

Criterios para el análisis de Filosofías de la Educación

William R. Daros
CONICET

RESUMEN: En este artículo se desea establecer algunos criterios o puntos de referencias útiles para elaborar una conceptualización de la educación. La educación es un ámbito disputado por muchos sectores epistemológicos. Para ello, se hace patente la necesidad de la crítica y de algunas variables, al parecer fundamentales, para toda teoría de la educación; y, por el contrario, se da el ejemplo de los riesgos de reduccionismos que conlleva, en la Posmodernidad, el olvido de las mismas en un mundo complejo.

I

La educación, un ámbito disputado

1. Lo que sea “educación” es un objeto frecuente de discusión¹. La discusión se vuelve más complicada aún cuando se considera que ella implica una *realidad* (el proceso en el que -desde que el hombre es hombre- se educa) y una *teoría* (una cierta concepción de lo que es o de lo que debería ser y, en consecuencia, la corrección del hombre o del proceso educativo). De hecho, la educación no implica *una* sola realidad simple, sino que el proceso que, en general, llamamos educación ha implicado *muy diversas formas reales* de llevarse a cabo. Esas diversas formas de realización que se han dado en la historia humana conllevan, a su vez, *diferentes teorías* -más o menos implícitas- de lo que debía ser la educación y el método de su investigación².

Cuando se codificó este hecho surgieron las historias generales de la educación, o de cada época o de cada nación.

Hoy -especialmente en Europa- la presencia de la diversidad de grupos étnicos que se desplazan masivamente por diversos motivos (de trabajo, de religión, de guerras, de persecución étnica, etc.) ha hecho nuevamente presente la problemática de lo que sea educación ante la diversidad o el pluralismo cultural³. En América, la recordación de su descubrimiento ha reavivado la polémica de la colonización no solo política sino también y principalmente ideológica.

¹ El presente trabajo, inédito, forma parte de uno más amplio, histórico, y más pluralmente ejemplificado, sobre diversas teorías filosóficas sobre educación y sus reduccionismos. El autor agradece un beca de la UAP que ha hecho posible esta investigación.

² Cfr. CANALE, F. *Método filosófico de investigación: descripción y principios* en *Logos. Publicación de Posgrado en Educación*. 1999, nº 10, p. 18-31.

³ Cfr. GRIGNON, C. *Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular* en *Educación y sociedad*, 1993, n. 12, p. 127-136. OLNECK, M. *Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education?* en *American Journal of Education*, (Chicago), 1993, n. 3, p. 234-261. SAGASTIZABAL, M.- *Relaciones entre rendimiento escolar y los factores ambientales* en *Didáctica Experimental* n. 1, IRICE-CONICET, 1982. MARTÍNEZ, J. – MIRALLES, R. *La razón de la diferencia* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1998, nº 266, p. 8. PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998. GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas en Globalización*. Venezuela, Nueva Sociedad, 1998. ARREGUI, J. *El valor del multiculturalismo en educación*, en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n. 206, p. 53-77. FEINBERG, W. *Liberalism and the aims of multicultural education* en *Journal of Philosophy of Education*, 1995, n. 29, 2, p. 203-216. DARÓS, W. R. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986.

2. La historia cultura occidental testimonia que el ámbito de la educación ha sido y es disputado. Antiguamente, la teorización acerca de lo que era o debía ser el proceso de educación, o más reducidamente, el proceso de aprendizaje -sin el cual no es pensable la educación misma- estuvo en manos de los filósofos, luego de los teólogos, en nuestro siglo -al inicio- fue un coto reservado casi exclusivamente a los psicólogos, después a los sociólogos y políticos.

Por lo que respecta a la filosofía, en el clima de la posmodernidad, grande es el desconcierto que se genera respecto de lo que es el ser humano en su dimensión personal y social y, en consecuencia, se realimenta el desconcierto respecto de cómo debe ser el ser humano y su educación. Mas, por detrás del filosófico búho que trata, al atardecer -como afirmaba Hegel-, de reflexionar sobre la realidad educativa se halla la compleja realidad social contemporánea con sus necesidades reales y sus ideologías con pretensiones justificadoras de situaciones. Todo parece indicar que realidad solo puede ser justificada con ideas que se confrontan con la realidad.

La realidad de la educación, tan antigua como el hombre, presenta, además, algunas dificultades cuando es necesario conceptualizarla, para poder juzgar entre diversas concepciones educativas.

Una primera dificultad se encuentra ya en la conceptualización de una *hipotética definición de educación*, concepto básico para poder saber de qué estamos hablando, para poder discutir y generar análisis acerca de ella. Luego siguen las dificultades acerca de los componentes esenciales (aspecto filosófico o teórico) o circunstanciales -pero no menos importantes- de la educación (las demandas y situaciones históricas, culturales, laborales, etc.) y acerca de las técnicas para su realización efectiva (enfoque didáctico-instrumental-psicológico).

En este contexto, se hace patente la necesidad inevitable de una *concepción lógica y epistemológica* acerca de cómo se elabora *la estructura de lo que llamamos una filosofía de la educación*, la cual implica siempre también una concreta concepción del proceso de aprender. Se requiere prestar atención a la concepción del ser del hombre y de la sociedad que cada constructor de una filosofía posee, pues la educación aparece como el *deber moral de realizar o desarrollar lo que el hombre es o puede ser*, y que, por sí solo, no lo puede realizar⁴. Esta dicotomía recorre la historia de Occidente: la que acentúa la reflexión sobre la persona individual como eje de todo sistema de explicación; y la que se centra en los problemas sociales como condicionantes de toda filosofía de la educación. Ante este simple esquema dicotómico, propondremos otro más complejo e interactuante.

Por otra parte, las filosofías de la educación toman un *carácter ideológico* cuando no se piensan y presentan solo como interpretación de lo que se desea sea la educación, sino que, además, se las trata de *imponer suprimiendo*, con su -frecuentemente presunta- verdad, la libertad de quien debe juzgar esas concepciones educativas⁵.

3. La educación, siendo una realidad social y personal, afecta a un numeroso abanico de aspectos, de variables o integrantes, íntimamente relacionados en forma sistemática, de

⁴ VALERO GARCÍA, J. *La escuela que yo quiero*. Bs. As., Gram Editora, 1991. CARR, W.- KEMMIS, St. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1998. CARR, W. *Una teoría para la educación*. Morata, Madrid, 1996. GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC, 1997. FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1996. ESCOLANO, A. Y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978.

⁵ Cfr. DARÓS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Matética, 1983, p. 111-127. DARÓS, W. *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*. Rosario, Artemisa, 1997. DARÓS, W. *Libertad e ideología: Sciacca y Popper*, en *Studi Sciacchiani*, 1990, VI, n° 1-2, p. 111-118.

modo que -al igual que en un juego de ajedrez- cada elemento tiene su relativa y, a veces, su insoslayable importancia. Esto remite a la necesidad de buscar criterios para el análisis de las teorías educativas. Sólo es posible *el seguimiento y la evaluación de una educación integral e integradora*, donde se admite *previamente una concepción integral*, lo que a su vez implica la aceptación de diversas variables dentro de un principio integrado que le da sentido y fundamento en una totalidad con sentido. Una importante *función de las teorías* es justamente ésta: hacernos ver lo que sin ellas no veríamos; hacernos intentar lo que sin ellas no intentaríamos realizar.

En este contexto, estimo que se puede partir admitiendo que los hombres (considerados como persona singulares) y la sociedad (considerada como la estructura histórica y legal) interactúan mutuamente: se construyen o destruyen mutuamente. Hombre y sociedad constituyen *conocimientos previos* para una idea de educación. Por ello, en nuestra propuesta, los ejes de análisis se encontrarán en *la concepción del hombre* (de la persona, de la inteligencia, de la imaginación, de la voluntad, del carácter, de la afectividad, etc.) por un lado; y, por otro, en *la concepción de la sociedad* (su organización, las funciones de la misma y los intentos de su absolutización, los valores que propone, las formas sociales y políticas que sostiene, etc.), para finalmente proponer analizar a la educación como un proceso de aprendizaje integral e integrador. La psicología, la sociología, las políticas, y los demás saberes tomados de la experiencia, irán indicando los *límites de realización* de esa teoría, pero no podrán socavar la validez teórica de la misma, esto es, la especulación coherente explicitada en la definición asumida.

“No podemos pasar legítimamente de verdades sobre cuestiones meramente empíricas a conclusiones sobre lo que debe hacerse. Las verdades de la psicología y la sociología no sirven por sí mismas de garantía para que adoptemos un curso de acción u otro... A pesar de lo importante que son los hechos empíricos, *la teoría de la educación, en último término, depende de cuestiones de valor*”⁶.

4. En esta propuesta, se desea, pues: a) esclarecer una *posible definición de educación*, al menos como instrumento hipotético en función del desarrollo de la exposición; b) posibilitar el establecimiento de *criterios de análisis* para diversas teorías educativas; c) Sugerir, desde la teoría, el seguimiento en la práctica de una educación teóricamente deseada como *integral y cristiana*.

Un *criterio* (κρίνω: distingo, juzgo; κριτήριον: norma para distinguir, sea esta norma sea un objeto, una idea o un sistema de ideas) es una norma, medida o regla que sirve, al ser confrontada, para cribar o diferenciar las ideas confrontadas⁷.

En el ámbito educativo, varios ha sido los *criterios empleados* para juzgar el proceso educativo: Criterios cualitativos o cuantitativos⁸, criterios económicos, de retención del alumnado, de oferta actual o de demanda laboral futura, de fracaso escolar, fueron tomados como criterios sociales de la bondad de un sistema de enseñanza-aprendizaje⁹. Para

⁶ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza, 1999, p. 107.

⁷ Cfr. PERAFÁN ECHEVERRI, G. *Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía* en UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá, Centro de Investigaciones CIUP, 1994, p. 20-37. FUENZALIDA, E. *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones* en *Revista Iberoamericana de Educación*. 1994, nº 5, p. 45-65. MOLINA, J. *¿Estamos preparados para evaluar los procesos en la Universidad?* En *Pedagogía y Saberes*, 1996, nº 8, p. 31-36. NIÑO, L. Y otros. *La evaluación: ¿Instrumento de poder o acción cultural?* En *Pedagogía y Saberes*, 1996, nº 8, p. 13-24.

⁸ Cfr. SCHIEFELBEIN, E. *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*. París, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación, 1990. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Procesos evaluativos y Cultura Escolar*. Bogotá, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1994.

⁹ Cfr. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1996.

otros, la defensa de la paz o de los derechos humanos ha sido un criterio clave para la calificación de la bondad de la educación formal en estos tiempos¹⁰. Para algunos intentos epistemológicos aplicados a la educación, lo que se sostiene desde *diversas disciplinas* (paradigmas desde la sociología, la psicología, la etnografía, la economía, la concepción participativa, cualitativa, desde las pedagogías del conocimiento) ha sido un criterio para evaluar la calidad de ese proceso educativo¹¹. Para otros, los diversos sistemas filosóficos fueron asumidos como criterios para esa evaluación¹² de modo que de hecho se compara brevemente modelos educativos provenientes del neopositivismo, neomarxismo, neorrelativismo, la etnografía, el humanismo, etc.

En la *mentalidad de empresa y de consumo* reinante, incluso en la tarea política de ajuste de los estados, el criterio de evaluación de la educación asumido es frecuentemente el *rendimiento del sistema educativo* para lo que requiere la sociedad. En este sentido, se puede constatar que para la Cumbre Iberoamericana sobre educación, la *calidad de la educación* fue definida del siguiente modo:

“X Educación es de calidad t = por definición, sí y sólo sí, en t , presenta los satisfactores de las necesidades sociales fundamentales percibidas como tales en forma consensual por la comunidad histórica determinada a la que pertenece y a la cual sirve”¹³.

5. Como se advierte, el criterio asumido ha sido el social, regido a su vez por la eficacia (logros), la eficiencia (procesos, medios), la funcionalidad y los productos, semejantes a cualquier empresa. La buena educación resulta ser el producto (en concreto, el alumno y los resultados de su aprendizaje) según los deseos de la mayoría. La finalidad del proceso educativo, en esta posición positivamente social, está dada por lo que la mayoría solicita: no hay otro deber ser de la educación más que las necesidades de las personas que componen una comunidad.

Por otra parte, el problema (para hallar los criterios para el análisis de filosofías de la educación) no se halla en comparar sistemas educativos vigentes, sino en tener presente la idea, sumida como *criterio*, con la cual se los compara y el concepto de educación (de ser humano y social, de inteligencia, de voluntad, de moralidad individual y social, los intereses y la visión del mundo que se ofrece, etc.) que se está privilegiando¹⁴.

Por nuestra parte, los criterios mencionados resultan *insuficientes* si se desea evaluar la *educación integral* ofrecida desde una institución (familiar, escolar, social). En este caso, se está aceptando -y partiendo de- una conceptualización previa de la educación por la que se estima que ésta debe ser *integral e integradora* de las posibilidades del ser humano. Se asume, entonces, aquí, lo que la educación históricamente es (realismo social), pero tam-

¹⁰ Cfr. CALANDRA, I. *Representaciones pedagógicas. Los educadores como intelectuales orgánicos* en *Aula Abierta*, 1999, nº 83, p. 14-20.

¹¹ Cfr. INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA. *Maestría en tecnología educativa. Unidad I: Paradigmas de investigación*. México, OEA-ILCE, 1992. TIANA, A. *La evaluación de los sistemas educativos* en *Revista Iberoamericana de Educación*. 1996, nº 10, p. 37-63.

¹² Cfr. FERRER, F. *Educación comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos*. Barcelona, PPU, 1990. MONTYSUMA, M. – SIERRA, M. *La evaluación educacional ante las tendencias pedagógicas* en *Revista Cubana de Educación Superior*, 1998, nº 3, p. 29-38. STUFFLEBEAM, D. – SHINKFIELD, A. *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós, 1987.

¹³ Cfr. CUMBRE IBEROAMERICANA. Programa: *Evaluación de la calidad de la educación. Memoria. Madrid, España 24-27 de Noviembre de 1997*. Bs. As., Organización de Estados Iberoamericanos, 1998, p. 68.

¹⁴ ESCOLANO, A. *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos* en ESCOLANO Y OTROS. *Epistemología y Educación*. Salamanca, Sigueme, 1978, p. 15.

bién lo que puede llegar a ser (idealismo humanista), lo que se puede pensar en forma diversa (cambio paradigmático), lo que se puede cambiar (evolución social y cultural)¹⁵.

Ahora bien, la concepción de *integralidad* no significa una juxtaposición caótica de información que refleje un caos social, la mera exigencia de conocer un poco de todo. Por el contrario, *la integralidad no es educativa, y no es tal, si no es al mismo tiempo integradora*. Ella implica conocimientos y conductas organizados, considerados como las partes de una visión del mundo; implica los procesos, las instituciones, los agentes, los instrumentos, etc., considerados *en una totalidad sistemática y armónica* que genera una causa *armónicamente instrumentada* y que posibilita, como efecto, en el mejor de los casos, un educación integral e integradora en las personas.

En el contexto social, lo que rige es la urgencia o la economía del proceso educativo, por lo que frecuentemente la concepción de una educación integral no está presente. Los criterios para evaluar una educación integral no podrán encontrarse fácilmente en la realidad educativa, sino que más bien surgirán de propuestas que hayan reflexionado primeramente la *concepción de una educación integral*.

El criterio por el que se opta aquí es el de la *integralidad*, entendido como criterio fundamental para juzgar a todo concepto de educación. El valor de la integralidad se justifica como el valor de la totalidad se justifica ante una parte cualquiera, dado que el todo es mayor -y mejor en las posibilidades de su funcionamiento- que las partes. Todo defecto o carencia (respecto de una consideración íntegra) evidentemente no puede considerarse como ideal.

Mas donde no existe la propuesta y la realización de un *educación integral del ser humano*, ésta aparecerá necesariamente como una *utopía*, producto de las personas que no se conforman con lo que existe o con lo que se realiza en la actualidad.

Esclarecer una posible definición de educación integral e integradora

6. Una *definición* es una proposición en cuyo predicado se expresa analíticamente la comprensión del sujeto de esa proposición. El sujeto de una proposición que es una definición es una idea. “Pedagogía” es palabra que remite a una idea, la cual etimológicamente es definida (analizada en el predicado de la proposición), como “conducción del niño: Παιδος ἄγωγή”.

Una definición semántica de una realidad es un instrumento lógico para limitar el *significado* que le otorgamos a la realidad y a la palabra con la que la mencionamos, en este caso, “educación”. En realidad, una definición no expresa la esencia fija de una cosa, sino lo que deseamos que sea la cosa definida.

En una definición hay que tener en cuenta tanto el objeto (real, ideal, moral, social, etc.) que se define como los modos de entenderlo y conceptualizarlo. Por ello, una definición no pretende ser verdadera, sino que ella supone una toma de posición, -al menos hipotética o de posible realización-, limitando la concepción de una entidad o cosa, respecto de un tema a investigarse. Aristóteles -fundador de la lógica- sostenía que las definiciones eran tesis acerca de lo que son las cosas (sean que existan o que no existan)¹⁶.

¹⁵ Cfr. PÉREZ LINDO, A. *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Bs. As., Eudeba, 1998. TERRICABRAS, J-M. *Atrévete a pensar*. Barcelona, Paidós, 1999. FROMM, E. *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona, Paidós, 1994.

¹⁶ ARISTÓTELES. *Anal. Post.* I, 2, 72 a 14-17. Cfr. SALMON, W. *Lógica*. México, UTEHA, 1985, p. 138. ROSMINI, A. *Logica*. Milano, Bocca, 1942, Vol. I, n° 476-485.

Un vocablo, que expresa un concepto que es definido, posee una *comprensión* (que es la que delimita la definición: se trata de la *definición del nombre* y del concepto) y una *extensión* (aquello a lo que aplicamos lo que hemos definido y el vocablo que usamos: se trata de la *definición de una cosa* u objeto mental).

En una definición, el *vocablo utilizado es convencional* (utilizar, por ejemplo, el vocablo “educación” o “pedagogía”); pero el concepto que encerramos en él *no es convencional*: incluye, con precisión, los puntos de vista y límites que le atribuye el que lo define, ni más ni menos. El filósofo Rosmini afirmaba que tenemos ciencia cuando *sabemos* (no cuando creemos saber), lo cual *comienza con una definición del nombre y termina con una definición de la cosa* sumamente analizada, en la que tratamos de verificar o falsar si nuestra definición (incluida sintéticamente en el nombre) se da, o no se da, en la realidad o cosa¹⁷.

Por ello, delimitar conceptualmente lo que es, por ejemplo, la educación, no es lo mismo que afirmar que ella, así definida, ya existe realmente. La educación es un proceso complejo que *no se da naturalmente*; sino que ella es una producción realizada artificial e intencionalmente por hombres.

Por ello, también, en las definiciones no interesa sólo la cosa significada sino también el modo de entenderla, de significarla y -si se trata de algo realizable- los medios pensados para realizarla, por parte de quien define¹⁸. De aquí que *no exista una sola definición de educación*, sea porque no todos ven la misma realidad compleja que ella implica o que desean realizar, sea porque no todos la entienden y significan del mismo modo.

7. Son muchas la formas de definir. Algunos, por ejemplo, definen una realidad describiendo cómo nace (*definición genética*) o como se ha dado en el tiempo (*definición histórica*); otros definen a una cosa por su funcionamiento (*definición funcional*). Con Aristóteles se originó la forma de definir estableciendo las causas (eficiente, material, esencial, final). Así cuando Durkheim¹⁹ define a la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social, la está definiendo por medio de la expresión de la causa eficiente. Cuando Kant afirma que la educación tiene por fin el desarrollo, en el hombre, de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo, la está definiendo por la causa final.

Ahora bien, una *definición esencial de educación* debe pretender alcanzar con ella lo *constitutivo* de la educación, o sea, la causa formal o lo que le da su ser específico. Una definición *esencial* establece los límites fundamentales de lo que pensamos sobre un proceso o cosa, no su existencia real. Si la pretensión es universal, con ella se pretende llegar a lo que *es* educación en todo tiempo y lugar: no solo mencionar cómo aparece -definición genética-, ni como funciona -definición funcional- ni con qué medios se realiza -definición instrumental-. Por cierto que hay *definiciones esenciales abstractas y genéricas* (como cuando afirmamos que la educación es “el proceso de convertirse en persona”), pero esto no impide que una definición esencial pueda ser, a su vez y si es necesario, *delimitada* en un tiempo, en un espacio, con indicaciones acerca de los medios y recursos con la que se logrará, etc.

¹⁷ ROSMINI, A. *Logica*. Roma, Città Nuova, 1984, n° 485.

¹⁸ ROSMINI, A. *Introduzione alla filosofia*. Roma Città Nuova, 1979, p. 401.

¹⁹ DURKHEIM, É. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976, p. 98. Cfr. GARAT, O. *Evolución del concepto y fin de la educación en la cultura occidental hasta el siglo XIX* en *Signos Universitarios*, 1994, n. 25, p. 11-22.

8. “De-finir” termina siendo una forma de delimitar u optar, esto es, de establecer dónde se ponen los límites o fines, cuando se trata de algo que aparece como indefinido y que podría ser entendido y realizado de diversas maneras.

Entonces esa opción, esa delimitación, esa definición expresará una *elección de valores*, preferibles a otros expresados con otra definición. El actuar del ser humano expresa y se justifica por diversas necesidades que valen para él el esfuerzo de actuar de una u otra manera; y las acciones implicadas en el educar hacen manifiestas esas necesidades (personales o sociales) y esos valores. Por ello, esas opciones -en sus últimas instancias son filosóficas o teológicas- ya que expresan valores últimos, descubiertos por la mente o bien recibidos o aceptados por ella en un ámbito de fe. Las filosofías y teologías son, en efecto, *sistemas de ideas que manifiestan la elección de una visión del mundo*, en particular, de la actividad del hombre y de la sociedad. Importa, pues, analizar cómo se construyen estas definiciones y qué criterios se pueden emplear para analizarlas, confrontarlas y poder optar entre ellas²⁰.

El hombre que elabora una definición no piensa en abstracto -sin ideas previas, sin preferencias ya vividas-, sino que piensa queriendo, prefiriendo. Una definición es *ideológica* cuando -ocultamente e intentando suprimir la libertad y la crítica de otras personas- se procura *imponerla* como si fuese la única o la sola verdadera²¹.

9. En este contexto, quizás nos pueda servir como materia para la discusión la siguiente definición conceptual tentativa y conjetural:

La educación, en nuestra estimación y en una concepción integral e integradora, parece consistir en:

a) *Un proceso de aprendizaje, interactivamente personal y social, crecientemente autónomo, en su logro o resultado relativo (no definitivo, sino perfectible) y habitual de una forma de vivir humana: de conocer, querer, comportarse, ser dueño de sí y hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa solo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada, diversa según los tiempos y países.*

b) *Realizado por los mismos individuos y ayudados por otros (la sociedad familiar, civil, colegial, religiosa, estatal, etc.).*

c) *Con distintos medios didácticos (conscientes e inconscientes, manifiestos u ocultos; materiales, teóricos o técnicos) e interactuando entre ellos, en una práctica sociocognitiva con los demás.*

d) *Dentro de una sociedad y de su cultura, con saberes (teóricos, prácticos, poéticos, productivos), quehaceres (juegos, trabajos, obligaciones), y con valores (acerca de lo material, lo cultural, lo moral, etc.) que condicionan y posibilitan materialmente ese aprendizaje.*

e) *Con el fin principal de que los individuos desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, con los demás en sociedad; dueñas de sí mismas,*

²⁰ ZEMELMAN MERINO, H. *Crítica, epistemología y educación en Revista de Tecnología Educativa*, 1998, nº 2, p. 119-133. BARRIOS, M. *Reflexiones epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de las ciencias para todos en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 1997, nº 44, p. 24-30.

²¹ Cfr. REBOUL, O. *El adoctrinamiento*. Bs. As., Ateneo, 1981, p. 7-86. VILLORO, L. *El concepto de ideología*. México, F. C. E., 1985. RÉSHETOV, P. *Teoría y práctica de la labor ideológica*. Moscú, Progreso, 1985. PLAMENATZ, J. *La ideología*. México, F. C. E., 1987. CASTRO SANTAMARÍA, R. *Ideología, ciencia y praxis de la educación en ESCOLANO, A. Y otros. Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, p. 119.

*abiertas tanto a fines que ellas mismas se proponen, como a fines sociales (compartidos según un bien común) o, incluso, históricamente transhistóricos*²².

10. Se trata de *una definición* donde se establece, en a), no sólo lo fundamental (aristotélicamente se podría decir: la causa formal de la educación); sino además, en b), los actores o la causa eficiente; los instrumentos para su realización, en c); en ámbito donde se desarrolla, en d); y la finalidad de lo que podemos entender por educación, en e).

El núcleo de esta definición (y núcleo de la teoría educativa a la que da lugar) se halla en aceptar que puede llamarse *educación* al *proceso de aprender* (hasta el punto que sin aprendizaje no hay educación), y la verdad del mismo es empíricamente constatable; pero este proceso de aprendizaje *no vale en sí mismo*, sino dentro de ciertas condiciones y finalidades que completan e integran la definición; y estos valores no valen porque se den o no se den en la experiencia; ellos pueden valer precisamente porque con ellos, como guía y finalidad, se puede cambiar la experiencia existente e indeseable.

A la *filosofía* le compete el análisis lógico de esos conceptos implicados en la definición y la manifestación de los supuestos de la estructura teórica. Cuando va más allá de esto, frecuentemente se convierte en ideología, esto es, expresa el deseo de *imponer* una concepción estimada verdadera sobre las otras, como si el filósofo no solo buscara la verdad sino la poseyese en forma infalible.

Las filosofías han buscado el ser de los acontecimientos, personas y cosas; pero este ser está situado. Por ello, buscar criterios de análisis para filosofías de la educación implica ante todo averiguar cómo la delimitan o definen, sin esperar que esta definición capte una esencia fija. Es suficiente que perciba, al respecto, la complejidad de lo real y de lo posible.

11. Dijimos que las definiciones implican opciones de valores. Esta definición hace relevantes algunos de ellos²³. Por un lado, acentúa la *bipolaridad* de: A) la persona individual y B) la sociedad; y, por otro, la *interacción* constructiva entre ellas, en función de una integralidad integradora. En consecuencia, una concepción aislada de la persona o una concepción de la sociedad que excluye a algunas personas honestas con diversos medios (raciales, culturales, económicos, religiosos, etc.) no pueden aspirar a dar la base para una concepción integral de la educación.

Por cierto que casi todas las teorías sobre educación suponen una concepción del hombre y de la sociedad, y sobre esas variables construyen diversos *modelos* de interpretación de la educación; por ello es necesario considerar los matices de esas dos variables en una concepción integral cuando se desea evaluar²⁴. Algunos teóricos de la educación se detienen a examinar los aspectos *formales* de los modelos (de dónde proceden los conocimientos que utilizan: de la psicología, de la política, de la filosofía, de la teología, etc.). Desde nuestro punto de vista -sin ignorar esos aspectos formales- nos interesa también los

²² Cfr. DARÓS, W. *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Libertador San Martín, UAP, 1984, p. 29.

²³ TUMINO, R. *L'epistemologia pedagogica in Italia nel secondo dopoguerra*. Catania, CUECM, 1994. TERIGI, F. *Notas para la genealogía del currículum escolar en Propuesta educativa*, n. 14, 1996, p. 75-86. BAMBOZZI, E. *Pedagogía y Educación: Precisiones epistemológicas en Revista de la Universidad Blas Pascal*, 1996, n. 8, p. 287-295. DARÓS, W. *La naturaleza humana y su dinámica en Rivista Rosminiana*, 1996, F. III, p. 265-300.

²⁴ Cfr. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación en ESCOLANO, A. Y otros. Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, p. 51-91. VOGEL, P. *Propuestas para un modelo de formas de saber pedagógicas en Educación*, 1999, n.º 60, p. 19-31. TEJEDOR, J. *La evaluación institucional en el ámbito universitario en Revista Española de Pedagogía*, 1997, n.º 208, p. 413-428. APONTE, E. *Hacia una nueva cultura de la evaluación en la educación superior en Perspectivas*, 1998, n.º 3, p. 435-442. GIPPS, C. *La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución en Perspectivas*, 1998, n.º 3, p. 33-50.

aspectos materiales o de contenido de las variables que se ofrecen. De hecho lo que sea la persona o lo que sea una sociedad puede ser pensado de muy diversas maneras, en concepciones sistemáticas que admiten esas dos variables.

Los modelos formales resultarían ser importantísimos si las definiciones de educación que ellos implican fuesen verdaderas o falsas *por el origen o fuente* de procedencia de los contenidos. Mas hoy la epistemología admite que todo conocimiento humano -incluido el científico- es criticable²⁵. Por ello, una definición de educación no se propone -sobre todo en sus finalidades- como verdadera por su origen (por proceder de un filósofo iluminado o de un cuerpo político clarividente), sino como propuesta -más o menos integral- para su realización. Es la concepción del hombre -integral o parcial- la que se asume como verdadera, al menos como hipotéticamente verdadera; y, en este contexto, su realización resulta ser más o menos lograda. Por ello, solo partiendo de una justificada concepción integral del hombre se puede aspirar a justificar una evaluación integral del proceso educativo.

“No podemos objetar que unos objetivos sean objetables simplemente porque existan hechos en el mundo que vayan contra ellos. Si nuestra finalidad fuera establecer una forma democrática de vida, o formar hombres santos, ese *objetivo* no quedaría invalidado por la evidencia de que hay muchos hombres que no son demócratas o santos. Esto simplemente demostraría que el objetivo no ha sido alcanzado, no que fuera rechazable o que la teoría que lo asumiera fuera inválida”²⁶.

Por nuestra parte, partimos de *un presupuesto formal*, válido lógicamente a priori: *el todo es más que la parte*; lo íntegro (integrador e integrado) es mejor funcional y cualitativamente que lo parcial (fragmentado, desintegrado), aunque esta *integralidad integradora sea algo a lograrse*, quizás primero por sectores, fases, en tiempos crecientes de integración y con reelaboraciones de nuevas y más amplias integraciones.

Esta toma de posición hace pensar al proceso educativo como un proceso complejo, aunque centrado en dos polos interactuantes: la persona (de la que habrá que definir las concepciones concretas que de ellas se hacen las teorías educativas en sus aspectos psicológicos -el cuerpo, la salud mental, el afecto, etc.-, culturales, históricos, filosóficos o utópicos) y la sociedad (como en nicho en el cual -a favor del cual, o contra el cual-) se desenvuelven las personas (lo que implica definir la estructura social y política: la existente, la posible, la deseable).

La complejidad es, pues, creciente cuando se piensa a la educación en búsqueda de criterios para su análisis. Por ello mismo, *es necesario definir criterios* que dijimos -al igual que en un ajedrez- interactúan y se modifican: algunos son fundantes (la persona y la sociedad); otros serán necesario (las formas que toman las estructuras de las personas y de las sociedades); otros serán importantes pero no igualmente posibles y necesarios.

12. *Respecto de la persona*, en la definición de educación que hemos elaborado, se hacen relevantes su individualidad, su autonomía, su perfectibilidad en un proceso de aprendizaje que resulta ser fundamental para definir el proceso de educación. No hay educación sin un aprendizaje humano. El *concepto de aprendizaje de la persona*, asumido como eje del concepto de educación, da la posibilidad de jerarquizar lo que es educación de lo que no lo es. Todo lo que lleva a aprender a la persona, -la cual se hace persona en ese proceso de

²⁵ Cfr. DARÓS, W. R. *Introducción a la Epistemología Popperiana*, con prólogo de Darío Antiseri. Rosario, Conicet- Cerider, 1998.

²⁶ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. O. C., p. 68.

aprender- merece el calificativo de “educativo”. Educadores no son los docentes por el hecho de que enseñar, sino en tanto y en cuanto posibilitan aprender a personas que se hacen personas.

Por ello, la educación, según este concepto, no puede asemejarse a un adoctrinamiento donde se imponen conocimientos o conductas (conductismo), porque se acentúa el valor de la *capacidad de decidir y responsabilizarse* de sus actos (autonomía creciente). También en lo referente a la persona, se hace notar que aún *siendo individual es también social*, porque se aprende dentro de una cultura socializada, con saberes y quehaceres que condicionan y posibilitan en proceso de personalización y educación. Pero la persona no es social hasta el punto de alienarse, dejar de ser dueña de sí, abandonar su decisión sobre su propia escala de valores, y ser incapaz de tomar decisiones incluso contra una propaganda consumista que todo lo invade. Un yo débil -sin valores propios por los que es capaz de sacrificarse- siempre está y estará a merced de las circunstancias. Hoy la libertad de consumo seduce, halaga y es presentada como la verdadera y básica libertad, enfrentándola -si es preciso- a la de los padres para someter a los individuos al paternalismo de la industria, del consumo, de la máscara o fachada.

“La propaganda del consumo hace de la propia alienación una mercancía y apunta a la desolación espiritual de la vida moderna, proponiendo el consumo como una cura. No sólo promete paliar la vieja infelicidad heredada por la carne; crea o exacerba nuevas formas de infelicidad: inseguridad personal, ansiedad de status o ansiedad de los progenitores acerca de su habilidad para satisfacer las demandas de sus vástagos... La publicidad institucionaliza la envidia con sus ansiedades concomitantes”²⁷.

La propaganda muestra la “multiversidad”, la fragmentariedad aislada y caótica, como ciertas instituciones educativas manifiestan la “uni-versidad” donde cada asignatura es un feudo y cada docente un pontífice, sin la generación de ideas universales (ideales) que posibiliten generar un eje crítico, capaz de sondear los conocimientos y conductas reales propuestas por las asignaturas, sin ser capaz de juzgarlas e integrarlas en una visión universal e integrar las posibilidades de la persona. La oferta educativa a la carta *frecuentemente fragmenta aún más la mente del estudiante* que ya viene con conocimientos socialmente fragmentados, y los incapacita para juzgar y evaluar sistemas, en un mundo cada vez más política, social y económicamente sistematizado y globalizado. En un contexto así, el estudiante se titula con el último dato extraído de Internet, pero carente del sentido de la vida humana, cuando no haya adquirido el sentido de ser él mismo una mercancía más, que debe reciclarse constantemente en sus técnicas de información, para no ser descartado. En este contexto, la educación queda reducida a la adquisición de técnicas para una forma de ganarse la vida. El *yo desarmonizado, fragmentado*, sin definiciones claras acerca de lo que quiere, sin una jerarquía elegida de valores, queda a merced de la propaganda que crea necesidades que no satisface, generando infelicidad.

La *propaganda para el consumo* apela a la seducción, a los sentimientos, a la fascinación, haciéndose pasar -casi sin argumentos- por una verdadera información que se atiene a los hechos. Por ello, es deseable tender a una concepción integral de la educación como proceso y como resultado, enmarcada en una jerarquía de valores que desarrollen el ser humano: es deseable un desarrollo integrado de las facultades de las personas, conscientes y libres, y de las personas entre sí. Allí cabe la preocupación y el desarrollo, individual y so-

²⁷ LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. Barcelona, Andrés Bello, 1999, p. 101.

cial, tanto por la salud física, como por la intelectual y moral (no opuesta a fines que la trascienden), donde interesan no solo el desarrollo de la inteligencia (de la imaginación, creación e invención, del conocimiento, de la verificación), sino además de las formas de ser y actuar como seres humanos, en un marco de diversidad y de cooperación solidaria.

“Definir como `educativa` una situación, identificar como `educada` a una persona o defender una normativa por `razones educativas` suponen una referencia a criterios de valor educativo que, como los criterios morales, están determinados, en parte, por alguna concepción de la naturaleza humana”²⁸.

13. *Respecto de la sociedad*, muchas son las realidades vigentes y las justificaciones teóricas de las mismas. No compete al filósofo de la educación decidir, como único iluminado, sobre ellas: le compete no ignorarlas; más bien analizarlas en su estructuras y consecuencia para con los que la integran. Si simplificamos las formas sociales, podríamos advertir, por un lado, una concepción de la *sociedad como interacción para la lucha* abierta o camuflada como competencia (donde la ganancia de uno excluye al otro); o bien *una sociedad para la interacción en colaboración e inclusión social* de sus componentes, los cuales, -dado que son socios- son, y deben seguir siendo, conscientes y libres.

Sea como fuere, el proceso de educación sigue siendo un aprendizaje socializado, cuyos agentes no son solamente los de la educación formal (docentes, profesores), sino todo agente social mediado a través de una gama de instituciones sociales intermedias (sociedad escolar, civil, religiosa, deportiva, económica, etc.) con sus respectivos docentes formales, informales (padres, pastores, profesionales, etc.) y gubernamentales, en el contexto social y político en que se desarrolla el proceso de aprender (en forma manifiesta u oculta para quien aprende). Pero la sociedad, como un espacio reglado de -y para- la convivencia, educa no solo con sus agentes, sino además y principalmente con los mensajes o valores que privilegia en cada época. En última instancia, la sociedad está hecha por una red institucionalizada de personas que modela con su forma de vida públicamente consensuada para convivencia (una sociedad para la lucha terminaría con ella misma). Pero esta forma de vida es a veces una *reducción* respecto de las posibilidades de crecimiento de las personas.

“Un análisis a fondo de la sociedad y la política contemporáneas debería explicar, entre otras cosas, la razón por la que se ha vuelto tan difícil lograr un crecimiento y desarrollo personales; porqué vive nuestra sociedad obsesionada con el temor a madurar y envejecer; porqué las relaciones interpersonales se han vuelto tan frágiles y precarias”²⁹.

La educación, realistamente pensada, es un proceso social que implica tener presente la sociedad en la que se da³⁰, y -si se desea cambiarla- la sociedad en la que podría darse. Mas nadie puede pensar seriamente a la educación (como proceso y como sistema organizado), sin tener presente:

²⁸ CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1999, p. 124.

²⁹ LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. O. C., p. 35. Cfr. MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Dolmen, 1997, p. 31.

³⁰ PRIGOGINE, i. *El fin de las certidumbres*. Santiago, Andrés Bello, 1996. RIFKIN, J. *El fin del trabajo*. Barcelona, Paidós, 1996. STARLING, C. *El mundo en poder de las mafias*. Barcelona, Flor del Viento, 1996.

- a) La conciencia de un proceso de mundialización creciente de los intercambios e interdependencias³¹.
- b) La existencia y coexistencia de una pluralidad de culturas, conscientes de sus propios derechos y formas de vida.
- c) Por un lado, la desacralización del mundo y la humanización de lo religioso; y, por otro, la búsqueda ideal de un reconocimiento universal de lo humano del hombre y de los derechos humanos.
- d) Por un lado, la conciencia de los desequilibrios ideológicos, ecológicos, económicos, la impresión generalizada de ausencia del sentido ético en la vida social y política; y, por otro, la creciente conciencia de la importancia de la democracia para posibilitar el ejercicio de características de vida típicamente humanas.
- e) Por un lado, el reconocimiento de una cultura científico-tecnológica que parece ser la condición de bienestar y progreso humano; y, por otro lado, la ideología del consumismo acompañada de la exclusión social de casi un tercio de la humanidad, las pandemias y desigualdades económicas.

En este contexto, hay que tener el coraje de afirmar que la educación no puede reducirse a ser *una oferta actualizada para satisfacer la demanda social*: si la sociedad pide computación la escuela se reduce a ofrecer computación; si la sociedad pide diversión, la escuela se reduce a hacerse un ámbito de diversión. Las *culturas* -en las que se expresan los valores de una sociedad- *son las formas en que los grupos se organizan para solucionar sus problemas de forma de vida*; pero no siempre son las mejores soluciones para el hombre y para todo hombre. Frecuentemente las culturas son el resultado de las soluciones *prácticas y urgentes del grupo social mayoritario*, que elige lo posible, en las circunstancias dadas, no lo idealmente mejor.

La posibilidad de la *clonación* humana ha puesto la duda *sobre quien puede decidir sobre el futuro del hombre*: si los gobiernos prohibiéndola o si los científicos arriesgándose, con el apoyo de los grandes laboratorios. Ni las personas, ni las instituciones escolares, ni la sociedad, tal cual hoy son, se constituyen sin más en modelo de lo que deberían ser, en modelos para la educación de los que ingresan en ella. Esto supondrían un positivismo filosófico, según el cual, lo que está -por el hecho de estar- está bien o es lo mejor.

Por otra parte, las personas no son personas solamente individuales, sino sociales. Los individuos *interactúan* con los demás dentro de contextos legales, tradicionales, sociales, hasta el punto que se puede afirmar que los individuos -con sus decisiones- hacen a la sociedad, y la sociedad -con sus condicionamientos- hace, plasma, pauta la conducta de los individuos aun sin suprimirles la libertad individual³².

Lo constituido por el hombre se convierte en constituyente del hombre, si el hombre con su idealismo no lo revierte, lo cuestiona o matiza. La sociedad no es una estructura inerte, sino condicionante, creada por el hombre (que fue causa de ella) y creadora del hombre (como efecto de su creación). Por ello, la concepción de la sociedad, al momento de analizar los criterios para pensar que es la educación, no es un momento sin importancia. Una concepción educativa implica un análisis de la situación social y política, y una utopía

³¹ PÉREZ LINDO, A. *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Op. Cit., p. 80. SIMONETTI, J. *El ocaso de la virtud. Ensayos sobre la corrupción y el discurso del control social*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

³² Cfr. ELIAS, N. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, F.C.E., 1993, p. 15-16. CRUZ, M. *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, Paidós, 1996, p. 31-38.

en educación supone la propuesta de posibles cambios, fundados en el arrojo al pensar y defender lo humano del hombre: de lo que es y de lo que puede ser.

14. Mas la *educación es cultura* y se distingue de un proceso natural. Ella es algo que el hombre produce, y puede ser correcto o incorrecto para el propio desarrollo del hombre. Por ello, todo el proceso educativo sería irracional si no estuviese *guiado por finalidades libremente elegidas o aceptadas*. Por ello también, el proceso de aprender (y su resultado, la educación) es un proceso moral, dirigido por valores y proyectos individuales, sociales y capaces de trascender lo temporal y espacial, no siempre presentes en los individuos o en las sociedades actuales; capaces de pensar lo inédito viable.

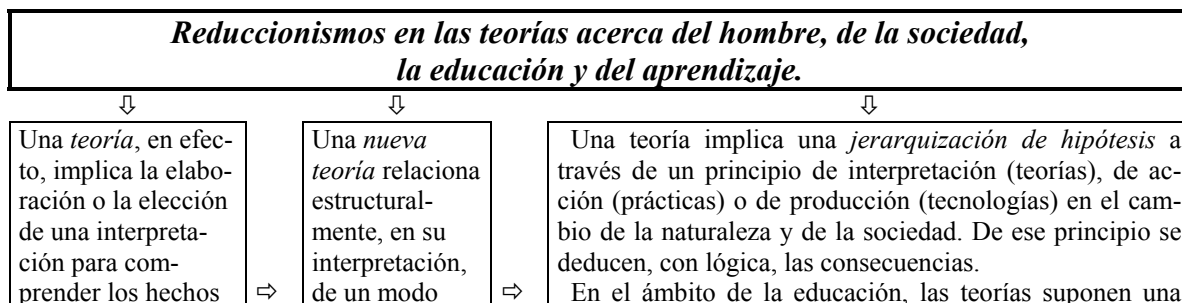
La utopía siempre fue un distintivo de los planteamientos filosóficos.

15. La aceptación de la definición presentada y de esta opción no solo clarifica los elementos generales y formales de una concepción de la educación integral, sino además, ofrece criterios de análisis para su confrontación con otras concepciones de la educación. Difícilmente alguien podrá dejar de ser un educador rutinario si no reflexiona sobre su práctica educativa y sobre la teoría implícita que la justifica³³.

En este contexto, cabe recordar que al terminar el siglo XX, *la concepción del hombre y de su proceso de aprendizaje* -influenciada por una concepción empirista de la ciencia y del ser humano; y por una visión social donde priman los valores edonistas o materialistas- *han quedado lastimosamente reducidos*. O bien han suprimido la libertad del hombre reduciéndolo a ser un animal de costumbres; o bien lo someten sin más al grupo. Una teoría de la educación -y su práctica- componen un conjunto complejo de ideas y acciones que debe tenerse presente y evaluarse en su integralidad, no solo por los *contenidos* que presenta (más o menos integrados e integradores de la persona que se educa), sino también por la *estructura formal* o disciplinaria que posee (lógica, empírica, etc.).

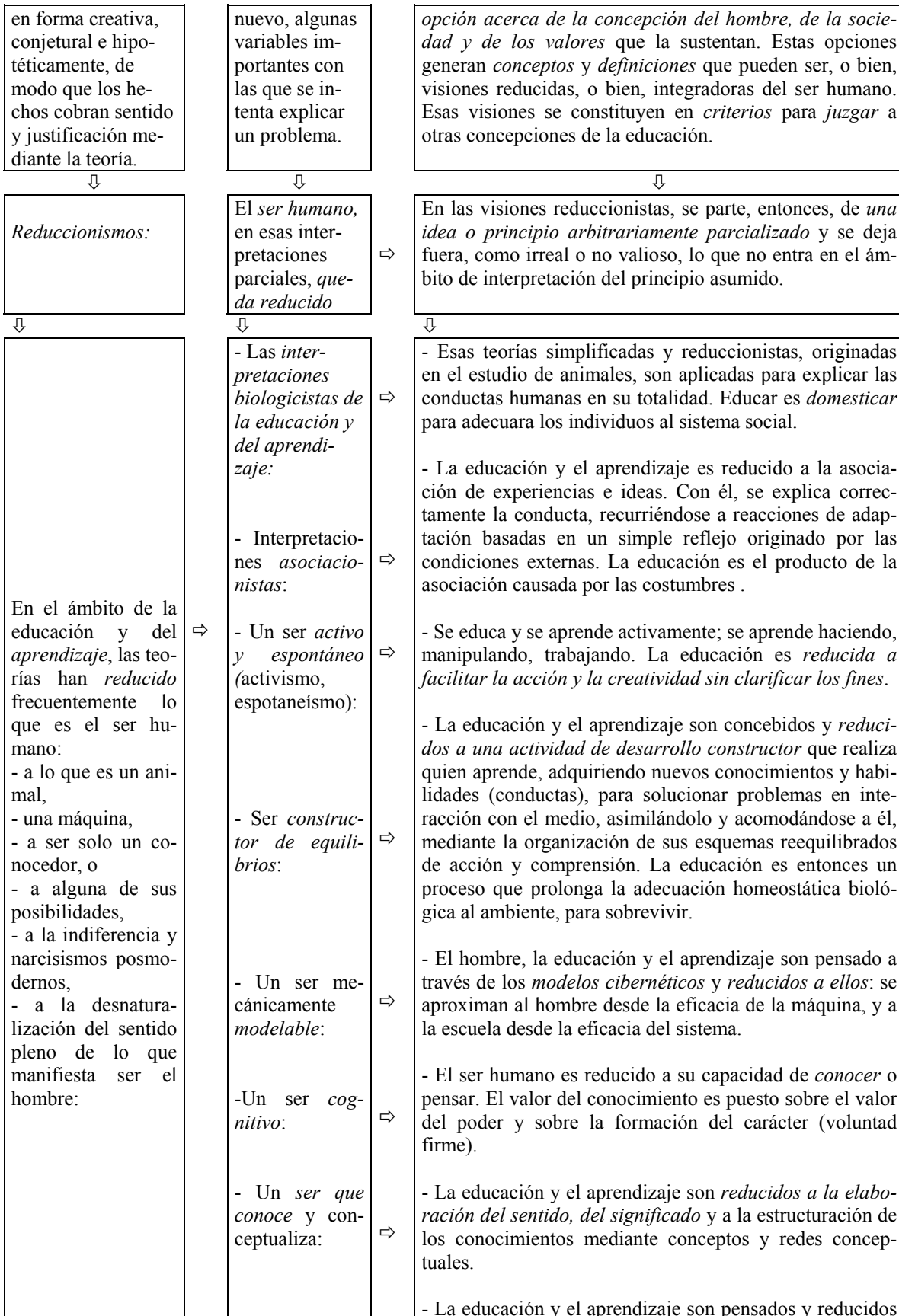
“Una teoría educativa es una estructura compleja desde el punto de vista lógico y puede ser evaluada de diferentes formas. En la medida en que contiene afirmaciones empíricas, puede ser *contrastada con los hechos empíricos*; en la medida en que implica juicios de valor, resulta *vulnerable a la argumentación filosófica*; en la medida en que constituye una argumentación deductiva, puede ser sometida a la *prueba de la coherencia interna*. Si falla alguno de estos aspectos, puede ser rechazada en cuanto guía para la práctica”³⁴.

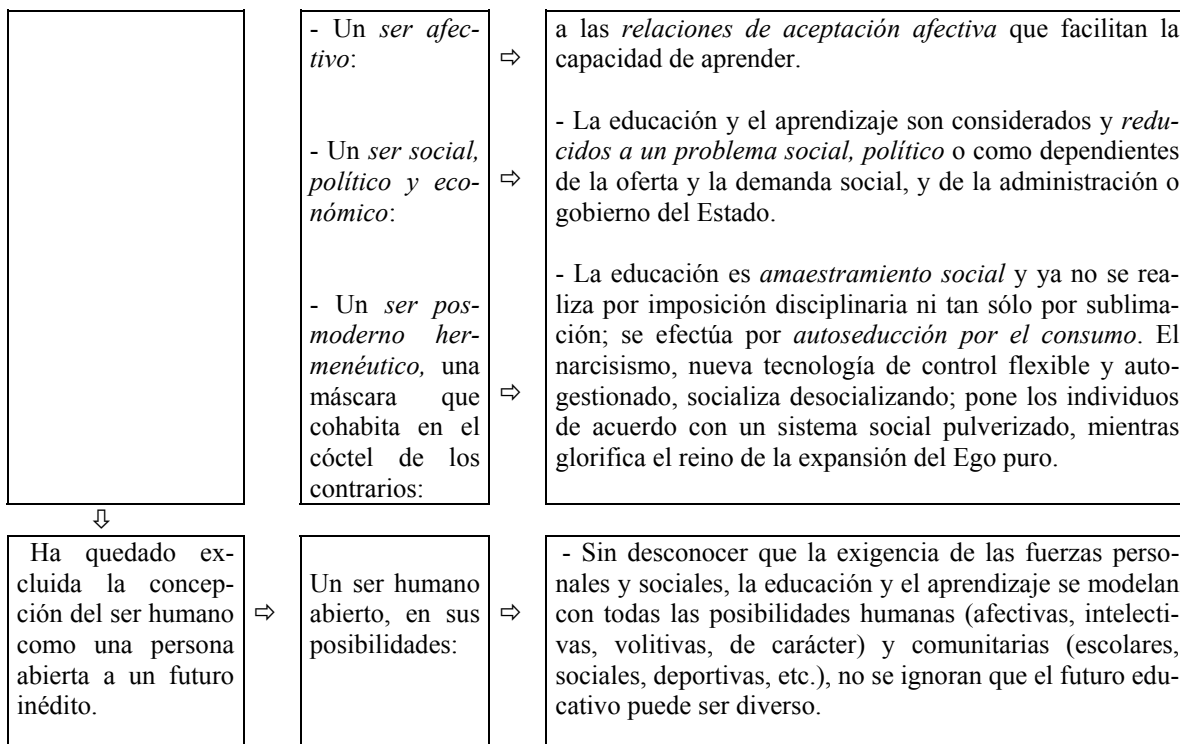
16. Para no extendernos en demasía, podemos expresar en forma esquemática algunos reduccionismos de contenido formalizados en teorías educativas actuales.



³³ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. O. C., p. 25. FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1998.

³⁴ MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. O. C., p. 40.





Hoy como nunca, quizás, tomamos conciencia de que los hechos (el complejo hecho de la educación) no habla por sí mismo: requiere interpretación. El hombre, -como la filosofía y la educación-, se han vuelto un problema para sí mismo. Entre ensayos y errores deberá ir decidiendo qué desea ser: si un ser crecientemente más integrado y dueño de sí o monstrenco.

II

Ejemplo del reduccionismo light en la filosofía posmoderna.

A) Una reducción en la interpretación light del ser, de la filosofía y del sujeto.

17. El pensamiento posmoderno posee diversos matices, autores e interpretaciones. Aquí nos referiremos a la interpretación de la posmodernidad dada por Gianni Vattimo, que es quizás el máximo representante italiano de esta reciente filosofía.

Vattimo, a su vez, es deudor de una interpretación particular del pensamiento de Nietzsche que ha sido la matriz de la crítica a la modernidad. Para estos filósofos, el ser y el ser humano son siempre el resultado de una interpretación. "Todo evento es interpretación, y la interpretación es a la vez el único acontecimiento, el único 'hecho' que sucede"³⁵.

La *interpretación* es el modo de adquirir dominio sobre una cosa, también es el modo de apoderarse de sí mismo, *sin pretensión de violencia*.

En la interpretación que Vattimo hace de Nietzsche, y que Vattimo hace suya, "al faltar trascendencia a venido a faltar también todo punto de referencia fijo y estable". El

³⁵ VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*. Milano, Bompiani, 1974. *El sujeto y la máscara*. Barcelona, Península, 1989, p. 276. Cfr. ORTIZ-OSÉS, A. *La nueva filosofía hermenéutica: hacia una razón axiológica posmoderna*. Barcelona, Anthropos, 1986.

lugar de 'uno', 'inmóvil', 'imperecedero', hay que hablar del tiempo y del devenir. Se ha dado una liberación de la capacidad simbólica. Con Nietzsche hay que afirmar *no sólo que todo es subjetivo, sino además que todo es obra nuestra*. El hombre y su pretendida naturaleza es objeto de relato, de interpretaciones diversas: no existe "un valor fetiche", una garantía objetiva³⁶.

18. La verdadera *naturaleza humana*, lo mismo que "lo verdadero no es la que posee una naturaleza metafísica o lógica, sino retórica", la que tiene una relativa vigencia entre los relatos³⁷. Dicho en otras palabras, el ser de la naturaleza humana es un ser débil: somos lo que nos dicen ser, lo que nos relatamos o decimos que somos. Pero estos relatos acerca de lo que somos, "lejos de ser solo imaginarios, constituyen el ser mismo: son acontecimientos del ser"³⁸. Porque tanto el ser en general, como el ser de la naturaleza humana no hay que pensarlo como fundamento y estabilidad, sino como lo que acaece³⁹.

19. Tampoco las *sociedades* y las épocas están fundadas en el ser, sino abiertas al acaecer. Las culturas de las sociedades implican interpretaciones colectivas, tradiciones; pero "la relación con la tradición no nos procura un punto firme sobre el cual apoyarnos, sino que nos empuja a una especie de remontarnos *in infinitum*"⁴⁰. Las sociedades sólo tienen como referencias el carácter fluido de los horizontes históricos, que es lo opuesto a la concepción metafísica del ser entendido como estabilidad, como fuerza, como energía, sino como ser débil, declinante, insignificante.

B) Reducción de la sociedad a interpretación light de mensajes

20. En este contexto de la concepción de la Posmodernidad, la cultura y la sociedad no se fundan en ninguna verdad objetiva, sino en interpretaciones. "La hermenéutica es una *forma de disolución del ser* en la época de la metafísica cumplida"⁴¹.

Las sociedades viven interpretando su historia y al interpretarla con originalidad la distorsionan. Se diluyen las distinciones entre verdad y error, entre ficción, información e imagen. Vivimos en un mundo de mensajes masivos y máscaras, sabiendo con cierta ironía y despreocupación, que son máscaras. Las sociedades siempre han vivido con máscaras; éstas están destinadas a encubrir la desnuda realidad que atemoriza. Por eso las máscaras, que son las culturas, hacen soportable la existencia humana. Es más, la sociedad surge con la invención de la máscara de la verdad, puntualizando que debe ser "verdad, es decir, se inventa una denominación de las cosas, válida y obligatoria para todos".

Mas cabe reconocer que la sociedad no es un marco suficiente para satisfacer todas las necesidades del hombre. Siempre se desea más de lo que se tiene y, al no alcanzarlo, surge la frustración. En nuestra época, el hombre posmoderno de los países económica-

³⁶ VATTIMO, G. *El sujeto y la máscara*. O. c., p. 261. Cfr. CASULLO, N. *El debate modernidad/posmodernidad*. Bs. As., El cielo por asalto, 1993, p. 14.

³⁷ VATTIMO, G. - ROVATTI, P. *Il Pensiero Debole*. Milano, Feltrinelli, 1983: *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra, 1988, p. 38.

³⁸ VATTIMO, G. *La società trasparente*. Milano, Garzanti, 1989: *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990, p. 168.

³⁹ VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. O. c., p. 171. VATTIMO, G. *Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?* en VATTIMO, G. y otros. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1991, p. 19.

⁴⁰ VATTIMO, G. *La fine della modernità*. Milano, Garzanti, 1985: *El fin de la modernidad*. Barcelona, Planeta-Di Agostini, 1994, p. 108. Cfr. BREZIZNKA, W. *Educación y tradición* en *Revista Española de Pedagogía*, 1996, n. 205, p. 451-460.

⁴¹ VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 139. VATTIMO, G. *Le avventure della differenza*. Milano, Garzanti, 1980: *Las aventuras de la diferencia*. *Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona, Península, 1990, p. 6-7. VATTIMO, G. *Crear que se cree*. Bs. As., Paidós, 1996, p. 70.

mente avanzados, no acosado por el hambre y la inseguridad, -socializado en la cultura posmoderna- siente sin embargo una insatisfacción vaga, difusa, ante la vida; siente que su existencia es amorfa e inútil, con violentas oscilaciones de autoestima y una cierta incapacidad de seguir adelante. Aunque cumple con sus responsabilidades diarias y consigue algunas distinciones “con frecuencia le parece que no vale la pena seguir viendo”⁴² dentro de las insuficientes finalidades que le ofrece la vida social.

21. La sociedad ha que dado reducida a mensajes que el hombre posmoderno asume con ironía, pero que lo dejan profundamente insatisfecho.

La desarmonía entre las necesidades artificiales que crea la sociedad con su propaganda de consumo y la imposible satisfacción de esas necesidades deja al hombre en estado de permanente infelicidad, insatisfacción, disconformidad difusa y latente contra todo y contra todos, generando un oculto desprecio por sí mismo (por no poseer lo que desea) y por los demás (que poseen lo que el no posee) el que se manifiesta como ironía.

Una deficiencia patente de la sociedad posmoderna se halla en *haber reducido la felicidad a la posesión material y el hombre a su imagen corporal*. Mas ha quedado *suprimida la felicidad moral*: la armonía entre los ideales morales (que ponen al hombre un límite) y la realización de los mismos en la medida de lo posible, sabiendo aceptar los límites. La humildad, la prudencia, la justicia, la moderación, la vida austera, la valentía ante la vejez, la esperanza después de la muerte, etc., ofrecen a los hombres la posibilidad de una felicidad moral, sin exigirles la posesión material que exige el mundo consumista. Esta felicidad moral, no obstante, no puede reducirse a interpretaciones estoicas, incapaces de pensar un cambio social, como sucede con numerosos defensores de la posmodernidad.

Es lógico que la cultura consumista ataque esta concepción moral de la vida, tildándola de ideológica, de mistificadora o de conformista. Pero, increíblemente, es sólo esta cultura no consumista compulsiva y generalizada la que podría general una nueva cultura, centrada en la felicidad moral, fundada en la justicia, que es la felicidad típicamente humana.

La falta de utopías sociales y políticas hacen del reduccionismo posmoderno una visión conformista burguesa, que bajo el rótulo de “diversidad cultural”, amenaza con dejar justificada la inhumana exclusión que padece gran parte de la población mundial. Al abandonarse la idea verdad, de realidad, de justicia social (aunque con un giro lingüístico, se siga hablando de democracias formales), de objetividad, la filosofía posmoderna ha convertido en una retórica *light* todo lo humano y sus derechos.

C) Reducción de la educación a retórica, seducción e interpretación light

22. *Saber* posmoderno no es un orientar el pensamiento hacia el origen o el fundamento; sino "un pensamiento del errar incierto para subrayar que no se trata de pensar lo no verdadero, sino de mirar la evolución de las construcciones 'falsas' de la metafísica, de la moral, del arte... *tejido de inciertos vagabundeos* que constituye el ser de la *realidad*"⁴³.

En resumen, dado que “el pensamiento no puede ya concebirse como reflejo de estructuras objetivas, sino como arriesgada interpretación de herencias, interpelaciones, pro-

⁴² LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. Barcelona, Andrés Bello, 1999, p. 60.

⁴³ VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 133, 149. Cfr. LYOTARD, J.- F. *La condición posmoderna*. Bs. As., REI, 1987, p. 43. FANELLI, J. *Entre la filosofía de la sospecha y la cultura del simulacro en Aula Abierta*, 1995, n, 31, p. 16- 18. FOUCAULT, M. *Hermenética del sujeto*. Bs. As., Altramira, 1996.

cedencias”⁴⁴, entonces el *saber* tampoco puede consistir en conocer algo objetivamente, sino en tener una interpretación, sin hacer de ella un nuevo dogma. El *saber hermenéutico* no es una certeza, la posesión de un conocimiento objetivo; es solo un conjunto de interpretaciones razonables de nuestra condición, aquí y ahora.

“Para orientarnos *necesitamos reconstruir e interpretar el proceso de la manera más completa y persuasiva posible*. Sería un error creer que podemos saltar fuera del proceso, aprehendiendo de alguna manera el *arché*, el principio, la esencia o la estructura última. La racionalidad es sólo el hilo conductor que puede comprenderse mediante una escucha atenta de los mensajes del envío”⁴⁵.

23. En este contexto, *educarnos es aprender y aprender es interpretar* no objetivamente, sino retóricamente.

La metafísica de la objetividad -que tuvo vigencia en la Modernidad- concluye en un pensamiento que “identifica la verdad del ser con la calculabilidad, mensurabilidad, con lo manipulable del objeto”. La Posmodernidad *piensa el ser con caracteres nihilistas*, no sabiendo bien a qué se debe llamar “realidad”, disgregada en una pluralidad de historias irreducibles a un único hilo conductor⁴⁶.

Aprender y educarnos siempre ha supuesto aprender a saber lo que es el hombre y cómo actúa, todo lo cual nos sirvió de guía. Ahora bien, *el saber humano*, propio de las ciencias humanas, es hermenéutico; es *saber elaborar esos vagabundeos, esos mitos, y criticar mitos con otros mitos*, siendo un hombre de “buen temperamento”.

La *lógica* ha sido tradicionalmente la ciencia de lo demostrable, de los razonamientos coherentes, el campo de los juicios teóricos, objetivos, universales (válidos para todos por la fuerza de los conceptos). La *retórica*, por el contrario, es el saber de lo probable, de los juicios deliberativos, de lo que puede suceder o no suceder. Constituye un conocimiento subjetivo, emotivamente cualificado y valorado, que pone todo en crisis sin llegar a nada definitivo porque parte de cosas contingentes que pueden suceder o no suceder. Por ello, llega a resultados solo preferibles, invitando a una elección de la cual es responsable solo el que elige. De esta manera, *el saber queda reducido a la medida del hombre*, a su persuasión, a la sinceridad personal, a la tolerancia recíproca, con el riesgo de que las cosas en sí mismas carezcan de significado o lo pierdan, se vacíen de contenido, se vuelvan inconsistentes, irracionales. La retórica desmitifica el saber racional, pero tampoco se absolutiza a sí misma; sólo se regodea en su propio narcisismo⁴⁷.

24. El sujeto es una máscara y hay que proceder a *aprender y a educarnos a través del desmascaramiento, aún sin abandonar la máscara*; pero adviértase bien que esto no significa llegar a una verdad: “no es una refutación de errores, sino un despedirse del propio pasado, como un proceso de crecimiento”; despedirse para recrearlo distorsionándolo. Ello implica reconocer que siempre se miente⁴⁸. “El sujeto no es sino actividad de poner, sobrepasar, falsificar”⁴⁹.

⁴⁴VATTIMO, G. *Creer que se cree*. O. c., p. 47.

⁴⁵VATTIMO, G. *Más allá de la interpretación*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 159.

⁴⁶VATTIMO, G. *Creer que se cree*. O. c., p. P. 25-27.

⁴⁷Cf. LASCH, C. *La cultura del narcisismo*. O. c., 1999. ETCHEVERRY, G. *La tragedia educativa*. Bs. As., F.C.E., 1999.

⁴⁸VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera*. O. c., p. 87, 88. VATTIMO, G. *Etica dell'interpretazione*. Torino, Rosenberg e Sellier, 1989. *Ética de la interpretación*. Bs. As., Paidós, 1992, p. 111.

⁴⁹VATTIMO, G. *Más allá del sujeto*. O. c., p. 39. CULLEN, C. *Ética y posmodernidad en DÍAZ, E. y otros. ¿Posmodernidad?* Bs. As., Biblos, 1988, p. 162. RENAUT, A. *L'Ére de l'Individu*. Paris, Gallimard, 1989.

El hombre es una entidad abstracta, incluso lo es el sujeto. El hombre *ha crecido en el miedo* (en especial a la muerte, y esto sigue aún actuando en los pensadores) y se ha construido la máscara del *yo, del sujeto permanente*, que en última instancia está ligado a la violencia⁵⁰. Pero el hombre es mudable; no hay nada fijo y constante: por ello no hay un yo, menos aún un yo armónico, integrado e integrador. Se estima que hoy (que la Humanidad vive en una época de relativa seguridad) ya no necesita buscar fundamentos en el yo ni en el ser permanente⁵¹.

En última instancia, el hombre recupera su libertad (sin hacer de ella un nuevo mito) creando y recreando los mitos genealógicos, esto es, como un saber con ironía acerca de su origen y su destino. Educarse, pues, no consiste ya en buscar fundamentos seguros en el pasado (a los que recuerda, sin embargo, pero con ironía); sino en apreciar con libertad las diferencias, los acontecimientos y el presente, sin abandonarlo por el futuro⁵².

La educación, entendida como la doctrina y práctica que *asigna al hombre el papel de sujeto*, de la autoconciencia como sede de la evidencia, en el marco del ser concebido como fundamento, ha entrado en crisis⁵³.

25. Aprende y se educa aquel que sueña, sabiendo que sueña y como "espíritu libre es viajero del mundo de los símbolos; que no se dirige, sin embargo, a una meta final, porque no existe"⁵⁴.

El hombre es débil y comienza a aprender y educarse reconociéndose sin temor como tal. Por ello, aprender significa recuperar en sí la naturalidad y el cuerpo. Quien aprende y se educa "deja ser, más allá de todo moralismo metafísico, la existencia en sus dimensiones humanas, liberadas de la esclavitud del espíritu de venganza madurado en el mundo del dominio"⁵⁵.

26. La persona, lejos de resumirse y concentrarse en la conciencia, en la responsabilidad que cada uno tiene de sí, "es un conjunto (quizás ni siquiera un sistema) de estratos diversos", de pulsiones que están en lucha entre sí y dan lugar a equilibrios siempre provisionales⁵⁶. Ni el individuo ni la realidad son únicos. El individuo no tendrá que elegir por una tendencia. En el proceso educativo, no deberá prepararse para la armonía; sino para *sentidos antinómicos*, para *lógicas plurales*, para la *destrucción del sentido único*, para la *esci-*

⁵⁰ VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera*. O. c., p. 105-106. VATTIMO, G. *Destinación de la metafísica, destinación de la violencia* en RAVERA, R. (Comp.) *Pensamiento Italiano Contemporáneo*. Rosario, Fantini Gráfica, 1988, p. 75-82, p. 80. VATTIMO, G. *Metafísica, violencia y secularización* en VATTIMO, G. (Comp.) *La secularización de la filosofía*. Barcelona, Gedisa, 1994, p. 63-88, p. 63-88.

⁵¹ VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera*. O. c., p. 122. VATTIMO, G. *Ética de la interpretación*. O. c., p. 48.

⁵² VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera*. O. c., p. 141. Cfr. FOLLARI, R. *Educación, posmodernidad y después* en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, 1994, n. 5, p. 19-29. RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós, 1991.

⁵³ VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. O. c., p. 43. VATTIMO, G. *Crear que se cree*. O. c., p. 43. WELLMER, A. *La dialéctica de modernidad y posmodernidad* en CASULLO, N. (Comp.) *El debate modernidad/posmodernidad*. Bs. As., El Cielo por Asalto, 1993, p. 333.

⁵⁴ VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera*. O. c., p. 151. Cfr. REVEL, J.F. *El conocimiento inútil*. Bs. As., Planeta, 1989. ROA, A. *Modernidad y Posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Chile, Bello, 1995. SPANOS, W. *The end of education: Toward post Humanism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992. DARÓS, W. *¿La negación de fines puede ser el fin de la educación?* en *Revista de Filosofía, Órgano oficial del Departamento de Filosofía de la Universidad Iberoamericana*, México, 1995, n. 83, p. 207-238. DARÓS, W. *Educación y cultura crítica*. Rosario, Ciencia, 1986.

⁵⁵ VATTIMO, G. *Il soggetto e la maschera*. O. c., p. 263. Cfr. FOSTER, H. y otros. *La posmodernidad*. Barcelona, Kairós, 1986. FULLAT, O. *Viaje inacabado (La axiología educativa en la posmodernidad)*. Barcelona, CEAC, 1990. GARZA TOLEDO, E. *Posmodernidad y totalidad* en *Revista Mexicana de Sociología*, 1994, n. 4, p. 131-146. GERVILLA, E. *Posmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dykinson, 1993.

⁵⁶ VATTIMO, G. *Las aventuras de la diferencia*. O. c., p. 47. Cfr. LIPOVETSKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1994, p. 11. DARÓS, W. *El aprendizaje para una sociedad libre según P. Feyerabend* en *Revista Española de Pedagogía*, n. 82, 1989, p. 99-111.

sión, para la *ruptura de la organización coercitiva*, para la *diferencia e indiferencia* pública, para la atención devota individual llamada *piEDAD* y (debilitado el ser y la comprensión racional) entendida como repulsión sentimental hacia las brutalidades, crueldades e inhumanidades⁵⁷.

27. Podemos resumir, en un esquema, algunas deficiencias que posee el pensamiento posmoderno, expresado por G. Vattimo, para aspirar a una concepción integral de la educación

<i>Carencias en la Posmodernidad</i>	<i>Hacia una concepción integral</i>
↓	↓
* <i>Impulsividad</i> : Actuar según deseos e ideas momentáneas, sin planificación. Lo vital-existencial se halla sobre lo lógico y lo racional. Búsqueda de la subjetividad e irracionalidad.	* <i>Reflexividad</i> : Capacidad para volver sobre los conflictos y analizar sus elementos, decidiendo sobre la base del ser de las cosas. Búsqueda de la objetividad y racionalidad.
* <i>Escaso sentimiento de culpa</i> : Tendencia a lo externo. Lo que ocurre es sentido como independiente del sujeto. Las causas de las acciones son reducidas al azar, al destino o a las circunstancias (mensajes).	* <i>Responsabilidad</i> : Capacidad para prever las consecuencias de los propios actos. El hombre es la causa libre de los actos que él dependen y, en consecuencia, responsable.
* <i>Carencia de intimidad y amor</i> : Vacío de sí. Sin datos relevantes en su propia biografía. No se asume una historia personal con proyecto propio. La vida es considerada como una sucesión de eventos, de acontecimientos impersonales. Vida reducida y conducida por el sentimiento superficial, con ausencia de compromiso responsable y duradero, necesario para poder crecer.	* <i>Autoconocimiento</i> : Capacidad para elaborar un conocimiento de sí, con conciencia, ideales y valores propios, individuantes, calificantes del sí mismo personal. Capacidad para sentir lo espiritual y los valores no solamente sensibles. Amor a lo que se conoce. Amor que implica fe (fidelidad), y esperanza en el otro.
* <i>Carencia de pensamiento abstracto</i> : Dificultad para lo que no se hace patente la percepción inmediata o en la imagen. Dificultad para pensar mediante hipótesis y aplicarlas a lo real. Superficial retórica de las imágenes y lenguajes. Preferir el Eclecticismo al sistema. Desconfianza por lo abstracto, por el ser, la verdad, la justicia, el progreso.	* <i>El pensamiento abstracto</i> : Capacidad para considerar separadamente los elementos de una totalidad, analizando sus partes e integrándolos en síntesis comprendidas. Capaz de pensamiento creativo y sistemático, y capaz de proponer criterios de validación. Confianza en la claridad, en progresar aun a través de los errores.
* <i>Rigidez de pensamiento</i> : Aparentemente abierto, el modo posmoderno de pensar está cerrado sincréticamente a las ideas. Al no cultivar la crítica se torna, sin desearlo, dogmático <i>light</i> , agresivo, impositivo de lo que cambia. Veleidoso con sus interpretaciones, es incapaz de cambiar ante las razones fundadas. Lo particular y regional triunfa sobre lo universal. Desconfianza en los fundamentos racionales.	* <i>Tolerancia</i> : Capaz de reconocer los propios límites y de admitir que los demás también pueden tener buenas razones. Capaz de convivencia en un clima social no dogmático, pero tampoco arbitrario. Confianza en los procedimientos racionales, parlamentarios. Confianza en que el hombre es el único que puede cambiar su situación si sabe aprender de sus errores.

⁵⁷ Cfr. VATTIMO, G. *Desafíos en el mundo de la confusión* en *Clarín*, Bs. As., 18/11/93, p. 8. Cfr. PRIORA, J. *El nuevo orden mundial y el fin de la historia*. Villa Libertador San Martín, Universidad Adventista del Plata, 1994, p. 90. ROJAS, E. *El hombre light. Una vida sin valores*. Bs. As., Temas de Hoy, 1992, p. 88-89. LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama, 1994, p. 149.

<p>* <i>Ausencia de carácter</i>: Las personas, al no poseer ni cultivar ideas claras, principios claros de acción, se hallan -amorfos- a la deriva de los medios masivos de comunicación o de moda. Al no poseer ideas propias, no contradictorias, ni voluntad propia, no existen críticas consistentes, sino solo opiniones todas igualmente válidas o inválidas.</p>	<p>* <i>Cultivo del carácter</i>: la persona no se reduce solo a la inteligencia, ni a la imaginación, ni a una voluntad ciega, sino que se integra mediante principios fundamentales, críticos -siempre analizados, valorados, antes de su asunción-, que forman su carácter y su accionar personal.</p>
<p>* <i>Adaptabilidad social</i>: Se adapta a todo para buscar prestigio y reconocimiento, por no tener nada propio; por lo que resulta ser un profundo <i>inadaptado con gran adaptabilidad</i> superficial. Sin criterios claros ni puntos de referencias. La estética se halla sobre la ética. Disenso marginal antes que consenso general. Adaptación al cambio social por el cambio mismo.</p>	<p>* <i>Juicio moral</i>: Capaz de juzgar las conductas individuales y sociales de acuerdo a <i>criterios asumidos en relación al ser</i> (aunque este sea) cambiante de las cosas, de los acontecimientos, de la sociedad y del hombre. Capaz de adaptarse al ser de las cosas y de adaptar las pautas sociales a las morales. Búsqueda de consenso en la verdad y de integralidad.</p>
<p>* <i>Dificultad en la resolución de problemas</i>: No puede considerar situaciones alternativas; es incapaz de calcular las consecuencias, de buscar la relación causa-efecto.</p>	<p>* <i>Pensamiento alternativo</i>: Capacidad de considerar o imaginar otras posibilidades y ser consecuente con ellas en el intento de solución.</p>
<p>* <i>Egocentrismo</i>: No hay capacidad para ubicarse en la perspectiva del otro. Incapaz de imaginar lo que siente la víctima de su relación. Sentimientos fluctuantes pero no amor estable, donde el otro también puede crecer.</p>	<p>* <i>Descentración</i>: Capacidad para ver las cosas desde diversos puntos de vista. Capacidad de empatía y amor fundados en un conocimiento reflexivo, objetivo. Cierta descanso en la contemplación.</p>
<p>* <i>Carencia de educación</i> entendida como forma de ser personal, con autodominio. Se da un curriculum a la carta. Ve todo con indiferencia por saturación. Se recurre a la seducción.</p>	<p>* <i>Autoeducación</i>: Capaz de autogobierno y de búsqueda de desarrollo integral y armónico de las posibilidades dadas por su naturaleza humana y social, organizadas con lógica y armonía.</p>
<p>* <i>Carencia de finalidades</i> y abandono a las contingencias de los mensajes masivos. Carencia de relación entre fines claros y medios eficaces.</p>	<p>* <i>Presencia de fines</i> clarificados, personales, sociales, históricos o transhistóricos y estudio de los medios justos para lograrlos.</p>

A guisa de conclusión.

28. Partimos admitiendo que lo que entendemos por educación implica realidades y teorías complejas, procesos realizados en pasado, en el presente o posibles de realizarse en el futuro.

Ante tal complejidad, y ante la urgencia de actuar, se plantea la necesidad de tener *criterios* (ideas que son normas o medidas para enjuiciar a otras ideas y realidades) en el *análisis de las diversas teorías de la educación* que se refieren a diversas realizaciones educativas.

29. En este contexto, hemos partido de una idea -previa y preferida- de integridad, como superior a la idea y valor de lo parcial, bajo la idea obvia que la parte es menos que el todo.

Esta idea, aplicada a la educación, nos lleva a apreciar idealmente una educación integral e integradora, por oposición a procesos educativos que prefieren un aspecto o parte del ser humano, de la sociedad o de la interacción entre ellos.

Para avanzar y hacer posible esta investigación, fue necesario formular y definir una idea de educación integral, donde el análisis de las partes del sistema (persona y sociedad, con sus matices) llevan a la comprensión del proceso educativo en su generalidad, con un enfoque propio de la filosofía, que es el enfoque de lo universal sin descuidar lo particular y concreto.

Como a título de ejemplo, la filosofía posmoderna, en la versión de G. Vattimo, nos sirvió para advertir posibles y fáciles reduccionismos a la hora de establecer criterios para el análisis de filosofías de la educación. El hombre, la filosofía y su educación, siguen siendo un problema para sí mismos, embretados en un difícil equilibrio entre las utopías y las realizaciones prácticas, entre lo que puede ser y lo que es.
