de las imágenes como herramientas fundamentales, la perspectiva de una organización por etapas y gradual de acuerdo con la edad, la indistinción de género, la universalidad y gratuidad, su teoría también evidencia falencias.

En primer lugar, Comenio arguye que la educación debe ser obligatoria, y toma la premisa aristotélica donde afirma que es innato en el hombre el deseo de saber, para sostener su postura. *Ergo*, sostiene que esta obligación es menester

[...] bien porque la indulgencia de los padres tuerce la natural inclinación de los hijos; bien porque la presunción de los compañeros les inculque vanos conocimientos, ya también los mismos muchachos se desvían de los estímulos innatos en el alma por sus ocupaciones cortesas o palaciegas o por el espectáculo de cualesquiera otras cosas exteriores. (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. VII, 17)

Esta idea de obligatoriedad significa no solo un distanciamiento, sino una eliminación *lato sensu* del Ser. Es cierta la afirmación que reza por el deseo innato de saber, mas es un sofisma pretender que por ese mismo deseo deba obligarse al hombre a recibir lo que no tiene deseo de aprender. Como ya se ha dicho, el sistema educativo actual que viene dado de Comenio es una fiel prueba de la eliminación del Ser, a causa, entre otras cosas, de su carácter obligatorio. Cuando un estudiante se ve obligado a aprender, en realidad lo único que está aprendiendo es a obedecer y a seguir patrones pensados por otros. Si algo dejaron claro Platón y Aristóteles es que el principio del saber surge del asombro<sup>45</sup>, como producto de un *pathos*<sup>46</sup> que conduce al hombre a la indagación del conocimiento. Esto no es otra cosa que un deseo profundo e interno por el saber. Por eso yerra el monje protestante. Todo lo que se haga desde la obligatoriedad, suprime el principio griego.

---

<sup>45</sup> El desarrollo de este principio se halla en el *Teeteto* (155, d1) de Platón y en *Metafísica* (A, 1) de Aristóteles.

<sup>46</sup> πάθος

José Ortega y Gasset (1933) vislumbra en el siglo XX el mismo problema de la obligatoriedad en la educación, y señala que estudiar encarna una falsedad en la medida que no se le haga sentir al estudiante una necesidad por lo que se le enseña. Así dice: “Si alguien me obliga inexorablemente a hacer algo, yo lo haré necesariamente, y, sin embargo, la necesidad de este hacer mío no es mía, no ha surgido en mí, sino que me es impuesta desde fuera” (p. 2). Esto, desde luego, no niega que aprender no sea necesario e importante, sino que invita a que el maestro haga ver la necesidad de lo que pretende enseñar. Es en este punto donde Comenio se equivoca, pues él justifica la obligatoriedad del saber atendiendo solo a la preparación del estudiante para que sirva luego a Dios y al Estado como una “criatura racional, criatura señora de las demás criaturas, y criatura delicia de su creador” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. X, 3).

En segundo lugar, debe reprochársele a Comenio los castigos morales hacia los estudiantes. Entiéndase por castigo moral hacer sentir mal al estudiante, ponerlo en ridículo públicamente, generar competencias donde siempre hay un primer y un último lugar, o mencionarle que este o aquel es mejor que él. Este tipo de castigos, que para Comenio son un “medio”, se dilucidan cuando dice:

Si en alguna ocasión hay necesidad de aguijón y espuela, pueden emplearse otros medios mejor que los golpes. Unas veces con ásperas palabras y públicas amonestaciones; otras, alabando y ensalzando a otros: ¡Aquí tenéis a éste o aquél, qué bien atiende, con qué seguridad aprende todo! ¿Estás tú embobado? Otras veces hay que estimular por medio del ridículo: ¡Mira que simple eres! ¿No entiendes una cosa tan sencilla? ¿Estás en tu juicio? También pueden organizarse certámenes semanales o mensuales acerca del primer puesto o de algún premio. (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXVI, 5)

Una formación desde el Ser no puede concebir semejanzas tan grotescas. Que el estudiante no sea lastimado físicamente no quiere decir que todo esté solucionado y que se esté frente a la mejor de las educaciones posibles; el castigo moral ciertamente existe. Las palabras equivocadas y los actos contraproducentes, si bien no hieren en el cuerpo, hieren en el alma. Además, el hecho de efectuar los medios alternativos que propone Comenio no soluciona nada. Pretender que todos los estudiantes de un grado específico aprendan al mismo tiempo y con el mismo método es a todas luces irrisorio, pues cada persona posee habilidades, ritmos, actitudes y deseos distintos. Poner a un estudiante en ridículo, por ejemplo, solo puede llevarle a que se

sienta inferior y luego no confíe en su infinito potencial. Si el estudiante no muestra interés, no debe ser sometido a ningún tipo de castigo, pues el error no es de él sino del insuficiente método que emplea el maestro para hacer sentir la necesidad de lo que se enseña por más importante e imprescindible que sea. Una formación que se aproxime al Ser pone, en consecuencia, el deseo y el asombro del estudiante como centros y fines al momento de hacerle ver la necesidad de lo que se le enseña.

En tercer lugar, debe increparse la teoría de la disciplina de Comenio, que viene acompañada del miedo en lo que toca a las faltas contra la costumbre. De acuerdo con su teoría, debe utilizarse el miedo al vituperio y a ser expulsados de los claustros cuando

Por alguna manifestación de impiedad, como blasfemia, obscenidad o cualquiera otra cosa que se estime contra la ley de Dios. Por contumacia y malicia deliberada, si alguno desprecia los mandatos del Preceptor o cualquier otro superior, y conocedor de lo que debe hacer no quiere de propósito cumplirlo. Por soberbia y altanería o envidia y pereza, en virtud de la cual alguno rogado por su condiscípulo rehúsa ayudarle en su estudio. (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXVI, 6)

De esta manera, se reprime todo cuanto vaya en desfavor de la voluntad de Dios, se castiga el hecho de que un estudiante piense distinto a su preceptor y se obliga, básicamente, a tragar entero todo cuanto se le presente por parte de un superior. No se sostiene aquí que las normas no sean necesarias; de hecho, como bien las concibieron los griegos, es gracias a ellas que una comunidad humana puede convivir en plenitud. No en balde manifiesta Aristóteles que el hombre es *Zoon politikón* (*Política*, I. 1253a 9-10). A lo que se le apunta aquí es a la agresión que supone la disciplina comeniana frente a la dignidad de los estudiantes. Hay que decir, sin embargo, que como Comenio considera su Ideal Pansófico un verdadero propósito para acercarse a Dios, todo lo que pueda desestabilizar su buen desarrollo figura, *per se*, un pecado que debe ser corregido con áspera enmienda. Esto es lamentable, más cuando desde los primeros siglos de la época común, la historia ha mostrado que la idea de Dios no es compatible con la de Ser, precisamente por las consideraciones patrísticas y escolásticas de atribuir a aquél toda la significación de esta. Si tan solo en Comenio hubiese un desarrollo del Ser como noción indiferente de Dios, su pansofía fuese otra. Por obvias razones no es así.

En cuarto lugar, la reforma que acomete Comenio con la educación obstaculiza pensamientos diferentes al del “verdadero cristianismo”. La prueba de ello es clara cuando el monje manifiesta que se deben prescindir de los libros de los gentiles, en tanto que la Sagrada Escritura es “escuela celeste, erudición vital, auditorio de la verdad, enseñanza ciertamente singular” (Comenio, *Didáctica Magna*, Cap. XXV, 5). Esto lo hace explícitamente en concordancia con Jeremías 10, 2, donde Dios prohíbe a su pueblo las enseñanzas y las costumbres de los gentiles diciendo: “No aprendáis los caminos de los gentiles”<sup>4748</sup>. De esto resulta que su revolucionaria reforma educativa configure un adoctrinamiento que no permite poner en tela de juicio el qué, el por qué y el para qué se aprende. ¿Cómo puede considerarse Verdad lo que no se puede si quiera discutir? ¿En qué momento los sabios griegos daban un juicio sin haberlo pasado *a priori* por la reflexión y el diálogo? Generalmente, lo que se presenta como axioma, sin darle cabida a reflexiones, suele guardar intereses oscuros que son mejor evitar. En una formación desde el Ser no puede haber oscuridad; la Verdad, como lúcidamente la develó Parménides en el poema *Sobre la Naturaleza*, no puede tener velos.

Sin duda, la *Didáctica Magna* contiene más desatinos frente a una formación que se aproxime al Ser, como el caso de la abundancia de materias, el maltrato a los animales, o la idea de la Naturaleza de Dios, etc. Pero, con lo que se ha dicho, el propósito de mostrar la incomprensión del Ser en la idea formativa de Juan Amos Comenio se ha logrado.

Por otra parte, hubo en el siglo XVII, en el marco del realismo pedagógico, otro sedicioso de las nociones de formación precedentes. Tal es el caso del alemán Wolfgang Ratke. Este pedagogo, si bien se ve opacado por la magnitud de la obra de Comenio, es quien propone hacia el año 1612 el término de “Didáctica”. En 1618, según cuenta Gloria Ramos Ramos (2018, p. 7), presenta un memorial al príncipe de la Casa de Ascania<sup>49</sup>, Luís de Anhalt – Köthen en el que demanda una reforma educativa. En ese sentido, se establece una escuela de acuerdo con sus principios. En su obra de 1629, titulada *Principales Aforismos Didácticos*, propone que la enseñanza debe darse atendiendo al curso de la naturaleza, yendo de lo fácil a lo difícil. Como se

---

<sup>47</sup> Véase *Didáctica Magna*, Cap. XXV, 6.

<sup>48</sup> El vocablo “gentiles” se puede referir a aquellos que no son de linaje israelita o judío. Asimismo, también se utiliza para las Naciones que no predicán el Evangelio. Numerosos pasajes de la biblia se refieren a ellos, véase *Deut.* 7:1–3, *Isa.* 42:6, *Hech.* 10:9–48, 1 *Cor.* 12:13, *Efe.* 3:6, *Jacob* 5, etc.

<sup>49</sup> Dinastía de gobernantes alemanes.

ve, es básicamente lo mismo que propone el monje Comenio. También establece que el aprendizaje debe ser gradual, esto es, que solo se puede aprender una cosa a la vez y repitiéndola con frecuencia. Asimismo, plantea que en la etapa de la niñez todo debe ser aprendido en lengua materna y, solo después, en lenguas extranjeras. Como Comenio, Ratke también arguye que el aprendizaje debe discurrir sin violencia, por ser esta contraria a la naturaleza. De la misma manera, hace énfasis en una formación mediada por la experimentación y la observación. Su pensamiento educativo, en cualquier caso, representa una especie de rebeldía frente a los modos de formación de la época. De hecho, en la ciudad de Köthen se gana bastantes problemas con el clero y es enviado por ocho meses a prisión. Aunque es evidente que su obra precede a la de Comenio, al punto en que puede pensarse que sin ella no hubiese sido posible la *Didáctica Magna*, no la supera en profundidad ni en rigurosidad. Si hoy se habla de Ratke, es justamente por la influencia de la obra del monje.

El siglo XVII, además de lo que se ha dicho, es cuna de grandes pensadores que marcan distintas corrientes del pensamiento de los siglos subsiguientes. Piénsese, por nombrar algunos, en John Locke, en Jean Racine, en René Descartes, en Gottfried Leibniz o en Isaac Newton. No obstante, en términos formativos, que es lo que interesa a este capítulo, toda la fuerza recae, por antonomasia, en Juan Amos Comenio y, apenas, en Wolfgang Ratke. El Ser sigue en entredicho.



**CAPÍTULO IV.**  
**COMPRENSIONES E INCOMPRENSIONES DEL SER EN LA FORMACIÓN DEL**  
**SIGLO XVIII**

Hombres, sed humanos; es vuestro primer deber; sedlo en todas las circunstancias, en todas las edades y por todo lo que no le es extraño al hombre.

¿Qué sabiduría tendréis fuera de la humanidad?

(Rousseau, *Emilio o De la Educación*, 2015, p. 64)

Comparando la idea de formación del siglo XVIII con las nociones de los siglos precedentes se dilucida, por un lado, una superación del olvido del Ser orquestado en la Edad Media por la Iglesia y, por otro lado, una aproximación a la comprensión del ideal griego formativo de los siglos a. e. c. Si bien es cierto que el siglo en cuestión supone numerosos conflictos entre las altas esferas del poder, sobre todo en el marco de una Europa absolutista y monárquica, también es indiscutible la germinación de la clase burguesa que se hace con el poder político, otrora en manos de la aristocracia feudal. Es precisamente la Revolución francesa la que, en 1799 y luego de años de ímpetu, estampa el fin del absolutismo feudal bajo el lema de “Igualdad, Fraternidad y Libertad” y pone en el centro del poder al régimen burgués. Este siglo configura, entre otras cosas, un fortísimo avance en términos intelectuales, políticos y culturales. El hombre se entiende como centro y fin, y la razón inicia su imperio sobre la fe. No por nada desde la historia occidental se le bautiza como “el siglo de las luces”.

A la par de todos estos hechos surge el movimiento de la Ilustración, que tiene, en principio, influencia en Francia, Alemania e Inglaterra, y luego, por su grandeza, se extiende a otras naciones. La mejor definición que se conoce de la Ilustración la ha proporcionado Immanuel Kant (2013), cuando expresa que la

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de

resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. *Sapere aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración. (p. 87)

Esta reflexión, consignada en las primeras líneas de su Contestación a la pregunta: *¿Qué es la Ilustración?*, no solo resume *grosso modo* el movimiento ilustrado surgido en el siglo XVIII, sino que también contiene implícitamente la denuncia al atentado más grande que se le puede hacer a la razón humana, esto es, supeditarla a la opinión ajena, impidiéndole *de facto* constituirse a sí misma como única fuente de proceder en vía autónoma. Si la Ilustración entra en contravía de la nobleza y el clero, es exclusivamente para dotar al hombre de la razón que se le ha arrebatado en nombre de la fe desde hace más de diecisiete siglos atrás.

Mientras que en la Edad Media y en la aristocracia feudal el imperativo de la vida es creer y obedecer, el del siglo XVIII es pensar y actuar mediante el uso de la propia razón. Es a esto, y no otra cosa, a lo que le apunta Kant. Empero, no se debe ni es conveniente asumir, por los cadenciosos hechos de la Ilustración, que no hayan existido pensamientos genuinos, innovadores y de la libertad *per se*, antes del movimiento surgido en la Revolución francesa. La lectura de los capítulos anteriores, en parte, puede dar cuenta de ello. Lo que en realidad sucede es que, en los siglos anteriores, quienes se atrevían a postular ideas distintas corrían el riesgo de pagarlas con su propia vida por ir a contrapelo del dogma cristiano. Solo detállense, a modo de ejemplo, las muertes en la hoguera de Giordano Bruno, por su teoría cosmológica en contravía de la fe; la de Giulio Cesare Vanini, por asegurar que los hombres descienden de los monos; y la de Miguel Servet, por concebir una cristología en contravía de la trinidad. Las ideas de estos hombres, prominentes figuras del libre pensar, reflejan la imagen de un pasado cruento donde la razón no es otra cosa que la subordinación a las ideas ortodoxas de la Iglesia católica. *Sapere aude*, en consecuencia, sirve para delimitar la historia de Occidente entre el oscurantismo y la luz.

En términos formativos, que es lo que aquí realmente interesa, su fascinante corolario no escapa a las consignas de la Ilustración. Si bien es Jean Jacques Rousseau el ilustre más destacado en términos formativos del siglo XVIII, en el tratado *Algunos pensamientos sobre la educación* de John Locke, publicado en 1693, se hallan algunos referentes fundamentales de su obra. Para comprender el pensamiento educativo del empírico inglés, hay que tener en cuenta, sobre todo, el desarrollo de la tesis de la que se ocupa en el *Ensayo sobre el entendimiento*

*humano* de 1690, donde establece que los niños al nacer son como una *tabula rasa*. Esto es, que vienen al mundo sin ideas innatas. Para Locke (2013), el entendimiento yace vacío sin la experiencia del mundo, y solo es posible llenarlo mediante los sentidos. En términos generales, solo se puede conocer aquello que procede de las sensaciones del mundo exterior, frío, olor, sabor, color; y de las reflexiones derivadas de la vida interior, alegría, tristeza, enojo. Esto presupone que el hombre no viene al mundo con una esencia dada de por sí.

Nótese que la idea empirista de John Locke, a primera vista, parece alejarse de la comprensión de la noción de Ser de los griegos clásicos, pues puede pensarse que el niño, al nacer como una hoja en blanco, también carece de Ser. Sin embargo, debe decirse desde ya que no es incompatible lo ontológico con lo empírico. El Ser aristotélico, como sustancia que se concierta de materia y forma inseparablemente, es precisamente el que permite que haya un sentido del mundo sensible, en tanto que es inconcebible la experiencia sin una sustancia *a priori* con la cual se relacione para formar al hombre en el plano de la realidad. Platón, maestro de Aristóteles, sugiere lo mismo con su dualismo entre el mundo sensible (experiencia) y el mundo inteligible (Ser), al constituirse, ambos, necesarios para conocer el Bien y la Verdad<sup>50</sup>. Cuando Heidegger (1997) señala que “ente es también lo que nosotros mismos somos, y el modo como lo somos” (p. 30), está defendiendo el dualismo platónico y, a su vez, el modo de Ser aristotélico. En otras palabras, Heidegger aprueba la relación entre la experiencia, entendida como todo *ente* (objeto) que configura en cada caso a los hombres en el mundo sensible, y el Ser en tanto que *Dasein* (Ser-ahí) en la realidad y el existir. Con esto queda claro que no hay incompatibilidad alguna entre lo empírico y lo ontológico

Locke, entonces, no se equivoca en seguir los pensamientos de su *Ensayo sobre el entendimiento humano* para formular la línea formativa que se sigue en el tratado acerca de *Algunos pensamientos sobre la educación*. La idea formativa del empirista inglés, como ya se dijo, cimienta las bases del pensamiento formativo rousseauiano en el marco de la Ilustración de la Revolución francesa. Entre los aportes que más pueden destacarse de su tratado educativo se encuentran, verbigracia, las apuestas iniciales por la formación del cuerpo de los infantes. Así,

---

<sup>50</sup> Véase *La Rep.* VII, 509d.

siguiendo las Sátiras de Juvenal<sup>51</sup>, empieza afirmando desde el primer párrafo que “Un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve, pero completa de un estado feliz en este mundo” (Locke, 2012, p. 31). Esta máxima, empero, no solamente reza por la salud del cuerpo, sino también por la más alta cualidad a la que puede llegar el hombre, esto es, a la virtud. En consecuencia, puede afirmarse que todos los capítulos subsiguientes del tratado se encargan de desarrollar a profundidad el cometido de la premisa inicial del libro.

Si bien el tratado educativo de Locke contiene ideas que ya habían desarrollado pensadores como John Aubrey, John Milton, John Evelyn y John Eachard, en el panorama de la transformación y reformación educativa del siglo XVII en Gran Bretaña, es su manera clara y sencilla de expresar las ideas la que más resuena para la época y la que más eco tiene en pensamientos ulteriores. La claridad conceptual, evidentemente, se deduce del origen mismo del tratado. El mismo Locke, refiriéndose a su amigo Eduard Clarke en la dedicatoria del tratado educativo, manifiesta que la obra es el producto de una serie de cartas previas que tratan sobre el mismo asunto y que, por ello, el lector puede notar por el tono del estilo una familiaridad más propia de una conversión privada de dos amigos, antes que una obra concebida para un público particular (2012, p. 27).

Ahora bien, la importancia que le da el inglés a la formación desde la niñez radica en la premisa fundamental de que es precisamente en la infancia donde puede prefigurarse el tipo de persona que será el infante en su adultez, y por ello es menester ponerle especial atención. Esto, justamente, porque “los niños toman este o aquel camino tan fácilmente como el agua” (Locke, 2012, p. 32). En consecuencia, buena parte de los sufrimientos que se pueden tener en la vida, son producto de una mala formación. Es imperativo, de acuerdo con lo que se ha dicho, que los niños no reciban exceso de cuidado y ternura por parte de sus padres. Desde temprana edad el hombre debe saber que el piso es frío, que los golpes lastiman, que no todo es suyo, que el mundo no está hecho de algodón y dulce; en fin, que el estar en el mundo implica la necesidad de saber sentir todo lo que es relativo a la vida humana. Si, contrariamente a esto, un infante es muy protegido y mimado, al punto de no conocer nada distinto a la satisfacción de sus caprichos, y además se le pone en la mano todo cuanto desea, se dará entonces un fortísimo golpe contra el

---

<sup>51</sup> Juvenal, poeta romano del siglo I, fue el primero en decir en su *Sátira X*, 356, “*mens sana in corpore sano*” (Mente sana en cuerpo sano).

mundo cuando sea mayor y sepa que el mundo no es suyo y que las heridas duelen. El hombre que de niño no aprende a sentir, se verá forzado a aprender con dificultad y dolor los malestares de la vida. Los padres y nadie más, en este caso, son los culpables. Al niño debe soltársele en su libertad, cuidando únicamente que su vida no esté en riesgo.

De hecho, en la formación inicial del cuerpo que propone Locke (2012) se encuentra la importancia de mojar los pies de los niños diariamente con agua fría antes de irse a la cama, independientemente del clima (p. 38). Esto con la intención de que se puedan hacer con unos pies fuertes y resistentes. Es un imperativo para Locke que el cuerpo sufre todo lo que, desde el inicio de la vida, esté acostumbrado a sufrir. Frente a este acto que muchos padres o cuidadores de niños pueden tachar de maleducado y grotesco por parecer antihigiénico, el empirista inglés responde trayendo a colación los niños que se crían en el campo o en zonas marginales, quienes por estar constantemente expuestos a la humedad e inconsistencias del suelo ganan con el tiempo pies extraordinarios. Si esta simple pero profunda acción es meditada cuidadosamente y considerada, sobre todo, desde su beneficio para la salud del cuerpo, los padres evitarían seguir malcriando a sus hijos, enrollándoles como capullos acurrucados en prendas excesivamente inútiles y perjudiciales. En todo caso, el niño debe ser desde temprana edad un Ser absolutamente sintiente del mundo.

A grandes rasgos, el horizonte conceptual de su pedagogía le apunta a la creación de hábitos desde la infancia para que el niño pueda hacerse durante el resto de su vida con la virtud, haciendo uso de su propia razón. Por ello es menester permitir que el niño aprenda en su Ser con el mundo sensible. A este modo educativo que implica sentidos y mundo se le bautiza en la tradición occidental como *Realismo sensorial*. Luz Elena Gallo Cadavid (2006), doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, en *El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física*, dice bien cuando manifiesta que este *Realismo sensorial* es “donde el conocimiento se adquiere por la percepción de los objetos, hechos y fenómenos del mundo, más que por la acción de la memoria, y la observación y la experimentación conducen al conocimiento verdadero” (p. 99). En efecto, es esto y no otra cosa lo que se encuentra en Locke.

Si bien los sistemas educativos actuales, especialmente aquellos enmarcados desde la concepción del desarrollo constructivista del siglo XIX, muestran ciertas preocupaciones por el progreso del cuerpo, fracasan manifiestamente al acondicionar las circunstancias sobre las cuales

se ejecuta la actividad, provocando que las facultades del cuerpo no se desarrollen completamente. Debe insistirte en la innecesariedad del uso de los caminadores, las chupas, las colchonetas y el exceso de prendas inútiles en la edad tierna, si lo que se quiere formar es una persona virtuosa. Entre los otros cuidados que Locke propone para el cuerpo, pero que aquí no se entrarán a sopesar por su obviedad y evidente necesidad universal, se encuentran el de la sana alimentación y el de dormir las horas suficientes según la edad.

Ahora bien, en el amplio tratado educativo del empirista no solo se toca la importancia de la educación desde la concepción del cuerpo, también se considera de sumo valor la educación moral e intelectual. En efecto, el filósofo inglés dedica buena parte de su tratado educativo a la defensa de la racionalidad y la autodenegación, que no es otra cosa que una apología a la virtud. La profunda relación que tiene el pensamiento educativo de Locke con respecto a una formación desde el Ser se halla *stricto sensu* desarrollada en este punto, al considerar la relación del cuerpo con la noción de *espíritu*. Si bien el espíritu se entiende en el empirista como una especie de variación dentro del *Realismo sensorial*, en tanto que solo dentro de este se da la posibilidad de comprender el mundo, es justamente gracias al espíritu que puede alcanzarse una virtud por la vía de la racionalidad. El mismo Locke (2012) dice que

Después de tomar las debidas precauciones para conservar el cuerpo fuerte y vigoroso, para que pueda obedecer y ejecutar las órdenes del espíritu, la próxima tarea es la de mantener recto el espíritu para que esté siempre dispuesto a no consentir nada que no esté conforme con la dignidad y excelencia de una criatura racional. (p. 64)

Detállese que la idea de virtud, como consecuencia del espíritu, no escapa en absoluto de la noción de Ser. Ciertamente, el hombre que se halla en la vía del Ser como *alétheia* nunca atiende a otra cosa que previamente no haya pasado por su razón. Por ello la noción de espíritu como variante de la realidad sensorial de Locke es otro modo válido del Ser, en tanto que este último tampoco consiente nada por fuera de la criatura racional.

A pesar de las maravillas educativas lockenianas que se han visto, también hay en su obra discordias con lo que debiera ser una formación desde el Ser. Verbigracia, el empirista inglés atisba su pensamiento educativo exclusivamente para la casta burguesa. Su tratado es entonces,

en principio, clasista. De hecho, va dirigido a la formación del *gentleman*<sup>52</sup>. Karl Marx (2008), en efecto, muchos años más tarde en su *Contribución a la crítica de la economía política* aprueba que

John Locke, [era] quien representaba a la nueva burguesía en todas sus formas, a los industriales contra las clases trabajadoras y los indigentes, a los comerciantes contra los usureros pasados de moda, a los aristócratas financieros contra los deudores del estado, y que en algunas obras hasta llegó a demostrar que el criterio burgués era el sano sentido común. (p. 63)

Sin embargo, que su pensamiento le apunte a la formación del *gentleman*, no quiere decir que no se ajuste a las demás clases sociales. Quizá el hecho por el cual Locke prefija el tratado para ese tipo de formación, como lo deja claro desde el prefacio de *Algunos pensamientos sobre la educación*, se deba a su pensamiento en términos políticos. No en balde es considerado, al lado de Montesquieu, el padre del Liberalismo clásico sucedido entre los siglos XVII y XVIII, y que luego, en buena medida, influye en la Independencia de Estados Unidos y en el inicio de la Revolución francesa. En definitiva, las nociones educativas lockenianas, vistas desde el punto de vista de una formación desde el Ser, son ampliamente válidas, aunque originariamente no tuvieran tal menester. A Locke también debe reprochársele la inmersión de Dios en ciertos aspectos de la formación, al manifestar que se puede encontrar placer en la obediencia del Creador (2012, p. 85). No está mal que de manera particular Locke lo vea así, lo malo radica, y debe insistirse en esto, en ponerlo dentro de un tratado sobre educación. Es un sofisma muy grave en términos educativos la tesis que reza por el supuesto hecho de que “Dios ha estampado ciertos caracteres en el espíritu de los hombres, que, como los defectos de su cuerpo, pueden ser ligeramente enmendados; pero que no se podrían reformar y cambiar enteramente en caracteres contrarios” (Locke, 2012. p. 89), precisamente porque si no hay forma de demostrar a Dios, menos la hay de demostrar lo que trata de sostenerse con Él. Además, Locke en ningún momento presenta argumentos que le apunten a demostrar la existencia de su Creador. Por tanto, la invalidez demostrativa de la existencia del sujeto que predica la oración deja inválida la predicación que se desprende de él. No es necesario seguir defendiendo lo obvio: sin sujeto no

---

<sup>52</sup> Caballero.

hay predicado y esto todo el mundo lo sabe. Debe aclararse solamente que la persona que tenga a cargo la formación de un niño, por ningún motivo debe proceder con la intromisión de sus creencias religiosas en el acto mismo, ya que ante la numerosidad de deidades que rondan el mundo, y ante la falta de claridad y pruebas que sustenten la existencia de una o de todas, es mejor dejarle esa decisión al propio niño, cuando tenga las condiciones de escoger o no la deidad que quiera por medio de su raciocinio. Cualquier otro proceder que tenga de por medio sofismas es adoctrinamiento y *doxa*.

Como ya se dijo más arriba, es Locke quien marca los precedentes de la teoría formativa de Jean Jacques Rousseau, el ilustre más grande del siglo XVIII. El francés propone un sistema educativo a partir de *Emilio, o De la Educación*, publicado hacia el año 1762, que supera con creces cualquier otra tentativa de formación hasta la época, convirtiéndose así, por antonomasia, en el primer tratado educativo del mundo occidental. *Emilio* es una obra que se divide en cinco libros que guardan entre sus líneas el más profundo sentido de la educación. El mismo Rousseau (1997, p. 352) no fue extraño de su grandeza; en consecuencia, en sus *Confesiones* da por sentado que *Emilio* es la mejor y más importante de todas sus obras. Su sublimidad y exorbitante superioridad se debe, quizá, al implícito retorno al Ser en el acto educativo, olvidado bajo el telón de la oscuridad durante la patrística y la escolástica de la Edad Media, y el Renacimiento de la Edad Moderna. En otras palabras, en su obra yace la aproximación más asertiva de la comprensión del Ser que se haya conocido desde los griegos clásicos; allí manifiesta no solamente una ruptura con respecto a la tradicional forma de educar a los infantes, sino que también establece las bases de una formación donde el humano, como Ser, pueda servirse de su propia razón sin subordinarse a opiniones ajenas. Tal es su grandeza que, de hecho, cuenta Ernst Cassirer (1948, p. 108), como constata en *Kant. Vida y doctrina*, que el filósofo de Königsberg, tan habituado a la puntualidad de tomar un paseo diario cerca de su casa por su ciudad natal, solo rompió su hábito el día que tuvo entre sus manos el *Emilio*.

Dicho esto, es necesario aclarar que no es ocupación de este trabajo adentrarse en un resumen de *Emilio, o De la Educación*; amplia y frecuentemente ya se convoca esta obra en las facultades de educación de todo el mundo y en diversos campos académicos actuales, como para cometer aquí la perogrullada de decir lo que ya se debe saber. Además, a la grandeza no puede hacersele *spoiler* ni simplificación. Quienes pretendan hablar y encontrar algo que decir sobre



Aristóteles, Rousseau y Heidegger, deben leer a Aristóteles, Rousseau y Heidegger; de otra manera, es *doxa*. No quiere decir esta aseveración que la función de los comentaristas no sirva o deba dejarse de lado. Por el contrario, es de suma importancia saber cuánto más se pueda de la crítica que se le haya hecho a tal o cual pensador, pues así se evita, por un lado, decir lo que ya se ha dicho y, por otro, hacerse con un juicio propio y auténtico. Por más que se diga, dibuje y explique cómo es el mar, no se puede saber con certeza lo qué es sino hasta que se acuda a él. Por ello, la tarea que de momento le incumbe a este trabajo es la de esclarecer las comprensiones que del Ser hay en la obra de Rousseau, precisamente porque hasta donde se sabe, no hay investigaciones educativas ni filosóficas que traten este tema, aun siendo tan evidente en los postulados educativos del francés.

Claro que ese aparente velo investigativo sobre el Ser en Rousseau tiene su explicación desde el punto de vista sociológico. Por ejemplo, la fuerza que toma el capitalismo gracias a las revoluciones de Francia e Inglaterra y a la disputa de la independencia norteamericana, deja de lado al antiguo régimen feudal de la Edad Media y genera una individualización sin precedentes. Las personas, antaño atadas a un sistema económico, social y político fijo, se vuelven responsables de sí mismas, y todos sus éxitos o infortunios no dependen sino de sus propios esfuerzos. La libertad frente a la que se encuentra la sociedad moderna capitalista del siglo XVIII se halla muy bien desarrollada en Erich Fromm (1997), quien de hecho dice que

[...] bajo el sistema capitalista, el individuo, y especialmente el miembro de la clase media, poseía la oportunidad —a pesar de las muchas limitaciones—, de triunfar de acuerdo con sus propios méritos y acciones. Tenía frente a sí un fin por el cual podía luchar y que a menudo le cabía en suerte alcanzar. [...] Los hombres lograron la igualdad; las diferencias de casta y de religión que en un tiempo habían significado fronteras naturales que obstruían la unificación de la raza humana, desaparecieron, y así los hombres aprendieron a reconocerse entre sí como seres humanos. (p. 123)

Esta brevísima explicación sobre la configuración de la libertad como individualismo, surgida en el siglo XVIII, solo es el espejo que refleja el camino que ha seguido la sociedad moderna occidental desde entonces. La mayoría de los pensadores que de alguna u otra forma se han referido al siglo de la Ilustración en sus obras solo lo han hecho en torno a las implicaciones de las dos grandes revoluciones y de la independencia norteamericana, olvidándose del concepto

de Ser como abstracción. Tales son las obras de Montesquieu, David Ricardo y Adam Smith, propias del siglo XVIII; las obras de Karl Marx y Augustus Freeman, referentes del siglo XIX; las obras de Jacques Bidet y Herbert Marcuse del siglo XX; y las obras actuales de Gilles Lipovetsky, Byung-Chul Han o Andrew Kliman. Sus críticas, generalmente, son bonísimas, pero es tanto lo que se sabe de las implicaciones de las revoluciones del siglo XVIII en los siglos subsiguientes, que esa misma crítica se ha vuelto un velo que no permite ver más allá de ella... Tanto es así, que si hoy se habla del ilustre Rousseau es para mencionar su importante influencia en la Revolución francesa y pocas veces para centrarse y adentrarse en los conceptos de su obra más grande, a saber, el *Emilio*. En todo caso, la crítica desde el siglo XVIII hasta hoy, salvo en algunas excepciones como en la de Heidegger y Sartre, no ha hecho un desarrollo que esclarezca la importancia del concepto de Ser en la sociedad moderna por estar sumida en asuntos capitalistas. Menester es, entonces, decir lo que hay del Ser en el *Emilio*, o *De la Educación* de Rousseau.

Desde el prefacio del libro, Rousseau reconoce que la educación tradicional de la época no es nada buena para los niños. En efecto, dice que “todavía sigue olvidado el arte de formar a los hombres, que es la primera de todas las utilidades” (Rousseau, 2015, p. 13). Esta aseveración toma especial sentido si se tiene en cuenta el desarrollo de la educación en la Edad Media, donde todas las consideraciones en términos formativos estaban bajo el control de la Iglesia. En la aseveración de Rousseau está implícita, aunque él no la menciona, una aproximación al ideal griego de la formación y el Ser. Si no es así, entonces ¿a qué cosa se refiere cuando dice que el arte de formar hombres todavía está olvidado? Es imposible encontrar en la línea histórica del tiempo, luego de los griegos clásicos, una formación que se aproxime mínimamente al pensamiento educativo rousseauiano. No es que al francés se le deba conocer o interpretar como a un discípulo de la formación clásica griega. Decir eso es un grave error conceptual: primero, porque no nombra explícitamente el concepto de Ser que claramente se desarrolla en *Emilio*; segundo, porque mientras que el ideal formativo griego le apunta al alcance de la felicidad y el bien como elementos supremos de la virtud, el ideal formativo rousseauiano supone una educación en la que los hombres, en armonía con su voluntad, la naturaleza y las cosas, puedan ser ciudadanos libres y en sociedad. Como se ve, el ilustrado francés propone tres tipos de educación (la de la naturaleza, la de las cosas y la de los hombres) que no dan cuenta como tal de

una subordinación a los griegos, sino de una muy buena comprensión del malestar educativo de la época. En consecuencia, dice:

Nacemos débiles, necesitamos ser fuertes, y al nacer carecemos de todo y se nos debe proteger; nacemos torpes y nos es esencial conseguir la inteligencia. Todo esto de que carecemos al nacer, tan imprescindible en la adolescencia, se nos ha dado por medio de la educación. La educación nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas, es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas. (Rousseau, 2015, p. 17)

Otra cosa es que la armonización de las tres educaciones advenga una formación muy propia del Ser, tal y como aquí se va a mostrar a través de la siguiente relación entre la evidente triada educativa rousseauiana y su aproximación al concepto griego de Ser. Aunque de alguna manera ya se dijo, debe insistirse en el hecho de que la relación de la triada educativa rousseauiana con el Ser solo se encuentra posible en la conjunción plena de la primera. Evidentemente, el Ser como Ser para sí mismo no debe entenderse en la culminación que el constructo social puede hacer del hombre; asimismo, el Ser tampoco es la naturaleza comprendida como el hábito que constituye la cotidianidad del hombre, ya sea en pleno ejercicio de su individualidad o por la fuerza de las circunstancias; y finalmente, el Ser tampoco es la comodidad que puede alcanzar el hombre en su vida gracias a las cosas (*entes*). El Ser para sí mismo, por el contrario, se encuentra en el hombre cuando este, en relación con la naturaleza (entendida como abstracción absoluta, imprescindible, recta, invariable e inherente al hombre por el hecho de Ser), las cosas (comprendidas como la materialidad modificable y cambiante del mundo sensible) y los otros hombres (asumidos como iguales en tanto que pertenecientes a la misma naturaleza y mundo), se halla en completa autonomía sobre sí mismo<sup>53</sup>. Es a esto y no a otra cosa a lo que le apunta la armonización de las tres educaciones de Rousseau, aunque él lo haya visto desde una perspectiva diferente por estar, quizá, ocupándose de quitar el velo del no

---

<sup>53</sup> El Ser es luz y libertad. Quien renuncia o somete a otros a renunciar a él, es un problema del que es preciso estar bastante lejos.

ser, imperante durante más de mil ochocientos años. En todo caso es un ilustre, innovador y renovador por antonomasia.

No faltan quienes descrean de los postulados de Rousseau, alegando una contradicción entre su tratado educativo y la entrega al hospicio de los cinco hijos que tuvo con Thérèse Levasseur. A estas personas debe invitárseles a hacer uso de la lógica y responderles que, por más que lo parezca, una cosa no tiene que ver en absoluto con la otra. Ciertamente, se comete una falacia circunstancial de autocontradicción cuando se arremete contra los argumentos de una persona, acudiendo a sus acciones personales y no a los argumentos que presenta. Así, quienes descreen de *Emilio, o De la Educación* porque su autor abandona a sus hijos, lo que se están haciendo es atacar a Rousseau, más no a los argumentos de su obra. La invitación para los descreídos es volver a leer *Emilio* y, si aún le encuentran contradicción, fundar argumentos que emerjan de *Emilio* mismo. En todo caso, del hecho de que Rousseau haya abandonado a sus hijos no se sigue que su obra carezca de fundamento.

Ahora bien, si bien *Emilio, o De la Educación* no fue una obra pensada a modo de guía para los maestros y los padres, en ella yacen innegablemente las bases para una verdadera formación (Jimack, 1983, p. 69-70) desde la libertad, el contacto con el mundo, la sensibilidad, el cuerpo, la moral, la duda, la intelectualidad y la sociabilidad. Todas estas cosas son importantes, sin duda. Empero, no es el menester de este trabajo, como ya se dijo, entrar a resumir o explicar el *Emilio*, sino aproximarse a lo que del Ser hay en él. Otro aspecto importante que destaca en una formación desde el Ser se encuentra en el desarrollo que hace el ilustre francés en cuestión de creencias, donde refiere que la noción de Dios, verbigracia, es inaccesible a los niños. Esto no quiere decir que deba imponerse una especie de ateísmo en los infantes, ni más faltaba. El mismo Rousseau es un fiel creyente de Dios, aunque ni él mismo pueda comprenderlo<sup>54</sup>. No está mal tener creencias, sean estas falsas o verdaderas, el mal está cuando estas se imponen sin discriminación alguna y sin considerar las capacidades de reflexión del otro sobre eso que se impone. “Cuando una persona se acostumbra a pronunciar palabras que no entiende, (como

---

<sup>54</sup> Si bien Rousseau deposita en Dios las gracias por todo lo que ve y puede hacer, acepta la imposibilidad de conocerle más allá de cómo se le manifiesta a sí mismo. Rousseau nombra a Dios, “mas no por eso (dice) conozco mejor al ser que he llamado Dios; se esconde por igual a mis sentidos y a mi entendimiento; cuanto más pienso en él, más me confundo” (Rousseau, 2015, p. 307).

“Dios”) es fácil lograr que diga lo que se quiere que diga” (Rousseau, 2015, p. 281). Por esto mismo es que Rousseau trasciende todo el pasado formativo de Occidente subsiguiente a los griegos, incluyendo por supuesto al oscurantismo medieval y a la *pansofía* comeniana, donde se impone la creencia de Dios a como dé lugar.

Aún más, el dogma cristiano que reza que *Es necesario creer en Dios para salvarse*, Rousseau (2015) lo considera “el comienzo de la intolerancia sangrienta y la causa de todas estas vanas instrucciones que han producido un golpe mortal a la razón humana, habiéndola acostumbrado a que se quede satisfecha con palabras” (p. 283). Esto, efectivamente, porque lo que busca el francés con su tratado pedagógico es lo contrario. A saber, permitir que sea el niño quien elija en qué creer cuando su misma maduración intelectual se lo permita. Es imposible entonces que un niño conciba la idea de Dios, justamente porque es imposible pensar sobre lo que *a priori* no se posee.

Cuando un niño dice que cree en Dios no es en Dios en quien cree, sino en Pedro o en Juan, quienes le dicen que existe una cosa que se llama Dios, y lo cree a la manera de Eurípides: *¡Oh, Júpiter! Tu nombre es ése, mas sólo conozco tu nombre*<sup>55</sup>. (Rousseau, 2015, p. 284)

Que sea la persona misma quien elija *a solis ortu usque ad occasum* lo que ha de hacer con su vida, y regulada bajo su propia libertad y conciencia, es el principio fundamental del Ser. Nótese que, desde los griegos clásicos, el hombre nunca tuvo semejante posibilidad de volver hacia su Ser mismo. Es Rousseau quien hace manifiesta la vía de la *Alétheia*, al desvelar una formación donde lo más importante es la libertad del hombre mismo como humano, como ser para sí mismo. No en balde manifiesta lúcidamente: “Hombres, sed humanos; es vuestro primer deber; sedlo en todas las circunstancias, en todas las edades y por todo lo que no le es extraño al hombre. ¿Qué sabiduría tendréis fuera de la humanidad?” (Rousseau, 2015, p. 64).

De la misma manera que Rousseau abre la puerta hacia un estilo de formación diferente, la incomprensión y crítica que se tiene de él, hasta el día de hoy, no conoce límites. Tales son, por

---

<sup>55</sup> Así es como originalmente iniciaba *Medea* de Eurípides, aunque las molestias generadas en Atenas hicieron que se modificara a la versión que hoy conocemos.

ejemplo, los comentarios de Leo Strauss (1953, p. 254), quien dice que el francés es confuso, enredado y contradictorio al proponer una especie de hombre individual pero también colectivo; las aseveraciones de Ernest Barker (1974), que aseguran que “uno puede encontrar sus propios dogmas en Rousseau, ya sea que uno pertenezca a la Izquierda (y especialmente a la izquierda de la Izquierda), o bien uno pertenezca a la Derecha (y especialmente a la derecha de la Derecha)” (p. 39); las notas de Marc F. Plattner (1979), en las que se dice que Rousseau “emerge, más que en cualquier filósofo político anterior, tanto un individualismo más extremo cuanto un colectivismo más extremo” (pp. 4-5). Y así mismo en otros autores.

Estos teóricos, ciertamente reconocidos, tienen al parecer una mala lectura de Rousseau. La interpretación no puede hacerse desde posturas políticas o siguiendo la forma interpretativa tradicional en la que el ser y el no ser son y no son. Es falso que el francés proponga una doble vía de lectura, y también es mentira la supuesta ambivalencia entre individual y colectivo, entre izquierda y derecha. Las ridículas tergiversaciones que se le han hecho, evidentemente, obedecen a factores lejanos al pensamiento rousseauiano. Si se mira el siglo XVIII, no es difícil identificar que como contraposición a la Ilustración emerge el movimiento romántico, con la muy conocida idea de concederle la primacía a los sentimientos que se estaban omitiendo. Quizá la mala interpretación que se ha hecho de Rousseau se deba al hecho de leerlo desde la perspectiva romántica, donde todo puede ser y no ser y la subjetividad es imperativa al mejor estilo sofístico. De ahí que se diga, y se diga mal, que en él convive la ambivalencia. De todas maneras, qué bueno que exista la crítica: es otra forma del Ser.

Por otra parte, este mismo problema interpretativo que aún vive hoy, ha permeado incluso las instituciones de enseñanza. Hoy se forma bajo una extraña combinación de métodos que pocas veces se direccionan hacia lo que debiera ser el único fin: develar seres humanos para sí mismos, esto es, libres, autónomos, críticos, plenamente conectados consigo mismos y con el mundo. Lo que hoy se ve, contraproducentemente, es una formación para el otro: ese otro que tiene poder y controla lo que se debe enseñar y aprender; ese otro que crea el currículo obedeciendo al mercado; ese otro que manda a diseñar uniformes, que construye instituciones enrejadas, que dispone las sillas en filas, que instala timbres, que fija castigos, que insta a la competencia, que mira hacia al producto y no a los ojos que padecen el atrasado e irrisorio

sistema educativo. Quien es consciente de este mal y no hace nada para cambiarlo, es otra roca más de las miles que tiene el problema.

Ahora bien, el tratado educativo de Rousseau también influye en las reflexiones pedagógicas de Immanuel Kant, otro maravilloso ilustre del siglo XVIII. Ya se dijo más arriba, en palabras de Ernst Cassirer, que es *Emilio, o De la Educación*, la única obra que irrumpe sus paseos rutinarios por Königsberg. Es más, dice Paul Duproix (1897) que “[...] La influencia de Rousseau sobre Kant no es discutible, y se puede decir que en su pedagogía Kant ha tenido siempre presente el *Emilio*, ya para aprobar los preceptos, ya para modificarlos o, algunas veces, contradecirlos” (p. 56). El ilustre alemán, en todo caso, no se desampara de Rousseau. Llama la atención, por ejemplo, la distinción que se encuentra en ambos acerca del formador: uno y otro le conciben como un guía<sup>56</sup>. En ese sentido, la formación no consiste en la obligación de aprender, sino en el arte de hacer que el estudiante se encuentre con el conocimiento.

Si es verdad que Kant no es ni puede ser considerado una autoridad en términos formativos, en tanto que el grueso de su pensamiento consignado en la *Crítica de la razón pura* intenta configurar una investigación trascendental sobre las circunstancias epistemológicas en torno al conocer humano y frente a la posible unión entre empirismo y racionalismo, también es cierto que en *Sobre Pedagogía* desarrolla tres vertientes imprescindibles para la Formación del hombre. A saber, la importancia de los valores de la Grecia clásica, los ideales ilustrados del cultivo de la independencia y la razón, sumado a los ideales rousseauianos del *Emilio*.

*Sobre Pedagogía* puede entenderse como un producto de los cursos que impartió en la Universidad de Königsberg en el semestre de invierno de 1776 y 1777, en el semestre de verano de 1780, en el semestre de invierno de 1783 y 1784 y finalmente en el de invierno de 1786 a 1787, donde se dedica a reflexionar sobre asuntos pedagógicos. La obra, de hecho, es publicada en 1803 gracias a Friedrich Theodor Rink, que tenía consigo los apuntes y anotaciones que Kant había desarrollado en sus cursos. Hasta hoy, nadie duda de la autenticidad del texto.

Es muy conocida la máxima kantiana que reza que “El hombre solo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él” (Kant, 2009, p.

---

<sup>56</sup> *Hofmeister*, en el caso de Kant; *Gouverneur* en el caso de Rousseau.

31). Lastimosamente, a falta de un esclarecimiento acerca de la educación en la expresión misma, esta se ajusta casi a cualquier discurso pedagógico, hasta el punto de volverse una proposición trillada y fuera de contexto. Las personas que suelen utilizar tal expresión para adornar sus discursos casi siempre terminan contradiciendo a Kant. En cierta ocasión, por ejemplo, los directivos de una institución de educación pública secundaria colombiana pusieron en una enorme cartelera, ilustrada con un dibujo colorido de dos niños, la máxima kantiana, rezando así: “Tan solo por la educación podemos llegar a ser humanos (Kant)”. Es curioso ver semejante perogrullada en una institución encerrada por mallas y muros, regida por conductas y manuales, e imponente de castigos. Para Kant (2009), la formación (*Bildung*) comprende, además del proceso de la crianza, la instrucción en tanto que guía hacia la razón. De ahí que, en relación con Rousseau, promueva la humanidad y la libertad del hombre de poder servirse de su propio entendimiento. Por otro lado, en la expresión que utiliza la institución en cuestión, el hecho de modificar la máxima, intercambiando “hombre” por “humano”, debe entenderse como una absoluta sandez. La utilización de la palabra “hombre” para designar a los integrantes de la especie humana racional, ya sean varones o mujeres, tiene su raíz en el latín *homine* que a su vez viene de *humus* que significa *tierra*. Es falso que la palabra “hombre” sea una convención de las altas esferas de poder. De hecho, las expresiones “homo habilis”, “homo erectus”, “homo de neandertal”, y “homo sapiens”, se utilizan en la ciencia de la evolución para referirse a los primeros homínidos en la Tierra. No quiere decir esto que en la historia no haya una evidente deslegitimización de la mujer, lo que quiere decir es que cuando se utiliza la expresión “hombre” no hay razón para que incomode. Por ello la institución pública hizo mal modificando la máxima; la tuvo que haber dejado tal cual y, consecuentemente, ilustrar sobre el significado de “hombre” a todas aquellas personas que incomode, especialmente si ven en ella características de un discurso patriarcal. Siguiendo la línea interpretativa, el ilustre alemán, si bien es partidario de su proyecto educativo y del de Rousseau, reconoce la dificultad de su plena realización, pero no le ve problema. Al respecto dice:

El proyecto de una teoría de la educación es un magnífico ideal, y no es ningún inconveniente que no estemos de inmediato en condiciones de realizarlo. Solo que no se tiene que considerar la idea ya, de buenas a primeras, quimérica, ni desacreditarla como si fuera un bello sueño, por más que se presenten obstáculos para su ejecución. (Kant, 2009, pp. 32 -33)



Esto se debe, indudablemente, al cambio educativo que suponen semejantes ideas con respecto al antiquísimo sistema educativo feudal. Sin embargo, y como él mismo lo reconoce, que sea difícil no quiere decir que sea imposible. Todo proyecto que guarde verdad florece por sí mismo por más que se le intente opacar. La respuesta a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?* no es otra cosa que una imagen perfecta de lo que puede ser, además de ilustrado, un hombre formado. Cuando Kant dice “¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento!” (2013, p. 87), está exhortando al más alto nivel de formación del Ser al que puede llegar el hombre en *lato sensu*. Y toma especial sentido su invitación, si se mira con detalle la formación precedente occidental, donde pensar autónomamente era bastante delicado y peligroso. El ilustre alemán lo que viene a decir es, entonces, que esa época debe dejarse atrás para abrirle las puertas al entendimiento mediante el uso de la propia razón. Aquellos que, aun viendo la posibilidad, no se atreven a pensar (*sapere aude*), se hallan en la comodidad de la minoría de edad de la cual ellos mismos son culpables (Kant, 2013, p. 87). Empero, que el hombre no se esmere por pensar no es únicamente el producto de cientos de años de imposición, sino que también es fruto de la cobardía del hombre mismo de no atreverse a hacerlo, aun viendo el camino fresco y despejado.

Es tan cómodo ser menor de edad. Basta con tener un libro que supla mi entendimiento, alguien que vele por mi alma y haga las veces de mi conciencia moral, [...] para que yo no tenga que tomarme tales molestias. No me hace falta pensar, siempre que pueda pagar; otros asumirán por mí tan engorrosa tarea. (Kant, 2013, p. 88)

Infortunadamente, los sucesos de la historia dicen que al hombre siempre le ha ganado más la pereza y la frivolidad. Pareciera que tiene que sentir la necesidad de la obligación, como en la Edad Media, para poder hacer las cosas. ¿Por qué es tan difícil pensar? En parte, porque la formación del Ser se ve en una lucha constante con el acontecer del mundo. Los ideales de Rousseau y Kant son claros y dejan muy atrás la formación renacentista y medieval, pero se enfrentan también, y sobre todo como efecto de la Revolución Industrial, a otros modos de suprimir el Ser aun en aparente libertad para Ser. En el siglo XVIII, además de los brillantes tratados educativos, por todas partes se empieza a agudizar la industria. El imperativo social es producir en masa y en el menor tiempo posible. El sistema capitalista se vuelve tan poderoso como otrora el feudalismo. Con esto a la vista difícilmente puede formarse desde el Ser a un hombre empeñado en la producción despiadada y en la sumisión a un jefe. Y es aún más difícil en

un sistema educativo que se doblega al mismo propósito productivista, dejando un telón sobre las bellísimas teorías educativas que ya se trataron. Sin embargo, con todo esto, la emergencia del intento de procurar una formación distinta con ímpetu de libertad y razón, hace que el siglo de Rousseau sea el de la luz.

## CAPÍTULO V.

### **SOBRE LA INCOMPRENSIÓN DEL SER ENTRE LA FORMACIÓN Y ESO DE LA “PEDAGOGÍA” EN EL SIGLO XIX**

El recorrido histórico-panorámico que aquí se ha venido haciendo hermenéuticamente en relación con las nociones de formación y Ser demuestra varias cosas. Primero, que el Ser, como lo develó Parménides y luego lo desarrollaron Platón y Aristóteles, fue incomprendido, cuando menos olvidado, durante más de mil años después de la Grecia Clásica; y, subsiguientemente, la formación como vía hacia el encuentro con la Verdad se omite. Segundo, que el producto de ese olvido se debe a que la Patrística y la Escolástica, influenciadas por San Agustín y Santo Tomás respectivamente, ponen el velón de la mentira y la opinión sobre el Ser y que, a como dé lugar, encaminan la formación hacia “la verdad absoluta de Dios”. Tercero, que los postulados de Comenio en plena transición entre la Edad Media y la Edad moderna, y siguiendo los preceptos medievales, subyugan la finalidad de la formación a la Iglesia; así, la formación no consiste en el uso del raciocinio, sino de la sumisión, la memoria y el miedo. Cuarto, que en el siglo XVIII la formación encuentra aproximaciones a la comprensión del Ser desde los postulados de Locke y ulteriormente un progreso más amplio en Rousseau y, consecuentemente, en la Ilustración kantiana.

Ahora bien, como se nota, la mayoría de los pensadores que a lo largo de la historia han tocado en sus obras el concepto de formación, salvo en algunas raras pero fundamentales excepciones como las que aquí se han visto, han omitido gravemente el Ser, ya sea por ignorancia, ya sea por teología. Pero eso no es todo: los factores sociales y políticos de cada época también marcan paradigmas y suponen ideas, las más de las veces, difíciles de romper. Es así como el Ser se ve en la Edad Media olvidado por la patrística, el escolasticismo y el feudalismo. Y así también es como el Ser entra a una desatención infortunada durante el siglo XVIII, cuando se da propiamente la aparición de la burguesía y luego las germinaciones de las revoluciones de Francia, Inglaterra y la independencia norteamericana. Estas revoluciones presuponen en Occidente un direccionamiento del individuo hacia la subordinación capitalista. En otras palabras, el hombre se torna en un medio para fines estrictamente económicos. La educación emprende, muy a pesar de Rousseau y Kant, los mismos fines mercantilistas. En todo caso, con el nuevo paradigma social impuesto por la burguesía

El hombre se convierte en un engranaje de la vasta máquina económica –un engranaje importante si se posee mucho capital, uno insignificante si carece de él–, pero en todos los casos continúa siendo un engranaje destinado a servir propósitos que le son exteriores. (Fromm, 1997, p. 126)

En el siglo XIX, el panorama capitalista es mucho más agudo en tanto que más estable. El imperativo económico, no obstante, sigue siendo el mismo del siglo XVIII. Las industrias occidentales se desarrollan velozmente y las naciones direccionan todos sus esfuerzos hacia el crecimiento del capital. Bajo estos presupuestos surgen en Occidente las bien conocidas tradiciones pedagógicas, a saber, la anglosajona, la francófona y la germánica. Desde las tres se procura delimitar la formación a un asunto pedagógico que hasta los días de hoy no se sabe bien qué sea. Se ha discutido tanto del término “pedagogía” que intentar definirlo resulta siendo una imposibilidad conceptual. Tanto es así, que por donde quiera que se le mire guarda una ambigüedad irrisoria. Adviértanse, por ejemplo, todas esas palabrejas que suelen acompañar al término, según lo que se quiera hablar: “pedagogía activa”, “pedagogía social”, “pedagogía Waldorf”, “pedagogía óptima”, “pedagogía crítica”, “pedagogía publicitaria”, “pedagogía progresista”, “pedagogía libertina”, “pedagogía infantil”, y un larguísimo y tedioso etcétera. Casi que a cualquier cosa puede precederle el término como si de un adorno culto se tratara.

Lo que es cierto, etimológicamente, es que el término “pedagogía” viene del griego *paidíon* (*παίδιον*), niño, y de *agōgós* (*ἀγωγός*), guía. Es decir, quien guía al niño. En la Grecia Clásica, por cierto, el guía de los niños era una especie de esclavo que se encargaba de llevarlos hasta la *palestra*<sup>57</sup>. De entrada, la etimología de la palabra contradice todas las concepciones que hasta hoy se tienen de ella. Pensar en un pedagogo, siendo fieles a la palabra griega, no es pensar en un formador, como suele afirmarse desde las teorías educativas actuales. Contrariamente, el pedagogo es quien guía al niño de un lugar “a” a un lugar “b”, entendiéndose el lugar por el espacio, la distancia y el tiempo, no por ideas metafóricas. Es justo decir esto porque, como es costumbre, no falta quien diga que llevar al niño de un punto “a” a un punto “b”, también es, entre otras cosas, que mañana sepa lo que hoy no sabe.

---

<sup>57</sup> Centro cultural y atlético muy común en los gimnasios de la Grecia Clásica. Se iba allí a trabajar el cuerpo y la belleza física.

La verdadera formación, atendiendo a las ideas que se han desarrollado, no la puede proporcionar eso que sea el pedagogo. Es tan mala la interpretación que se ha hecho de la pedagogía, que hoy suele llamársele ciencia a lo que otrora fue un oficio menor, cuestión que se desarrollará más a fondo en el siguiente capítulo. De momento interesa explicar cómo surgen las tradiciones pedagógicas occidentales modernas, que no son otra cosa que productos de condiciones sociales, culturales, históricas, políticas y económicas, que sitúan el concepto de “pedagogía” en un campo disciplinar. Esta noción de “campo”, muy propia de la sociología de Pierre Bourdieu (2003), quien la define como un sistema de enfoques sociales donde se definen unos en relación con otros, la utilizan los teóricos para situar a eso que llaman “pedagogía” en un espectro amplísimo donde confluyen, se elaboran y se reconstruyen, los diferentes discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje. La idea de “campo”, entonces, viene dada como un lugar abstracto y específico donde las diferentes relaciones discursivas se tejen y destejen, al parecer, dinámicamente. En consonancia con ello, a los ojos de los profesores colombianos Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez (2003), la pedagogía en el campo disciplinar es entendida como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (p. 111).

Dentro del campo disciplinar de la pedagogía, entonces, se hallan las tradiciones pedagógicas occidentales modernas. Llama la atención, lamentablemente, el enredo que la comprensión de las tres tradiciones supone hasta el día de hoy, sobre todo con la mala interpretación de la pedagogía clásica griega. Según Zuluaga et al. (2003), la pedagogía ahora se entiende como “[...] una disciplina en la que se mueven coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas, lo cual no impide que ella tenga un campo autónomo en varios sentidos: histórico, epistemológico, experimental y comunicativo” (p. 183). Esto quiere decir que tal término puede situarse entre lo que *es* y lo que no es, entre lo que hoy sirve y mañana se deshecha pero pasado mañana vuelve a servir. Esta idea de eso de la pedagogía como un campo donde vive la mentira y la verdad es una absoluta contradicción con lo que es la formación como develamiento de la Verdad, como advenimiento del Ser. Entre las tres tradiciones que se han llamado pedagógicas, la única que tiene algo del Ser en su seno es la germánica. Y en ella, no como pedagogía, sino como formación (*Bildung*), es donde se encuentra

una aproximación coherente al Ser. En las tradiciones anglosajona y francófona, a toda luz, impera el sistema capitalista sobre la educación, donde el ser humano es reducido a *ente* (objeto).

En la tradición anglosajona, nótese, verbigracia, que la educación se torna no como una posibilidad de Ser, sino como un mecanismo mediante el cual se enajena al hombre para servir adecuadamente a la producción y el consumo. Para finales del siglo XIX y principios del XX, este modelo se afina vigorosamente sobre todo en la sociedad estadounidense que, según Carlos Eduardo Noguera (2009a), necesitaba de una instrucción eficaz para afrontar la progresiva urbanización e industrialización y, a su vez, la administración del sistema. De este modo se entiende la educación como una especie de herramienta de la industria y la producción. Bajo este mismo contexto, en la tradición anglosajona se instauro el currículo dentro de la educación como una manera eficiente de establecer los contenidos que deben recibir los estudiantes para ser aptos y competentes dentro del mercado. Asimismo, el maestro se asume como un reproductor del currículo o, a lo sumo, un planificador curricular (Mora & Otálvaro, 2011).

Evidentemente, lo que menos importa en esta tradición es el ideal crítico de la formación del hombre. Lo que la instauración del currículo trae de fondo es el adiestramiento de la conducta. Consiguientemente, también en el siglo XIX surge dentro del currículo la idea del “gerenciamiento” como un modo de controlar el proceso de instrucción. La bastarda lógica del gerenciamiento anglosajón es que, como errar es humano, se gerencia desde el sistema para corregir lo que no se hace bien. Por ende, la planificación se torna en un imperativo inexorable. Los planes de estudio, muy propios del currículo, son pensados desde el punto de vista de las necesidades del mercado, y deben seguirse y aplicarse ortodoxamente por el maestro. La idea de la gerencia, surgida como asunto de la administración, suprime el Ser precisamente porque no lo necesita, porque contrariamente le estorba y le hace mal.

Sobre la aplicación correcta del gerenciamiento, Grinberg dice bien: “se vuelve una herramienta que, al aplicarla, brindará los saberes técnicos necesarios para obtener los fines de la educación” (p. 72). Tanto es así que, hoy por hoy, cuando un estudiante universitario logra aprobar todas las materias dentro de un plan de estudios, se le considera idóneo para desempeñarse profesionalmente. ¡El éxito se torna en aprobar, no en pensar! Con esto claro, dentro de la tradición anglosajona es una absoluta verdad que la correcta aplicación del currículo asegure la educación suficiente para vivir plenamente en una sociedad industrializada. El fin de la

educación se ha cumplido; el estudiante matriculó, cursó y aprobó todo un proceso que fue gerenciado, es decir, vigilado y regulado bajo la demanda del mercado. La pregunta por el estudiante como Ser, por si salió más crítico del proceso, por si puede generar o no juicios incluso sobre su mismo aprendizaje, le importa absolutamente nada a la finalidad del plan de estudios. Lo menester, lo imperativo y lo que se celebra por considerarse prodigioso, es que haya alcanzado la meta de aprobación y sea competente dentro del sistema, pero nunca por fuera ni en contra de él, porque entonces se le tacha de maleducado.

No es eso todo: una consecuencia fatal que también es producto de la tradición anglosajona es la irrisoria búsqueda de la calidad educativa por la que tanto se esmeran las instituciones de la educación. Dicha “calidad” se alcanza cuando se cumplen una serie de requisitos que se imponen, las más de las veces, desde las necesidades económicas. En Colombia, póngase por caso, el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), que es la entidad estatal encargada de los procesos de acreditación de la educación superior, se fija casi en todo, menos en los procesos individuales y formativos de los estudiantes como seres que sienten, que *son*, que viven. Lo que, en efecto, le interesa al CNA para otorgar acreditaciones es la estructuración del currículo: cómo se construye, cómo se proyecta al mercado, cómo sigue el comportamiento que están teniendo quienes ya han egresado, qué investigaciones se hacen en torno a su mejoramiento. Igualmente, importa también la estructura física, informática, administrativa y técnica del centro de estudios. Con esto claro, las universidades exigen a sus profesores publicaciones constantes, actualizaciones o diplomados que los ratifiquen en su área. En medio de este acoso gerencial, queda poco espacio para la consagración y germinación de pensamientos auténticos; todo se limita al mejoramiento del currículo y a la búsqueda de una falsa excelencia. En definitiva, esta es la tradición anglosajona viva, mercantil y aniquiladora del Ser.

Ahora bien, análogamente a la tradición anglosajona también se desarrolla en Occidente, y sobre todo a finales en el siglo XIX, la tradición francófona. Si en aquella se cimenta muy sólidamente el currículo, en esta se elabora lo que hasta los días se hoy se conoce como “ciencias de la educación”: una especie de hibridación constituida de varias disciplinas, pensada, precisamente, para sobrepasar las disciplinas con el concepto de “ciencias”. Bajo este contexto empiezan a fundarse extrañas combinaciones conceptuales, hasta el día no muy bien delimitadas, las cuales llevan por nombre filosofía de la educación, psicología de la educación, economía de la

educación, antropología de la educación, sociología de la educación, historia de la educación, entre otras. Sin embargo, también a finales del siglo XIX y principios del siglo XX toman especial importancia, sobre todo, dos tendencias fundamentales. La primera se refiere a la pedagogía como una dualidad ciencia-arte, esto es, una suerte de pedagogía que se apoya de la psicología para ganar validez (Noguera, 2009b). Así, por aquel momento, aparecen pedagogos como Henri Marion y Gabriel Compayré, quienes piensan el fenómeno pedagógico tanto desde lo práctico como desde lo teórico. La psicología, en relación con la pedagogía, ocupa un puesto especial sobre todo en el campo teórico, en tanto que define científicamente las mejores condiciones para educar al sujeto de la educación. En el campo práctico, figura la organización del objeto de educación en pro de su sujeto, es decir, los métodos bajo los cuales se debe enseñar atendiendo a los estudios de la ciencia. La segunda tendencia es elaborada desde la disciplina sociológica por Émile Durkheim, quien aboga por la necesidad de la sociología en la pedagogía, al considerarla como un acto estrictamente social. En su obra póstuma, *Educación y Sociología*, asevera que

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (2000, p. 60)

En ese sentido, desde el punto de vista de este sociólogo, la educación consiste en la incrustación al mundo, para convivir a plenitud con sus exigencias. A su parecer, la racionalidad, o la base formativa kantiana que reza que el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas, es deseable pero irrealizable. Su argumento es que la idea de Kant “se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida” (Durkheim, 2000, p. 50). Teniendo en cuenta su extraña lógica, entonces, puede pensarse que quienes nacen en condiciones paupérrimas jamás podrán desarrollar la habilidad de pensar, pues, ajustándose a sus contextos, será menester enseñarles a estar y vivir en el ambiente al que, por accidente de la naturaleza, han sido destinados. Lo cierto es que Durkheim se equivoca contradiciendo a Kant.



La idea de entender la educación desde el contexto social no está mal. De hecho, muchos de los postulados constructivistas del siglo XX, como los de Vygotsky, son hasta cierto punto bien recibidos en una educación que busque una aproximación al Ser, pues solo se *es* en la medida que hay un otro. El problema de la tendencia sociológica francófona de Durkheim es que destina a quienes nacen en familias marginales a seguir siendo marginales, y a quienes nacen en una familia con alto capital cultural<sup>58</sup> a seguir acrecentándolo. Su teoría, entre otras cosas, le apunta a continuar engendrando el ideal de la sociedad industrializada de finales del siglo XIX. El proletario que no piense; suya es la fuerza y la mano. El burgués que piense; suya es la producción, la cultura y las buenas ideas.

Durkheim dice que pensar en una educación ideal, perfecta y válida para todos los hombres indistintamente es imposible en la medida que no encuentra ninguna confirmación en la historia que demuestre semejante hipótesis (2000, p. 52). Pues bien, Durkheim se equivoca de nuevo. Lógicamente, del hecho factico que la historia no demuestre en todos sus momentos una imagen de educación ideal, no se sigue que no pueda forjarse ahora una formación que sea susceptible de constantes mejoramientos. Ciertamente es que la historia de la educación, como la historia de la humanidad en general, es un bosque lleno de piedras, lagunas, oscuridades, abismos y caminos movedizos que impiden su comprensión. Mas no por ello el hombre debe aceptar que las cosas son como son, solo porque así se las presentó el mundo cuando nació y empezó a distinguirlos. En una formación desde el Ser, el hombre se dispone a darle la vuelta a las cosas para conocerlas como verdaderamente son. El Ser empieza por recibir lo que el mundo y las personas tienen para ofrecerle, pero luego se inquieta, duda de lo que se le ha ofrecido y, por sí mismo, en un acto constante de *des-velamientos*, busca su propia verdad y se funda *per se*. Por esto mismo, aceptar las cosas tal y como son, porque así son desde que se ve la luz por primera vez y porque así lo deciden los semejantes socialmente, tal y como lo propone Durkheim, es inadmisibles en la formación que comprende el Ser. El acto formativo, entonces, no puede reducirse estrictamente al constructo social ni debe entregarse de lleno a él con el fin de cumplir con las expectativas de lo que todo el mundo espera. Si se considera la formación como un acto

---

<sup>58</sup> El concepto de *capital cultural* es desarrollado por Pierre Bourdieu (2015), quien le distingue tres estados: el estado incorporado, que se refiere al hábito; el estado objetivado, que se refiere a la cultura en bienes (cuadros, pinturas, libros, etc.); y el estado institucionalizado, que involucra a los títulos que se reciben por parte de instituciones reconocidas.

estrictamente social, el hombre se ve condenado a servirle al sistema imperante de la época, al que generalmente le importa todo menos el desarrollo crítico y consciente del propio hombre.

Estas dos tendencias fundamentales acabadas de mencionar, desarrolladas en la tradición de la pedagogía francófona, son las que cimentan la base de la “ciencia de la educación”. El llamado “maestro” adquiere, además de la enseñanza, la calidad de investigador y científico. Y la academia, en ese mismo sentido, le obliga a estar indagando constantemente sobre el quehacer de su propia labor, en relación con las exigencias de la sociedad industrial.

Lo que se tiene en la mayoría de los sistemas educativos de hoy es una hibridación que se alimenta de ambas tradiciones pedagógicas: misma que puede recibir el nombre de *post*-tradición anglofrancófona. ¡Extraña cosa! Desde luego, de la combinación de las dos es que resulta la preocupación actual por la supuesta “importancia” del rendimiento escolar, el examen, la cuantificación; las normas, el timbre, las mallas, la estructura y disposición de las instituciones; la calidad, la medición, la estandarización, el plan de estudios; y también la petulancia de educar para lo exógeno del Ser, lo frívolo y lo momentáneo. El sistema educativo actual, hijo del siglo XIX, es el prefecto del olvido de lo más esencial e incomprensible: el Ser. Por esto mismo es absolutamente necesario, como se verá en el capítulo VII, proponer los cimientos que permitan una aproximación hacia una nueva formación desde el Ser, donde el estudiante ha de formarse para sí mismo, para ver el mundo en el cielo de su propia razón y hacer parte de él a plena conciencia de su libertad y autonomía.

Ahora bien, en la única tradición donde el sistema industrial no ocupa un lugar imperativo es en la germánica. Esta tradición, esencialmente de carácter polisémico por no verse delimitada o subyugada a cuestiones epistemológicas, toma su inicio en la Ilustración y es nutrida desde entonces, y hasta hoy, por pensadores alemanes como Kant, Hegel, Klafki, Humbolt, Herbart, entre otros. Empero, el hecho de que sea una tradición nacida en un contexto alemán, no la exime de ser susceptible de intervenciones de pensadores exteriores. Tal es el caso del ilustre Rousseau que, aunque nacido en el seno de la tradición francesa, tiene más relación con el estilo formativo alemán, como ya se ha visto aquí.

En el contexto de la tradición germánica, la formación (*Bildung*) es entendida como un proceso de emancipación y liberación humanas (Cossio Moreno, 2018, p. 12), esto es, el cultivo

del hombre para sí mismo, en una armonización mente-corazón-identidad-individualidad. O, en palabras de Rebekka Horlacher (2015), “una realización personal de la vida, [...] pero que, a su vez, va perfeccionándose a lo largo de la misma” (p. 10). La formación (*Bildung*), con esto dicho, es lo que perdura fuera de las disciplinas, lo que puede encontrarse mas no medirse. Si se mira el desarrollo del concepto de *Bildung* a la luz de una formación que procure una aproximación al Ser, se pueden dilucidar partes primordiales del propósito fundamental que tiene este trabajo. No en balde su cometido versa por una comprensión del acto formativo del siglo XXI.

Aquí importa poco la idea de “pedagogía”, precisamente, por no ser un concepto lo suficientemente claro, porque la comprensión que se ha construido de él traiciona completamente su etimología. No hay que indagar mucho para saber que en Grecia el pedagogo era, las más de las veces, un esclavo que se encargaba de llevar a los niños a la *palestra*, como ya se ha mencionado más arriba. Esta es la verdad, y todo lo otro que se haya dicho sobre el concepto naufraga en el inmenso mar de la *doxa* y opaca su esclarecimiento. El concepto de “formación” (*formatio*), en cambio, es bastante claro desde Platón y Aristóteles. Ambos, en cuestiones educativas, nunca se refirieron a algo así como “la pedagogía”; el imperativo, como se vio en el primer capítulo, siempre fue la formación del hombre. Por otra parte, suele confundirse el término de *paideia* con el de “pedagogía”, ejemplo de otro de los tantos errores conceptuales de la cultura occidental.

La distinción se encuentra clara en Plutarco, el historiador griego. En su obra *Moralia*, I, atribuye a la *paideia* todos los esfuerzos de la formación, con la finalidad de que los hombres fuesen provechosos para sí mismos y para la *polis*. Bajo esta mirada, la *paideia* guarda en su interior la máxima socrática del “conócete a ti mismo”. De ahí, verbigracia, que Plutarco también agrupe en el concepto las actividades elementales para ese “conocerse”, a saber, la gimnasia, la retórica, las matemáticas, la filosofía, la gramática y la geometría. Basta con lo que se ha dicho para que quede claro que no es lo mismo hablar de pedagogía que de *paideia*.

Continuando con la tradición germánica, durante el siglo XIX, las ciencias de la educación se aprovechan de sus fundamentos para darle paso a una “pedagogía humanística”. De esta, por lo demás, se valen muchos psicólogos y “pedagogos” del siglo XX para crear modelos educativos que, sin desamparar las necesidades de la industria, puedan responder a las necesidades íntimas de las personas. El constructivismo, como enfoque educativo y producto de

la hibridación anglofracófona, ha bebido bastante de este humanismo pedagógico. De hecho, aun hoy se asume imperativo en la mayoría de los modelos pedagógicos escolares.

Ojalá no fuese así, pero las circunstancias fácticas que ha mostrado la educación ponen sobre la mesa el fracaso del humanismo pedagógico. Primero, porque es totalmente incompatible intentar que un estudiante encuentre lo mejor de sí para sí mismo, al tiempo que recibe contenidos que le son impuestos, ajenos, pensados por el sistema y para el sistema. Segundo, porque no puede ni siquiera pensarse en el desarrollo de una *bildung*, que por sí misma es de carácter humana, conviviendo esquemáticamente con conceptos que no se logran esclarecer y de los cuales todo el mundo dice lo que mejor se acomode a su opinión. Y tercero, y lo más fundamental, porque es contraproducente que la formación de los estudiantes conviva, como hoy, entre lo que *es* y no es.

El concepto de *bildung* se manifiesta estrechamente ligado con la Ilustración (*Aufklärung*) y, por ello mismo, “no presenta relación con ninguna tradición preexistente, sino que constituye una novedad” (Horlacher, 2015, p. 15). Pensadores como Moses Mendelssohn, Johann Georg Sulzer y Georg Bollenbeck establecen algunas variantes sobre el concepto. Sin embargo, todos consideran en la *bildung* la importancia de la *Kultur* (Cultura) y la *Aufklärung*, en tanto configuradoras de lo *gebildet* (Culto). En otras palabras, tras “la unión de *Kultur* y *Aufklärung*, surgen, entonces, conceptos como los de ‘nación culta’, ‘lengua culta’ y ‘persona culta’. Según esta visión, es *gebildet* todo aquello donde concuerdan las habilidades prácticas con la reflexión teórica apoyada en la razón” (Horlacher, 2015, p. 16). Trayendo el concepto de *bildung* a la actualidad, es consecuente que no admita enajenación, puesto que, en palabras de Noguera (2010), se manifiesta a través de los conceptos de libertad, autodeterminación, autonomía, emancipación y autoactividad, con el interés de incrementar el proceso del estudiante como parte fundamental del proceso formativo. Con esto en mente, es todavía más clara su correspondencia con una formación que busque aproximarse al Ser, en tanto que

[...] la *bildung* o formación, puede ser entendida como el desenvolvimiento del sujeto en el mundo y su relación con este, donde el sujeto logra alcanzar la racionalidad como parte de un proceso de apropiación crítica de la cultura, sin caer en el subjetivismo e individualismo, para propender por una educación y formación inacabada para la vida. (Cossio Moreno, 2018, p. 13)

Empero, aunque el concepto de formación es mucho más claro que el de pedagogía, es precisamente por su influencia, sobre todo a partir del siglo XIX y bajo el control de la industrialización, que aquel se ha visto sometido a una subordinación irrisoria. En el siglo XX, como se verá en el siguiente capítulo, el panorama formativo es más desalentador, y el Ser, por considerarse un concepto filosófico, abstracto y arcaico, no se toma con seriedad en la educación.

## **CAPÍTULO VI.**

### **SOBRE LA INCOMPRENSIÓN DEL SER EN LA FORMACIÓN “PEDAGÓGICA” DEL SIGLO XX**

Para nadie es un secreto que durante el siglo XX la educación occidental se hinca completamente ante el imponente sistema capitalista. La lógica gira en torno a la producción en masa, en la cual las personas son reducidas a meras partes de un monstruoso engranaje que desecha todo lo que no permita su pleno desarrollo. Como es de suponerse, entonces, la educación toma, como menester fundamental de su actividad instruccional curricular, el desarrollo de competencias eficientes, concretas y efectivas, en vía del favorecimiento productivo. Tal es la magnitud del sistema, que no hay ninguna área del conocimiento institucionalizado y aprobado que se escape de su cometido. Las tradiciones pedagógicas anglosajona y francófona, desarrolladas en el capítulo anterior, son las que, como se ha visto, encaminan el acto de la educación hacia una concepción totalmente ajena al estudiante. De esta manera, el estudiante como Ser ni siquiera ocupa un plano de segundo orden dentro del sistema educativo.

La evidente agudización educativa con que comienza el siglo XX en el mundo occidental, que asume el compromiso de expandirse a las clases menos favorecidas, en el fondo solo tiene un propósito: generar mano de obra óptima, es decir, certificada. Así, las personas son pensadas en términos de producción y rarísimas veces en términos humanos. Ciertamente es que la expansión capitalista genera trabajo y, por tanto, crecimiento económico. Sin embargo, debe añadirse a eso una degradación de la persona misma. No es que trabajar esté mal, lo malo está cuando el trabajo supone una disección entre la persona y su Ser. En otras palabras, si una persona no se reconoce libre, pensante y crítica, sino atada a una labor que le viene impuesta desde fuera por causa y efecto del sistema que le dice que si no trabaja no puede vivir “bien”, entonces su Ser desaparece. Ahora pues, para el sistema capitalista, ¿qué es vivir “bien”? La historia del siglo XX proporciona respuestas embaucadoras, aunque ajustadas superficialmente a una promesa de vida buena.

En primer lugar, en el sistema capitalista lo bueno se presenta atado a una falsa idea de progreso, donde su esencia está marcada por la adquisición de lo material. Las personas, ante esta falsa creencia, someten sus cuerpos al maltrato, con la idea de conseguir en un futuro cercano lo

que les han hecho entender que son los mayores logros de la vida que progresa: objetos valiosos. Al trabajador cegado por la fuerza del sistema se le va toda la vida en un abrir y cerrar de ojos, y lo que logra conseguir en términos materiales, pocas veces suele aprovecharlo. El capitalismo tiene algo muy propio: la novedad. De ahí que siempre haya algo que falte por comprar, algo que aún no se alcanza. Esto es lo que, en efecto, en balde siempre persigue la persona en busca de progreso. En términos materiales, empero, su alcance es irrealizable. No podría ser de otra manera.

En segundo lugar, el trabajador del siglo XX se esmera en la falsa idea de que, en un momento dado al final de su vida, podrá por fin descansar del malestar de la actividad productiva y dedicarse a sus sueños y al encuentro con la felicidad. En ese anhelo justifica el maltrato de su cuerpo y la aniquilación de su Ser. “Si trabajo duro, luego podré darme la vida que quiero”, suele ser la frase típica de quienes yacen carcomidos por el sistema. Lo cierto es que esa vida a la que un día quieren llegar no es más que una utopía. El sistema, en efecto, no solo actúa sobre el cuerpo, sino también sobre la mente. De esta manera, cuando el trabajador cree que ya puede disfrutar de sus últimos años de vida, se encuentra con que es imposible hacerlo: su mente está atrofiada. Luego, al no tener nada en lo cual depositar su vida, se aburre en casa. No encuentra en sí mismo nada que le sea verdaderamente suyo; ha sido destruido. Esto conduce a un asunto esencial: el Ser es abolido por el capitalismo que piensa al hombre en términos productivos.

Pero lo que se ha dicho no es todo. Hay un asunto más grave. Se trata de adjudicar el fracaso de la vida en la persona misma, nunca como un producto del malestar del sistema. De esta manera, si un trabajador no sale de la pobreza, es porque no trabajó lo suficientemente duro. Si no alcanza nunca la realización de sus sueños, es porque nunca se lo propuso de verdad.<sup>59</sup> Con esto, el capitalismo presupone el culmen de la realización personal. Las personas se ven arrastradas a abandonarse a sí mismas en el trabajo, esto es, a enajenarse (*Entfremdung*), porque creen ver en él una oportunidad en tiempo inmediato y una promesa a largo plazo. Para Marx

---

<sup>59</sup> Hay una propaganda televisiva de mediados del siglo XX que se ha hecho bastante viral en redes sociales, en la cual se ilustran bastante bien las nociones de progreso y felicidad dentro del capitalismo norteamericano. A través de los dibujos animados de *Meet King Joe* del productor de cine John Sutherland, se muestra la perfecta enajenación humana camuflada bajo la tesis “a mayor productividad, mayor bienestar”. Sin embargo, el bienestar aparece como aquello que solo puede ser alcanzado mediante el trabajo y la explotación del tiempo y el cuerpo. Véase: RT en español (01 de agosto de 2019). *Propaganda de EE.UU. sobre su economía capitalista durante la Guerra Fría* [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=f2MMnoL58dM&t=384s>

(2008), un individuo se enajena cuando pierde toda posibilidad de autorrealización, cuando no capta el mundo para sí mismo, cuando la actividad a la que sirve trabajando se torna en contra y por encima de él. Desde luego, Marx propone la emancipación como repuesta a la enajenación. Esta última, innegablemente, ha sido hasta el día hoy mal interpretada por gentes de todas las latitudes. De forma tal es su incomprensión, que lo que se ha fraguado es que Marx proponía que la emancipación debía exigir que la participación del trabajador en los medios fuera más grande, que su ingreso debería ser más alto, o que los productos del trabajo deberían ser apropiados por él. Lo cierto es que, para Marx, ese tipo de cosas eran de orden menor, pues su pretensión era mucho más grande. Según Fromm (1962), lo que a Marx realmente le preocupaba era “la liberación del hombre de un tipo de trabajo que destruye su individualidad, que lo transforma en cosa y que lo convierte en esclavo de las cosas” (p. 60).

Con esto en mente debe volver a repetirse que esto no es, de ninguna manera, una diatriba que arremeta contra el trabajo. Por el contrario, es una crítica contra el sistema que encuentra la idea de bienestar en la separación del hombre respecto de su Ser, para convertirlo en objeto, en complemento de los medios de producción. Es el mismo Marx quien dice que el buen trabajo es “la relación activa del hombre con la naturaleza, la creación de un mundo nuevo, incluyendo la creación del hombre mismo” (2008, p. 58). Sin embargo, el trabajo que va en contra de la persona y que, además, genera un producto que existe separado de su propia voluntad, hace de quien trabaja un ser completamente ajeno a sí mismo. Ahora bien, también está la cara de la moneda donde la persona que trabaja no ve en su actividad productiva ninguna promesa a futuro. Esta persona tiene en sí algo de su Ser que la llama, empero, el trabajo se presenta con más fuerza, sobre todo porque de él depende el pan de cada día. Esta persona, entonces, siente malestar; es infeliz porque no desarrolla sus capacidades libremente, sino atada a una máquina cual tornillo de esta. No siente tranquilidad, pues debe estar cumpliendo con largas jornadas, y el poco tiempo de inacción que le puede quedar lo utiliza para recuperar sus energías explotadas. Finalmente, cuando el Ser es suprimido, termina por aceptar que su cuerpo no es suyo, que el mundo no es suyo, que la libertad no es suya, que la creación no es suya. Esta persona se niega a sí misma porque siente que está hecha para el trabajo, y no el trabajo para ella. De ahí que se atrofie su vida, y de que lo único de lo que se deba sentir responsable es de la actividad productiva. El sufrimiento, en cualquiera de sus dimensiones, importa poco al sistema capitalista. Liberarse de



la atadura de la enajenación capitalista es, con lo que se ha dicho, una tarea fundamental para una aproximación al Ser.

Empero, ¿qué se le debe responder a aquellos que se pregunten cómo puede el hombre liberarse de la atadura a la que lo somete la enajenación capitalista? La respuesta es sencilla: el hombre puede liberarse de tal atadura aproximándose a una comprensión del sentido de su propio Ser. Este trabajo, desde su primer capítulo, no ha intentado otra cosa sino esa aproximación. Desde el siglo XVIII, sobre todo desde corrientes progresistas y socialistas, innumerables filósofos y políticos han procurado derrocar el capitalismo por considerarlo un depredador humano. La historia de los dos siglos siguientes, empero, muestra que todos han fallado. Debe quedar claro de una vez, también, que la pretensión de este trabajo está muy lejos de abogar por un socialismo, tal como puede parecer con la crítica que se ha hecho en reiteradas ocasiones del capitalismo. No es este un compromiso ni una tentativa política. El socialismo, como el capitalismo, también arremete contra el Ser, pues considera *a priori* una igualdad muy alejada de lo humano. La indagación por el Ser, lejos de cualquier extremo convencional, busca sacar del hombre la verdad, su Verdad (*Alétheia*), que desde el comienzo de la Edad Media le ha sido arrebatada. Si aquí se arremete contra el capitalismo es porque este ha sido, luego de las revoluciones de Francia e Inglaterra, la máquina destructora del Ser por antonomasia.

Ahora, ¿qué sentido tiene toda la discusión que se ha hecho acerca de la fuerza capitalista en términos de Ser?, y ¿qué tiene que ver la educación en todo esto? Pues bien, la discusión del capitalismo y su relativa eliminación del Ser toma sentido en la educación, justamente, porque buena parte de las tendencias y tradiciones “pedagógicas” pensadas desde el siglo XIX toman, a partir del siglo XX, a la productividad y el trabajo como parte de sus pilares fundamentales a la hora de consumir la llamada “praxis pedagógica”. En otras palabras, el “saber hacer”. Por otro lado, además de ajustar la educación a las necesidades del capitalismo, las corrientes educativas del siglo XX suponen una especie de respuesta ante los fatídicos y coyunturales sucesos sociales que muy bien marcan la época, a saber, la primera y la segunda guerra mundial y sus sucesivas posguerras, acrecentamiento de decaimientos anímicos y una marcada tendencia misantrópica. Así es que, si en el siglo XIX el ser humano no era más que su fuerza, con los acaecimientos del siglo XX queda a la misma altura de un residuo desechable. La educación, con esto en mente,

procura repensarse sin dejar de servir al sistema del que es hija. De esta manera inicia un giro hacia la supuesta idea de la liberación y la reivindicación.

Con el francófono Emmanuel Mounier en cabeza de lo que hoy por hoy se conoce como la corriente personalista, se inicia en la primera mitad del siglo XX una priorización espiritual del hombre. Bajo este propósito, Mounier (1947) fija la libertad y el compromiso como bases fundamentales de su propósito, el cual se alcanza cuando el hombre “sabe que no hay libertad del hombre más que madurando un compromiso; que no hay, a su vez, compromiso de hombre más que madurando en libertad. Y que toda otra libertad, como todo otro compromiso, conduce a la servidumbre” (p. 202). El personalismo que presupone el francés, en principio, parece inofensivo y emancipador, sin embargo, esconde un problema oculto para el parecer común.

La idea de compromiso que desarrolla Mounier en *Qu'est-ce que le personnalisme?*, por más que lo parezca, no refiere a un compromiso con la libertad *per se*, sino a un compromiso respecto de la acción de los hombres en el mundo tal y como lo entiende Mauricio Blondel<sup>60</sup>. Palabras más, palabras menos, todo su pensamiento se resume en esto: el hombre es su acción. Incluso, el mismo Mounier (1949) llega a afirmar que “lo que no actúa no es” (p. 498). Esta perspectiva, como se ve, conduce la finalidad del hombre a la mera acción, y olvida lo que el hombre es en sí mismo: Ser. Según Alfonso Camargo Muñoz<sup>61</sup>, en su obra *El sentido de la historia: aproximación a la concepción personalista de la historia* (2013), el concepto de “acción” puede entenderse al menos de cuatro maneras en Mounier. La primera, como una “función modificadora de la realidad exterior” (2013, p. 308), la cual consiste en la acción del hombre sobre las cosas del mundo. Esta manera también es llamada por Mounier (1949) como *la acción económica*, en cuanto que se refiere a la

[...] acción del hombre sobre el hombre en el plano de las fuerzas naturales o productivas, en todas partes, sea en materia de cultura o de religión, donde el hombre desmonta, aclara y dispone determinismos. Es la esfera de la ciencia aplicada a los

---

<sup>60</sup>Filósofo francés del siglo XX. En su tesis doctoral de 1893, titulada *L'Action, Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique* (Acción, ensayo de una crítica de la vida y una ciencia de la práctica), publicada en la *Bibliothèque de Philosophie Contemporaine*, profesa que la acción es lo único que puede dar cuenta de la realidad concreta de los hombres. De ahí que todo compromiso deba ir direccionado a ella.

<sup>61</sup> Doctor en filosofía de la Universidad Ramón Llull de Barcelona y profesor de la Universidad Santo Tomás de Colombia.

asuntos humanos, de la industria en el sentido amplio de la palabra. Tiene su fin y su medida propia en la eficacia. (p. 498)

Nótese que, muy contrariamente a la idea de un pensar que le apunte a una reivindicación con respecto al sistema capital, lo que propone el francés por medio de su teoría personalista es un adiestramiento tanto más sutil. El “compromiso” no es tanto un compromiso con la persona, como lo hace ver, sino un compromiso para alivianar los cruentos efectos de las circunstancias sociales conflictivas acaecidas en el siglo XX. Lo que en el fondo desea el personalismo de Mounier es que la persona sienta que en el capital tiene la libertad de desarrollar plenamente su vida, porque “el hombre íntegro es el que actúa en dicha tarea transformadora” (Camargo, 2013, p. 308). El problema del Ser sigue latente.

La segunda forma en que se concibe la “acción” es en el “obrar”. Según Mounier (1949), esta dimensión tiene una alta consecuencia ética, pues “tiene su fin y su medida en la autenticidad” (p. 501). Es decir que, si en la acción económica importa la utilidad, en esta es de sumo valor el quién lo hace y cómo lo hace. Con esta perspectiva se pretende mostrar cierta preocupación por la persona en sí misma, pero dicha importancia solo es posible en la medida que obre con aras al incremento productivista. La idea del hombre “auténtico” en Mounier solo se da en la medida que trabaja. Luego, quien no sea hombre de acción, es decir, de trabajo, no puede ser tenido en cuenta. Sencillamente queda fuera.

La tercera manera de la acción se encuentra, graciosamente, en lo que arcaicamente los sabios de la Grecia clásica llamaban “contemplación”. Mounier define esta etapa como “parte de nuestra actividad que explora los valores y se enriquece con ellos, extendiendo su reino sobre la humanidad” (1949, p. 501). La pretensión de esta “contemplación” busca en el hombre la perfección y, por ello mismo, solicita de él toda su actividad productiva. Esto se entrevé muy bien en Camargo (2013), quien dice que

la actividad contemplativa es desinteresada en la medida en que no se dirige directamente a los asuntos de utilidad inmediata, pero esto no quiere decir que para el hombre contemplativo la realidad humana le sea indiferente, antes bien, la vida humana le interpela y le compromete a trabajar por un mundo que percibe más humano, y si se prefiere, más elevado. (p. 309)

Es respetable la comprensión que Mounier tiene de la contemplación, empero, no puede negarse que se encuentra equivocada. La idea de la contemplación que muestra el francés, verbigracia, está bastante lejos de la *bíos theôrçtikós* (vida contemplativa) que desarrolla Aristóteles. En la *Ética nicomáquea*, el Estagirita ubica la contemplación en el intelecto y en el placer que se encuentra haciendo uso de este gracias al mundo sensorial. De hecho, muy contrariamente a la contemplación que se encuentra en Mounier, Aristóteles arguye que “somos más capaces de contemplar de manera continua que de realizar cualquier otra clase de acción” (*Ética nicomáquea*, X 7, 1177a 22). La contemplación aristotélica, como se nota, halla su asidero en la capacidad que tiene el hombre de estar en quietud, no obstante, contemplando por medio su razón al mundo y a sí mismo. Esta misma concepción contemplativa también puede encontrarse en Sócrates, que, muchas veces, antes de dirigirse a los atenienses se quedaba parado, como centrado en su propio pensamiento.<sup>62</sup> La irrisoria idea mounierana de ubicar la contemplación dentro del trabajo, en la medida que es en este donde el hombre puede alcanzar una supuesta realización, con lo que se ha dicho, está absolutamente amañada al contexto capitalista del siglo XX y nada tiene qué ver con la contemplación de los griegos.

La cuarta dimensión de la acción se encuentra en lo colectivo y lo comunitario. Bajo este propósito “toda acción para que sea humana, para que esté ordenada a la humanización integral, ha de contar con la comunidad de trabajo, así como con la comunidad de destino o comunión espiritual” (Camargo, 2013, p. 310). Esta manera de concebir la acción encierra tanto un lado positivo como uno negativo. Es positiva porque es cierto, como se ha demostrado desde los griegos, que la necesidad de las demás personas es fundamental para poder vivir y Ser. No hay error en decir que en el aislamiento hay ninguna posibilidad de pensar lo humano, precisamente porque el humano es gracias a los otros que lo dotan de sentido. La dimensión de la acción comunitaria de Mounier es negativa, justamente porque consiente que el fin último del hombre en comunidad se justifica en el trabajo.

Bajo esta perspectiva de la teoría personalista de Mounier, que para efectos de este trabajo no es más que un *personalismo no personalista*, se entiende que la educación del siglo XX emprende un camino hacia la aparente reivindicación de lo humano. La influencia del

---

<sup>62</sup> Véase el *Symposio* de Platón, 220 c4.

personalismo es tal, que es retomada por Paulo Freire hacia el año 1969 bajo el concepto de libertad. Para este reconocido “pedagogo” y filósofo brasileño, el acto educativo solo puede ser entendido como una *praxis* social que tiene como menester la realización humana. Realización que solo puede darse cuando se desarrolla en las personas una mirada crítica. “Freire ve la educación crítica como aquella que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes” (Muñoz, 2017, p. 27). En otras palabras, la educación supone la conciencia, entendida como elemento fundamental para adentrarse a la realidad del mundo. Esta propuesta, si bien es tenida en cuenta en la Europa del siglo XX, toma especial sentido en el contexto latinoamericano, que, para el mismo siglo, también es lugar de disputa y opresión. Sin embargo, el hecho de que Freire sitúe su pensamiento en dirección de una reivindicación del humano en el marco latinoamericano, no quiere decir que su teoría deba entenderse como una corriente “pedagógica latinoamericana” al estilo de la francófona, la anglosajona o la germánica o como una especie de revolución educativa.

Una revolución, *lato sensu*, implica un giro social extraordinario y profundo, esto es, un cambio de paradigma para poder llamarse así, y una teoría que pretenda la etiqueta latinoamericana debe tener una fuerte base conceptual que abarque y distinga de manera clara y distinta lo qué es Latinoamérica con respecto de lo que no lo es. En la pedagogía de Freire, hasta donde se sabe, no se halla ninguno de los dos casos, aunque sí un enorme deseo de hacer de la educación algo más que una supeditación mercantil. De ahí que proponga una idea de educación basada en la conciencia y la libertad, con respecto a la situación por la que pasa el hombre latinoamericano del siglo XX. En el fondo, empero, sus ideas son una especie de hibridación de las tres tradiciones pedagógicas de Occidente: anglosajona, francófona y germánica. Cualquiera que lea a Freire con cuidado puede dar cuenta de esto. No se pretende manifestar aquí que no halla en su idea educativa un acierto favorable para la comprensión del Ser; ciertamente lo hay, y de eso no hay ninguna duda. La conciencia y la libertad, tan bien abordadas en *La educación como práctica de la libertad* y posteriormente en *Pedagogía del Oprimido*, son, por ejemplo, dos conceptos fundamentales que permiten dilucidar una nueva formación desde el Ser. En efecto, el concepto fundamental del que se ocupa este trabajo concuerda con la idea que atisba que

la liberación autentica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es *praxis*, que

implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 2005, p. 90)

Lo que del Ser debe añadirse a la aseveración freiriana, es que la acción y la reflexión no se encuentran en el plano de la praxis sobre el mundo, sino *a priori* en lo que la persona por sí misma *es*. Sin el desvelamiento del Ser, que es lo primeo y más elevado del reconocimiento humano, no hay reflexión posible sobre el mundo, pues difícilmente puede el hombre mirar para afuera sin antes haber mirado para adentro. Puede pensarse, como contraargumento a lo que aquí se ha dicho de Freire, que él lucidamente propone la conciencia, y que en esta puede encontrarse el hombre previamente a la reflexión y la acción sobre el mundo. Pero, ¿qué es la conciencia para Freire? Lo que en *Pedagogía del Oprimido* se dilucida es que “la conciencia es siempre conciencia *de*, no solo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma” (Freire, 2005, pp. 91-92). En *La educación como práctica de la libertad* define la conciencia como “concienciación”, que significa, en términos generales, una transformación de la mentalidad que conlleva a una comprensión realista y correcta de la ubicación del hombre en la naturaleza y en la sociedad (Freire, 1997). Bajo esta mirada, estar haciendo uso de la conciencia es compartir, en pensamiento y en acción, el dolor y las necesidades de los otros.

Con lo anterior, es suficientemente claro que entre el Ser, como comprensión ontológica que aquí se ha venido desarrollando, y la conciencia, como comprensión de la naturaleza y la sociedad que propone Freire, hay bastante distancia. De hecho, la conciencia a la que apela Freire a lo largo de su obra, además de entenderse como ya se ha expresado, toma distintas acepciones que, en vez de esclarecer, enredan el concepto. Así, el lector ávido se encuentra con que la conciencia puede ser “transitiva”, pero esta misma también es “ingenua” y “crítica”: transitiva, en tanto que es susceptible de cambio; ingenua, en la medida en que, casi siempre, el hombre que cree tenerla considera haber dado con lo definitivo; y crítica, porque es inherente a una transformación social. En el brasileño, esta particular conciencia se entrevé en la preocupación por la identificación con la realidad. Quizá esto pueda tomar algún sentido en el contexto del siglo XX, donde el mundo, sobre todo en Latinoamérica, se torna problemático y cambiante. Con esto dicho, para llegar a la conciencia, Freire (1997) propone una educación dialogal y activa, en la que la orientación debe encaminarse a la responsabilidad social y política, y a la interpretación de los problemas del mundo.

El Ser, muy contrariamente a la conciencia del postulado de Freire, no busca lo transitivo. Ya se ha dicho muchas veces aquí que el Ser no puede ser y no ser. Lo transitivo, en cambio, convive entre lo que es hoy, pero mañana puede ser lo que fue ayer, siendo posible que pasado mañana pueda ser lo que es hoy. Nada más confuso que lo transitivo como para decir que la conciencia es eso. Lo ingenuo de la conciencia también se distancia del Ser, en tanto que el Ser no se conforma inocentemente con lo primero que recibe; es tarea del Ser ponerlo todo en duda antes de considerar una certeza, Su certeza. Lo único claro de la conciencia freiriana es la crítica, necesaria para cualquier actividad del Ser en sociedad. Con esto dicho, para que sea posible “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso” (Freire, 2005, p. 90), es fundamental la comprensión del Ser.

Aunque la propuesta de Freire es bastante sugerente en relación con las del siglo XIX, cierto es que, como se mencionó más arriba, no representa una revolución en términos educativos. Tanto es así que, incluso, su ideal educativo es aplicable en el sistema capitalista. Es algo así como una forma de instrucción para el mercado, donde el hombre no se sienta máquina sino hombre: hombre ingenuo que tiene conciencia de que trabaja y de que algún día puede cambiar las cosas y revolucionar el sistema trabajando; hombre que tiene conciencia de los otros, y por ello debe trabajar para sostener el ritmo de la sociedad; hombre que se reconoce crítico, pero, por las dos cuestiones anteriores, no se atreve a volcar la vida social hacia el verdadero cambio que supone un mundo de hombres críticos. Es más, aunque la propuesta de Freire es pensada para aplicarse en países en vía de desarrollo, lo real es que, sobre los años noventa, estuvo muy bien acogida en un país capitalista e industrializado como Estados Unidos, al punto de convertirse en un referente de lo que hoy se conoce como pedagogía crítica norteamericana. Difícilmente una propuesta que reivindique el Ser como Verdad (*Alétheia*) pueda llegar a ser acogida en un contexto como ese. En fin, la propuesta de Freire es evidentemente muchísimo más amplia, pero es innecesario decir y repetir de ella lo que todo el mundo ya ha dicho y ha repetido. Quien desee conocerla a fondo que vaya a su obra. A lo mejor luego encontrará que las ideas que se exponen aquí obedecen a una grave equivocación interpretativa y se disponga a corregirlas. Sería eso lo deseable y provechoso. De momento, con lo que se ha mencionado basta para los efectos que aquí se buscan.

Otro importante personaje del siglo XX es el sacerdote italiano Lorenzo Milani, quien instaura la “pedagogía milaniana”, muy acorde con la corriente personalista. Su propuesta gira en torno a la democratización de la escuela que, a su parecer, se encontraba frente a fuertes contradicciones de orden social, empezando por el hecho de que no llegaba a los menos favorecidos. Su pretensión era tal, que, sin éxito y con rechazo de la autoridad religiosa, llegó a fundar una escuela en su propia parroquia muy cerca de la ciudad de Florencia. Por esto mismo, Milani es acusado de imponer en la juventud conductas comunistas y es enviado a Barbiana, una pequeña aldea ubicada entre las montañas de Florencia.

A Milani debe agradecérsele muchísimo en términos formativos. Su método, hoy conocido como la *pedagogía de la adherencia*, aboga por una cercanía a la naturaleza y a la realidad cotidiana. A toda luz, ambas cosas pueden constituir una formación que se aproxime al Ser. Su condición religiosa, en ningún caso le resta mérito a su concepción educativa. La vocación y la pasión, por la que deberían aspirar quienes piensen en un acto formativo coherente con el Ser, se encuentran en Milani. Muy contrariamente a la religión cristiana ortodoxa, este párroco nunca pensó la educación como una oportunidad para imponer el nombre de Dios. Su enseñanza se basa, por encima de todo, en el diálogo. De esta manera, su concepción educativa está cimentada en el desarrollo de habilidades como el lenguaje, la retórica y las lenguas extranjeras. Otra bellísima particularidad de este párroco es que elimina los exámenes, pues, a su entender, estos no son otra cosa que la justificación de la competitividad del sistema dominante. Milani aplica su método en la aldea de Barbiana, con la idea de sacar de la precariedad a los menos favorecidos. Sus clases se hacen en forma de asamblea, al mejor estilo ateniense. Nada se da por definitivo sin antes someterlo a discusión, en lo que Milani llama “diálogo crítico”.<sup>63</sup> Esta es, por lo que se ve, una las concepciones más cercanas a una formación desde el Ser en el siglo XX. Empero, el sistema sigue predominando y opacando los esfuerzos, incluso con más agudeza.

Hubo, sin embargo, en el siglo XX otra importante tendencia pedagógica que llega hasta los días de hoy. Tal es la Escuela Activa, que surge como una contrarrespuesta a la escuela

---

<sup>63</sup> Se ha decidido adrede no citar directamente a Milani sino mencionar las particularidades de su obra. Esto, justamente porque no es Milani quien da cuenta de su método sino sus estudiantes. Bajo este propósito, quien desee comprobar la veracidad de lo que se ha dicho, o quiera buscar otras interpretaciones, puede leer la *Carta a una maestra*, un bellissimo libro escrito por ocho de sus estudiantes en la escuela de Barbiana, publicado en 1970 por la editorial Nova Terra.



tradicional. En términos generales, mientras que la escuela tradicional se ocupa desde el siglo XVII de enseñar conductas, memorización y disciplina, la Escuela Activa se esfuerza por que los estudiantes aprendan crítica y comprensivamente, donde la relación maestro-alumno se entiende como un acompañamiento para formar con “sentido”. Muchísimo se ha teorizado sobre la Escuela Activa. Mírense, verbigracia, los postulados de John Dewey, María Montessori, Jean Piaget y Adolphe Ferriér, que, entre otras, son algunas de sus figuras más representativas. Ha sido tanta la influencia que ha tenido la Escuela Activa que, desde mediados del siglo XX, ha sido una tendencia en los modelos pedagógicos de una cantidad significativa de instituciones de educación. Ahora, cuando se mira con detalle el modelo educativo que prolifera hoy por hoy, es fácil inferir que la idea de educación está bastante lejos de lo que propone realmente la Escuela Activa. A lo sumo lo que se nota es una hibridación entre lo activo y lo tradicional. ¡Cuántas instituciones hay que dicen aplicar el método de la Escuela Activa en sus procesos educacionales y, a la hora de la verdad, se regulan y se mueven bajo las más estrictas normas al servicio del mismo sistema obsoleto de hace trecientos años! Las mallas, las rejas, los timbres, los salones cerrados, los uniformes, los lugares prohibidos y los manuales de conducta y convivencia, son el fiel reflejo del aterrador sistema que impera contra la formación del Ser al que, junto con el saber y el saber hacer, aspira la Escuela Activa.

El Ser en la Escuela Activa no encuentra un lugar estable. No hay nada más grotesco y pedante que decir, como lo hacen las instituciones de educación de hoy, que se educa desde el Ser cuando las condiciones son evidentemente distintas. Dicen: “educamos desde el Ser”, pero no comprenden qué es el Ser. Este es el problema más grave, no solo de la Escuela Activa, sino de toda la educación en general. Por ello la necesidad de proponer las bases de una nueva formación que procure una aproximación a la comprensión del Ser. No hay que seguir profundizando sobre este punto, pues ya está claro el problema al que se hace alusión.

El problema de la educación es ontológico porque ha olvidado el Ser, concepto absolutamente imprescindible para una formación que renueve al Ser humano como ente para sí mismo. La tarea de procurar por una aproximación al Ser toma aquí un compromiso serio, si se consideran los tres prejuicios fundamentales expuestos por Heidegger (1997) y que impiden que el Ser sea esclarecido. El primer prejuicio es que se cree que “el ser es el concepto más universal” (p. 26). Con esta acepción errónea se ha creído, desde *La Suma Teológica*, “que una comprensión

del ser está siempre implícita en todo aquello que se aprehende como ente”<sup>64</sup> (de Aquino, 2001, p. 26). Así, se confunde el Ser ontológico inherente al hombre, con el ser óntico inherente a las cosas. Heidegger dice que el hombre también es un *ente*. Sin embargo, a diferencia de los demás *entes* (*ónticos*), el hombre es el único *ente* que se pregunta por el sentido del Ser. El Ser ontológico por el que se indaga en este trabajo, entonces, no es el concepto más universal en el sentido que pueda decirse, póngase por caso, que las piedras son, sino en el sentido del hombre mismo que tiene la capacidad de interrogarse por él. A este Ser, que es el hombre que se pregunta por sí mismo, es justo que se dirija la formación.

El segundo prejuicio del Ser es que se diga que “el concepto de ‘ser’ es indefinible” (Heidegger, 1997, p. 27). Este problema ha llevado a que no se discuta mucho sobre el Ser. Si *a priori* se le descalifica por ser algo tan aparentemente claro e indefinible, luego no hay posibilidad de un pleno esclarecimiento de este. Sí puede afirmarse, sin embargo, que el Ser no es el ser de un ente, es decir, de una cosa. Cuando se habla, por ejemplo, del rocío que humedece el pasto, no es susceptible pensar que el ser del pasto o del rocío sea el mismo Ser del hombre. La tradición occidental, y en su caso particular la educación, ha incurrido en el equívoco de confundir lo óntico respecto a lo ontológico del Ser.

El tercer prejuicio reza que “el ser es un concepto evidente por sí mismo” (Heidegger, 1997, p. 27). En la sociedad occidental parece que esto es cierto. Heidegger acierta cuando dice que cualquier persona puede comprender cuando se dice que “el cielo es azul” o “yo soy feliz”. No obstante, esa aparente comprensión no es para nada clara. ¿Qué se entiende por “es” en la afirmación “el cielo es azul”? ¿Qué es ese “ser”? Y cuando una persona dice “Soy feliz”, ¿realmente sabe qué es lo que *es* cuando dice “soy”? Esta aparente comprensión es pues la que en el fondo demuestra una incomprensión y por tanto una necesidad de aclaración.

Con todo esto, alguien podrá preguntarse, “pero, bueno ¿qué sentido tiene buscar el Ser en la educación, si ya ha sido bastante desarrollado en la filosofía?” El siguiente capítulo, en buena medida, responde esta pregunta. Pero puede adelantarse de una vez que, entre otras cosas, este trabajo tiene la intención de sacar el Ser de lo enteramente filosófico para que conviva en la formación. De ahí la importancia de proponer, como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones, una

---

<sup>64</sup> *Suma Teológica* I–II q. 94. a. 2.

aproximación a su comprensión en el acto Formativo del siglo XXI. Con esto no solo se aporta una gota más al inmenso océano del conocimiento, también se dan los cimientos hacia una formación donde el hombre no solo encuentre un camino, sino Su camino.

## CAPÍTULO VII.

### CAPÍTULO FINAL: SOBRE LOS CIMIENTOS HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN DESDE EL SER EN EL SIGLO XXI

La evidente y habitual incomprensión que se ha tenido del Ser luego de los griegos clásicos, y que ha afectado gravemente a la formación a lo largo de la historia de Occidente, se mantiene vigente hasta la actualidad. Esta incomprensión ontológica, ya manifestada histórica y hermenéuticamente en cada uno de los capítulos anteriores, hace de la formación una actividad vacía y carente de sentido, más cuando desde el punto de vista formativo se comprende erróneamente lo que pareciera ser un sentido del Ser. Con esto en mente, esta última sección se enfoca en esclarecer lo que, ciertamente, es el sentido ontológico del Ser y la necesidad de su comprensión en el acto formativo. El resultado de este esclarecimiento enarbola, *de facto*, los cimientos que permiten pensar una nueva formación desde el Ser en el siglo XXI.

Como nada hay que surja de la nada, conviene distinguir algunas preguntas que fijen el horizonte de dicha formación del Ser. A saber, ¿qué es lo que se entiende por Ser en el acto formativo del siglo XXI? ¿Qué debe caracterizar y distinguir a esa formación? ¿Cómo proponer los cimientos hacia una nueva formación desde el Ser? ¿Qué papel debe asumir la figura del maestro en una formación desde el Ser? ¿Por qué y para qué una formación desde el Ser? ¿Cómo debe entenderse el estudiante en una formación desde el Ser? El lector ávido notará que estas preguntas ya se han tocado previamente. Sin embargo, el imperativo en este punto del trabajo consiste en darles una dirección en pro de los cimientos de una propuesta clara. Nótese que lo que se propone son los cimientos hacia una nueva manera de formar desde el Ser, mas no una concepción formativa en el sentido estricto de lo terminado, *consummatum est*. Si lo que aquí se propone tiene algún valor, la Verdad y el tiempo se encargarán de darle un lugar. De momento, lo importante consiste en cimentar las bases de un proyecto formativo que debe seguir trabajándose y mejorándose a la luz del Ser. Por esto mismo, este trabajo queda con las puertas abiertas para quienes deseen entrar en él, eso sí, con cuidado, y puedan ensanchar sus cimientos.

Para empezar, cuando se observa la comprensión que tiene el acto formativo del siglo XXI respecto al Ser, lo que se dilucida es una idea supeditada a la idea de “aprender a ser”, esto es, “aprender a ser buenas personas”, “aprender a ser gestores de una vida íntegra”, “aprender a ser talentosos en las actividades que se desempeñan”. La idea de “ser” en la formación actual le

apunta con esto al objetivo que puede esperarse de toda sociedad occidental civilizada: que sus ciudadanos sean “gente de bien”, que convivan en armonía y que sientan que sus actividades cotidianas son el reflejo de una buena formación. El “Ser”, entonces, toma la etiqueta de la convivencia humana, o lo que es lo mismo, del comportamiento social. Esta incomprensión del Ser se detalla claramente cuando las instituciones de la educación afirman dentro de sus currículos que parte de su propuesta formativa se enfoca en el “Ser”.

Una indagación por el Ser en los modelos pedagógicos de la actualidad deja muy claro que el Sistema educativo no tiene ni la más mínima idea de lo que puede ser un sentido del Ser. Lo que se encuentra en ellos, en relación con lo que entienden por “Ser”, son una serie de comentarios fundamentados en el estudiante como persona que convive y se realiza en la sociedad. Así se dice, verbigracia, “es necesario fomentar el sentido crítico”, “es necesario aportar al desarrollo global de cada persona”, “es necesario aportar riqueza y complejidad a las distintas expresiones humanas”, “lo primero es formar para la vida”. Esto, desde el punto de vista ontológico del Ser, guarda cierta certeza. Cualquier persona que lea tales comentarios estaría a gusto con que sus hijos se formaran en el marco de una propuesta semejante. Empero, a la hora de ir y ver cómo se desenvuelve dicha propuesta en el plano *fáctico*, resulta que toma un sentido muy alejado al que supone una formación desde el Ser. El Ser se ve, pues, en una contradicción.

Mírense, por ejemplo, la cantidad de materias a las que se ve sometido un estudiante: por lo regular entre quince y veinte. ¿Es realmente necesaria tal numerosidad? Evidentemente no. Lo cierto es que la mayoría de las cosas que aprende de memoria, por la obligación de la aprobación o por el miedo al castigo, luego las olvidará. Esta misma circunstancia, muy lejos de seducir al estudiante, lo deprime, lo aburre, lo atrasa intelectualmente y aniquila en él toda posibilidad de Ser. Incluso si un estudiante llega a desarrollar pasión por una de las tantas materias, el peso de las otras hará que no pueda entregarse a ella con esa misma pasión, como debería suponerse. Contrariamente, se ve obligado a responder en todas sin oportunidad de profundización, sin ganas, sin deseo, sin ninguna inquietud especial. La numerosidad de materias, además, hace que el estudiante no pueda pensar por sí mismo, pues se ve en la necesidad de dedicarse a cumplir en todo, lo que finalmente, para el Ser, es nada. Y como si esto fuera poco, se le obliga a competir por la búsqueda de una falsa y superficial excelencia académica, donde quienes mejor reproduzcan el sistema serán tenidos en cuenta como los mejores.

Bajo esta mirada el buen estudiante es el que no piensa; el que solo sabe tomar nota, memorizar y luego responder al examen; el que mejor puede reproducir, sin ninguna intención crítica ni reflexiva, la lección de un tema. Nada tiene el estudiante que pueda serle propio, que pueda considerar creación suya. El sistema le hace sentirse fuera de sí mismo como un simple reproductor de lo que otros han pensado y llamado conocimiento. ¿Dónde queda la comprensión del Ser en este modo de formación? Al parecer, en las entrañas del estudiante, dormido. Esta barbaridad solo le es maravillosa al sistema mercantil, hijo de la industrialización del siglo XIX. Si el sistema educativo desarrollara a plenitud y con pasión la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, este trabajo sería innecesario. Pero no es así. En una formación que le apunte efectivamente al Ser, las materias deben ser opcionales y el tope máximo de las mismas no debe pasar de cinco. Así, el estudiante puede dedicarse a una materia por día y tener los dos días del fin de semana libres para dedicarlos a lo que mejor le plazca. De esta manera, el estudiante se consagrará con intensidad y pasión a lo que verdaderamente le interesa. Así se evita el estrés, el aburrimiento y la aniquilación del Ser.

La intensidad horaria de las clases debe ser medida por el nivel de seducción que sea capaz de lograr el maestro con el tema, pues, ¿para qué dedicarle seis horas a una clase si después de las dos primeras nadie quiere estar? Es susceptible que haya ocasiones en que un tema se tome más de seis horas, como también puede ocurrir que luego de una o dos horas ya no haya nada más que decir: entonces el encuentro termina. Sin embargo, en vista de que las materias son elegidas *ad líbitum* por el estudiante, y de que tiene más tiempo para dedicarse a ellas, difícilmente una clase durará menos de dos horas. El maestro debe caracterizarse por ser un seductor constante, debe aportar a sus estudiantes su experiencia, su pensamiento crítico sobre los temas que imparte, y luego es menester que incite a su público a que encuentre debilidades en sus argumentos. El maestro que forma desde el Ser no es egoísta, no impone verdades, no obliga, no discrimina condición social ni género. El maestro es alguien que ha tenido la oportunidad de reflexionar con pasión y que, por ello mismo, comparte lo que sabe con la intención de que se someta a duda.

Por estas mismas circunstancias, la evaluación, entendida como el proceso gerencial de comprobación de los conocimientos mediante la asignación de notas cuantitativas, es innecesaria en la formación desde el Ser. Es tan claro como el sol que los estudiantes no son códigos,

máquinas, ni números que se puedan sistematizar en términos de conocimientos. La gravedad de la nota ha llevado a los estudiantes a la competencia por alcanzar la más alta, haciendo que el carácter reflexivo y crítico pasen a un plano secundario. Y como si esto fuera poco, las instituciones de educación, por medio de menciones de honor y méritos en las hojas de vida, crean las condiciones para que la competencia sea aún mayor. Es sabido por todos que tener la nota más alta nunca ha sido síntoma de conocimiento. Grandes pensadores de la humanidad, como Unamuno, Newton, Darwin, Einstein y Pasteur, nunca tuvieron las mejores calificaciones, y sin embargo hicieron aportes considerables al mundo. Entonces, descalificar o reprochar las capacidades de un estudiante por sus calificaciones es una actitud irrisoria que debe quedar en el olvido. De todo esto que, en la formación desde el Ser, la evaluación sea omitida. Lo que puede hacer el maestro es, a lo sumo, comentarios cualitativos que ayuden a los estudiantes a ver en sus propias reflexiones otros caminos posibles. El Ser es inconmensurable.

Habrán, como es natural, fundamentalistas que objetarán esta propuesta señalándola de ser propiciadora de la pereza y la dejadez académica, al suponer una omisión de las calificaciones cuantitativas y, por otro lado, una reducción horaria y temática. Pues bien, la respuesta que hay para ofrecerles a ellos es sencilla: es el sistema educativo actual el que, a través de una pesada y tediosa carga académica, ha hecho que los estudiantes se fastidien y no quieran cumplir con nada. Dejadez es cuando un estudiante no entrega lo mejor de sí por voluntad propia; cuando entrega las actividades para hacerse con una nota aprobatoria, mas no por aprender; cuando se le obliga a hacer lo que no quiere. Cumplir con las actividades y las exigencias académicas, tal y como reza el currículo, no es sinónimo de buena educación, sino de obediencia. La propuesta de este trabajo apuesta por una formación sin notas y por una reducción horaria y temática, justamente, para que los estudiantes puedan entregarse apasionadamente a lo esencial.

Hasta donde se sabe, no hay ninguna persona que pueda entregarse con pasión a veinte asignaturas, esto es, que pueda dedicarse a todas con igual ímpetu y deseo, y con una actitud reflexiva constante, sobre todo cuando difieren tanto unas de otras. Obligar a un estudiante a responder en todo y al mismo tiempo es, entonces, una aniquilación de sus verdaderos deseos. Además, nada que no se aprenda con deseo vale la pena de ser aprendido. El error de pretender una formación obligada y gerenciada bajo la idea de objetivos, notas, estándares y lineamientos,

ha hecho que el sistema educativo sea hoy un estanque de agua sucia, carente de toda germinación de vida.

Por ello mismo, por ejemplo, la idea de maestro que hoy todavía convive en las instituciones de la educación, que somete a los estudiantes al silencio, la obediencia, la memorización, la competencia, la norma institucionalizada y el adoctrinamiento, debe ser superada en una formación desde el Ser. ¡¿Cuántos estudiantes alrededor del mundo no se suicidan anualmente a causa de la depresión que ejerce el sistema educativo sobre ellos!?. Este hecho desalentador muestra un modelo educativo deprimente, atrasado, aburrido, desmotivador y aniquilador de lo que debiera ser lo más fundamental y cuidado, a saber, el Ser.

El sistema educativo ha creído, bajo el modelo del gerenciamiento, que los estudiantes que no se ajustan a la norma son un obstáculo. Y por ello ocurre que las más de las veces tales obstáculos se retiran del sistema bajo los pretextos de “el estudiante es indisciplinado”, “el estudiante habla mucho en clase”, “el estudiante se sale del aula”, “el estudiante no obedece instrucciones”, “el estudiante no alcanzó los objetivos propuestos”, “el estudiante se distrae fácil”, “el estudiante no va al nivel de lo esperado”, entre muchas otras vicisitudes. Bajo estos señalamientos, por lo demás ridículos, el estudiante señalado se siente a sí mismo inferior; cree que no es un Ser absolutamente valioso y único, sino una especie de estorbo. Añádase a esto, también, la ignorancia de los padres frente a las verdaderas capacidades de su hijo, que gran parte del tiempo están con él y no identifican lo deslumbrante que es, sino que, contrariamente, se tragan por entero el discurso del sistema.

Otro problema evidente de buena parte de las instituciones de educación de hoy es que, así como las de hace dos siglos, aún mantienen vigente la infraestructura y las prácticas propias de las fábricas industriales, esto es, mallas para que nadie pueda salir sin previa autorización o a destiempo, timbres regulados que marcan hora de descanso, entrada y salida; sillas en filas alineadas como puestos de producción en masa, uniformes para que la identificación con la institución sea plena; formaciones en fila en el patio principal, las más de las veces en orden de estatura, entre otras cosas. ¿Cómo puede ser posible que esta atrocidad se mantenga todavía, en una época histórica tan diversa? En este caso, el imperativo de la formación desde el Ser es procurar por una remodelación exhaustiva de las instituciones de la educación. Para ello, lo que



se debe hacer, en primer lugar, es retirar las mallas. De esta manera, cualquiera que se sienta aburrido puede irse cuando le plazca a hacer otra actividad que le satisfaga.

En segundo lugar, los timbres deben ser retirados; la hora de descanso debe ser definida por las mismas capacidades del estudiante y el nivel de seducción al que sea capaz de llegar el maestro. No hay que preocuparse por la insignificancia de si un estudiante se queda atrasado respecto al tema en caso de que abandone la clase. Debe insistirse en que la educación no se trata de saberlo todo con todos y al mismo tiempo, como lo propuso Comenio, sino de poder asumir la existencia en el mundo desde un punto de vista personal, coherente, crítico y reflexivo. El proceso formativo de cada persona es absolutamente individual, y el maestro (o la autoridad) que pretenda que todos los estudiantes sepan lo mismo y al mismo tiempo no es otra cosa que un déspota. En tercer lugar, los uniformes escolares, por su inutilidad, deben ser eliminados. La idea del uniforme cae bien en los presos, que por sus actos en contra del bien común e individual deben ser plenamente identificados. Empero, ordenar el uso del uniforme en estudiantes solo puede ser sinónimo de adoctrinamiento, control, castigo e imposición. En cuarto lugar, la infraestructura debe ir siendo cambiada progresivamente hacia lo abierto, es decir, hacia el mundo mismo. Esta idea no le apunta a una abolición de las instituciones de educación, sino a una reconfiguración estructural profunda. Esta reconfiguración exige que haya lugares adecuados para la actividad intelectual: bibliotecas, arte, zonas de relajamiento y sueño, espacios exclusivos para el deporte, tableros para explicar temas y tecnología para acceder a información amplia, entre otras cosas imprescindibles para el beneficio de la mente y el cuerpo. Las instituciones de la educación, además, no deben reducirse a los estudiantes, sino que deben estar en servicio de toda la sociedad. De este modo se crea sentido de pertenencia y cultura. Estos cimientos, si bien ameritan seguir complementándose, son absolutamente justos en la formación del Ser.

Es triste que el estudiante de hoy se vea atacado por todas partes, que sea señalado de ser malo, de no ser capaz, de no estar a la altura de lo exigido. Y que en ocasiones, además, sea sometido a castigos y a torturas físicas. ¡Así cualquiera se deprime! Esto no es una descripción del sistema educativo del siglo XIX, aunque lo parezca; es una descripción del sistema educativo del siglo XXI, reproduciendo el mismo sistema de hace dos siglos. El objetivo que hay en el fondo de todo esto no es otro que el de buscar los medios necesarios para que el estudiante se ajuste al modelo de hombre que se requiere: un hombre ciego de sus posibilidades.

Desde mediados del siglo XX se ha añadido un componente extra al adoctrinamiento de los estudiantes: el psicológico. Al parecer, casi cualquier persona que no se ajuste al sistema es susceptible de tener un problema mental. Si el estudiante es enérgico, luego padece hiperactividad; o si se aburre o no se concentra en los temas, entonces tiene déficit de atención (TDAH), o dificultad de aprendizaje. Diagnosticar a diestra y siniestra se ha vuelto algo tan común, que es difícil creer que sean los estudiantes quienes padezcan alguna enfermedad. La enfermedad es, más bien, del sistema. No quiere decir esto que no haya casos especiales donde una persona efectivamente amerite atención psicológica o psiquiátrica. En estos casos, la formación desde el Ser debe ir de la mano de tres factores fundamentales: el maestro, la familia y los especialistas. Los tres deben enfocarse en mostrarle al estudiante que su condición no es desfavorable ni mucho menos un impedimento para que pueda hacerse una idea propia del mundo, para que así pueda reflexionar, interrogar y proponer desde su propia humanidad. En ningún caso debe ser tratado como una cosa extraña, ajena a su propio Ser. Ningún hombre debe estar fuera de una formación que lo lleve al encuentro consigo mismo.

Los cimientos de una propuesta formativa sobre el Ser no solamente involucran un cambio en el campo educativo, sino en la estructura de la sociedad misma. Sin embargo, para pensar en un cambio social es imprescindible pensar *a priori* en la reestructuración formativa. Ninguna sociedad cambia si su sistema educativo permanece igual. Ahora bien, pensar cómo se va a cambiar la sociedad no es una tarea compleja; la sociedad no es otra cosa que el reflejo de la formación que reciben sus ciudadanos. Por ello mismo, una propuesta formativa como la que aquí se propone ya trae consigo un cambio en la estructura social a largo plazo. Las nuevas generaciones no pueden seguir tolerando el mismo sistema educativo obsoleto de hace doscientos años. El cambio de la sociedad debe empezar por una reestructuración formativa profunda, en la cual quede superada la educación de la imposición, la industria, la vigilancia y el castigo, para darle los cimientos a una formación desde el Ser.

Desde mediados del siglo pasado, y todavía hoy, se ven por doquier, sobre todo desde las posturas constructivistas, instituciones educativas que abogan por formar desde “el amor”, “la libertad” y “la caridad”. Lo cierto es que han pasado más de cincuenta años y la sociedad no manifiesta ningún cambio sustancial, como para decir que dichas formulaciones sean acertadas. Su fracaso es inminente, justamente por su superficialidad: la mentira y la falsa esperanza rondan

en sus aulas como la idea de progreso en las clases trabajadoras. Nada más feo que educar desde el amor, sin mostrarle a los estudiantes que afuera hay un mundo esperando por su explotación; nada hay que hiera tanto al corazón humano, como la falsa idea de libertad que se les muestra a los estudiantes, mientras afuera hay un sistema pensado para coartar sus posibilidades y marcar sus límites. Esta idea de formación es lo mismo que estar sintiendo el calor sin tener el más mínimo conocimiento de que el frío existe y de que algún día va a presentarse ante los poros de la piel: la verdadera formación del Ser no solamente está preparada para el frío, sino que se atreve a conocerlo y a convivir con él.

En la formación donde el Ser ocupa el primer plano, los estudiantes han de ser tratados por la vía de la verdad. El Ser no admite superficialidades ni eufemismos; el Ser exige el desvelamiento del mundo ante sí. En la formación desde el Ser, el maestro seduce a sus estudiantes para que ellos, por sí mismos, se interroguen por lo fundamental, a saber, el sentido de su propia existencia en el mundo. El sentido del mundo, y por tanto de la vida en él, solo viene de dentro del Ser; no se encuentra en las cosas exógenas ni se llega a él por medio de imposiciones intermediarias. La tarea de la formación y la del maestro es despejar la vía para que esa interrogación sea posible. Heidegger no se equivocó: “Todo interrogar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca. Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así” (1997, p. 28). El estudiante que es seducido a la interrogación busca en lo interrogado el sentido de su propio Ser.

La justificación de lo que se interroga se encuentra en el desvelamiento de lo interrogado. Un estudiante pregunta cuando quiere saber la verdad de un ente, esto es, el papel que desempeña cualquier cosa en el mundo. Las cosas entendidas como ideas, objetos, o incluso personas desconocidas, se presentan ante los ojos de quien interroga como simples cosas perceptivas, pero al fundar sobre ellas la pregunta por el papel que desempeñan en el mundo, dejan de ser meras percepciones y entonces fundan un sentido. Ahora bien, ese sentido que surge de lo interrogado también debe ser interrogado. El estudiante se interroga por el sentido del sentido de lo que se pregunta y se devela ante su Ser. Es el sentido de la interrogación lo que permite una comprensión del Ser en el mundo. Con esto, una nueva formación desde el Ser, en el siglo XXI, debe necesariamente incitar a la pregunta por el sentido de todo cuanto existe. Por otra parte, para que el sentido de lo preguntado pueda tocar las fibras profundas del Ser, el estudiante debe

atravesarlo en su Ser mismo. No se puede saber qué es una cosa sino se ha estado de alguna manera en la cosa misma. Por ello es fundamental que la formación se dé desde el sentir desde los primeros años. Rousseau y Kant, como ya se vio en capítulos previos, tuvieron bastante claridad sobre estas cosas, de ahí que sean pensadores vigentes y que ameriten ser tenidos en cuenta como referentes teóricos de una formación coherente.

La formación desde el Ser, desde los primeros años de vida, debe estar plenamente ligada al contacto directo con el mundo. Antes de que los niños puedan hablar, ya se les debe hacer sentir lo blando y lo duro, lo frío y lo caliente, lo dulce y lo agrio, la luz y la oscuridad, lo alto y lo bajo. En fin, el infante debe habituarse a la verdad que el mundo manifiesta. De esta manera se da un imperativo aristotélico: que el niño en acto sea un hombre fuerte en potencia. De ninguna manera quiere decir esto que los infantes deban ser maltratados; contrariamente, su vida debe ser siempre cuidada de los peligros que puedan causarle daño a su integridad. El verdadero mal lo causan los padres excesivamente protectores, que todo el tiempo buscan para sus hijos las bondades más exageradas. Nada más triste que ver cómo envuelven a las pobres criaturas en cobijas gruesas, cómo les dotan de caminadores para que puedan desplazarse, cómo les sitúan en el suelo colchonetas para evitar que se golpeen, cómo les ponen gorros y guantes para que no se resfríen, cómo les bañan en pomadas para que su piel se mantenga delicada e hidratada. En fin, de ver cómo los privan del sentir de la naturaleza misma. Estos padres están formando hijos débiles, manipuladores y mimados.

Por ello la formación desde el Ser entrega el mundo a los niños para que estos lo descubran tal y como es. Así es fundamental, como bien ilustra el elocuente Rousseau (2015), por ejemplo, habitar a los infantes a paseos nocturnos por el campo. Los pequeños deben saber que en la oscuridad no hay fantasmas ni espectros malignos que puedan causarles daño alguno. También es importante que con sus propios pies puedan sentir las piedras y la arena del fondo de una quebrada, que con sus manos acaricien los árboles y los animales del campo. La vida viva se encuentra en las experiencias sensibles. La formación desde el Ser implica, antes que nada, un profundo amor por la naturaleza; quien no ama la tierra no debería hacer parte de ella. En otras palabras, no hay reconocimiento del Ser si antes no hay un reconocimiento del mundo donde se funda su sentido.

El niño formado desde el Ser considerará siempre a la naturaleza como una hermosa obra de arte invaluable e inigualable. Y sin siquiera decirle, dedicará su tiempo libre a amar y ver cómo cae la lluvia de los cielos; a gozar de la tibieza del sol en la mañana, a sentir su corazón latiendo de alegría ante la luna brillante; a mirar una flor por horas, como sintiéndose la flor misma; a deleitar su vista con los arbores en la caída de la tarde; a saborear el aroma del viento que mece las copas de los árboles, a abrazar las piedras; a bañarse en el agua cristalina de la quebrada; a saborear el jugo de una papaya dulce. En fin, a cuidar de los animales y tenderles la mano a sus semejantes por ser todo parte de la misma naturaleza.

En otras palabras, la contemplación y el sentir del mundo son las dos cosas más fundamentales de las que se debe ocupar la formación en los primeros años. Ahora bien, es de suma importancia que los padres se habitúen en leerle algún cuento a los niños antes de irse a la cama, incluso antes de que tengan las facultades para aprender la lectura y la escritura. Algo cierto se ha dicho muchas veces: los niños aprenden todo de manera natural y sencilla. Así es que, para facilitar su entrada al mundo de la alfabetización, es menester seducirlos a coger los libros por sí mismos aun sin que sepan leer y escribir nada. La seducción puede hacerse, por ejemplo, provocándoles intriga, esto es, dejando el libro para seguir leyéndolo después únicamente en las partes cruciales. Cuando se hace esto, más temprano que tarde el niño querrá saber qué sigue luego, y como el libro siempre estará a su alcance, irá a él para intentar saberlo; luego preguntará qué quiere decir esta o aquella palabra, cómo se pronuncia esta o aquella otra. Además, si los padres les añaden a sus lecturas una pasión desbordante, una buena entonación de la voz y gestos que vayan acordes con la ocasión, no será tarea para nada difícil que el infante se convierta luego en un lector empedernido y apasionado. Así se aprende a leer como se aprende a hablar.

Las cartillas de lectura que todavía imperan en el sistema de educación del siglo XXI son las principales culpables de que los niños asuman la lectura como algo tedioso y aburrido, justamente porque carecen de seducción. Los pobres infantes se ven obligados a memorizarse una serie de códigos que, reunidos, se llaman alfabeto. Luego se les dice hasta el cansancio que la “m” con la “a” es “ma”, que la “m” con la “e” es “me”, y que la “m” con la “i” es “mi”. Finalmente, se les pone a pronunciar la trillada frase “mi ma-má me mi-ma” que, por lo demás, es pronunciada con dificultad. Así mismo se hace con las demás consonantes y vocales hasta que el

niño logra, con dificultad, pronunciar enunciados sencillos. Todo este tedioso proceso hace de la lectura una actividad fastidiosa y mecánica. Añádase, además, que bajo este modo de aprendizaje los niveles de comprensión lectora son paupérrimos: los niños se esfuerzan tanto por pronunciar las sílabas de forma correcta, que terminan entendiendo nada de lo que pronuncian. En una formación desde el Ser, cuando el niño entra en la lectura es porque ya siente necesidad de ella. Esta necesidad es la que han de fundar los padres con las lecturas diarias. Si desde la más tierna infancia se lee a los niños, entonces la lectura se tornará en una parte fundamental de su vida, y la verán tan necesaria como lo es comer o dormir. De otra manera, el proceso es aburrido. En esto debe enfocarse, pues, la formación en los primeros años.

Ahora bien, como ya se ha dicho en otros capítulos, las ideas de Dios y religión también deben ser superadas en una formación desde el Ser. Semejante afirmación no significa que la formación deba cimentar las bases de un ateísmo *a posteriori*; lo que quiere decir es que a ningún infante debe imponérsele creencias fundadas en la irracionalidad. Es muy bien sabido por todos que el mundo está lleno de religiones y dioses, las más de las veces, en contradicciones unos con otros. También es una idea absolutamente cierta que hasta el día de hoy nadie ha logrado comprobar, con razón, que su religión y su Dios sean lo verdadero. Así las cosas, hasta que no haya una comprobación irrefutable y no contradictoria de Dios y la religión que pueda ser verdadera (sea este y esta cual sea), es menester no incluir dentro de la formación a nada que tenga relación directa o indirecta con estas cosas. Cuando el niño sea una persona mayor que tenga la capacidad de tomar sus propias decisiones con rigor y reflexión, entonces que elija, si quiere, por sí mismo y para sí mismo, en qué creer. En ningún caso la religión debe ser impuesta; es un delito de orden ético imponer como verdad lo que carece de justificación.

En la formación del Ser no se admiten las mentiras, ni siquiera cuando estas sean piadosas. Quien consiente y hace uso de la mentira es una persona falsa e hipócrita: de esto debe alejarse una buena formación. El Ser, por sí mismo, exige honestidad, incluso cuando esta pueda ser destructiva. Platón ejemplifica muy coherentemente la necesidad del ser honesto en la *Apología de Sócrates*, mostrando que, incluso ante la muerte injusta, siempre se debe actuar sin acudir a la mentira. Sócrates fue asesinado, y murió siendo un hombre sincero. Así es que, una formación por la vía del Ser debe mostrar a los hombres que, ante cualquier situación, el uso de la verdad es ineludible.

Todos estos cimientos, como ya se ha dicho antes, son susceptibles de ser ampliados en pro del fortalecimiento de una formación coherente con el Ser. Debe tenerse en cuenta que este trabajo puede encontrar problemas y refractarios que todo el tiempo lo verán como mera utopía o como una postura que, de aplicarse, puede llegar a ser peligrosa para el acto formativo. Habrá quienes digan, por ejemplo, que las ideas aquí consignadas incitan a la rebeldía social o a un ataque contra las altas clases sociales y políticas que tienen el control sobre la educación. Habrá también quienes afirmen que el concepto de Ser no es claro, como para pretender una formación que se enarbole en él. Habrá quienes digan que el sistema educativo actual no presenta mayores inconvenientes, y que se puede mejorar invirtiendo más en la capacitación de los maestros y los directivos y en el mejoramiento de los claustros. Bueno, con estos ortodoxos siempre es conveniente no discutir. Es muy difícil convencer a alguien que se niega a escuchar; hay personas que no despiertan mentalmente, aunque estalle una bomba dentro de sus cerebros.

Es muy claro que la formación del Ser no va contra la humanidad de ninguna persona; es una formación abierta, dispuesta a escuchar y mejorarse. Es más, si alguien encuentra, con razón, que el Ser es un concepto errado que debe replantearse porque no conduce a nada, tiene las puertas abiertas para contradecir todo o parte de lo que aquí se ha planteado. Pero algo es cierto: la verdad no admite contradicción. Si este trabajo trae consigo el replanteamiento de muchas de las prácticas establecidas, no es porque se tenga algo en contra de las personas que actúan dentro de ellas, sino porque los cimientos de una formación coherente con el Ser exigen que haya un cambio, justamente, para que el modo de estar en el mundo sea mejor para todas las personas sin discriminación alguna.

### Referencias

- Agustín de Hipona, S. (2010). *Las Confesiones* (A. Encuentra Ortega, Trad.). Madrid: Gredos
- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea*. (J. Palli Bonet, Trad.). Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1988). *Política*. (M. García Valdés, Trad.). Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. (T. Calvo Martínez, Trad.). Madrid: Gredos.
- Barker, E. (1974). *Social Contract*. Londres y New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2015). *Los tres estados del capital cultural*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Sociológica México-UAM*, 5.
- Cadavid, L. E. G. (2006). *El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física*. *Universidad de Antioquia* 25(1), 97-114.
- Camargo, A. (2013). *El sentido de la historia: aproximación a la concepción personalista de la historia*. Universidad Santo Tomás: Centro de Investigaciones. <http://publicaciones.ustatunja.edu.co/ebook/sentidohistoria/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Cassirer, E. (1948). *Kant. Vida y doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. (8va ed.). Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Cossio Moreno, J. A. (2018). *Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 522-545.
- Duns Escoto, J. (1960). *Ordinatio. Obras del Doctor Sutil (Dios Uno y Trino)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.



- Duproix, P. (1897). *Kant et Fichte et le probleme de l'education*. (Deuxième édition). Paris: Alcau Editeur.
- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Barcelona. España: Península.
- Escohotado, A. (1986). *Realidad y Sustancia* (2da ed.). Madrid: Taurus.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, trad. 5ta ed.). México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, trad. 2da ed.). México DF: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1962). La enajenación. En: *Marx y su concepto del hombre, seguido de los manuscritos económico-filosóficos de Karl Marx*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 55-69
- Fromm, E. (1977). *El miedo a la libertad*. (G. Germani, Trad.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Grinberg, S. M. (2006). *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Revista argentina de sociología, 4(6), 67-87.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. (J. Eduardo Rivera, Trad.). Santiago de Chile: Editorial universitaria.
- Heidegger, M. (2005). *Parménides* (Vol. 6). Madrid: Ediciones Akal.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, SL.
- Jimack, P. (1983). *Rousseau: Emile*. Londres: Editorial Grant and Cutler, Ltd.
- Jørgensen, J. (1916). *San Francisco de Asís*. Madrid: Editorial Voluntad.
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. (O. Caeiro, Trad.). Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.  
[https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre%20pedagogia\\_Kant.pdf?seq](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre%20pedagogia_Kant.pdf?seq)

- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de historia*. (R. Rodríguez Aramayo, Trad.). Madrid: Alianza Editorial. 85-98.
- Locke, J. (2012). *Algunos pensamientos sobre la educación*. (La lectura y R. Lasaleta, trads.). Madrid: Ediciones Akal.
- Locke, J. (2013). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. (A. Izquierdo Sánchez, trad.). Madrid: Gredos.
- López, A. F. (2019). Los gigantes del final de la Edad Media: Buenaventura de Bagnoregio, Tomás de Aquino, Roger Bacon, Juan Duns Escoto y Guillermo de Ockham, ¿quién fue el más grande? En J. M. Peña Santodomingo (comp.), *800 años del natalicio de San Buenaventura de Bagnoregio* (pp. 115-156). Medellín: Editorial Bonaventuriana.
- Mantas España, P. (2012). *La "Conclusión" de la tesis de habilitación de Heidegger*. Traducción y comentario. *Cauriensia*, 7, 451-474.
- Marreno Fente, R. (1999). *Al margen de la tradición*. Madrid: Fundamentos.
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: siglo veintiuno editores.
- Mounier, E. (1947). *Qu'est-ce que le personalisme?* (¿Qué es el personalismo?) París: *Éditions du Seuil*.
- Mounier, E. (1949). *Le personalisme*. París: *Éditions du Seuil*.
- Mora, I. & Otálvaro, D. (2011). *Investigación teórica sobre las relaciones pedagógicas en la modernidad configuradas entre fronteras de la escuela y mundos de la vida*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.  
[http://www.bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/679/1/Investigacion\\_Teorica\\_Relaciones\\_Mora\\_2011.pdf](http://www.bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/679/1/Investigacion_Teorica_Relaciones_Mora_2011.pdf)

- Muñoz Gaviria, D. A. (2017). *La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire*. Revista Kavilando, 9(1), 26-41.
- Noguera, C. E. (2009a). *Conceptos fundamentales de pedagogía. Una genealogía del vocabulario pedagógico moderno*. (Tesis de Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.
- Noguera, C. E. (2009b). *Aproximación conceptual a la constitución de las tradiciones pedagógicas modernas*. Discurso Lección Inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia. <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/304/1343309734aproximacionconceptualalaconstituciondelastpm-leccioninaugural-cn.pdf?sequence=1>
- Noguera, C. E. (2010). *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Pedagogía y Saberes, (33), 9-25.
- Ortega y Gasset, J. (1933). *Sobre el estudiar y el estudiante* (Primera lección de un curso). Buenos Aires: La Nación
- Parménides DK 28 (1985). *Poema sobre la Naturaleza*. (A. Gómez Lobo, Trad.). Buenos Aires: Editorial Charcas.
- Peña, A. K. R. (2012). *El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica*. Pedagogía y saberes, 36, 93-107.
- Petagine, A. (2018). *Juan Duns Escoto*. Philosophica: Enciclopedia filosófica en línea. <http://www.philosophica.info/archivo/2018/voces/escoto/Escoto.html>
- Platón (1988). *La República* (C. Eggers Lan, Trad.). Madrid: Gredos.
- Platón (1999). *Diálogos VIII: Las Leyes* (F. Lisi, Trad.). Madrid: Gredos.

- Platón (2003). *Diálogos I: Obra completa en 9 volúmenes. Volumen I: Apología. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hippias menor. Hippias mayor. Laques. Protágoras* (J. Calonge Ruiz, E. Lledo Iñigo, & C. García Gual, Trads.). Madrid: Gredos.
- Plattener, M. J. (1979) *Rousseau's State of Nature. An Interpretation on the Discourse on Inequality*. De Kalb, Illinois: Northern Illinois University Press.
- Plutarco. (2004). *Obras morales y de costumbres. Moralia I: Sobre la educación de los hijos*. Madrid: Gredos.
- Ramos, R. G. (2018). *Propuesta educativa como estrategia para mejorar la docencia universitaria con énfasis en Hemostasia*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Robles, C. L. (1992). *Tomás de Aquino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rousseau, J. J. (1997). *Las confesiones*. (M. Armiño, trad., prólogo y notas). Madrid: Alianza Editorial.
- Rousseau, J. J. (2015). *Emilio o De la educación*. (J. M. Ruíz de Cueto, trad.). Epublibre. [http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Rousseau%20%20Emilio%20o%20De%20la%20educacion\\_0.pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Rousseau%20%20Emilio%20o%20De%20la%20educacion_0.pdf)
- Ruch. M. (1958). *L'Hortensius de Cicéron; histoire et de la reconstitution* (El Hortensio de Cicerón: Una historia y Reconstrucción). París: *Les Belles Lettres*.
- Smith, R. (2007). *Aristotle's Logic*. Stanford: Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/aristotle-logic/#SopArg>
- Strauss, L. (1953). *Natural Right and History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tomás de Aquino, S. (2001). *La Suma Teológica* (J. Martorell Capó, Trad., 4ta. Ed.). Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Vignaux, P. (1971). *El pensamiento en la Edad Media*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003).  
*Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.