

SEGUNDO SEMINARIO INTERNACIONAL
SOBRE EDUCACIÓN Y VALORES: *"Del discurso a la acción"*

6, 7 y 8 de Enero de 1997.
Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar - Chile

Tema de la conferencia:

Del discurso humano, a la acción humana de enseñar
(Sugerencias desde la filosofía de M. F. Sciacca)

Autor: Dr. W. R. Daros.

Resumen: El pasaje del discurso a la acción aparece como exigencia esencial de la persona, principio activo por naturaleza; pero debe realizarse en el contexto de las características humanas. La acción pues debe estar atenta a toda la persona y debe ser racional, libre, moral. Estas exigencias también deben darse en el pasaje del discurso educativo a la acción escolar educativa. El autor analiza, pues, algunas distorsiones posibles de este pasaje, especialmente en el ámbito de los procesos ideologizadores. Finalmente se detiene en el análisis de las deficiencias de la acción escolar donde las *diferencias* socio-culturales de los alumnos se convierten frecuentemente en *deficiencias* escolares.

Integralidad del hombre.

1. En el pensamiento del filósofo de la integralidad, Michele Federico Sciacca, la *persona* es el principio activo, sujeto único, en cuanto siente, conoce y decide sobre sus actos ateniéndose a las consecuencias de los mismos, es decir, en cuanto en última instancia responde por ellos¹.

En este contexto, los seres humanos son típicamente seres plurifacéticos: viven una vida real, física, materialmente condicionada, horizontal e histórica, como gustaba decir Sciacca; pero además, pueden vivir una vida espiritual y vertical.

Más las personas humanas son también centros de unidad integradora: en cada acto está inicialmente todo el hombre con su cuerpo y su espíritu, con su fantasía, con su inteligencia, su voluntad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico. Porque la persona es un acto primero espiritual y, como tal inicialmente indivisible, aunque termina siendo plural por los objetos sobre los que recae, sin perderse en la pluralidad:

¹ SCIACCA, M. F. *Atto de essere*. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 78.

en las máscaras, en los mensajes, en los eventos, como pretenden hoy los posmodernos².

Según Sciacca, los arietes están puestos, en nuestro siglo, contra la vertical. Si bien en otros tiempos fue necesario marcar la innegable dimensión histórica del actuar humano, en nuestro siglo, es necesario pasar a la acción de esclarecer y actuar confirmando la presencia de la dimensión vertical del hombre, sin olvidar la horizontal³.

Mas tanto un espiritualismo que sólo se detuviese en la dimensión trascendente del hombre, como un materialismo que sólo se preocupase por la dimensión histórica del hombre, serían dos deformaciones de una concepción humana del hombre.

La filosofía es existencial y concreta en su objeto: se interesa por la vida integral del hombre y de la sociedad, y los actos derivados de la interacción entre ambas; pero tiene una forma de estudio abstracta: reflexiona sistemáticamente sobre ellas, ateniéndose a las causas y a los efectos hasta en sus últimas consecuencias. Por ello, la filosofía no puede estar ausente cuando tratamos de los asuntos humanos y educativos⁴.

Legitimidad de la exigencia de pasar del discurso a la acción.

2. La persona humana vive siendo "un principio activo". La vida es movimiento, acción; pero es necesario detenerse por unos instantes para calificar la acción típicamente humana, a fin de evitar, en lo posible, errores. Porque el error suele ser una verdad desubicada de su contexto integral.

Indudablemente el hombre, para ser tal, debería interactuar entre la contemplación y la acción, con una acción *humana*. La acción humana no es mero contemplación ni mero movimiento: no consiste en un hacer irracional, repetitivo, urgido por el instinto o por la necesidad ciega de sobrevivencia. La acción humana tiene dos dimensiones fundamentales: la *teórica o vertical* (con la que busca la verdad o inteligibilidad de las cosas y sucesos) y la *práctica u horizontal* (con la que busca la realización en la vida cotidiana de lo ideado en la verdad y la justicia).

Ya Agustín de Hipona afirmaba:

² "El *espíritu*, por lo tanto, no es la razón, ni la voluntad, ni el sentir, etc., aunque todas éstas sean formas de la actividad espiritual del hombre: cada una de ellas es espiritual; pero ninguna todo el espíritu. Ni cada una de ellas es agente separadamente de las otras como si fuesen compartimientos estancos. Todo acto espiritual es *sintético e integral*, aunque cada forma de actividad tenga un objeto y un problema propio: *multiplicidad en la unidad y unidad en la multiplicidad*. No hay acto racional en el que no esté presente el sentir y el querer, como no se da acto voluntario sin la presencia del sentir y de la razón, ni sentimiento privado de razón y de voluntad. El hombre siente, quiere, razona en su *integridad* espiritual y, porque es también animal, en su *integral* unidad de cuerpo y espíritu, de vida y existencia. La sinteticidad del acto espiritual es concretez". (SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. Palermo, L' Epos, 1989, p. 28. Cfr. CATURELLI, A. *Filosofía de la Integralidad*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1990, Vol. II, p. 73. DARÓS, W. *La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa en Perspectiva Educativa*, 1996, n. 27, p. 35-52.

³ Cfr. SCIACCA, M. F. *La Chiesa e la civiltà moderna*. Milano, Marzorati, 1969.

⁴ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. Napoli, Morano, 1941, p. 16-20. ZEN G. *L'umanesimo integrale di Sciacca en Studi Sciacchiani*, 1993, n. 1-2, 19-28. SCIO-TTI, M. *L' integralità dell'uomo*, 1992, n. 1-2, p. 29-44.

“¿Quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismo si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior que instruye. Entonces es cuando aprenden: cuando han inventado (o hallado) interiormente la verdad que les han dicho”.⁵

La 1) búsqueda de la 2) verdad es una exigencia: 1) teórica y 2) práctica, irrenunciable de la acción cristiana en los asuntos humanos, donde la revelación no se ha explicitado. Educar implica necesariamente actuar y reflexionar sobre las teorías y sobre las prácticas⁶. Indudablemente que comer y protegernos son las acciones más urgentes para toda vida; pero no son por ello las más humanas. Al comer y al protegernos, la vida humana le añade rápidamente la necesidad de tener una intelección de las cosas y actuar con un sentido, individual y socialmente; esto es, con proporción entre los fines que el hombre se propone y los medios que utiliza.

2. La razón inferior (como decía Agustín) o práctica es humana cuando se guía por la luz de la razón superior o inteligencia, que es una participación del ser dado al hombre y que lo hace humano.

El corazón, el sentimiento es una dimensión fundamental del actuar del hombre; pero no desconectado de la inteligencia: la razón y el sentimiento son humanos y razonables cuando el hombre reconoce sus límites⁷.

3. Hoy, después de un largo y penoso camino, recorrido tras las huella del idealismo alemán y del materialismo subsiguiente, se reconoce con Habermas que el conocimiento se rige por intereses teóricos y prácticos, y que la comunicación para ser humana debe ser racional, lo que supone al menos la no contradicción en el pensar, y entre el pensar y el actuar.

La acción social necesita el consenso, al menos relativo, de las voluntades. De aquí la importancia de la *razón comunicativa* (basada en la crítica y participación argumentativa), como sostiene J. Habermas, (o de la dialéctica y retórica, como sostenía Aristóteles), a fin de aunar sin coacciones y superar la subjetividad inicial, de modo que se asegure la unidad de un mundo objetivo o intersubjetivo en el que se mueven nuestras vidas. La creciente importancia de aprender de los desaciertos, de la refutación de las hipótesis o creencias, ha hecho relevante el valor de la racionalidad comunicativa⁸.

⁵ AGUSTIN. *De Magistro*, c. 14, n. 45. Cfr. SCIACCA, M. F. *San Agustín*. Barcelona, Miracle, 1955, 215-274.

⁶ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 36.

⁷ Cfr. SCIACCA, M. F. *Pascal*. Barcelona, Miralce, 1955. MODUGNO, S. *Intelligenza e ragione. La struttura dell'antropologia metafisica di Sciacca en Studi Sciacchiani*, 1994, n. 1-2, p.7-113.

⁸ Cfr. HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1989, p. 27, 37-38.

4. Es justamente esta ausencia de racionalidad explícita la que peligra hacer de la acción, en sí misma, algo ideológico, como sucede hoy con el movimiento tecnológico. Entiéndase bien: no menosprecio para nada el valor de la técnica y la tecnología. Ambas implican un proceder típicamente humano. Con él, el hombre ha logrado librarse transitoriamente de las cosas; ha logrado entrar en sí mismo y hacerse un plan para actuar sobre el mundo circundante y ponerlo al servicio de sus fines⁹.

Lo ideológico de lo tecnológico no se halla en poder inventar y utilizar siempre más y mejores *medios* para la humanización del hombre; sino en la carencia de *finés* claros y acordes al ser del hombre. Hoy la tecnología *fabrica no solo medios sino finalidades*, para quien no se propone las suyas. Y en este contexto, la tecnología puede alienar y esclavizar, porque ya Aristóteles sostenía que era naturalmente *esclavo quien no comprendía la razón o finalidad de las cosas por sí mismo*; sino que necesita que otro se la muestre. Y para éstos, afirmaba, "la esclavitud es tan útil como justa"¹⁰.

Nuestro siglo, después de haber protestado tanto y justamente por la acción esclavista, no por ello se ha librado de ella. La esclavitud, en cuanto es inicialmente una dependencia mental en la propuesta de los fines típicamente humanos, continúa presente¹¹.

En alguna medida, el proceso tecnológico, en tanto y en cuanto aparece como bueno en sí mismo; desprovisto de finalidades, se convierte en un fin en sí mismo y se propone como una finalidad en sí misma que esclaviza al hombre.

"En este universo, la tecnología proporciona también la gran racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida. Pues esta ausencia de libertad no aparece ni como irracional ni como política; sino más bien como un sometimiento a un aparato técnico que hace más cómoda la vida y eleva la productividad del trabajo"¹².

Tan absurda e irracional es una vida con innumerables medios, como puede acaecer en Nueva York; pero sin una finalidad clara de la vida para usarlos en función de una vida cada vez más humana; casi como lo es una vida caótica, sin medios para alimentarse, como acaece en Calcuta, pero con una finalidad clara: la liberación mediante el nirvana y el estoicismo ante el sufrimiento.

⁹ LEBEAUME, J. *Logique d'authenticité et logique de compatibilité dans la formation professionnelle des enseignants de technologie* en *Les sciences de l'éducation*, 1994, n. 1, p. 25-39. GILBERT, J. K. *Educación tecnológica: una nueva asignatura en todo el mundo* en *Enseñanza de las ciencias*, 1995, n. 1, p. 15-24.

¹⁰ ARISTÓTELES. *Política*, Cap. II. DARÓS, W. - *Ciencia, Tecnología y Sociedad* en *Revista Paraguaya de Sociología*, 1995, n. 94, p. 85-110.

¹¹ Cfr. SCIACCA, M. F. *L'ora di Cristo*. Milano, Marzorati, 1973, p. 208-209. OTTONELLO, P. P. *Sciaccia, la rinascita dell'Occidente*. Venezia, Marzilio, 1995.

¹² Cfr. HABERMANS, J. *Técnica y ciencia como "ideología"*. Madrid, Tecnos, 1992, p. 58.

En resumen, nos parece legítimo pensar y exigir pasar del discurso a la acción, siempre que ambos sigan conservando sus propiedades humanas, de sentimiento, conocimiento consciente y libertad en la relación social de las personas, con una proporción entre medios y fines, entre lo espiritual y lo material. En este contexto, las instituciones escolares siguen siendo un medio de liberación, si preparan y ayudan a cada hombre a liberar sus posibilidades y encontrar los fines típicamente humanos¹³.

El riesgo ideológico en el pasaje del discurso a la acción, o sea, de la verdad que de tan buena que estimaba ser, quiso suprimir la libertad humana.

5. Estimo que la *ideología* expresa un proceso *teórico y práctico* por el cual, en el mejor de los casos, en nombre de la verdad (de haber captado la inteligibilidad de las cosas o acontecimientos), el ideologizador se otorga el poder y la justificación moral de suprimir la libertad del contrincante y para el bien de ambos.

La ideología es el proceso por el cual las opiniones (o δόξαι) dejan de ser opinables y se convierten no sólo en dogmas (δόγματα), sino que *se imponen por la fuerza* (psicológica o también física si aquella no es suficiente).

No nos referimos aquí a una ideología en particular (sea por aquello a lo que se aplica: ideología religiosa, política, económica, etc.) ni a una ideología política particular (de izquierda, de derecha o de centro); sino al proceso mismo de ideologizar.

Una ideología no es una doctrina (un sistema de ideas y creencias), sino una *imposición* de esas ideas, un adoctrinamiento.

6. Lo humano y moralmente nocivo en el proceso de adoctrinar, no se halla en que el adoctrinador, en el mejor de los casos, posea la verdad (haya llegado a captar lo inteligible y objetivo de las cosas y sucesos); sino en que, por ello, se crea en derecho de *imponer* la verdad suprimiendo la libertad de los demás.

Es cierto, por otra parte, que la *libertad* de opción en sí misma (si bien es el supremo valor del sujeto) no es el único valor, ni un valor objetivo. Para ser, tal debe ejercerse *en la búsqueda de la verdad*, de la objetividad de las cosas y sucesos. Verdad, libertad, fraternidad (solidaridad, bien común) son valores que no pueden separarse en el ejercicio de la acción humana.

No se trata, pues, de sostener un relativismo, para no ser adoctrinador. Creemos en la verdad -entendida como luz y objetividad del ser y de las cosas o sucesos-; pero la verdad hace libre no por la fuerza; sino con su presencia *no impuesta*; sino *propuesta* y *aceptada libremente* por las demás personas¹⁴.

¹³ Cfr. HESSEN, S. *Ideologia e autonomia dell'educazione e della pedagogia*. Roma, Armando, 1962, p. 42.

¹⁴ SCIACCA, M. F. *Gli arietí contro la verticale*. Milano, Marzorati, 1969, p. 171. DARÓS, W. *Libertad e ideología: Sciacca y Popper*, en *Studi Sciacchiani*, 1990, VI, nº 1-2, p. 111-118. DARÓS, W. *Racionalidad*,

Los pasos del proceder ideologizador.

7. He aquí los pasos que siguen, frecuentemente, los ideologizados¹⁵ y que nosotros como docentes, podemos estar aplicando, al menos en parte, cuando queremos pasar de los discursos a las acciones:

El proceso ideologizador implica:

A) Un intento por *generar una ruptura* con el medio normal psicológico y cultural que vive la víctima del adoctrinamiento, con lo que se trata de suprimir toda posibilidad de referencia a otros criterios de juicios, suprimiendo o disminuyendo las posibilidades de opciones alternativas.

B) Un *culpar de error a la víctima*; más aún, toda resistencia al adoctrinamiento será considerada como una resistencia culpable para con la verdad, que es única y la posee el adoctrinador.

C) El *adoctrinador se identifica con la verdad*; se diviniza y como Cristo Jesús podría decir "Yo soy la verdad"; pero además hace todo lo posible por *imponerla* con todos los medios, porque lo cree lógico. El adoctrinador se cree crítico, porque es coherente. "La más dogmática de las ideologías jamás admitirá su dogmatismo"¹⁶. Por ello identifica a los demás, que no piensan como él, con el error. El adoctrinador no puede ser tolerante porque no distingue: a) el error, b) de la persona que lo comete¹⁷. Evidentemente el error no genera derechos, como todo lo opuesto a la verdad y a la justicia; pero la persona, aun cuando se equivoca -pero no por ello- sigue siendo el derecho subsistente¹⁸.

D) La *liberación de toda culpa* a quien obra dentro de la ideología asumida, la cual le asegura al adoctrinador y al adoctrinado, al obrar, la justicia de su parte. Se estima que si alguien no quiere aceptar la verdad, esto empeora su situación, y es lícito moralmente imponérsela a quien no quiere verla.

E) La aceptación del adoctrinamiento comienza *con la abdicación de los propios modos lógicos de pensar*, de su libertad de crítica en el pensar desde fuera del sistema que se le ofrece.

ciencia y relativismo. Rosario, Apis, 1980. DARÓS, W. *Verdad y relativismo, según el pensamiento de Tomás de Aquino en Sapientia*, (Bs. As.) 1979, n° 133-134, p. 231-255. DARÓS, W. *Diversidad de la verdad y relativismo en el pensamiento de Tomás de Aquino*, publicado en *Problemi metafisici*, Vol. V de *Atti dell'VIII Congresso Tomistico Internazionale*. Pontificia Accademia di S. Tommaso, Vaticano, Editrice Vaticana, 1982, p. 222-245.

¹⁵ Cfr. REBOUL, O. *L'Endoctrinement*. Paris, PUF, 1987, p. 125.. Evangelización, *ideologías y política* en el *Documento de Puebla*. Bs. As., Conferencia Episcopal Argentina, 1979, n. 507-562. HOROWITZ, I. L. *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Bs. As., Eudeba, 1968, p. 23-37. GEERTZ, C. *La ideología como sistema cultural* en VERON, E. (Dir.) *El proceso ideológico*. Bs. As., Tiempo Contemporáneo, 1981, p. 45. HORNSTEIN, B. *Teoría de las ideologías y psicoanálisis*. Bs. As., Kargieman, 1973, p. 92-94.

¹⁶ REBOUL, O. *Lenguaje e ideología*. México, FCE, 1986, p. 21. APPEL, M.- WEIS, L. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia, Temple University Press, 1983.

¹⁷ SCIACCA, M. F. *Gli arietí contro la verticale*. O. C., p. 50-51. DARÓS, W. *La analogía dialógica de la verdad como recurso mediador entre la unidad autoritaria y la pluralidad anárquica* en *Unidad y pluralidad*, VIII Jornadas Nacionales de Filosofía, Córdoba, Universidad Nacional, 1984, p.89. GONZÁLEZ, S. *Educación para un futuro solidario*. Madrid, Paz y Cooperación, 1993. LATAPI, P. *¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades* en *Consudec*, 1995, n. 763, p. 38-42. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. *La tolerancia: un análisis internacional e interdisciplinar* en *Revista Española de Pedagogía*, 1995, n. 201, p. 209-212.

¹⁸ Cfr. SCIACCA, M. F. *Interpretazioni Rosminiane*. Milano, Marzorati, 1963, p. 179.

F) La ideologización implica, además, *la aceptación del punto de vista del ideologizador* (sea éste de izquierda o de derecha): implica optar necesariamente por su opción.

G) Conlleva además a una *relectura obligada* de los hechos o del mundo a partir del nuevo punto de vista, que es el del ideologizador.

8. Una *doctrina* consiste en un conjunto de creencias que enuncian conocimientos en los cuales no se duda y se los cree por la autoridad de quien los enuncia.

Una doctrina, pues, no tiene nada de inhumano, ni debe confundirse con una ideología. Por el contrario, una doctrina expresa la fundamental limitación del ser humano, expresa la inteligencia y la razonabilidad de la razón que reconoce su límite, y deja espacio a otra inteligencia -lúcida y moral- en quien libremente cree. Pero el adoctrinamiento no consiste en ser una doctrina, sino la *imposición* de la misma.

Y esta imposición de las ideas nos parece inhumana, al suprimir (o intentar suprimir) la libertad de quien las debe recibir; y, por ello mismo, nos parece *inmoral*.

La verdad, por muy sublime que sea, no puede proceder inmoralmente imponiéndose sin respetar la libertad de quien la recibe, sin ser luz interior para el otro. Dios mismo, según el relato del Éxodo, propone un pacto a su pueblo a través de Moisés, donde lo deja condicionado a la acción y elección libre del pueblo: "Si de veras escucháis mi voz y guardáis mi alianza, seréis mi propiedad personal entre todos los pueblos"¹⁹. Dios propone un pacto; no lo impone; y deja su obrar condicionado a la libre elección del pueblo.

El origen de la justicia está en el conocimiento y (libre) reconocimiento de lo que se conoce: justo es reconocer a cada uno lo suyo; pero nadie puede ser justo por otro; nadie puede hacer moralmente bueno a otro a la fuerza.

He aquí el origen de los derechos humanos. Porque el *derecho* es la facultad de poder obrar, actuar, sin ser impedido en ese actuar, precisamente porque es un actuar moral, justo²⁰. El *derecho se basa en la ética*; la ética en la justicia; la justicia en el conocimiento y reconocimiento no coaccionado de la verdad (del ser objetivo de las cosas y sucesos).

¹⁹ Cfr. Éxodo, XIX,5. En otros casos, Dios parece ejercer una acción violenta, como aquella en la que Cristo toma un látigo para expulsar a los mercaderes del Templo. ¿No es éste un proceder ideológico e injustificable? Sólo parece justificable: 1) desde el punto de vista de una persona divina que todo lo sabe; 2) desde punto de vista objetivo, donde una acción errada o injusta no tiene derecho (precisamente por ser injusta); 3) aunque las personas inocentemente equivocadas tengan el derecho a ser respetadas como personas que pueden equivocarse; y tengan derecho a que se emplee con ellas acciones razonables y no violentas; pero 4) las personas no inocentes (como los mercaderes del Templo que, sanbiéndolo, no respetaban el lugar sagrado) pueden ser limitadas en sus acciones injustas, utilizando la justicia la fuerza para retener ese accionar. Indudablemente que una acción justa puede acompañarse de fuerza, para ser realizada, como cuando el juez hace ejecutar una sentencia; pero estas acciones no son justas por la fuerza utilizada. No es la fuerza ciega la que hace justa la acción o crea la verdad de las cosas. La ley del más fuerte no es la ley de la justicia; sino que la justicia es la fuerza más humana, que debe agotar todos los medios humanos para que se la reconozca.

²⁰ ROSMINI, A. *Filosofía del diritto*. Padova, CEDAM, 1967, p. 53.

El paso del discurso humano a la acción humana en el proceso de aprender y enseñar.

9. La educación implica ante todo *aprender*. Muchas cosas se podrán discutir acerca de lo que sea el proceso de educar; mas creo que no pocos estarán de acuerdo en algo evidente: si no se pudiese aprender, no habría educación. Y si no se pudiese *aprender libre y conscientemente* (condiciones fundamentales del ser humano) no habría educación *humana* sino domesticación o amaestramiento.

En este sentido, se puede decir con Michele Federico Sciacca, "*la educación es justamente el desarrollo de la persona en su integridad (lo sviluppo della persona nella sua integralità)*, cuya dignidad deriva de la naturaleza humana"²¹. Y más en concreto,

"El educador que pretende sustituir al educando en la formación de su personalidad, por eso mismo cesa de ser tal, en cuanto educar es contribuir a formar la personalidad y a hacer del educando un ser libre y consciente, capaz de pensar y de querer por sí. Una educación que siga un proceso mecánico es la negación de la obra educativa: podrá formar máquinas pero no hombres, autómatas, no espíritus conscientes, libres, responsables y capaces de usar bien por sí solos de la propia libertad. *Educación*, en este sentido, puede decirse que sea *ejercitar a la libertad*, ejercicio que es disciplina interior y no cúmulo inútil de reglas externas; como puede decirse que *cultura es libertad*"²².

En este contexto, la educación es el proceso y el resultado de aprender a ser y ejercer la propia persona en su integridad: en su sentimiento, en su relacionarse, en su buscar el sustento, en su fantasía, en su conocer, en su ser libre en la verdad, en ser responsable ante ella.

10. En este contexto sciaquiano también, la *docencia* no es el centro del proceso de educación; sino un servicio y una ayuda instrumental para que el que aprenda lo pueda lograr, como persona libre y responsable. Sólo en este sentido la educación es humana y los docentes pasamos de la discusión a la acción humana.

En este sentido, la educación es una construcción personal que nadie puede realizar por otro. La educación implica, pues, el pasaje a la acción: el aprehendernos como sujetos individuales para realizarnos como personas con otras personas.

"Se tenga presente que el hombre nace individuo (instinto vital, sensitivo y humano, y también espontánea adaptación bio-

²¹ SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. Milano, Marzorati, 1972, p. 18. SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. O. C., p. 6. Cfr. CORALLO, G. *L'educazione "integrale": la presenza di M.F. Sciacca nella ricerca pedagogica* en *Studi Sciacchiani*, 1988, n. 1, p. 36.

²² SCIACCA, M. F. *Pagine di pedagogia e di didattica*. O. c., p. 29. OTTONELLO, P. P. *Essere e libertà* en OTTONELLO, P. P. *Saggi su Sciacca*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1978, P. 51-80.

lógica); pero *no nace persona*, no en el sentido que el neonato sea un animal y no un ser humano; sino en el sentido que él es solo una persona innata y no todavía *persona en acto*, en cuanto es capaz de actos naturales pero no todavía de actos personales, aun poseyendo todos los principios para realizarlos".²³

La *educación integral* implica responder al ser genuino del hombre, a vivir una vida sincera, "en la concretez de su vida concreta" y de una existencia en la verdad: "él se debe a sí mismo el hacerse totalmente a sí mismo". Su integridad de vida es ante todo acto de amor que le toca directamente.

11. Al alumno le corresponde, como protagonista, la realización de sí mismo como persona; pero al docente le compete presentar (o ayudar a encontrar) la verdad y toda la verdad sobre la persona, gradualmente.

La verdad (la objetividad e inteligibilidad de las cosas y sucesos) va presentada (no impuesta) en toda su elevación y plenitud, sin relativismo o disminuciones. Así se pasa del discurso humano y ético a la acción humana y ética, sin la cual la docencia no podría ser educativa.

12. En este clima de ideas, nadie aprende por otro y sólo se aprende humanamente cuando nos ejercitamos en buscar la verdad con libertad, para vivir en ambas.

Se trata de un proceso inseguro, sin recetas fijas; de un proceso construido día a día sobre valores (verdad, libertad, vida digna) duraderos porque son la base de la persona humana, aunque la verdad la trasciende como el ser trasciende los entes y la luz trasciende los objetos iluminados.

Distorsiones

13. Es necesario, entonces, pasar del discurso a la acción; pero a la acción plenamente humana y éticamente ejercida en todos los campos. Los filósofos siempre han insistido en que las acciones para ser típicamente humanas deben ser éticas, y no pueden ser éticas si no son humanas (conscientes y libres para reconocer lo justo). Por eso digamos de paso que hoy las sociedades latinoamericanas están descubriendo que la corrupción, la falta de ética, es el principal problema de la vida social humana, el primer impedimento de una vida económica sana.

En este pasaje del discurso a la acción, la *primera distorsión* se halla en la *mentira*, esto es, en el no reconocimiento de lo que son las cosas y acontecimientos (aún en la relatividad de su ser, pues no todo es por suerte absoluto). El doble discurso, las ocultaciones de los intereses, las verdades a media que dejan de ser verdades, es un mal inicio para pasar a la acción, porque es ya un mal discurso.

²³ SCIACCA, M. F. *L'uomo, questo "squilibrato"*. Roma, Fratelli Bocca, 1956, p. 49.

La mentira no es solo un acto individual; frecuentemente es un acto político, donde se dice una cosa y se hace otra.

“Negar el derecho a la escuela -afirma Sciacca- a quien no tiene medios es una discriminación clasista que ha de ser abolida; negarlo a quien pocas o mínimas capacidades intelectuales es una crueldad inhumana y es antisocial, en cuanto, por poco que pueda, cada hombre tiene que ser recuperado en su dignidad y en su servicio a la comunidad”.²⁴

Una *segunda distorsión* en este pasaje, (dentro del reducido campo de la educación que ahora hemos tomado en consideración), consiste en *actuar inhumanamente* al querer contribuir a hacer surgir personas humanas. Y una forma frecuente de esta distorsión puede darse en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando más que buscar cómo son las cosas y los sucesos, buscamos prosélitos; temerosos de la luz de la verdad, imponemos en su nombre, nuestros puntos de vista, con una violencia manifiesta u oculta y simbólica.

14. Una *tercera distorsión*, puede consistir en *absolutizar* lo relativo y temporal: hacer de la parte el todo; o bien, por el contrario, buscar, en todo, lo absoluto y solo lo absoluto, como si los fragmentos del pan no constituyesen también el pan. Si en aquel caso las partes no se reconocen en el todo, en este caso la totalidad teme perderse en la fragmentariedad: ambos casos son un índice de la falta de espíritu. Lo espiritual no es partible (como lo material), pero es participable sin agotarse.

En este ámbito de fragmentación sin unión espiritual, la educación queda reducida o bien a la formación intelectual, o profesional, o artística, etc.; o bien a una formación solo espiritual sin repercusión social.

El reconocimiento del ser, puente de la acción moral y paso a la acción.

15. Nuestra época moderna y posmoderna, es inmantista: la vista de los árboles le impide ver el bosque; las urgencias obnubilan lo importante; el brillo de los objetos vistos nos ofusca e impide ver la luz que nos hace posible verlos. Los entes no han hecho olvidar del ser, como de algo ya muerto e innecesario²⁵.

Nuestra época sensual y empírica, confunde el ser con un concepto, con una ficción mental, cuando, por el contrario, es la condición objetiva de todo pensar. El ser (que no es Dios, ni los entes, ni el hombre) es el constitutivo de la mente humana a partir del cual podemos conocer los entes, esto es, las determinaciones de las cosas que percibimos por

²⁴ SCIACCA, M. F. *Qué es el humanismo*. Bs. As., Columba, 1960. SCIACCA, M. F. *Herejías y verdades de nuestro tiempo*. Barcelona, Miracle, 1958. Cfr. DARÓS, W. *La formación civil. Un aspecto de la finalidad educativa en Perspectiva Educativa*, 1996, n. 27, p. 47. Cfr. ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Bocca, 1941, cap. V, art. 5.

²⁵ DARÓS, W. *Ser y verdad en el pensamiento de A. Rosmini. Confrontación con el pensamiento de M. Heidegger* en *Rivista Rosminiana*, 1993, II, p. 145-172. DARÓS, W. *Ser (del conocer) y los entes en A. Rosmini. Confrontación con el pensamiento de M. Heidegger en Estudios Filosóficos*, n. 119, 1993, p. 63-100.

los sentidos. El ser no se ve: se entiende o no se entiende; porque el objeto fundante de la inteligencia no es algo que se ve (no es ningún ente, ni menos un ente sensible). Conocer es un acto que constituye al espíritu y que termina en un objeto espiritual constituyente: el ser sin límites²⁶. Quien no advierte esto confunde conocer con sentir.

Olvidado el ser (que no es ningún ente) quedan solo los hechos que expresan el puro acaecer más o menos durable, y pasan sin que reste nada, sin que hagan historia. Podemos juzgar las cosas (los entes) como diversas en tanto y en cuanto hay algo en común (el ser) en ellas.

Hemos dejado de ser personas espirituales; hemos perdido nuestra apertura al ser en la vida cotidiana. Nuestra concepción teórica del espíritu, no pasa a la acción y no reconocemos el ser de las cosas, de los sucesos y de las personas por lo que son (en sus límites pero también en su participación con el ser). Perdemos rápidamente el horizonte de sentido, porque hemos perdido de vista el ser.

“La presencia de los valores es presencia del ser, al cual el hombre está unido originariamente: no se une al ser, sino que está unido originariamente (vínculo ontológico), ya que el ser es en muchas formas el constitutivo del hombre.

Es el principio de la verdad y de la moralidad: esto es, llena toda la zona de la acción, sin agotarse en ninguna de ellas ni en todas ellas...

Sentir, pensar y querer todo en el ser”²⁷.

16. Ciertamente es que el ser es objeto del espíritu humano, como la luz es el objeto fundamental del ver; pero casi nadie ve nada más que los objetos iluminados.

Al pasar a la actividad vemos solo cosas sobre las cuales recae nuestra actividad, y no percibimos siempre el sentido u horizonte de las cosas, la finalidad última y fundante. Nuestro pasar a la actividad se hace entonces torpe, sin razón de ser: se pierde el sentido de la vida en la búsqueda de la subsistencia, de la profesión rentable. Las caricias nos hacen perder de vista el amor; la parte, al no ser percibida como parte, nos ciega para la integralidad del todo. La inmanencia nos ha llevado a perder el sentido de la trascendencia, porque no se nos enseña a leer el ser en los entes, el sentido en los significados.

El hombre se disuelve entonces en la sociedad: en una sociedad que ha perdido el alma, el sentido de orientación y que trata de vivir al día, de cubrir las necesidades inmediatas; absorbida por el problema económico, porque *ha perdido el sentido de lo humano*. Una sociedad tiene sentido cuando existen bienes en común y una participación análoga de estos bienes según el trabajo puesto en ella. Pero si las sociedades modernas generaban una *marginación* en el reparto de estos bienes, de modo que siempre aumentaron los pobres (esto es, los que menos parti-

²⁶ SCIACCA, M. F. *L'interiorità oggettiva*. O. C., p. 30-38.

²⁷ SCIACCA, M. F. *Gli arietí contro la verticale*. Milano, Marzorati, 1969, p. 37.

ciparon con capitales y menos pudieron decidir sobre lo que afecta a sus vidas); las sociedades posmodernas generan algo peor: *exclusión*. Nos hallamos ante sociedades donde los hombres compiten entre sí y con las máquinas, quedando unos excluidos (no incluidos) de los trabajos y beneficios de los otros, aunque los productos paradójicamente de ofrecen a todos los que los pueden pagar, para el confort y consumo crecientes²⁸.

La acción del hombre está siendo orientada, por un lado, siempre más hacia la técnica y el cálculo; pero, por otro, degenera en algo menos humano, menos sentido, menos solidario para con el débil con buena voluntad. Y ante la imposición y exclusión autoritaria, la acción inhumana origina dos sentimientos peligrosos y ambivalentes: la rebelión interna o el sometimiento²⁹.

17. No podemos confundir la *acción* ni con el *acto* ni con la *actividad*. La acción es interioridad: es la vida misma de la persona; la actividad es la exteriorización de la acción. Hay acción donde hay acto. El acto es el término que justifica la acción; la acción es el tender al acto que constituye a quien lo hace. Por ello, el acto es constitutivo del sujeto y las acciones son perfeccionantes de quien las realiza³⁰.

El hombre está constituido por *un acto uno y trino*: es realidad, es idealidad, es moralidad³¹. El hombre siente y actúa, guiado por ideas que iluminan su actuar; y al conocer y reconocer las cosas como son, se hace justo y moral. En consecuencia, nuestro pasaje a la acción debe ser a la vez: 1) realista, 2) iluminado con ideas y no instintivo, y 3) debe ser moral, justo, realizado con un amor lúcido, para ser plenamente humano. El hacer humano no puede negar estas características constitutivas del ser humano, sin hacerse inhumano.

Una distorsión actual en el pasaje a la acción: la pérdida de las diferencias o la absolutización de las mismas (un caso concreto).

18. El pasaje del discurso a la acción, en el ámbito de la educación escolar, implica el intento de realizar a la persona humana en sus dimensiones más típicamente humanas.

En consecuencia, debería ser una educación: 1) en contacto con la realidad histórica, adquiriendo competencias personales y profesionales útiles a sí mismo y a la sociedad; 2) guiada por una clara idea del ser hu-

²⁸ Cfr. LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama, 1994. LIPOVETSKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama, 1994. GABILONDO, A. *¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la filosofía en Tarbiya. Revista de investigación e información educativa*, 1996, n. 13, p. 39-52.

²⁹ "Parece que no existe nada más difícil para el hombre común que soportar el sentimiento de hallarse *excluido* de algún grupo mayor" (FROMM, E. *El miedo a la libertad*. Bs. As., Paidós, 1968, p. 250). Inciden en la aceptación de pautas autoritarias: la pérdida de la esperanza, el miedo al aislamiento, el sentimiento de insignificancia y la relativa debilidad de los principios morales propios. Cfr. DARÓS, W. *Erich Fromm: El condicionamiento psicológico y su dimensión social en el ámbito de la moral en Intersticios*, 1995, n. 3, p. 67-83.

³⁰ Cfr. SCIACCA, M. F. *Atto de essere*. Roma, Fratelli Bocca, 1956.

³¹ Cfr. 55. SCIACCA, M. F. *Ontologia triadica e trinitaria*. Milano, Marzorati, 1972. CAMILLONI, C. *Filósofos del ser triádico: San Agustín, Rosmini, Sciacca*. Córdoba, Edición del autor, 1995.

mano; 3) moralmente realizada, por cada uno, esto es, en el amor y en la justicia, con el ejercicio del señorío sobre sí mismo³².

Por el contrario, lo que sucede en nuestra sociedad parece ir más bien en sentido inverso: las instituciones escolares se fragmentan o bien en la realización histórica, profesional y material; o bien se intelectualizan e idealizan en una trascendencia sin sentido y sin aplicación social; o bien se busca una moralidad entendida como utilidad, no guiada por ideas que lleven a la plenitud humana.

19. En el actual estado de cosas, y en el intento de pasar del discurso de una escuela que posibilita la construcción de los conocimientos y de la persona, a una acción efectiva que lo realice, la escuela se encuentra, al menos en mi país, y en concreto en Rosario, ante una disyuntiva.

Por un lado, debe tener presente las exigencias ministeriales nacionales y provinciales, iguales para todos los alumnos: allí aparecen contenidos mínimos, competencias y actitudes exigidas a todos los alumnos por igual.

Por otra parte, los docentes se encuentran con alumnos diferentes, con familias portadoras de miniculturas diferentes, con diverso aprecio por diversos valores (familias analfabetas que no se interesan por la lecto-escritura, sino por obtener el pan para el día; familias que no se preocupan por los valores morales de la clase media o alta; familias desarmadas psicológicamente, con padres golpeadores o alcohólicos, con niños abandonados a sí mismos, o utilizados para ganar por compasión unas monedas, atendiendo a los que toman un taxi; familias desempleadas, excluidas del tejido social hegemónico, etc.).

20. Ahora bien, para pasar del discurso a la acción; pero sin abandonar la acción escolar educativa (que es esencial a la institución escolar), en el Instituto Superior de Ciencias Humanas, he podido participar de un posgrado que intenta actuar, tomando conciencia de las deficiencias de los docentes en su actuar ante alumnos que presentan dificultades de aprendizaje por causas sociales.

Nos parece que las escuelas primarias o elementales de Rosario (una ciudad con casi un millón de habitantes de los cuales más de cien mil viven en villas de emergencias) actúan de una manera paradójica:

- O bien se atienen a las directivas del ministerio de educación e imparten sus contenidos mínimos sin tener presente la condición psicosocial de los alumnos; sin poder hacerlo dado, entre otras causas, el hacinamiento masivo de alumnos.

- O bien se centran en la condición psicosocial, disminuyendo las exigencias del conocimiento formalizado ante los alumnos, y no logran alcanzar una educación con competencias que integren a los alumnos a las exigencias de la sociedad rosarina.

³² SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 43-45.

21. En este contexto, y en este posgrado, nos hemos propuesto una exigencia mínima: *que la escuela advierta su parte de responsabilidad en su actuar docente y no profundice las diferencias absolutizándolas*³³.

Estábamos convencidos de que algo debíamos hacer; pero lo debíamos hacer no obligando a un comportamiento uniformante, sino respetando a las personas en su pobreza y abandono social y, sin embargo, procurando avanzar en la ayuda didáctica para el desarrollo de las personas³⁴.

22. Partimos de la siguiente hipótesis *¿Es posible atenuar las desigualdades desde la escuela?*

Ya Jerónimo Bruner hacía sugerido algo al respecto:

“Nuestra forma de educar, tanto dentro como fuera de la escuela, asegura una distribución desigual, no sólo del conocimiento, sino también de la competencia para aprovechar el conocimiento. Para esto, limita y aniquila las aptitudes de los hijos de los individuos de clase social baja, llevándolos al fracaso, hasta que se convencen de que no les vale la pena pensar en nada que se relacione con la escuela”.³⁵

Partíamos de la idea que la igualdad y la desigualdad están implicadas en una vida humana. Para que exista una relación humana, las personas deben tener algo en común y algo diverso. El amor mismo es unión y diferencia de las personas que se aman.

Sciacca era del parecer que los recursos económicos constituían una condición necesaria pero no suficiente, para la educación formalizada³⁶. Una desgracia tan grande como no tener medios para estudiar, es tener medios y no tener aprecio por el estudio. Lamentablemente en las clases sociales económicamente bajas, al no tener medios económicos se le suele añadir *una discapacidad adquirida socialmente*: no tener aprecio, empeño, diligencia por el dominio de sí mismo y de las formas sistemáticas y simbólicas de pensar.

La educación es a la vez personal y social: promuevo mi persona en la medida en que hago algo por los demás; la sociedad se promueve en cuanto promueve a las personas concretas³⁷.

La desigualdad que, en consecuencia, nos parecía debía atenuar la institución escolar, -por una exigencia y un compromiso moral y crítico-,

³³ Cfr. GRUPO RAPSODIE. *Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza primaria ginebrina* en *Infancia y Aprendizaje*, 1981, n. 14, p. 51-83. PERRENOUD, Ph. *De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada* en *Infancia y Aprendizaje*, 1981, n. 14, p. 20-49. GRUPO “ESPACIO-SOCIEDAD”. *De la teoría a la práctica en Cuadernos de Pedagogía*, 1996, n. 252, p. 56-68.

³⁴ Cfr. HALPERIN, L. *Menores, pobreza y estrategias de sobrevivencia en Iniciativas para el desarrollo de espacio solidarios* 1991, n. 1, Informe especial, p. 1-15. SORIANO, A. *Un nuevo concepto de resocialización* en revista *Iniciativas para el desarrollo de espacio solidarios* 1991, n. 1, p. 38-42.

³⁵ BRUNER, J. *Pobreza e infancia en La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 147. Cfr. DARÓS, W. *La propuesta educativa de J. Bruner en Revista de Ciencias de la Educación*. Universidad Católica Argentina. Rosario, 1993, n. 4, p. 27-71.

³⁶ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 85-91.

³⁷ SCIACCA, M. F. *Il problema della educazione*. O. C., p. 95.

debía ser una desigualdad inicialmente injusta *en las posibilidades de aprendizaje* en las personas de una misma comunidad³⁸. El maltrato familiar y del menor, el divorcio, la violencia familiar y simbólica, el abandono (físico o psicológico), la desnutrición, el desempleo, las diferencias culturales, la ignorancia de los docentes para percibir las diferencias iniciales, las didácticas masivas, son -en su conjunto- causas sociales que inciden en el proceso de aprendizaje. Estimábamos que se trataba de una desigualdad injusta para los niños, dado que se debía a la estructura social (familiar, grupal) en la que nacían, de la cual esos niños no eran personalmente responsables.

No es suficiente, para ser equitativamente justos, al pasar del discurso a la acción, que el docente ofrezca una igual enseñanza para todos. La democratización de la enseñanza no es suficiente³⁹.

La injusticia social es la consecuencia concretada y heredada de desvalores y de comportamiento, en sistemas o estructuras materiales.

En particular, *se heredan tres desvalores*:

A) Los factores sociales desfavorables inciden no solo en las situaciones físicas (desnutrición, desprotección ambiental, etc.); sino también y *desfavorablemente en el buscar metas y solucionar problemas*, en sus expectativas de éxito y de fracaso, en su resistencia a la frustración, en su prestar atención, en el procesamiento de la información, etc.

B) Una *discapacidad lingüística*: en las clases sociales desfavorecidas, las madres no suelen preocuparse por iniciarlos en el planteamiento de los problemas, en el control del lenguaje; sino que sus interacciones tratan sobre cuestiones inmediatas, sin explicaciones lógicas, dando soluciones ya hechas más bien que proponiendo problemas y estimulando a que los resuelvan con lógica. "Lo que más falta en el uso del lenguaje de la madre menos favorecida, es análisis y síntesis: el análisis por partes de las características importantes de la tarea, y su adecuada reorganización en términos de conexiones, relaciones causa-efecto"⁴⁰.

C) La reciprocidad social es diversa en los niños que proceden de grupos familiares golpeadores, maltratadores, desorganizados. No solo es diversa la conducta en general, sino también desde el punto de vista cognitivo: es deficiente la conducta de observación, de planteamiento de problemas e intento de soluciones. En estos grupos *las soluciones se reducen a golpes, a procesos mediante la violencia, carencia de intento de comprensión objetiva, pronto abandono de la empresa, intento de posesión inmediata de las cosas y búsqueda de placer inmediato*. La esperanza, la confianza, la noción de futuro pueden afectar la alimentación de las capaci-

³⁸ Cfr. GUEVARA CASANOVA, I. *Escuela comprensiva y tratamiento de la diversidad* en *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, n. 230, p. 54-55. ANAHÍ, M. - CÁSALES, J. *Las ideologías en el aula* en *Aula Abierta*, 1996, n. 48, p.48-51. GARCÍA, R. - TORREGO, J. *La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica* en *Cultura y Educación*, 1996, n. 3, p. 31-36.

³⁹ Cfr. ROMANO, C. (Comp.) *Maltrato y violencia infanto-juvenil* Bs. As., Unicef, 1986 JOVKIN, M. (Cord.) *Estudio sobre la agresión infantil*. Rosario, Unicef, 1981. JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS. *El niño en el contexto familiar y social: crecimiento, desarrollo, seguridad*. Bs. As., UNICEF, 1987. UNICEF *II Jornadas interdisciplinarias sobre minoridad*. Rosario, Unicef, 1982. BASTIAN, A. Et al. *Choosing equality: the case for democratic schooling*. Philadelphia, Temple University Press, 1986. LUCK, W. *Pädagogik und Sozialpädagogik*. Frankfurt am Main, Fischer, 1986.

⁴⁰ BRUNER, J. *Pobreza e infancia*, o. c., p. 155.

dades y competencias necesarias para un mejor crecimiento humano y social⁴¹.

23. En la posmodernidad no se han cumplido los ideales de la modernidad: igualdad, libertad, fraternidad social. Las escuelas no son una isla en la sociedad; sino que reciben niños con diversos valores culturales (de aprecio por lo que ofrece la escuela, de indiferencia, o de desprecio por los aspectos formales y aparentemente inútiles de la educación institucionalizada).

De hecho parece constatarse que las *diferencias culturales* y de valoraciones que poseen las familias (o los grupos más o menos institucionalizados del que proceden los alumnos), convierten fácilmente a los alumnos en niños con una *deficiencia adquirida* que genera, con la ayuda de una mala pedagogía, niños cultural y escolarmente discapacitados para mejorar su futuro. La inicial *diferencia* se convierte al final en una *deficiencia*, si se valoran solo los resultados de contenidos y no se cultivan la adquisición de competencias básicas.

24. Las escuelas deberían admitir hoy, como tarea propia, la posibilidad y la realización de ayudar a todo niño diferente, para hacerle avanzar en las posibilidades de ayudarse y ayudar a los demás; pero antes deberían las escuelas admitir que las diferencias iniciales son susceptibles de variar (entre otras causas) según el tipo de didáctica que se utiliza. Esto equivaldría a admitir que *algunos métodos masivos de escolarización profundizan la desigualdad* de la que los alumnos son portadores al iniciar su escolarización y que los incapacita para integrarse en la sociedad, como personas con un proyecto propio.

Los alumnos relativamente atrasados en el dominio de competencias básicas (por ejemplo, lecto-escritura, formas de razonamiento, de simbolización y de comunicación), abandonan prontamente las aulas donde se imparte una enseñanza no diferenciada ni adecuada; y donde los alumnos profundizan más aún su imagen de discapacidad. Y, lo que es peor aún, después de la frustrada experiencia escolar, se verán llevados a atribuir a sí mismos la incapacidad de aprender, sin que la escuela reconozca la parte de incompetencia que ha tenido y que ha profundizado en esa condición social adquirida.

25. Estas han sido algunas de las ideas que el Instituto de Ciencias Humanas ha asumido como hipótesis para realizar un sondeo sobre formación docente para atender a niños con problemas de aprendizaje, *motivados por causas sociales*. Desde hace años este Instituto Superior po-

⁴¹ Cfr. HASHIMA, P. *Poverty, Social Support, and Parental Behavior en Child Development. Special Issue: Children and Poverty*. Vol. 65, n. 2, 1994, p. 394-403. SALAZAR, C. *La significación del trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe en Revista Colombiana de Educación*, 1994, n. 28, 43-66. PERMUY LÓPEZ, M.- BUCETA CANCELA, M. *Maltrato infantil en Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 1995, n. 1, p. 81-98. OLIVER, M.-CASALI, A. *La familia ¿valor o contra valor? en Signos Univesitarios*, 1994, n. 25, p. 23-45.

see un posgrado de capacitación, con reconocimiento oficial del Ministerio de la Provincia, en el cual se estudian estas hipótesis pedagógicas. Este año ha realizado un sondeo a docentes de abarcó trece escuelas periféricas que trabajan con niños, físicamente normales, pero con problemas de aprendizaje por causas sociales. El sondeo trabajó sobre una muestra de trece escuelas, seleccionadas al azar entre las marginales de Rosario. En cada escuela se trabajó con tres docentes de escuelas elementales o primarias, elegidos también al azar, entre los que se ofrecían a participar en la encuesta sondeo.

26. Con una encuesta de sondeo no se puede pretender cambiar la realidad social; sino simplemente advertir en algún grado si nuestras ideas sobre *la deficiencia adquirida en la sociedad* era reforzada por la mentalidad e incomprensión del problema por parte de nuestros docentes.

Constatábamos, en efecto, que al momento de pasar a la acción, los docentes, en una gran mayoría, reproducen la enseñanza bancaria y tradicional que ellos en su formación recibieron. Teníamos la impresión de que los problemas de desigualdad eran profundizados por las escuelas.

Con frecuencia percibíamos que los docentes, llenos de la mejor buena voluntad en su trabajo, no saben ubicarse en el mundo del niño con diversa cultura valorativa. Como consecuencia de ello, no pueden ni quieren ubicarse inicialmente en una cultura diversa. Por ello, las escuelas continúan exigiendo lo mismos contenidos a todos los alumnos, ante la presencia de las exigencias ministeriales, sin preocuparse por la recuperación del mismo desarrollo mental de los procesos básicos del pensar de esos alumnos. Estas exigencias ministeriales de contenidos, más bien que de procedimientos (en algunos casos los procedimientos son enseñados también como contenidos), eran pensadas desde la cultura oficial, cercana al bagaje científico, para todos por igual; pero la realidad de las familias y de los niños que de ellas proceden, son diferentes en su cultura y en sus valores, cosa que la escuela no atiende porque se desentiende⁴².

27. Una de las preguntas de la encuesta de sondeo interrogaba a los docentes para advertir si en su formación oficial (o bien luego particularmente) habían estudiado temas como "maltrato familiar y del menor", "violencia familiar y simbólica", "la desnutrición", "el desempleo", "diferencias culturales". El 59,18% afirmaba no haberlos estudiado nunca; el 32,65% afirmaba haberlos estudiado muy poco; y solo el 8,16% sostenía haber estudiado estos temas. Ante tal desconocimiento, por parte de la formación de los docentes, es comprensible que los problemas de aprendizaje que traen los niños a sus escuelas, causados por factores

⁴² Cfr. SAGATIZABAL, M. *La diversidad cultural en el sistema educativo argentino*. Ginebra, UNESCO, 1996. SAGASTIZABAL, M. *Relaciones entre rendimiento escolar y los factores ambientales* en *Didáctica Experimental* n. 1, IRICE-CONICET, 1982. SAGASTIZABAL, M. *La discriminación educativa, un problema social* en *Revistas de ciencias de la educación*, n. 2 Univ. Católica Argentina, 1992. SAGASTIZABAL, M. *El fracaso escolar, un enfoque cultural* en *Revista de Ciencias de la Educación. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Univ. Cat. Arg., n. 2, 1993. BRUNER, J. *Pobreza e infancia* en *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 145-174.

sociales, no sean percibidos como tales por éstas, ni pueda haber siquiera un intento de solución adecuada.

Por otra parte, los mismos docentes ante la pregunta acerca de la importancia que le atribuían al conocimiento de estos temas, para su tarea docente, -que actualmente la formación no toma en cuenta- respondían que esos temas eran de una importancia *indispensable* en un 63,26%, *necesaria* en un 28,57%, *conveniente* en un 8,16%. Todo lo cual indica la necesidad de una capacitación específica, más adecuada y acorde a los problemas sociales, que la formación curricular oficial actual no ofrece.

28. En este contexto, ante la pregunta acerca de cómo pueden los docentes afrontar los problemas de aprendizaje de los alumnos *motivados por factores sociales*, los mismos docentes consultados recurrieron a las respuestas tradicionales, como la de no admitir que es algo propio de su tarea docente (6,12%); no querer hacerse cargo del problema para salvar la salud laboral del docente (2,04%); no saber contestar a las mismas (14,28%); o a soluciones meramente asistencialistas: derivarlos a especialistas, psicólogos, psicopedagogos, maestras niveladoras (75,52%).

Si esta fuese la única visión de las cosas, nos deberíamos confirmar en la idea que los docentes, al pasar del discurso a la acción docente, descargan totalmente fuera de la escuela las deficiencias del sistema educativo: los niños que no aprenden por causas sociales se debe a que el sistema (familiar y civil) los abandonó y la escuela nada puede hacer desde la escuela.

Pero cabe destacar, sin embargo, que, dentro de estos últimos porcentajes, que acabamos de citar, en una pregunta abierta, algunos los docentes advirtieron que *una didáctica diferenciada* (por ejemplo, según ellos, mediante talleres, mediante una reestructuración del sistema educativo) podría mejorar la situación de los desfavorecidos, agobiados con una didáctica que ofrece la misma enseñanza para diversas formas culturales de vida, esperando los mismos resultados y logros en los aprendizajes. Es ésta una luz que debería ser cultivada: la escuela debe asumir que ella no es neutra: al recibir niños culturalmente desiguales e impartirles una misma enseñanza generalmente profundiza la desigualdad. Mas lamentablemente pocos docentes lo advierten al pasar de la teoría docente tradicional a la tradicional práctica docente.

Esto nos confirma que debemos pasar a una acción de práctica docente humana, menos injusta; pero contemporáneamente, debemos profundizar la acción teórica sobre el ser humano y la sociedad humana.

29. Otros datos del sondeo son inquietantes y nos sugieren la necesidad de seguir investigando. Así por ejemplo, el 89,79 % de los encuestados responde conocer la situación familiar de sus alumnos, por lo que se refiere a las condiciones sociales y culturales de sus familias; pero casi el mismo porcentaje había indicado que no había estudiado estos temas. Por otra parte, aún admitiendo esta laguna y deficiencia en la formación

de los docentes, cuando se les pregunta qué deficiencias encontraron en su formación docente para afrontar esos problemas, el 32,65% afirma que se trata de una deficiencia *sólo* práctica.

No obstante estas fluctuaciones, una cosa parece clara en la mayoría de los docentes encuestados: la finalidad ideal de la tarea docente debe centrarse en el *desarrollo mental crítico de los alumnos*. Puestos ante la triple opción de elegir la función específica y propia (aunque no única) de la tarea docente en la escuela primaria (o E. G. B.):

- El 89,79 % estima que su tarea se centra en *posibilitar aprender a pensar* a sus alumnos;
- el 61, 22 le añade la tarea de posibilitar aprender lo elemental (lecto-escritura, matemáticas);
- el 67, 34 % integra las anteriores con la tarea de posibilitar aprender a vivir.

Mas en sus planes de estudio no aparece ni lógica, ni epistemología de las disciplinas, lo que ayudaría en entender qué es pensar en concreto en cada forma de saber. De este modo, el "posibilitar aprender a pensar" difícilmente podrá realizarse y permanecerá como una expresión más de deseo y como una realización menos.

30. Por lo que respecta a la hipótesis asumida acerca de la influencia de una pedagogía diferenciada como potenciadora de la atenuación de las desigualdades, como aporte específico y positivo de la escuela, para con niños que ingresan con diferencias culturales (que tienden a convertirse en discapacidades), los docentes apuntan a una diferenciación mediante una flexibilización en los contenidos de la enseñanza (14,28%), y mediante el apoyo psicológico y didáctico externo (30,61%). Esta solución tiende a reconocer la desigualdad que se profundiza en la escuela, y tiende a absolverla con la atenuación de contenidos, o bien a embretar a los alumnos con un refuerzo para que alcancen los mismos contenidos que logran los alumnos de la cultura hegemónica, reemparchando el problema de la ausencia de una pedagogía diferenciada dentro del aula, dado que el docente se siente sobrepasado y responde con una pedagogía uniforme ante la masiva presencia de los alumnos y ante la diversidad cultural a la que no llega a valorar, en forma clara y eficiente, ni teórica ni prácticamente⁴³.

A modo de conclusión

31. Creo que podemos tentativamente hacer algunas reflexiones conclusivas:

⁴³ Cfr. PERRENOUD, Ph. *De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada en Infancia y Aprendizaje*, 1981, n. 14, p. 20-49. ROMERO, M. *Desarraigo cultural y pobreza: aproximación a su estudio en Revista de Ciencias Sociales* (Universidad de Cosata Rica), 1996, n. 71, 7-15. SAUTU, R. - EICHELBAUM, A. *Los pobres y la escuela. Trabajos de investigación*. Bs. As., Colmena, 1996. ONRUBIA, J. *La Reforma desde la perspectiva sociocultural: ¿Para qué queremos la escuela?* en *Cultura y Educación*, 1996, n. 2, p. 9-18.

- Debemos pasar a la acción, porque la vida es acción: vivir es accionar, realizar y realizarnos.
- La acción debe ser humana y, en consecuencia y entre otras cosas, debe ser racional (proporcionada entre medios y fines).
- La acción humana debe ser moral, para no ser antihumana.
- Una acción humana implica proteger la vida, la verdad y la libertad de la acción contemporáneamente, de modo que la verdad (el conocimiento objetivo de lo que son las cosas) no dé derecho a suprimir la decisión libre de los demás.
- El castigo inherente a quien obra inhumanamente se halla en la propia deshumanización; mientras que el actuar moral tiene en esa misma acción perfeccionante su mérito, aunque socialmente no sea siempre aceptada. Por el contrario, la corrupción y la astucia son frecuente y socialmente apreciadas y condescendientes con el accionar moral.
- Esto indica que la sociedad, desarrollada en sus técnicas materiales, necesita, como decía Bergson, un suplemento de alma.
- Las instituciones educativas (escuelas, colegios) comparten y conviven con los problemas sociales que inciden en el aprendizaje de los niños.
- Generalmente los futuros docentes no reciben una preparación para percibir las causales sociales de esa incidencia y son propensos a creer que si el niño no aprende ello se debe a su incapacidad personal.
- O bien si perciben las causales sociales del deficiente aprendizaje de los niños, no asumen como docentes ninguna responsabilidad al respecto: atribuyen la causa a algo exterior a la escuela (los padres, la sociedad, los factores económicos, etc.), sin considerar que una diversa didáctica puede profundizar o atenuar las diferencias iniciales en los aprendizajes para no convertirlos en deficiencias adquiridas y crónicas en competencias fundamentales para el desarrollo personal, humano y social.
- Mas en concreto, las instituciones escolares y los docentes tienen una función y misión irrenunciable de ayuda didáctica sistemática a partir de la situación de cada alumno, que partiendo de los conocimientos previos permita no solo la construcción de los conocimientos; sino principalmente la adquisición de metodologías fundamentales de dominio de los procesos del pensamiento y de la conducta.
- Sin despreciar la cultura de las clases menos favorecidas en el sistema social actual, los docentes deberían estar en condiciones de aprovechar esa cultura de preocupaciones inmediatas y personalizadas, para que los alumnos adquieran el sentido del propio valer y poder, a través de trabajos, de activación comunitaria o grupal, creando un sentido de proyecto para cada trabajo; iniciándolos desde muy pequeños en el análisis de las partes de la tarea, en las síntesis en función de los intentos de solución, en el control del propio proceso de aprender. Más que insistir en que todos adquieran los mismos contenidos de conocimientos (que exige el ministerio de educación y que tiende a uniformar las mentes), se debería insistir en la adquisición de competencias en los sistemas de acciones, representaciones, proyectos e intentos de soluciones.

- Esto sugiere que la didáctica tanto materna como la escolar debe basarse en la *estructura epistemológica* de lo que se aprende: primero en forma intuitiva y práctica; luego en forma más abstracta, se debe aprender mediante el análisis de las partes del problema, creación de hipótesis o conjeturas e intentos de realización para constatar los resultados⁴⁴.
- El proceso de aprendizaje debe producir gozo y debe afianzar las competencias adquiridas, de modo que se advierta que la condición del cultural y socialmente desfavorecido no es un destino o castigo, sino algo superable. De este modo se debería cambiar la concepción de la didáctica como un asistencialismo para con los pobres alumnos o con los alumnos pobres⁴⁵.
- Tampoco se trata de esperar o desear que todos seamos *perfectos*: es suficientes con que podamos ser crecientemente un poco más humanos. El *perfectismo* y lo perfecto no es humano sino divino: humano es sentir algo más solidariamente, conocer algo más objetivamente, decidir algo más libremente, poder equivocarnos, ser justos al reconocerlo y así realizar nuestra humana "perfección" haciendo, por una repetición mejorada del hacer (*per-facio; per-ficio: perfeci, perfectum*). El ser es en verdad un continuo acto que actúa y se actúa. Como decía Sciacca: "L'essere é un continuo farsi dell' essere"⁴⁶.
- Nuestras encuestas de sondeo indican que los docentes dan una primordial importancia a la tarea de *enseñar a pensar*, pero carecen de una teoría acerca de qué es pensar y en la práctica no poseen una metodología que posibilite esta acción didáctica crítica, en forma adecuada y moral a partir de la cultura de cada niño primero y del joven luego. No es una cuestión de contenidos: de tratar o no tratar asuntos sociales y políticos en el aula, por ejemplo; sino de generar gradualmente una forma de pensar metódica, crítica y criticable, objetivable, validable o refutable⁴⁷. Las escuelas no son primariamente un factor de cambio social, sino de cambio personal; e indirectamente - a través de las personas- de cambio social⁴⁸.
- Sigue siendo verdad que desde el discurso, desde el discurrir, lógico y moral, se debe pasar a la acción también adecuada, lógica, eficiente y moral para el vivir humano.

⁴⁴ TONUCCI, F. *La investigación, alternativa a la enseñanza*. Venezuela, Cuadernos de Educación, 1977, p. 45. DARÓS, W. *Enquadre epistemológico de la didáctica experimental en Didáctica Experimental*. Rosario, 1981, nº 1, p. 31-64. *Persona, sociedad, educación en la concepción epistemológica de C. Popper*, publicado en *Revista de ciencias de la educación*. Dependiente del Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC). Madrid, Año 34, 1988, nº 136, p.451-467. DARÓS, W. *Epistemología y Currículum*. Publicado en la *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE)*, nº 66, 1989, p. 51-69. DARÓS, W. R. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Matética, 1983. DARÓS, W. R. *Introducción a la Epistemología Popperiana*. Rosario, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, 1996. DARÓS, W. *Ciencia y teoría curricular en Enseñanzas de las Ciencias de la Universitat Autònoma de Barcelona*, 1996, n. 14(1), p. 63-73.

⁴⁵ SCIACCA, M. F. *Fenomenología del hombre contemporáneo*. Bs. As., Asociación Dante Alighieri, 1957, p. 25. Cfr. DARÓS, W. R. *La autonomía y los fines de la educación*. Rosario, Ediciones CERIDER, 1997.

⁴⁶ SCIACCA, M. F. *Gli arieti contro la verticale*. O. C., p. 163.

⁴⁷ DARÓS, W. *¿Ciencia o actividad política en la docencia?* en revista *Sapientia*, 1985, Vol. 40, p.197-217. DARÓS, W. *Presupuestos filosóficos del método dialéctico y del método científico. Sus consecuencias en el método didáctico en Pensamiento*, Madrid, 1986, p. 63-86. DARÓS, W. *La crisis de la inteligencia y el problema educativo, según M. F. Sciacca* publicado en *Studi Sciacchiani*. Genova, 1986, F. II, p. 1-11.

⁴⁸ Cfr. SAVIANI, D. *Teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina* en *Revista Colombiana de Educación*, 1984, n. 13, p. 13-29.

= = = = = =