



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

López Calva, Martín

Educación para la vida obedeciendo a la vida y guiando la vida. Cinco fábulas y una confabulación
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXVI, núm. 1-2, 1º y 2º trimestres,
2006, pp. 17-47

Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036204>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educar para la vida obedeciendo a la vida y guiando la vida. Cinco fábulas y una confabulación

*Martín López Calva**

Educar para la vida en un mundo complejo y en constante cambio, un mundo marcado por la confusión y la incertidumbre es un reto especialmente difícil, un desafío que nos está convocando a todos los que colaboramos desde diversos ángulos y en distintos niveles en la educación formal. ¿Qué significa educar para la vida hoy?, ¿para qué vida hay que educar a las nuevas generaciones?, ¿qué elementos debe contemplar una educación para la vida?, ¿cómo hacerlo?

Éstas y otras preguntas serán abordadas a lo largo de esta reflexión, más que con la inútil pretensión de agotar cada elemento a detalle o la meta inalcanzable de llegar a una receta o esquema de educación para la vida, para tratar de abrir horizontes, generar nuevas preguntas y, sobre todo, promover una renovada complicidad que nos lleve a buscar la transformación radical de nuestras prácticas, la reinención de nuestras estructuras y organizaciones, la paulatina construcción de una nueva cultura educativa.

Cinco fábulas y una confabulación. Tomamos prestadas como pretexto cinco piezas magistrales del gran Augusto Monterroso (2001) para ir explorando los elementos de este proceso en el que se propone que la mejor manera de educar para la vida es, como dice Edgar Morin (1999): “Obedeciendo a la vida y guiando la

* Director General de Servicios Educativos. Universidad Iberoamericana Puebla.

vida”. Planteamos al final la necesidad de una confabulación para ir aproximándonos a esta reorientación del camino de la educación hacia la construcción de una vida mejor para todos, que sigue siendo esperanza vigente. Iniciemos el camino.

I. EDUCAR: LAS COSAS NO SON TAN SIMPLES. FÁBULA 1

Monólogo del bien

Las cosas no son tan simples —pensaba aquella tarde el Bien— como creen algunos niños y la mayoría de los adultos. Todos saben que en ciertas ocasiones yo me oculto detrás del Mal, como cuando te enfermas y no puedes tomar un avión y el avión se cae y no se salva ni Dios; y que a veces, por lo contrario, el Mal se esconde detrás de mí, como aquel día en que el hipócrita Abel se hizo matar por su hermano Caín para que éste quedara mal con todo el mundo y no pudiera reponerse jamás. Las cosas no son tan simples (Monterroso, 2001).



Las cosas no son tan simples como creemos a veces. Comencemos por plantear alguna reflexión inicial acerca del significado del acto de educar. Lo mismo que pasa respecto al bien, que a veces no está en lo que aparece a simple vista sino en la profundidad de los significados humanos, sucede con el acto de educar, que parece a veces tan fácil de entender y definir.

Comencemos por el significado mismo del término Educación. Según plantea Octavi Fullat (1992) en su libro *Filosofías de la educación*, la palabra educación tiene su origen en el término latino *dux, ducis* que deriva en dos ramas distintas de palabras: *educare* y *educere*. Del término *educare* que significa nutrir, alimentar, instruir, enseñar, se deriva el concepto *educatio* (el acto de educar), que nos lleva a entender lo educativo como un proceso de crianza, nutrición, transmisión que sucede entre dos personas, donde el educando es un objeto pasivo que “es educado por” otro, el educador. En cambio, de la palabra *educere*, que como bien sabemos quiere decir hacer salir, tirar de, estirar, sacar algo de dentro, se deriva el término *eductio* que significa “sacar algo de otra cosa” y que nos lleva a entender el hecho educativo como un proceso participativo y activo donde el educando “se educa” y

no “es educado por” otro; el educando adquiere, en este segundo término, un papel relevante en el que “saca de sí mismo” algo, desarrolla sus propias potencialidades y herramientas, se eleva como ser humano, se hace mejor, se prepara, es decir, se anticipa a la vida que le viene y va adquiriendo lo necesario para afrontarla de una manera cada vez mejor.

De estos dos significados —en nuestra experiencia, queda claro— no se derivan sólo términos, conceptos o definiciones teóricas, sino modos concretos de vivir lo educativo cotidianamente en nuestras aulas y con nuestros educandos concretos. Queda claro que hoy, en pleno inicio del siglo XXI, en el nivel conceptual, la gran mayoría de los educadores, administradores de lo educativo, investigadores o funcionarios relacionados con el sistema educativo, optan claramente por la definición de educación que se deriva de *educere* y *eductio*, es decir, por comprender la educación como un proceso interactivo, participativo, donde el educando es sujeto y no objeto, donde “se educa” y no “es educado por”... Sin embargo, cabe hacernos la pregunta en un espacio de reflexión seria, acerca de en qué medida se halla todavía impresa en nuestras conciencias de educadores o trabajadores de la educación la visión de educación más conservadora, que entiende que educar es algo más relacionado con *educare* y *educatio*, es decir, con un proceso dirigido de manera autocrática y centralizada, en el cual el educando es simplemente el último eslabón de una cadena de prescripciones que se orientan a “educarlo”, es decir, a que el alumno sea “educado por” los otros, los adultos, y nutrido en la herencia social y cultural en la que ha nacido. Si echamos un vistazo a nuestras aulas de manera cotidiana y respondemos con toda honestidad: ¿cuánto de nuestras prácticas refleja simplemente que educación es instrucción, crianza, reproducción de los esquemas sociales en los que nos movemos y que están definidos desde intereses económicos y políticos hegemónicos?

Mirando este camino etimológico del término educación desde una perspectiva más completa y compleja podríamos también preguntarnos: ¿la educación es sólo sacar de dentro, elevar, conducir, o debe tener, necesariamente, algunos elementos de instrucción, reproducción, “nutrición” o crianza?, ¿es el educando sólo quien se educa o, en una auténtica educación para la vida,



hay también algunos elementos que implican, que necesitan, que el educando sea educado por... el educador o el adulto?

Crowe (1985) afirma desde Lonergan que todo proceso educativo tiene dos vectores: el vector de la herencia y el del descubrimiento; el vector de la herencia está mucho más relacionado con la educación como *educare*, como instrucción y transmisión de la tradición cultural en la que el educando nace y va creciendo, y el vector del descubrimiento tiene mayor relación con la educación como *educere*, es decir, como facilitación de un proceso activo de desarrollo de las potencialidades internas de cada educando.

Pasemos a una segunda manera de considerar el hecho educativo: desde la perspectiva de los modelos que intentan educar. De acuerdo con el mismo texto de Fullat, existen distintos modelos educativos según el elemento que enfatizan del proceso por el cual se educa.

El modelo educativo que llamamos genéricamente “tradicional” hace hincapié en los contenidos del acto educativo, es decir, el qué de la educación. La tecnología educativa, en cambio, opta por enfatizar los medios con los que se educa, y entonces se fija en métodos, técnicas, instrumentos, herramientas educativas, es decir, los cómo de la educación. Ante el planteamiento crítico que genera el marxismo a la educación como reproductora del *statu quo*, nace la llamada “pedagogía crítica” que hace hincapié en el contexto, el medio social en el cual se educa, es decir, el dónde del proceso educativo. La llamada “tercera fuerza en psicología” derivada de los planteamientos de Rogers (1992) y su concreción en el “enfoque centrado en el estudiante”, destacan como elemento fundamental al sujeto que se educa, y ponen en el centro de las preocupaciones educativas a la persona con sus necesidades y potencialidades vistas desde lo psicológico, y subrayan, entonces, a quién se educa. Otras perspectivas educativas humanistas, sobre todo las de inspiración cristiana, optan por preguntar por las finalidades de la educación y establecer como énfasis el sentido de lo educativo, es decir, el para qué de la educación.

¿Cuál es entonces el verdadero énfasis que debe predominar en una educación para la vida en el mundo actual?

La respuesta es tan sencilla en lo discursivo que resulta extraordinariamente compleja en lo práxico: la vida actual no puede



ser vista ya desde una perspectiva de disyunciones (O's) sino de conjunciones (Y's); es decir, si queremos responder con una educación para la vida que esté, como afirmaba Ortega y Gasset, “a la altura de nuestros tiempos”, tenemos que pasar de una racionalidad dialéctica excluyente, propia de la modernidad, a una racionalidad hermenéutica y de complejidad, que es necesariamente incluyente y multirrelacional. El modelo o los modelos educativos actuales que persigan educar para la vida deben ser “multienfáticos”, es decir, deben preocuparse al mismo tiempo por los contenidos, los medios, el contexto, los sujetos y las finalidades del proceso educativo. De la conjunción armónica y multirrelacional que podamos hacer de estos elementos constitutivos e igualmente importantes del hecho educativo se derivará, en buena medida, un modelo o varios modelos coherentes y pertinentes para responder a una educación para la vida en el mundo de hoy.

Las cosas no son tan simples, decía el Bien en su monólogo y coincidíamos nosotros en la reflexión sobre lo educativo. Vayamos como una tercera aproximación a la complejidad del proceso educativo, al sustento antropológico de la educación. ¿Qué noción, qué idea de ser humano sustentan nuestras teorías de lo educativo y, sobre todo, nuestras prácticas educativas concretas?

El mismo Fullat (2003), en otro libro titulado *Homo educandus: Antropología filosófica de la educación*, sostiene que existen básicamente dos tipos de modelo pedagógico sustentados en dos distintos modos de comprender lo que es el ser humano que se educa. El primer modelo general al que él llama “monista-materialista” se basa en una visión del ser humano entendido como *physis*, es decir, como ser bio-psicológico y como *polis*, es decir, como ser socio-político. Partiendo de esta comprensión del ser humano, el proceso educativo consiste en acompañar y apoyar el camino de cada educando en su desarrollo biológico y psicológico: cerebralización-racionalización, y en su camino de inmersión en la sociedad en la que le tocó vivir: civilización-socialización.

El segundo modelo, al que Fullat llama “dualista”, pero que podríamos llamar holístico o complejo, considera que el ser humano efectivamente es *physis* y *polis*, es decir, es un sujeto bio-psicológico y socio-político que debe ser acompañado y aun instruido en su proceso de cerebralización-racionalización y de socializa-



ción-civilización; además considera que el ser humano no puede ser visto sólo en estas dos dimensiones porque está constituido de un tercer elemento estructural que es clave para comprender los fenómenos humanos y al que el autor llama "RUAH" o liberación del espíritu humano, es decir, la dimensión espiritual-creativa-mistérica que lo hace impredecible en cuanto a su desarrollo y elección individual y a su desarrollo y desenvolvimiento colectivo. Entendiendo lo educativo desde esta perspectiva, se llega a la comprensión de que la educación tiene que aportar elementos para el desarrollo bio-psíquico del estudiante y para su incorporación al modelo civilizatorio y a la sociedad en la que ha nacido. Sin embargo, se entiende también que el ser humano posee una dimensión espiritual-creativa que lo hace impredecible en su orientación vital y que debe ser acompañada, conducida, nutrida y "sacada de dentro".

Esta distinción de dos sustentos antropológicos distintos que derivan en dos modelos pedagógicos también distintos tiene mucha convergencia con la idea del filósofo existencialista cristiano Gabriel Marcel, quien afirma que el ser humano no puede ser entendido sólo como problema (modelo 1), sino que tiene que verse sobre todo como misterio (modelo 2). De ella se desprende que el hecho educativo no pueda ser comprendido únicamente desde las llamadas "ciencias de la educación" hoy tan en boga (economía de la educación, psicología de la educación, sociología de la educación, etc.), sino que debe ser estudiado y reflexionado también desde su ángulo metaempírico, por la filosofía de la educación.

Es casi evidente que en un planteamiento como el que estamos construyendo es necesario comprender lo educativo desde su sustento antropológico, ubicándonos en el modelo número dos que considera al ser humano como un ser complejo y misterioso: eco-bio-psico-socio-espiritual.

A. Tres elementos que educan

En mi experiencia como docente y formador de docentes y en mi propia investigación y reflexión sobre el proceso educativo, he llegado a la conclusión muy clara de que hay tres elementos centrales para lograr educación. Educar tiene que ver, de manera

fundamental, con la generación de ambientes humanos propicios, presencias humanas significativas y encuentros humanos transformadores.

No hay posibilidades de educar si no se genera un ambiente en el cual educadores y educandos estén motivados con el compromiso que implica el caminar juntos hacia el aprendizaje y abiertos a la confianza mutua para lograrlo de manera conjunta.

El ambiente educativo está siempre cruzado por la tensión entre la apertura y el equilibrio emocional de los sujetos, su actitud de servicio y reconocimiento del otro y su compromiso hacia un proyecto común, frente a bloqueos afectivos, miedos a la apertura y el compromiso, intereses personales o de grupo, adaptación acrítica al horizonte vigente competitivo, consumista, pragmático e inmediateista, etc. El modo en que se resuelve educativamente esta tensión es lo que va a marcar el clima final de relaciones en las que suceda o no el proceso educativo.

No puede haber educación si, al mismo tiempo que existe este ambiente propicio, no se generan encuentros significativos entre educadores y educandos, entre grandes saberes, tradiciones o enfoques y educandos deseosos de saber, entre educadores y educandos en búsqueda común de crecimiento intelectual, psicológico, social, emocional, espiritual, etc. La educación es, en gran medida, encuentro con las grandes teorías, investigaciones, desarrollos científicos, tecnológicos, humanos, de las pocas que nos precedieron.



La facilitación de estos encuentros se da siempre en otra tensión, la que se establece entre la motivación con la que acceden los estudiantes al aula, sus preguntas relevantes, los sentimientos positivos hacia su propio aprendizaje y el efecto transformador que pueda tener este aprendizaje en sus vidas, frente a la rutina y el desinterés que se genera en ellos por los años de aprendizajes no significativos en la escuela, los conceptos repetitivos, el culto al autor o los sentimientos negativos originados por la sacralización de teorías o autores determinados que se presentan ante ellos como incuestionables.

Finalmente, no habrá educación si no existen, en el proceso educativo, presencias significativas que marquen el desarrollo de los educandos como personas, personas que eduquen con su pro-

pio testimonio, que sean testigos de la humanidad y que puedan enseñar con su vida a los alumnos en qué consiste ser humano en una realidad concreta.

La existencia o no de estas presencias educadoras está marcada por la tensión entre la búsqueda de autenticidad humana del profesor; por su empatía con los educandos; su liderazgo intelectual; su búsqueda continua de consistencia moral y su cuestionamiento crítico frente a las contradicciones, inconsistencias morales, elementos de presencia “bancaria” frente a los alumnos y de dogmatismo y autoritarismo inauténticos. De la manera como se resuelva esta tensión dependerá que los estudiantes descubran presencias significativas educadoras en su paso por la escuela o la universidad.

Éstos son algunos elementos para considerar el término educar en los tiempos que corren.

II. PARA LA VIDA: FÁBULA 2



Monólogo del mal

Un día el Mal se encontró frente a frente con el Bien y estuvo a punto de tragárselo para acabar de una buena vez con aquella disputa ridícula; pero al verlo tan chico el Mal pensó: “Esto no puede ser más que una emboscada; pues si yo ahora me trago al Bien, que se ve tan débil, la gente va a pensar que hice mal, y yo me encogeré tanto de vergüenza que el Bien no desperdiciará la oportunidad y me tragará a mí, con la diferencia de que entonces la gente pensará que él sí hizo bien, pues es difícil sacarla de sus moldes mentales consistentes en que lo que hace el Mal está mal y lo que hace el Bien está bien”.

Y así el bien se salvó una vez más (Monterroso, 2001).

Un día, cierto día, cada día, el Mal se encuentra frente a frente con el Bien y está a punto de tragárselo pero no lo hace por éstas o por otras razones. Un día, cierto día, todos los días, el Bien también se encuentra con el Mal frente a frente y parece que puede vencerlo, pero no lo hace, por misteriosas razones. La historia de cada ser humano, de la humanidad, es una historia mediada por la continua e inevitable dialéctica entre bien y mal.

La vida y su desarrollo individual y social son, en efecto, una compleja mezcla de progreso y decadencia, es decir, de bien y mal que se encuentran frente a frente y que en su confrontación permanente van generando que la humanidad avance en su tarea de humanización y también retroceda en su intento de humanizarse.

Si miramos las definiciones conceptuales que se hacen acerca de la vida actual podemos darnos cuenta de este encuentro dialéctico entre lo que algunos llaman una época de crisis civilizatoria o de decadencia social y lo que otros denominan un cambio de época o un nuevo renacimiento. Crisis de futuro en la que impera la destrucción de la naturaleza hasta atentar contra los mínimos de supervivencia de la especie humana, entre otras muchas especies que se extinguen cada día, la desigualdad creciente en la distribución del ingreso que genera la productividad social que abre abismos cada vez mayores entre ricos y pobres hasta llegar a extremos terribles de exclusión para millones de personas en el planeta, la crisis de la política como modo racional de resolver la organización social y los conflictos de intereses entre grupos o naciones, la crisis cultural en la que impera un desconcierto en el arte, una indiferencia creciente en lo religioso y lo que algunos llaman “pérdida de valores” humanos.



Cambio de época o nuevo renacimiento en el que podemos también constatar, desde otra óptica, el surgimiento de nuevos valores y nuevos campos de conciencia humana y social, una solidaridad internacional creciente como la conciencia de vivir todos en el mismo planeta y de la necesidad de respetarlo, una mayor equidad de género, la generalización de reclamos de participación social de todos los sectores, la exigencia de tolerancia y respeto entre los diferentes, la búsqueda de alternativas económicas a la globalización de mercado centrada en los grandes capitales internacionales, las nuevas búsquedas religiosas, etcétera.

Veámoslo desde el ángulo que sea es evidente que, como afirma Valéry, “el futuro ya no es como era antes” en el que parecía que todo era mucho más previsible y existían algunas certezas. El futuro es distinto porque antes no estaba tan marcado por la incertidumbre y la falta de seguridades del tipo: “si actúas de este modo, obtendrás esto”. Esta incertidumbre afecta, sin duda, el ánimo y la actitud de nuestros educandos. Es mucho más sencillo que

exista motivación del educando hacia su propia educación cuando hay un escenario donde existen evidencias de que “si le echas ganas o si te superas y estudias, vas a progresar económicamente y vas a vivir más seguro”, que en uno como el actual donde parece ser que “echarle ganas”, “ser buen estudiante”, “sacar un buen promedio” no garantiza realmente la obtención de un empleo o el progreso económico, mientras que vemos todos los días personas que no sólo no se educaron sino que optaron por caminos “fáciles” y aun ilícitos y a los cuales les va de maravilla y tienen un alto reconocimiento social. Efectivamente: “El futuro... ya no es como era antes” y para este nuevo y distinto futuro tenemos que educar a nuestros niños, adolescentes, jóvenes e incluso adultos que hoy tienen que estar estudiando permanentemente para no quedar al margen de este futuro incierto.

¿Decadencia o renacimiento? Decadencia y renacimiento diríamos desde una perspectiva de conjunciones y comprensiones más que de disyunciones y juicios dialécticos. Estamos en un proceso de cambio en el cual existen múltiples elementos que pueden y están generando progreso desde el punto de vista humano y educativo, y existen otros múltiples factores que están construyendo decadencia en nuestra civilización. Para este momento de tensión y cambio, de transición histórica, es que hay que educar a nuestros estudiantes, de manera que cuando decimos “educar para la vida” estamos, sin duda, diciendo educar para el cambio, educar para la incertidumbre, educar para el exceso de información, educar para la globalización, educar para las tecnologías informáticas, educar para un mundo multicultural que necesita interculturalidad, educar para un mundo complejo que requiere pensamiento complejo.

Observando este proceso vital desde la racionalidad que dirige al mundo podemos observar que estamos ante un mundo gobernado por la geoeconomía dominante que enfrenta la resistencia conservadora de la geopolítica superviviente y la energía de búsqueda creativa y crítica de la geocultura emergente.

Un mundo dominado, efectivamente, por el mercado y quizá, específicamente, por el mercado de valores; un mundo en el cual lo económico, la utilidad práctica y financiera, parecen ser el único criterio para valorar y tomar decisiones por parte de gobiernos



que no tienen alternativa ni gran margen de maniobra para actuar de manera distinta y controlar los efectos de las dinámicas del mercado mundial. Es poco lo que un gobierno nacional puede hacer para contrarrestar el efecto de una caída en la bolsa de valores de Nueva York o de Corea, o frente al alza espectacular de los precios del petróleo.

Un mundo en el que aún hay fuerzas que se rigen por la lógica del discurso político, del consenso y la movilización social, de la fuerza del convencimiento y el convencimiento de la o por la fuerza; cuestionamiento de un escenario geopolítico que todavía tiene vida en nuestras sociedades, sobre todo en los países subdesarrollados.

Pero también vivimos en un mundo en el que empieza a surgir una nueva racionalidad, una lógica basada más bien en los significados profundos de cada cultura humana y de la humanidad como colectivo simbólico. Una lógica que se sustenta en lo profundo de los valores y significados humanos y a partir de allí teje redes, construye acercamientos, diálogo, consenso, propuesta y alternativa. Una nueva fuerza que aún no cobra carta de ciudadanía y no tiene una fuerza hegemónica, pero que parece alimentar la esperanza de que el futuro podrá ser mejor a pesar de no ser “como era antes”.

¿Qué implicaciones tienen estas tendencias macro en el nivel micro de la vida concreta que todos tenemos que vivir?, ¿cómo se reflejan estas tendencias en elementos para la comprensión y la construcción de una educación para la vida actual?

El esquema de la vida actual parece estar enmarcado por la levedad, la incertidumbre, la multiculturalidad, la historicidad y la naturaleza. De estos elementos constitutivos y las tensiones que se generan en ellos podríamos definir grandes tríadas o, diría Morin, bucles que nos pueden aproximar a una comprensión de los rasgos dinámicos de la vida para la que hay que educar.

Levedad-debilitamiento-acercamiento. Vivimos en la era de la levedad, de la vida sin peso, sin calorías, descafeinada, baja en grasas y en emociones. Este fenómeno produce —y es producido por— un debilitamiento de las identidades de género, políticas, religiosas y de todo tipo, que puede derivar en la disolución de todos los compromisos o posturas vitales, pero que paradójicamente también ayuda al acercamiento hacia el diálogo más horizontal entre distintas realidades e identidades. Aprovechar este debilita-



miento y gozar, de manera razonable, esta levedad orientándonos hacia el diálogo y la comprensión mutua parece ser la salida.

Incertidumbre-creatividad-miedo. La primera tríada la constituyen los elementos incertidumbre, creatividad y miedo. El horizonte actual y esta constatación de que el futuro ya no es como era antes nos llevan, inevitablemente, a la tensión que se da entre el miedo paralizante que nos deja en el camino sin poder responder a la incertidumbre y aferrados a ciertas verdades o valores establecidos de manera dogmática que, aunque no sean pertinentes, seguimos enarbolando para aferrarnos a algo, y la creatividad que surge de aprovechar la oportunidad de estar en una etapa de indefiniciones y confusiones donde prácticamente todo está por construirse o reconstruirse.

Una salida que tienda más hacia la creatividad que hacia el miedo puede resolver la incertidumbre de una forma muy positiva para el camino de humanización que la educación estructuralmente está llamada a promover.

Multiculturalidad-identidad-homogeneidad. La segunda tríada está constituida por la multiculturalidad que genera búsqueda de identidad y presión hacia la homogeneidad. La constatación de estar en un mundo en el que existen múltiples culturas, es decir, múltiples procesos de significación y valoración concretados en otros tantos modos de vida distintos, está llevando al mundo a una tensión entre la tendencia de muchos grupos humanos a aferrarse y cerrarse en su propia identidad que ante la amenaza se defiende, y la presión global hacia la uniformidad que determine que todos, no importando el lugar del mundo en que vivamos o el idioma que hablemos, nos vistamos de la misma forma, comamos lo mismo (Mc Donald's parece ser la propuesta), escuchemos la misma música y veamos la vida más o menos del mismo modo que los que nos imponen esta homogeneidad.

La tensión no se resuelve con la cerrazón en identidades inmovibles porque toda identidad cultural que no evoluciona en contacto con otras tiende a morir, ni tampoco en la homogeneidad acrítica que mataría toda forma humana de vida porque ésta es la pluralidad. La respuesta parece estar en una búsqueda difícil de equilibrio que nos lleve por caminos de interculturalidad y respeto más que de homogeneidad impuesta o identidad cerrada.



Historicidad-dinamismo-activismo. Nunca como ahora había existido la clara conciencia de la dimensión histórica de los seres humanos y de la humanidad. El ser humano y la vida humana son históricos, cambiantes y no hay nada que permanezca igual. Incluso una persona va cambiando radicalmente conforme pasa el tiempo y aunque sigue siendo la misma es, en realidad, la misma persona transformada por su historia.

La conciencia de nuestra historicidad lleva a la tensión que se establece entre el dinamismo propio del quehacer y del ser humanos, frente a un activismo que nos hace a veces decir, como Cardoza y Aragón: “Para llegar a tiempo a ningún lado, aprieto el paso”. Ya Kundera en su novela *La lentitud* habla de este activismo humano de hoy que nos lleva a vivir, en el vértigo de la velocidad, una vida que tiene miedo de ser reflexionada. La lentitud nos enfrenta a nosotros mismos, nos hace reflexionar y esto nos da miedo en los tiempos actuales.

La educación para la vida debe aprovechar esta conciencia del dinamismo y educar de manera dinámica, pero evitar que el estudiante se forme en y para el activismo enajenante de nuestro tiempo.



Naturaleza-sustentabilidad-rentabilidad. La conciencia de relación con la naturaleza y de la no renovabilidad de muchos elementos naturales nos enfrenta, nunca como hoy, al dilema de la propia supervivencia como especie. Este dilema nos lleva a la tensión que se vive entre la búsqueda de un desarrollo sustentable auténtico y la presión hacia una rentabilidad financiera que no toma en cuenta muchos elementos ambientales (de la naturaleza y de la cultura) para operar; sustentabilidad rentable en vez de rentabilidad no sustentable parece ser el dilema actual para resolver esta tensión que pone en juego, de manera muy relevante, nuestras vidas y nuestra sobrevivencia en el planeta.

Éstas son las tríadas básicas que parecen estar enmarcando la educación para la vida hoy: ¿cómo educar para la vida hoy?; entre otras cosas, educar para ir resolviendo estas tensiones generadas por las características de nuestra época.

Nos tocaron, sin duda, como afirmaba Borges: “Tiempos difíciles en que vivir”; como todos los seres humanos tenemos que asumir las dificultades específicas de nuestros tiempos específicos y esto se puede hacer mejor si nos educamos para ello. Educarnos

para enfrentar estas dificultades específicas de hoy es educarnos a partir del cambio de nuestros moldes.

Educar para la vida con una visión a la altura de los tiempos pasa, necesariamente, por la ruptura de los moldes con que hemos visto en la educación hasta ahora al ser humano, al conocimiento, a la ética y a la dimensión espiritual.

Nuestra concepción de ser humano en la vida actual debe pasar de ser una visión dualista (cuerpo-alma, materia-espíritu, inteligencia-voluntad) a un enfoque integrado y unitario, de una perspectiva esencialista de verdades y valores que no cambian a una óptica existencialista y holística de búsqueda permanente de lo verdadero y lo valioso en cada circunstancia concreta. El ser humano es una unidad compleja eco-bio-psico-social-espiritual y esto implica, por una parte, la educación de todas sus dimensiones y el reconocimiento de su dignidad y, por otra, el cambio de paradigma que le dé su lugar tanto a las llamadas ciencias de la educación como a la filosofía de la educación en su papel importante de investigación sobre la RUAH, la liberación aventurada del espíritu humano.

El cambio necesario pasa también por el cambio en nuestra manera de concebir el conocimiento. Es preciso pasar de la concepción tradicional que considera el conocimiento como un proceso análogo al de la visión, y que se sustenta en la afirmación de que verdadero es aquello en que la visión de nuestra mente se ajusta al objeto visto externamente, lo cual nos da un concepto de conocimiento simple y rígido, guiado por un solo método científico, por el supuesto de que hay una sola perspectiva para conocer, a una perspectiva dinámica y compleja, donde se asume radicalmente que el conocer no es como el ver, que no se trata de un proceso de sujeto-objeto totalmente separados, sino de sujetos que conviven con cosas y que necesitan experimentarlas, comprenderlas y reflexionarlas para llegar a hacer afirmaciones sobre ellas. El conocimiento tiene múltiples perspectivas y, por tanto, puede haber métodos múltiples para construirlo; es cambiante pero puede ir afirmándose en el camino, es principalmente interdisciplinar y se da en el marco de la transformación de la realidad; es decir, que la realidad no permanece igual después de ser conocida realmente por nosotros.



En el aspecto ético el cambio de moldes va también en la línea de flexibilizar nuestros marcos valorales, de comprender que no existe tal cosa como valores absolutos, inmutables y eternos, sino valores en proceso de construcción y descubrimiento. El criterio de juicio en lo valoral no puede ser la rectitud, sino la compasión por nuestro ser imperfecto e indigente, necesitado de los demás. El criterio fundamental para la ética es de carácter heurístico y sobre todo en la educación es necesario dar el paso de la ética de la ley a la ética de la autorrealización, donde la auténtica escala de valores es “la totalidad de juicios de valor y decisiones de un sujeto en proceso de autotranscendencia moral”.

En el ámbito espiritual es fundamental también romper los moldes que estructuran nuestra concepción de lo espiritual y reconstruir la propia visión desde una perspectiva más dinámica y de autenticidad.

Nuestra tradición cultural católica, que se ha ido deformando con el tiempo hace juzgar todo lo espiritual desde ese marco, en el cual lo espiritual es religioso y lo religioso consiste en un triángulo entre un credo —una serie de verdades a creer a ciegas—, un código —un libro sagrado donde tengo que encontrar todas las respuestas— y un culto —una serie de prácticas rituales, muchas veces sin significado profundo, que se realizan más que nada por costumbre, si no es que por miedo—. Pasar de esta visión rígida, externa y normativa a una donde lo espiritual está constituido por un encuentro profundo y experiencial con lo trascendente, que nos lleva a una comprensión y expresión teológica y a una vivencia comunitaria expresada en signos y símbolos, no es una tarea fácil. La educación tiene un papel que jugar también aquí, sobre todo en las escuelas que se inspiran en alguna religión, pero también en la educación de una sana “espiritualidad laica” de todos los educandos. Cambiar nuestros moldes es el reto para educar para la vida en la vida actual.



III. OBEDECIENDO A LA VIDA: FÁBULA 3

La Rana que quería ser una Rana auténtica

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo (Monterroso, 2001).



Ser nosotros mismos en un mundo cada vez más homogéneo y robotizante; ser auténticos y no ser como la rana, que después de cultivar su autenticidad por mucho tiempo acaba oyendo que parece pollo; ser humanos humanizados, humanos que avanzan en su propia tarea de humanizarse es una exigencia actual, sentida por cada vez más personas.

Todos queremos ser nosotros mismos y todos quisiéramos que la humanidad sea también “ella misma”; de hecho, éste es el reto fundamental de la historia humana. Pero, ¿cómo ser más auténticos? La autenticidad humana tiene que ver, fundamentalmente, con dos factores que se mencionaban al principio: obedecer a la vida y guiar la vida.

Antiguamente, en la visión clásica del ser humano y del papel de la humanidad en el planeta se hablaba de una “ley natural” a la que había que obedecer para vivir bien. Por desgracia, esta ley natural se entendía como un conjunto de reglas o leyes ya impresas de antemano en la naturaleza humana que todos debíamos seguir, y a partir de ahí se desprendía que obedecer a la vida era seguir al pie de la letra las normas que se atribuían a la ley natural construida en la historia.

Actualmente, y después de describir los rasgos de la vida actual, podríamos decir que el asunto no es de contenidos sino de

estructura, es decir, no se trata de una “ley natural” en el sentido de un código acabado de leyes y normas a seguir, sino de un “deseo inteligente o consciente” de ser humano que es dinámico, pero que posee una estructura y unas exigencias comunes que nos hacen iguales a todos los humanos.

Sintéticamente llamaremos a esto “explorar los dictados del corazón humano”.

A. El corazón de los alumnos: para educar obedeciendo a la vida

El educando dirige su corazón hacia cierta dirección; es decir, tiende conscientemente a distintos campos u objetos de la realidad. Sin embargo, este tender a, o este dirigir el corazón en cierta dirección no es algo simple sino, por el contrario, se trata de un tender a muy complejo.

¿Cómo aprende un alumno? La respuesta sin duda no puede ser simple. Un alumno aprende de distintos modos en la medida que involucra el ejercicio de diferentes niveles o modalidades de operaciones conscientes e intencionales que no son simplemente habilidades de pensamiento o de razonamiento, sino que involucran a toda la persona en su ser biológico, afectivo, intelectual, racional, moral, etcétera.



El deseo de conocer y de vivir es la fuente de todo aprendizaje y se despliega mediante una compleja estructura que es:

- Dinámica porque está en continuo ejercicio, evolución, diferenciación e integración.
- Heurística porque aunque no tiene las respuestas que busca este deseo contiene, en sí misma, la clave para buscar estas respuestas.
- Unitaria porque aunque se pueden distinguir algunos grupos o niveles de operaciones cualitativamente distintos, todos estos grupos o niveles están integrados en un solo flujo indivisible de la conciencia.
- Polimórfica porque se despliega en diferentes patrones o configuraciones dependiendo de las preocupaciones dominantes

de los sujetos, sean éstas de carácter biológico, lúdico, estético, intelectual, dramático, espiritual, etcétera.

¿Cómo aprende un alumno? Aprende poniendo en ejercicio esta compleja estructura dinámica en todos sus niveles o modalidades de operaciones; mientras más operaciones y niveles ponga en juego, el aprendizaje es más completo y significativo.

En primer lugar, un alumno aprende de manera sensible, es decir, a partir de la experiencia sensible o empírica. El alumno aprende al ver colores, formas o texturas, escuchar sonidos, oler diferentes aromas, saborear distintas cosas o tocar superficies o volúmenes de diferente textura y material. Un alumno aprende también de su experiencia empírica interior: al traer a la mente datos almacenados en la memoria, sentir diferentes emociones o experimentar sensaciones físicas. El alumno aprende de manera sentiente, y lo que aprende son datos o información que tiene cierto grado de inteligencia y significado para él.

En segundo lugar, un alumno aprende de manera inteligente, es decir, cuando hace preguntas a lo que experimenta, cuando intenta relacionar la información que adquiere con la que previamente tenía, cuando trata de encontrar una lógica o una composición en los datos que se le presentan. Un alumno aprende al generar imágenes a partir de esas preguntas, aprende, sobre todo, al vivir la experiencia de un acto de intelección, de ese instante en el que todo se conjunta y hace sentido, de ese acto que no elabora o actúa, sino que “le pasa” o “le llega” de manera inesperada y un tanto misteriosa, liberándolo de la tensión de la búsqueda.

Un alumno aprende cuando a partir de ese acto de intelección empieza a elaborar hasta concebir una idea, hasta generar —que no simplemente memorizar— un concepto que puede formular después. Un alumno aprende cuando formula esa idea o concepto que construyó a partir de esa experiencia y esa intelección, pues en la misma formulación hay elementos nuevos que llevan a un mejor aprendizaje de lo entendido.

En este entender inteligentemente y formular de manera original y personal, dando formas novedosas a lo entendido, se encuentra inmerso lo que muchos autores de habilidades de pen-



samiento llamarían pensar de manera creativa. Pero también en este proceso de la inteligencia, cuando se hace lógicamente, cuidando que una idea se siga de las anteriores y que cada conclusión surja de premisas relacionadas en forma correcta, se halla lo que muchos autores llaman pensamiento crítico.

Pero la verdadera criticidad no se da en el pensar inteligente y lógico. La verdadera criticidad es otro modo de aprender que tiene un alumno, otro conjunto de operaciones cualitativamente distintas de las anteriores y que tiene su origen en otro tipo de preguntas, diferentes de las que dieron origen al acto de entender de la inteligencia. La criticidad surge de las preguntas para la reflexión, es decir, de las preguntas que no buscan la comprensión de algo, sino su verificación o relación con la realidad. ¿De verdad es así?, ¿entendí correctamente?, ¿es esto cierto o sólo aparentemente cierto? Estas preguntas de nivel distinto asumen las experiencias y los datos, retoman lo comprendido y formulado y lo llevan al nivel de aproximación a la realidad a través de la recopilación de pruebas, la ponderación de evidencias y el juicio. El juicio, de hecho, que se origina cuando ya no hay más preguntas relevantes que hacer y que tiene como momento clave otro tipo de acto de intelección o *insight*: el acto de entender reflexivo o reflejo.



El alumno aprende cuando hace preguntas para la reflexión, cuando busca pruebas, pondera evidencias y llega a la afirmación de juicios. Éste es un tercer modo de aprender, un tercer modo de ser consciente y un tercer modo de tender a la realidad que se va a aprender, un tercer modo de dirigir el corazón.

La realidad no sólo interpela al alumno sensiblemente, inteligentemente o reflexivamente; la realidad interpela al sujeto también, y quizá sobre todo, de modo existencial. De manera que un alumno aprende, también y fundamentalmente, de manera existencial. ¿Qué tiene que ver esto conmigo?, ¿cómo actuar ante esto?, ¿qué decisión tomar conociendo esta realidad?, ¿esto que conozco es bueno, me conviene?, ¿conviene a todos o sólo a mí?, ¿me afecta o afecta a los demás?, ¿qué consecuencias tiene? Todas éstas son preguntas cualitativamente distintas de las ya mencionadas; son preguntas que ya no buscan la inteligibilidad de las cosas ni su realidad, sino la relación que tienen con el que las aprende o aprehende. A partir de estas preguntas se delibera, se valora —es

decir, se trata de aprehender el valor de esta realidad o de este objeto y cuando se consigue se experimenta un acto de intelección o *insight* deliberativo o práctico— y se toman decisiones que pueden orientar la acción. Éste es el nivel o la forma de aprender que está relacionado con lo que los autores llaman la formación en valores o actitudes, y que la mayoría también analiza sólo en el nivel intelectual o racional, cuando en realidad es una dimensión dominada profundamente por lo afectivo.¹

El alumno aprende cuando hace este tipo de preguntas, cuando delibera, cuando valora y cuando decide, cuando actúa correcta o equivocadamente, aprende de su deseo de vivir, de su necesidad de elegir para vivir y para ir construyéndose una vida que pueda llamarse propia.

Un alumno aprende existencialmente, en el decidir y en sus consecuencias. Éste es un cuarto modo de aprender, un cuarto modo de dirigir el corazón para responder a la realidad que interpela. Éste es quizá el modo de aprender significativamente, porque así como un alumno no aprenderá si lo que se le presenta para ser aprendido no está en sintonía con la dirección de su corazón, es decir, si no está dentro de su horizonte, un alumno tampoco aprenderá cabalmente si lo aprendido no tiene alguna relación consigo mismo, con su propia búsqueda existencial, con algún tipo de aplicación para la vida concreta.

A partir del decidir que sigue al valorar, el alumno llega a conclusiones operativas, asume una postura existencial frente a las realidades que va viviendo y construye un tono vital-afectivo acorde con esta posición.

Desde esta postura existencial, el alumno tiene que construir los argumentos necesarios para fundamentar su decidir, para defenderlo frente a los demás, para justificarlo desde juicios de realidad y no sólo desde meras opiniones o sentires.

Partiendo de estos argumentos, el estudiante puede entonces proyectar, elaborar objetivos, estrategias, actividades o acciones que se vayan orientando a incidir sobre el mundo, a transformarlo desde lo que se ha aprendido de la realidad y valorado como mejor, como que vale más la pena para el sujeto individual y para la comunidad.

¹ “La aprehensión del valor es una cognición afectiva”, señala Michael Vertin (1995).



Por último, como parte final de este proceso complejo llega el paso del actuar: escribir, redactar, hablar, hacer, para aterrizar a la realidad lo que se ha experimentado, comprendido, reflexionado críticamente, deliberado y decidido, asumido, argumentado y proyectado.

De este modo, podemos ver que si se educa obedeciendo a la vida, el educando irá descubriendo, ejercitando y, progresivamente, apropiándose de la estructura de su propio deseo inteligente, de su propia conciencia intencional. Obedecer a la vida es desplegar lo más adecuada, articulada y efectivamente las cuatro dimensiones antes descritas en los dos vectores ya explicitados, de manera que el sujeto que se educa obedeciendo a la vida se educa para ir construyéndose a partir del impacto de las realidades en que va viviendo; es decir, para aprender en la experiencia, en la comprensión, en la reflexión y en la deliberación acerca de estas realidades, para también después ir actuando sobre estas realidades a fin de hacerse cargo de su transformación progresiva. En síntesis, educar para la vida obedeciendo a la vida implica el conocimiento y el ejercicio auténtico de esta estructura compleja que somos para ir construyéndose a partir de ellas y construyendo y reconstruyendo el mundo en que se vive a partir de su ejercicio.



Pero para poder aprender realmente de estas cuatro maneras, un alumno tiene que actuar o ejercitar las operaciones propias de estas cuatro dimensiones o niveles de la conciencia cumpliendo con las exigencias intrínsecas en las mismas operaciones que los conforman; es decir, tiene que obedecer las exigencias de autenticidad de su propia estructura, buscar permanentemente la autenticidad humana. Para que un alumno aprenda de manera sensitiva tiene que poner atención a sus experiencias sensibles; para que aprenda de manera inteligente, debe poner inteligencia en su preguntar, en su imaginar, en su comprender, concebir y formular; para que un alumno aprenda de manera reflexiva o crítica tiene que ser razonable en sus juicios, y para que aprenda de manera existencial debe ser responsable de sus juicios de valor, de sus decisiones y acciones.

Este mismo proceso de ejercicio conforme a las exigencias de la propia conciencia en sus distintos niveles de operaciones es ya

un proceso de aprendizaje, de crecimiento en autenticidad humana, crecimiento que no termina nunca y que lo irá llevando a ser cada vez “más rana” y menos “parecido al pollo”.

IV. GUIANDO LA VIDA: FÁBULA 4

Las dos colas o el filósofo ecléctico

Cuenta la leyenda que en el populoso mercado de una antigua ciudad se paseaba todas las mañanas un filósofo ecléctico, célebre observador de la naturaleza, a quien muchos se acercaban para exponerle los más peregrinos conflictos y dudas.

Cierta vez que un perro daba vueltas sobre sí mismo mordiéndose la cola ante la risa de los niños que lo rodeaban, varios preocupados mercaderes preguntaron al filósofo a qué podía obedecer todo aquel movimiento, y que si no sería algún funesto presagio.

El filósofo les explicó que al morderse la cola el perro trataba tan sólo de quitarse las pulgas.

Con esto, la curiosidad general quedó satisfecha y la gente se retiró tranquila.

En otra ocasión, un domador de serpientes exhibía varias en un canasto, entre las cuales una se mordía la cola, lo que provocaba la seriedad de los niños y las risas de los adultos.

Cuando los niños preguntaron al filósofo a qué podía deberse aquello, él les respondió que la serpiente que se muerde la cola representa el infinito y el eterno retorno de personas, hechos y cosas, y que esto quieren decir las serpientes cuando se muerden la cola.

También en esa oportunidad, la gente se retiró satisfecha e igualmente tranquila (Monterroso, 2001).

Educar para la vida no sólo implica obedecer a la vida en términos de explorar, ejercitar y apropiar, progresivamente, la estructura dinámica del corazón humano o del deseo “inteligente” que es el ser humano en permanente búsqueda de autenticidad, sino que debe ir hacia la orientación de la vida en algún sentido que vayamos descubriendo y construyendo entre todos.

Obedecer a la vida es estar atentos a los datos, procesarlos inteligentemente, reflexionarlos críticamente hasta buscar la rea-



lidad de las cosas que pueda ser afirmada, deliberarlos responsablemente para poder relacionarlos con la propia existencia y con la existencia del colectivo humanidad, y otorgarles un sentido; actuar sobre la realidad para darle cada vez más una forma humana, es decir, promover las condiciones para que emerjan probabilidades de humanización para todos.

El dilema central en este educar para la vida, a fin de que, a partir de obedecer a la vida, podamos guiarla, es la pregunta por la posibilidad real de esta incidencia en ella. ¿Podemos los seres humanos incidir en la orientación de la vida, guiar la vida o todo es un eterno retorno sobre un destino circular que ya está previamente escrito?

La respuesta a esta pregunta es más que un juicio de hecho sustentado en evidencias sólidas e irrefutables, una apuesta razonable y responsable por las posibilidades de humanización de la humanidad que creemos que son reales y actualizables. No es un juicio de hecho sobre la base de elementos irrefutables, porque no hay datos duros de esta incidencia y, de pronto, analizando la historia, existen elementos para pensar en este eterno retorno. Sin embargo, se puede hacer esta apuesta razonable y responsable porque tenemos también evidencias históricas para pensar que el ser humano, individual y colectivamente considerado, puede en efecto incidir de manera progresiva y siempre en términos de probabilidad, en la orientación de la vida. Esta apuesta es más necesaria viniendo de educadores porque como dice Savater (1997): “para ser educador, se requiere ser optimista” o como decía Gorrostiaga: “La educación es la profesión de la esperanza”.

Esta apuesta, ya se ha dicho aquí, no es ingenuidad que piensa que se puede ir incidiendo en una línea de progreso sin retorno hacia la felicidad plena y completa, sino apuesta razonable y responsable en el sentido de que es consciente de la mezcla inevitable entre progreso y decadencia que implica todo proceso de guía de la vida, pero que se compromete a generar ciertas condiciones de probabilidad de emergencia de un mayor progreso y de reversión paulatina de la decadencia.

Educar para la vida implica obedecer a la vida, es decir, buscar en la estructura dinámica de la vida humana la brújula que nos oriente al caminar, e implica también guiar la vida en el sentido



de que a partir de esta estructura de la vida, necesitamos ir construyendo un proyecto de libertad, que es un proyecto colectivo al que estamos invitados de manera irrenunciable todos los seres humanos. Este proyecto de libertad está siempre por construir y aunque se avance tiene siempre nuevos retos; es un proyecto que asume que la libertad no es básicamente un don o una condena, sino una tarea, un desafío y que la libertad no es indeterminación esencial, sino posibilidad siempre en juego de autodeterminación existencial dentro de las condiciones concretas de cada circunstancia humana personal y social.

Como ya se dijo, este proyecto es colectivo porque implica a todos los seres humanos; es irrenunciable porque renunciar a participar en él es ya tomar una postura que de algún modo va a incidir en su desenlace; es dinámico porque, como ya se dijo, es un proyecto siempre por construir; es complejo porque implica ir liberando al ser humano en todas sus dimensiones de manera articulada: en lo ecológico, biológico, psicológico, social, espiritual; y es limitadamente posible porque como autodeterminación existencial puede ir lográndose de modo parcial y ensanchándose o reduciéndose a partir de las decisiones individuales y colectivas que se vayan tomando, así como de las circunstancias externas que se vayan presentando.

La finalidad de este proyecto de libertad es la construcción progresiva de condiciones para la emergencia de elementos que hagan posible continuar el proceso de hominización del que somos parte hacia un proceso de humanización en el que estamos implicados; continuar el camino de la hominización hacia el rumbo de la humanización que implica la construcción de autodeterminación personal y social o social y personal.

La estructura de este proyecto de libertad parte del reconocimiento y la defensa colectiva de la dignidad de todo ser humano, pasando por la construcción de criterios exigibles de justicia para hacer realidad actual esta dignidad humana y aspirar a un proyecto de felicidad individual y colectiva; dignidad, justicia y felicidad, en ese orden y no al revés como parece estar sucediendo en nuestra sociedad contemporánea.

Algunos componentes de la educación que contribuya a la construcción de este proyecto de libertad son, según Bárcena *et*



al. (2005) en un libro muy sugerente titulado *La educación como acontecimiento ético*, la natalidad, la hospitalidad y la narración.

La esencia educativa es la natalidad, porque la educación tiene que ver con la gestación renovada de la novedad radical de lo humano. La relación pedagógica está marcada por esta natalidad humana que es constatación del límite, y por ello es una relación frágil que nos lleva a la clara convicción de que la educación no es fabricación, sino acción que humaniza.

A partir de la realidad esencial de la natalidad en la educación podemos ver con claridad que un rasgo para educar para la vida en este mundo multicultural y plural es la hospitalidad, entendida no como simple respeto a los derechos humanos del otro, sino como relación desinteresada y gratuita con él, que se manifiesta en una actitud de acogida y entrega según señalan los autores.

Finalmente, un rasgo de la educación para la vida es la narración. Si los seres humanos definimos nuestra identidad personal no a partir de nosotros mismos, sino a partir de la "ipseidad", es decir, de una identidad mía que surge desde el otro y remite al otro, entonces nos encontramos con que la relación comunicativa con los demás es constitutiva de nuestro ser humano y, por tanto, elemento básico en la educación. La narración debe entenderse no como simple escritura o lectura de datos, sino como intercambio de experiencias con el otro que nos lleva a la posibilidad de generar lectura como experiencia y por tanto, hacerla parte de la formación.



V. EDUCAR PARA LA VIDA EN LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD: FÁBULA 5

El grillo maestro

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta,

evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos (Monterroso, 2001).

Uno de los obstáculos principales para lograr una educación para la vida, obedeciendo a la vida y guiando la vida, es que todos los que trabajamos en la educación sufrimos, en alguna medida, del mal del Grillo viejo y sabio, es decir, que todos en mayor o menor grado nos sentimos seguros y satisfechos cuando vemos que en la escuela y la universidad las cosas siguen “como en nuestros tiempos”.

Cuando esta actitud es muy dominante, la satisfacción por ver que todo funciona como en nuestros tiempos nos lleva a menudo a no obedecer a la vida —a no explorar la estructura del deseo de vivir humano y no percibir la enorme cantidad de nuevos datos de la realidad cambiante, la gran cantidad de preguntas y de nuevas comprensiones que son necesarias, la gran cantidad de preguntas reflexivas y de procesos de pensamiento crítico que hacen falta, la enorme cantidad de deliberaciones y buenos juicios de valor y decisiones que deberíamos estar tomando para estar a la altura de los tiempos— y, por lo tanto, a perder la oportunidad de guiar la vida y vernos sólo arrastrados por las tendencias que vienen de fuera y que ni entendemos, ni mucho menos cuestionamos.

Educar para la vida obedeciendo a la vida y guiando la vida significa, en términos de escuela y universidad, cambiar nuestra visión de lo educativo para hacerla más centrada en una comprensión de la educación como educarse, en una visión multientífica y en una perspectiva del ser humano como deseo inteligente o consciente, en lugar de seguir con la perspectiva tradicional del educar como ser educado por, la visión del ser humano como animal racional y dividido y desde una orientación pasiva y prescriptiva, pero integrando también esta dimensión de conducción mediante una adecuada conjunción de herencia que enriquece la experiencia y descubrimiento que transforma la herencia.

El reto de educar para la vida en la escuela y la universidad de hoy implica aceptar la tarea de ir construyendo un ambiente propicio para el crecimiento común, un “nosotros escolar o univer-



sitario” libre y responsablemente decidido y construido que parte de la intersubjetividad espontánea, pero la va volviendo comunidad de afectos, de comprensiones, de juicios y de significados.

Estos ambientes construyen y son construidos por presencias significativas, que se vuelven referente para los educandos por su búsqueda permanente y honesta de autenticidad que los va volviendo presencias afectivas efectivas, líderes intelectuales, autoridades morales y testimonios críticos.

Las presencias significativas promueven encuentros transformadores de los educandos con otros educandos, con realidades interesantes y distintas, con grandes teorías o autores que se vuelven camino permanente por recorrer y fuente de preguntas por explorar.

Educación para la vida obedeciendo a la vida y guiando la vida implica formar seres humanos complejos, preparados para enfrentar la incertidumbre, para ir construyéndose en la incertidumbre y aportando elementos para construir y reconstruir la realidad también compleja que les toca vivir.

Educación para la vida obedeciendo a la vida quiere decir educar explorando, permanentemente, la estructura de nuestro deseo inteligente para ir apropiándose progresivamente de ella, descubriendo y construyendo las verdades y los valores que son pertinentes para comprender, criticar y vivir el contexto dinámico de la realidad del cambio de época.

Educación para la vida guiando la vida quiere decir educar para generar probabilidades emergentes de humanización en cada condición y contexto concreto. Implica, además, la comprensión clara del desarrollo de la humanidad como mezcla impura de elementos de progreso y de decadencia y la capacidad de ir reflexionando críticamente para distinguirlas.



VI. LA CONFABULACIÓN

Confabular (del lat. *confabulari*).

1. *intr. desus.* Dicho de dos o más personas: Tratar algo entre ellas.
2. *intr. ant.* Decir, referir fábulas.
3. *prnl.* Dicho de dos o más personas: Ponerse de acuerdo para emprender algún plan, generalmente ilícito. Se confabuló con Pedro.

Finalizando estas reflexiones es necesario caer en la cuenta de que construir una educación para la vida que obedezca a la vida y guíe la vida implica, necesariamente, ir construyendo una confabulación entre todos los actores del proceso educativo.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, confabular quiere decir “tratar o contar algo entre varias personas o ponerse de acuerdo para emprender algún plan, generalmente ilícito”, y la confabulación es necesaria en ambos sentidos de la definición.

Por una parte, es fundamental que nos confabulemos en el sentido de poder ir haciéndonos corresponsables de “contar” o de “tratar” la historia de la educación de México entre todos. No es posible ya, si queremos realmente construir una educación para la vida, que dejemos que la historia de la educación la cuenten los funcionarios públicos relacionados con la Secretaría de Educación Pública (SEP), los líderes sindicales, los grandes investigadores, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), etc., cuando la historia de la educación está sucediendo cotidianamente en las aulas y en los pasillos de las escuelas y universidades del país. De manera que confabularnos para decir nuestra palabra, para incidir en la historia que se cuenta de nuestra educación es un reto urgente y muy importante de asumir.

¿Cómo contamos la historia de la educación mexicana?, ¿la contamos sólo a partir de nuestros fracasos reales o sobredimensionados en los resultados de rendimiento o aprovechamiento que se hacen en el nivel internacional?, ¿la contamos sólo en el nivel anecdótico sin tener un sustento teórico real sobre lo que afirmamos?, ¿la contamos con entusiasmo que contagia pasión por ir aportando elementos para la construcción de nuevas generaciones de mexicanos que transformen el país?, ¿o la contamos con el tedio de la rutina, de las miles de horas de clase a las semana, de los cientos de grupos todos iguales por insignificantes para nosotros, de las decenas de alumnos que ni siquiera recordamos?, ¿cómo contamos y cómo podemos empezar a contar la historia de la educación para que deje de ser una fábula con moraleja edificante pero sin sustento en las realidades concretas?



Por otra parte, es urgente que empecemos a ponernos de acuerdo para realizar el plan, si no ilícito, sí contracultural y no prioritario hasta ahora, de construir una educación para la vida que obedezca la vida y al mismo tiempo guíe la vida no con obediencia ciega, tampoco con guía de iluminado.

Es realmente relevante que este plan nos lleve a pasar de la operación aislada a la cooperación solidaria entre todos los actores de la educación; educandos y educadores, formadores de docentes, directivos escolares, funcionarios, investigadores educativos, diseñadores curriculares, teóricos de la educación, etc. “Cada loco con su tema”, todo el mundo trabajando, produciendo, haciendo lo mejor que puede pero totalmente desconectado de los demás. ¿Cuántas investigaciones educativas valiosas se quedan en los libros y en los congresos y nunca llegan a mejorar las prácticas concretas?, ¿cuántos diseños curriculares se hacen desde el escritorio sin tomar en cuenta las aulas reales?, ¿cuántos de estos diseños muy bien hechos se quedan sin operar porque los docentes siguen haciendo las cosas “como en sus tiempos”?, ¿cuántos materiales excelentes están subutilizados porque no los conocen los educandos ni los educadores?



Pasar de la operación a la cooperación es una cuestión vital para la educación en nuestro país.

Para ser efectiva, la confabulación debe necesariamente atacar tres frentes simultáneos: las prácticas, las estructuras y la cultura.

Transformar las prácticas educativas concretas es un reto imprescindible para poder lograr una educación que se oriente a preparar para la vida, que realmente obedezca a la vida y sea capaz de guiar la vida. Pero esto no es suficiente si no se va transformando también de manera progresiva la estructura del sistema educativo: normas, reglamentos, supervisiones, organizaciones, gestión, etc. Y al mismo tiempo, ninguna de las dos anteriores puede ser posible si no empezamos también a cambiar la cultura educativa del país, es decir, los significados y valores que inclinan el modo en que hacemos esta cuestión.

El sentido de la confabulación no es simplemente mejorar lo que ya venimos haciendo. Einstein decía que “es de locos perseguir resultados diferentes si seguimos haciendo las cosas como siempre las hemos hecho” y esto nos interpela a todos para re-

flexionar sobre lo satisfechos que estamos a veces porque las cosas se siguen haciendo en la escuela “como en nuestros tiempos”. Necesitamos reinventar la escuela y la universidad para lograr responder a los retos de la vida de hoy, para poder lograr educar para la vida, obedeciendo a la vida y guiando la vida.

Como bien dice Ugalde, la solución a este desafío no puede estar en el pasado sino en el futuro.

VII. *BONUS TRACK*: UNA FÁBULA ADICIONAL

El burro y la flauta

Tirada en el campo estaba desde hacía tiempo una Flauta que nadie tocaba, hasta que un día un Burro que paseaba por ahí resopló fuerte sobre ella haciéndola producir el sonido más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta.

Incapaces de comprender lo que había pasado, pues la racionalidad no era su fuerte y ambos creían en la racionalidad, se separaron presurosos, avergonzados de lo mejor que el uno y el otro habían hecho durante su triste existencia (Monterroso, 2001).

Einstein también decía que: “Hablamos de ‘teoría’ cuando sabemos todo, pero las cosas no funcionan. Hablamos de ‘práctica’ cuando las cosas funcionan pero no sabemos por qué. Aquí hemos podido reunir teoría y práctica: nada funciona y nadie sabe por qué” (tomado de un documento de Manuel Rodríguez Aguirre).

Seguramente no se estaba refiriendo a nuestro sistema educativo, pero podríamos decir, siendo sinceros, que a veces, sin duda, nos sentimos en la misma tesitura: nada funciona y no sabemos por qué. De pronto no sabemos por qué no logramos el cambio educativo que se necesita para poder educar para la vida. Por más que nos esforzamos y por más que teorizamos parece que a veces las cosas no acaban de funcionar y no acabamos de saber por qué.

Sin duda, el paso de la operación a la cooperación ayudaría a que las cosas empezaran a funcionar un poco y a que nosotros supiéramos un poco más por qué están funcionando.

La fábula del burro y la flauta nos habla de cómo, a veces sin darnos cuenta, logramos hacer las mejores cosas de nuestra vida



—estoy seguro de que esto pasa muchas veces en la vida cotidiana de nuestras aulas infundiéndonos nueva vitalidad educadora—. Y, sin embargo, por no tener conciencia de lo que hicimos y por apostar por la supuesta “racionalidad”, nos sentimos avergonzados y nos alejamos para volver a nuestra zona de *comfort* rutinaria. La invitación final de esta reflexión es a estar muy atentos, no sea que nos pueda ocurrir algo semejante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, et al. *La educación como acontecimiento ético*, España, Paidós, 2005.
- Crowe, F. *Old things and new. A strategy for education*, Atlanta, GA., Scholars Press, 1985.
- Fullat, O. *Filosofías de la educación*, Barcelona, Paideia, Ediciones CEAC, 1992.
- . *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*, Puebla, UIA-Puebla, 2003.
- Lonergan, B. *Método en Teología*, Salamanca, Sígueme, 1988.
- . *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, UIA/Sígueme, 2000.
- López-Calva, M. *Una filosofía humanista de la Educación*, México, Trillas, 2a. ed., 2006.
- Marina, J. A. *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel, 2004.
- Monterroso, A. *La oveja negra y otras fábulas*, México, ERA, 2001.
- Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO, 1999.
- . *Introducción al pensamiento complejo*, España, GEDISA, 2001.
- . *El método: la humanidad de la humanidad*, Madrid, Cátedra, 2003.
- Rogers, C. *Libertad y creatividad en la Educación*, México, Paidós, 1992.
- Savater, F. *El valor de educar*, México, Ariel, 1997.

