

EDUCAR FRENTE A LAS IDEOLOGÍAS DE EDUCAR

Alberto Parra S.J.*

PRESUPUESTOS

Agradezco el honor de alternar con esta cualificada asamblea de educadores, convocada por el Departamento de Educación, Cultura y Universidades de la Conferencia Episcopal de Colombia. Presiento que este Congreso entronca con los esfuerzos que viene realizando la comunidad educativa nacional para levantar las nuevas responsabilidades que se siguen de la nueva fisonomía de la pastoral educativa. Ésta ha comenzado a ser percibida con mucho mayor lucidez en términos que comprometen la sustancia misma de lo educativo y su correlación con la hondura del Evangelio para acompañar a los niños, jóvenes y adolescentes que se hallan en estado de formación académica en los planteles educativos de confesión católica o de inspiración cristiana.

En ese proceso de poner sobre nuevos fundamentos la pastoral propia de los educadores en nuestros planteles educativos se han dado pasos muy significativos, de los cuales resulta imposible no mencionar estos cuatro:

1. Haber establecido la relación de drástica diferencia entre una pastoral general o una de las pastorales especiales (la pastoral familiar, la juvenil, la vocacional, la sacramental, la parroquial) y la pastoral educativa que debe ocurrir en la academia, en cuanto casa de la ciencia y templo del saber metódico.
2. Haber identificado las formas evangelizadoras en que debe operar la pastoral educativa en los currículos académicos, en las áreas generales del conocimiento, en las asignaturas particulares, que se estructuran desde los intereses reales de la vida y desde el estatuto reciente de las ciencias naturales, de las humanísticas y de las sociales.
3. Haber registrado el desplazamiento de las racionalidades de Occidente hacia

los horizontes de la sabiduría, que nos han exigido redefinir la tarea educativa cristiana en los términos de saber ser, saber hacer, saber vivir en comunidad y libertad, por sobre la escueta trasmisión de conocimientos que forman profesionales del sistema, pero de modo escaso pueblo y sociedad.

4. Haber correlacionado la pastoral educativa con las diversas épocas o etapas históricas de premodernidad, modernidad y posmodernidad, que tanto inciden en el estatuto del conocimiento y en la formación académica del sujeto personal y social.

Los organizadores de este Congreso me invitan ahora a indagar por *“la misión educativa de los maestros católicos, cuestionada por nuevas ideologías y doctrinas”*. Podría referirme a ideologías tales, como el secularismo exacerbado de este momento, que tantas trabas pone en todas partes a la tarea educativa, o el neoliberalismo internacional, que tanto condiciona y dificulta aspectos sustantivos de índole antropológica, económica y estatal y, con ello, las supremas finalidades de la educación.

Sin embargo y de modo deliberado voy tomar en consideración las ideologías, por así decirlo, internas a la concepción misma de lo educativo, precisamente porque obran desde la razón, desde las ciencias y sus finalidades, siendo razón y ciencias elementos definitorios en sí del acto de educar. Además, por que quiero sintonizar con las críticas mayores y quizás la más justa, que se condensa así en las palabras de Edgar Morin: *“Es muy diciente que la educación, que quiere comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias, tanto al error como a la ilusión, y que no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer”*¹

Porque, en efecto, las últimas han sido, sin duda, las décadas en las que con más fuerza y honestidad se han desenmascarado ideologías internas del conocimiento, acaballadas en determinadas lógicas de la modernidad. Me refiero a la razón funcionalista al servicio del Estado, de la empresa o del interés individual, según los agudos análisis de Horkheimer primero y después de Habermas, con las graves consecuencias que ellos mismos señalan para la educación. O la pragmática del conocimiento científico que ha pretendido, en el curso de los dos últimos siglos, proscribir con rabia y con desdén la pragmática admirable y profundamente

¹ Morin Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Ediciones del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 2004, p. 11

humana del conocimiento sapiencial, según los análisis lúcidos de Lyotard. O la ideología de la cancelación de la memoria que, en los análisis esta vez de Metz, pretende producir conocimiento, ciencia, técnica y educación sin memoria de las víctimas causadas por el conocimiento y por la ciencia, por la técnica y por la educación que produjeron el exterminio judío, las bombas atómicas y de hidrógeno, las masacres de Vietnam y de Corea, dizque para salvarlos del comunismo, la abusiva guerra preventiva de Irak, la incineración salvaje de una población entera refugiada en su templo parroquial de Bojayá. O la no menos censurable ideología de la razón sin utopías, que se ha propuesto negarnos la esperanza y el derecho a pensar que un mundo distinto es posible, y trata de encerrar a educadores y educandos en la visión estrecha y foquista de que con el neoliberalismo contemporáneo hemos llegado ya al final de la historia, a la tesis sin antítesis y a la escatología final de los seres humanos sobre la tierra.

Esas ideologías, inscritas en el pensamiento y en los modelos de razón, de ciencia y de conocimiento constituyen los actuales condicionamientos de la profesión y misión de educadores que, sin análisis de cuanto ocurre, podrían tornarse no sólo ingenuos, sino también aliados silenciosos de sistemas de ideas, que riñen contra nuestra propia ética educativa y con la inspiración cristiana de nuestra profesión y de nuestro oficio.

Querido auditorio: En la imposibilidad de referirnos aquí al conjunto de las ideologías a las que hoy se enfrentan educadores y educandos, me propongo resaltar ante Ustedes tres formas ideológicas educativas, que corresponderán a los tres apartados siguientes de mi exposición.

1. LA IDEOLOGÍA DE LA RAZÓN INSTRUMENTALIZADA

El estado del conocimiento en nuestros planteles educativos pudiera resultar altamente ideológico o ideologizado, si se aplicaran los análisis y las descripciones que aplicó Habermas en su texto *Ciencia y técnica como ideología*² Allí se muestra que la ciencia, el conocimiento y la técnica abandonaron la casa de la racionalidad y la reemplazaron “*por la imposición de una determinada forma de oculto dominio político*”³ con pretexto de ciencia y de conocimiento. No se ha tratado de asumir la deseada racionalidad de la acción, sino de imponer la perversa racionalización que busca en la razón argumentos para proceder según los propios y particulares intereses, con lo que se está en el corazón mismo de la ideología, de

² Habermas Jürgen, *Ciencia y técnica como ideología*, Editorial Tecnos, Madrid 1999

³ Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, p. 54

la teorización de conveniencia, de la doctrina: *“Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos. Forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de idea el hecho de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar. Las teorías resisten a la agresión de las teorías enemigas o de los argumentos adversos. Aunque las teorías científicas sean las únicas en aceptar la posibilidad de ser refutadas, tienden a manifestar esta resistencia. En cuanto a la doctrinas, que son teorías encerrada en sí mismas y absolutamente convencidas de su verdad, éstas son vulnerables a cualquier crítica que desnude sus errores”*⁴

Ahora bien, aun para la mirada más superficial en la academia prevalece, desde demasiado tiempo atrás, una instrumentalización perversa del conocimiento centrado en el individualismo egoísta y narcisista, antes que un digno empleo de la razón y del conocimiento para generar sociedad, comunidad, patria, Iglesia.

Me explico. Todos nosotros, junto con los filósofos y los teóricos de las ciencias, somos conscientes de que el uso de la razón, del conocimiento, de la ciencia y de la técnica en forma de especializaciones es una marca de fábrica que nos dejó la modernidad y una consecuencia de la necesidad imperiosa de libre método, libre ciencia, libre investigación, libre enseñanza, libre especialización en un determinado y exitoso campo de la ciencia o de la técnica. Es así como el uno especializa e instrumentaliza la razón y el conocimiento para producir motores lucrativos en el mercado, el otro instrumentaliza el saber para crear y dirigir lógicas beneficiosas del comercio, el otro para complacer sus propios gustos narcisistas por el arte, la ingeniería o el caudillismo político.

Entonces el plantel educativo, la escuela, la universidad y los maestros comienzan a servir a esa racionalización e instrumentalización del conocimiento, del que desaparece toda zona de conocimiento y de saber que no conduzca a los resultados esperados por los especialistas. Y al conocimiento para formar especialistas y especializaciones hay que atribuir la fragmentación del ser y del saber, la formación en juegos de lenguaje cerrados y especializados, la fragmentación del conocimiento en carreras y oficios, el saber monológico, el conocer cada vez más de cada vez menos, el supeditar la ciencia y el conocimiento al tráfico del comercio y a la inmediatez estrecha y foquista de la autoafirmación individual, de la capacidad de negocio y de lucro en provecho propio.

⁴ Morin Edgar, Los siete saberes indispensables para la educación del futuro, p. 17

Ese estatuto del conocimiento, fragmentado e instrumentalizado por la finalidad de darse una determinada profesión y oficio lucrativo, arroja por resultado, en el ámbito de las personas, la creación de subjetividades e individualidades cerradas, egoístas, narcisistas, incomunicadas, fragmentadas, no relacionadas. Y en el ámbito de la sociedad, los frutos de esas las racionalidades fragmentadas son la generación del montón, de la pura y simple yuxtaposición de individuos uno al lado del otro, la masa, el anonimato, la soledad, el impersonalismo de toda relación, la inexistencia de horizontes comunes, la negación de sociedad allí mismo en el ámbito académico que debería crear y hacer posible la correlación social, la comunicación inter-subjetiva y la comunidad de vida y de interés.

Si el conocimiento en el plantel educativo tiene por suprema finalidad educar para las profesiones y oficios individualizados que reclama el mercado, y si los currículos y las asignaturas están impartidos por especialistas en materias aisladas, nadie puede maravillarse que del plantel católico (¡con capellán y con clase de religión!) egrese la sociedad atomizada, despedazada, desintegrada, egoísta, cerrada, incomunicada que no puede ser base de la patria, de la comunidad, de la Iglesia. Entonces se hace manifiesto que, en tanto que lo mejor del misterio de Dios en Jesucristo tiene por finalidad la comunión de vida y la interrelación de personas a imagen de la comunión divina trinitaria, el estatuto del conocimiento instrumentalizado en aras del egoísmo individualista cierra desde el conocimiento y desde la academia las posibilidades mismas del Evangelio.

Por eso mismo, la real o supuesta inviabilidad de Colombia como comunidad nacional se forjó y se preparó en los salones de clase y en los currículos de la mal llamada "*formación*". Diríase que la academia cristiana y católica poco o nada ha atendido a la forma en que las personas son deformadas en el uso de la razón y en el empleo de su propio conocimiento, así como muy poco ha percibido al aberrante impacto que tiene el conocimiento racionalizado e instrumentalizado en el prontuario de nuestra disolución como nación.

Ahora bien, si en el estadio actual de la civilización de Occidente a la que pertenecemos, se hace ya imposible renunciar a la marca indeleble de las especializaciones, entonces nuestra responsabilidad educativa consistirá en trazarnos ese imaginario teórico y práctico que denominan *mundo común de la vida* al que converjan todas nuestras especializaciones y racionalidades, la finalidad de nuestras profesiones, el consenso de aquello que entre todos debemos poner para dirigirnos con responsabilidad a la defensa y aprovechamiento de los recursos naturales de esta esquina de América, según los supremos intereses de las ciencias sociales; a la creación y defensa de los valores culturales de sus habitantes, según el

estatuto de las ciencias humanas; y al establecimiento de una comunidad política según el derecho, la democracia y el recto ordenamiento ciudadano, como supremo interés de las ciencias sociales ⁵

A la academia y al plantel educativo, mucho más si se inspiran en el Evangelio de Jesús, les corresponde trazar un nuevo diseño dialógico e integrador de las ciencias naturales, de las humanísticas y de las sociales en un orden de convergencia teleológica, cuya finalidad, sea producir hombres y mujeres en íntima relación asociativa desde la raíz de su propio conocimiento, creadores de patria, hacedores de ciudad y de espacio público y ciudadano, posibilitadores de la comunidad nacional económica, cultural y política. A nadie se ocultan las específicas responsabilidades de la pastoral educativa que produce Reino, Iglesia y comunidad salvada desde la raíz misma de la academia y desde el uso responsable del conocimiento, no encerrado para siempre en la propia especialización y lenguaje, sino abierto a una racionalidad amplia, expansiva, dialogal, comunicativa.

El conjunto de las ciencias, no los fragmentos de ellas, es el que puede crear en la academia, en los salones de clase y en los laboratorios, los hábitos de la relación intersubjetiva e interpersonal, la reciprocidad y el intercambio, el diálogo de diversos, los acuerdos fundamentales de lo que entre todos podemos quitar o debemos poner en este espacio común en el que compartimos nuestras existencias.

Y si la Academia ha servido posiblemente al propósito *dia-bólico* de dividir, encerrar en especializaciones y separar, ella debe servir al propósito *sym-bólico* de juntar, de reunir, de integrar, de reconciliar el conocimiento disperso, según el estatuto integrativo del conocimiento y el plan unificador del Padre y de su Cristo.

La presencia del Evangelio y de los evangelizadores en lo educativo no se explica sino por que allí se decide la calidad y la finalidad del conocimiento y se vence la ideología educativa que educa para los individuos y los confina sin horizontes amplios y sin libertad a la esclavitud de un conocimiento estrecho, desintegrado, funcionalizado, no apto para la convivencia social y para la fraternidad evangélica.

2 . LA IDEOLOGÍA DE LA RAZÓN QUIETA

El análisis de aquello que ocurre en nuestra academia y planteles educativos muestra que en ellos ha prevalecido una racionalidad esencialista y dogmática,

⁵ Habermas, “Conocimiento e interés”, en Ciencia y técnica como ideología, pp. 159-181

antes que una racionalidad hermenéutica abierta al examen y a la interpretación, con todas las consecuencias personales y sociales que de ahí se siguen para nuestro bien.

Porque con ocasión de nuestra colonización integradora a la civilización de Occidente, resultamos siendo hijos de las metafísicas del ser uno y único, de los universales como propiedades absolutas del ser, de las dinámicas de la abstracción, generalización y universalización, de la ontoteología que concibe como inmodificables el orden cósmico, el orden social, el orden político y el orden moral, porque esos órdenes inmodificables descansan supuestamente en el absoluto inmodificable del Dios de los filósofos y de los metafísicos.

A esa racionalidad esencialista y metafísica, hoy por fortuna erosionada en la alborada de la postmodernidad, hay que agradecerle con sarcasmo

- el imperio en nuestras aulas del naturismo inmodificable que manejan ciertas ciencias y con las que se ahogan prácticamente todas las conciencias;
- el historicismo positivista que toma la historia y los modelos del pasado como normas inexorables para el presente;
- el textualismo que entroniza los textos sagrados y también los profanos como suprema norma de aquello que hay que saber y repetir;
- los juridicismos que erigen los códigos por encima de la inteligencia y de la justicia;
- los metarrelatos que crean superestructuras en las que se extraña y se aliena al sujeto particular ⁶.

⁶ Resulta significativo que un texto mayor sobre la condición postmoderna haya sido, sin más, un informe sobre el estatuto del saber que tiende a romperse en dos: el estatuto del saber, violentador e ilegítimo hasta el atardecer de la razón ilustrada moderna; y el estatuto del saber modificado y reconciliado con el hombre que aclara ahora en la alborada de un nuevo horizonte de postmodernidad. "Nuestra hipótesis es que el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna", Lyotard, *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid 1994, 13. Allí postmoderno dice relación ante todo, a un estatuto del saber, antes que a unas nuevas sensibilidades generacionales o a los fueros y desafueros de la generación x.

Con ocasión de ese informe sobre el saber va en aumento la conciencia de los problemas que plantea a la comunidad científica el asunto vertebral de las bases de legitimación o deslegitimación de nuestros propios discursos académicos.

Porque, en efecto, hoy tenemos mayor conciencia de que los procesos científicos de generalización, abstracción, universalización, trascendentalización, normativización y sistematización en juegos varios de lenguaje descansan sobre los que hoy, con Lyotard, denominamos metarrelatos. Permítanme enunciar algunos de esos metarrelatos principales, sin poder ahora describirlos y, muchos menos, analizarlos:

- La metafísica del ser uno y múltiple (como en Platón), o del ser acto y potencia (como en Aristóteles) o del ser máxima abstracción (como en Kant) o del ser como desenvolvimiento del espíritu absoluto en la historia (como en Hegel)

-
- Los universales absolutos
 - La estética metafísica del omne ens est pulcrum
 - Las teorías generales del conocer
 - La revolución francesa
 - El contrato social
 - La proclamación de los derechos humanos generales
 - La teoría del valor de uso y del valor de cambio
 - La revolución industrial o la tecnológica o la informática
 - La liberación socialista
 - La ideología capitalista y la desarrollista
 - La ética universal
 - Los valores de aceptación general
 - La globalización del mercado
 - El socorrido imaginario de la "aldea global"

Tales metarrelatos, al servicio de la abstracción y de la generalización como lo pide la ciencia rigurosa, operan también como puntales, como quicio de sustentación, de fundamentación, de explicación, es decir, de legitimación

- Del papel de los filósofos
- De la economía de mercado y del rol de sus sostenedores teóricos y prácticos
- De los procederes del Estado y de su pretensión de derecho
- Del sistema educativo como factor de reproducción social y como transmisor de los conocimientos funcionales con respeto al establecimiento económico y político
- De la disciplina social en términos de normalización de los particulares en la óptica de los conocimientos logrados y de los valores de común aceptación
- Del discurso de los moralizadores
- De la lógica de las empresas
- De los roles de los ejecutivos
- Del papel de los enseñantes

No solo eso, también la esfera de lo religioso hace recurso a célebres metarrelatos abarcantes y totalizantes como

- Los relatos culturales sumerios de la creación, del paraíso perdido y del diluvio
- El gran relato del pecado primordial
- Las mitologías cananeas de ángeles y de demonios
- Las visiones de la apocalíptica judía sobre el fin del mundo y conflagración del universo
- La arquitectura de la tierra plana, del cielo encima, del infierno debajo
- El mundo como campo de lucha de fuerzas angélicas o demoníacas enfrentadas
- La posesión de espíritus del bien y de espíritus del mal
- La composición del compuesto humano en cuerpo y alma
- El ordenamiento a escala de la sociedad y de la Iglesia, en relación de analogía y de proporción con el ordenamiento a escala del cosmos y de los seres
- Las leyes inexorables de la naturaleza que reposan en el ser inmutable y necesario de Dios.
- Las leyes morales que reposan en las leyes inmutables de la naturaleza
- La plenitud del poder que por igual permite el manejo del poder político desde el poder religioso, o del poder religioso desde el político
- La antropología en términos masculinos y el puesto derivado y funcional de la mujer como remedio a la concupiscencia masculina y a la prolongación de la especie

Esos relatos abarcantes y totalizantes se historizaron, se objetivaron y se universalizaron porque la humanidad carecía de los recursos indispensables para la desmitologización de los textos y la liberación de los contextos. Entonces operaron como metarrelatos y como una especie de superestructura o mundo común de normativa y obligada referencia y percepción para toda particular existencia y subjetividad. Además, esos metarrelatos de índole religiosa han servido para dar soporte y para legitimar

Las consecuencias de la racionalidad quieta, dogmática y esencialista que pervade nuestra academia saltan a la vista: el despotismo, la dominación, la subyugación, el avasallamiento, el mantenimiento casi irracional del orden establecido, la expoliación del sujeto real, el extrañamiento del ser y del pensar propios, la

-
- El rol de los teólogos
 - El poder de los eclesiásticos
 - La salvación de las almas
 - La supeditación del laicado
 - La marginación femenina
 - La gradación social y eclesial a escala, bajo el nombre falseado de lo jerárquico
 - Las pretendidas dogmáticas que violentan las conciencias
 - La dosis religiosa de angustia y de temor
 - El surgir de formas religiosas de autoridad que desplazan y eclipsan la llamada
 - El papel de pseudomoralistas rígidos e implacables que excogitan la ley moral a imagen y semejanza de las leyes físicas inexorables
 - La reacción airada al juego del examen y de la interpretación
 - Las instancias inquisitoriales y disciplinares para reprimir y silenciar

El resultado de estos juegos de legitimación por medio de metarrelatos civiles y eclesiásticos da por resultado esa terrible globalización unificadora, lograda por vía de liquidación

- Del ámbito de los sujetos
- Del individual
- Del concreto
- Del particular
- Del situado
- Del diferente
- Del paralógico
- Del categorial-ahí
- Del ser dado en circunstancias únicas e irrepetibles de tiempo y de lugar, de cuerpo y de espíritu, de sensibilidad, de sentidos próximos y de último sentido

Una violencia y un extrañamiento semejante del hombre subjetivo y concreto en aras de un saber supuestamente científico, generalizador y metafísico da por resultado una sociedad también violentada, extrañada y domesticada. Aquello, precisamente, que hoy resulta decepcionante es comprobar que la modernidad, que proclamó la libertad respecto de normatividades, metafísicas y dogmáticas, haya terminado por erigir nuevas superestructuras que niegan o paralizan la subjetividad, el juego real de la libertad, de la diferencia, del derecho legítimo al disenso práctico y teórico. El proceso de supuesta reconciliación que busque establecer la sociedad consensual habermasiana a fuerza de excluir el disenso, la diferencia, los modelos alternos de economía y desarrollo, las éticas pluralistas, la riqueza de la diversidad personal y social, no prepara la fiesta de reconciliación de la familia, sino el lúgubre silencio de los sepulcros.

De ahí que, a riesgo de ganar desde ya el estigma de anárquicos, desdeñosos de los universales, dinosaurios de la civilización occidental, retardatarios de los procesos de modernización, hayamos de estimular la multiplicidad de centros de poder y de actividad, de juicio y de decisión, como para impedir las pretensiones de normatividad totalizante y englobante que intente gerenciar todo el complejo de los espacios públicos y privados, de la sociedad política y de la civil, de la institución eclesial y del señorío único de Dios sobre las conciencias y las existencias. Ello abre espacios a los relatos plurales con referentes culturales y con enraizamientos concretos, desde los cuales se puedan quebrar las centralizaciones hegemónicas en la producción simbólica y se abra la oportunidad a los relatos no normados y propios de las marginalidades que la razón moderna expulsó de las fronteras de lo aceptable y tolerable.

violencia inoculada con pretexto de formar académicamente y religiosamente a las personas.

No es vituperio sino comprobación histórica que la misma dogmática eclesial rígida, una, única, inexorable e inmodificable, centralizada y excomulgante favoreció un conocimiento y un pensamiento de iguales características con todas las repercusiones familiares, educativas y sociales que hoy saltan a la vista en una patria intolerante, violentadora, inexorable, legalista, formalista, casi irreformable.

A nadie se oculta que la academia y el genuino acompañamiento pastoral de los niños, adolescentes y jóvenes en estadio de formación académica deben pasar por establecer en colegios y escuelas, en facultades y en carreras, en profesiones y en oficios, una mentalidad práctica y teórica en términos de acontecer del ser histórico (del *ser siendo*, antes que del *ser sido*), de pregunta por el sentido del ser, de lectura interpretativa desde la situación y la situacionalidad, de apropiación de los seres y de las ciencias desde la comprensión misma del sujeto que interroga, desde la creatividad y el poder de crítica y de reelaboración, desde la participación no repetitiva de la ciencia sino generadora de ella. Porque solo así puede accederse a una sociedad creadora, abierta, crítica, dialogal, participante y democrática.

Los mejores analistas del acto de la comprensión han mostrado que la verdadera comprensión no resulta de la reproducción dogmática de los horizontes de los textos, sino también de la reproducción responsable de los contextos del que lee los textos. Comprender el texto de la Biblia, el texto de la matemática, de la biología, de la historia, no es para encarcelar a nadie en el texto, sino para posibilitarle la comprensión evangélica de sí mismo en el mundo de la Biblia, la comprensión de sí como ser extenso y medible en los horizontes de la matemática, la comprensión de sí como ser vivo en los horizontes de la biología, la comprensión de sí como ser en la historia y en la historicidad según los horizontes testificados por el texto de historia.

Para semejante proceso de comprender y de comprenderse los sujetos no es en modo alguno suficiente la quietud de entender textos como se entiende dogmas, sino el permanente movimiento que va desde los horizontes de la pregunta de quien se educa a los horizontes de los textos que le ayudan a responder su inquirir, su preguntar.

Para desgracia de los educadores hace mucho tiempo que cedimos a la tentación de cancelar las preguntas dinámicas del contexto para refugiarnos en las respuestas quietas de los textos. Más hemos sido exegetas de los textos, antes que lectores con

nuestros alumnos de los contextos de vida y situación. Y antes de que lo hiciera Heidegger en Ser y Tiempo, fue el gran Santo Tomás de Aquino el que mostró la prestancia de la pregunta que interroga por el sentido. De las *quaestiones* derivan las *lectiones*, sin que pueda haber *lectiones* sin *quaestiones* o al margen de ellas. Los educadores en nuestra ideología de la quietud dogmática, impartimos *lectiones* sin *quaestiones*, *lectiones* sin movimiento, sin dinámica, sin dialéctica, sin correspondencia alguna con algún preguntar.

Leer los contextos para interrogar los textos podría liberarnos a nosotros y a nuestros estudiantes de leer textos sin referencia a los contextos y sin pretextos de vida y de acción.

3. LA IDEOLOGÍA DE LA RAZÓN ABSTRACTA

Los análisis de nuestros planteles educativos en aquellos elementos que los definen como tales, es decir, conocimiento, ciencia y técnica, pueden mostrar hasta qué punto en esta patria nuestra impera la racionalidad abstracta, neutral, poco práctica y muy poco sensible a los intereses reales de la vida buena para todos, al bien humano y al bien social.

Si hacemos referencia a formas ideológicas de conocimiento es porque la academia colombiana es el reino del pensum formal, del plan de estudios establecido, del paquete educativo sea que sirva o que no, del academicismo, de la asfixia por medio de elementos adormecedores y distractores, de la educación que no incide ni acompaña los procesos reales de los particulares y de la nación, la transmisión repetitiva y perezosa de textos sin contextos ni pretextos, la pretensión de establecer la ciencia por la ciencia y del saber por el saber, las reglas preceptivas de un pretendido conocer universal por parte del hombre general.

Y no es que el conocer por el conocer sea vituperable, es que entre nosotros el conocimiento abstracto resulta insuficiente, como lo expresó tantas décadas atrás el insigne Popper: *“La cuestión de si el verdadero motivo de la investigación científica es el deseo de conocer, es decir, una curiosidad puramente teórica o gratuita, o si, por el contrario, deberíamos entender la ciencia como un instrumento para resolver los problemas prácticos que nacen en la lucha por la vida, es una cuestión que no es necesario decidir aquí. Se admitirá que los defensores de los derechos de la investigación “pura” o “fundamental” merecen completo apoyo en su lucha contra la opinión estrecha, que por desgracia sólo queda justificada si se demuestra ser una buena inversión. Pero incluso la*

opinión, algo extrema (por la que personalmente me inclino) de que el aspecto más significativo de la ciencia es el de ser una de las aventuras espirituales más grandes que el hombre haya conocido, puede ser combinada con un reconocimiento de la importancia de los problemas prácticos y de los experimentos prácticos para el progreso de la ciencia, tanto aplicada como pura, porque la práctica tiene incalculable valor para la ciencia no sólo como estímulo, sino también como freno. No necesita uno adherirse al pragmatismo para apreciar las palabras de Kant “El ceder a todos los caprichos de la curiosidad y permitir que nuestra pasión por la investigación no quede refrenada sino por los límites de nuestra capacidad, demuestra una mente entusiasta y anhelosa, no indigna de la erudición. Pero es la sabiduría la que tiene el mérito de seleccionar, de entre los innumerable problemas que se presenta, aquellos cuya solución es importante para la humanidad” (Kant, Sueños de un visionario, parte II, cap. III (Werke, ed. E.Cassirer, vol. II, pág. 385)”⁷

La ideología de la educación cautiva en los ámbitos de la abstracción puede explicar las altas dosis de uniformidad y de formación en serie, estereotipada y sin diversidad; pero sobre todo, alejada de los problemas reales del mundo real de la existencia, distractora de la conciencia cívica y política, divorciada de la sociedad real, casi incapaz para acompañar una patria en proceso de desarrollo y para ofrecerle los instrumentales prácticos y teóricos conducentes a su mejor futuro. Y de no hacerlo, como escasamente lo ha hecho, la academia cede el lugar de las fuerzas de la razón a las razones de la fuerza en orden al cambio de la miseria de la realidad.

Tal vez al reconocer que la racionalidad pretendidamente neutral deja a la nación sin brújula y sin metas, la academia reconoce su grave participación en el complejo fenómeno de nuestra perturbación social y hace el propósito de enderezarse hacia tipos de conocimiento no mercantilista, pero sí estructurados y ligados al mundo del trabajo, al cambio, a la transformación del medio, del hombre y de la sociedad.

La reconstrucción de las ciencias desde los intereses reales de la vida pública y del beneficio común es, no sólo la última fase responsable del conocimiento histórico, no contemplativo sino transformador. Es también el esfuerzo por establecer y por mantener la radical reciprocidad entre conocer y comprender, entre comprender y producir, entre producir y desatar en la realidad real del país la fuerza creadora de quienes lo habitamos.

⁷ Popper Karl, La miseria del historicismo, Taurus Ediciones, Madrid 1975, pp. 69-70

Porque constituye síntoma muy preocupante que, mientras el país que se educa crece académicamente en número de carreras y en cubrimiento escolar primario y superior, el país real decrece en sus fuentes de trabajo, en su desarrollo, en su producción. Señal inequívoca del divorcio entre el conocimiento y los intereses rectores del mismo conocimiento que, quizás, no pueden ser otros que la reproducción gozosa de la vida natural, humana y social, a las que sirven la razón y el conocimiento por medio de la academia y del plantel educativo.

El uso responsable de la razón, es decir, la ética del conocimiento se resuelve en la ética de la producción de vida buena para todos.

El uso de la razón y esa producción de vida buena y abundante para todos y por parte de todos nos pondría, sin duda, a cubierto de ser los eternos subdesarrollados internacionales, los vergonzantes culturales, el patio de atrás, la colonia política, la nación que supuestamente es atrasada porque es católica y que es católica porque en ella ha operado por siglos una pastoral educativa con mucho de pastoral convencional y con muy poco de acompañamiento y de animación real en el uso responsable de la razón y del conocimiento en orden a la transformación de nuestra propia nación. Sin educación para el cambio no hay cambio ni redención.

CONCLUSION

Queridos maestros y educadores católicos: *“La misión educativa de los maestros, cuestionada por nuevas ideologías y doctrinas”* ha sido el asunto que para esta comunicación me señaló la directiva del Congreso. Sin traición a esa meta he titulado esta ponencia *Educar frente a las ideologías de educar*, lo he hecho porque, como afirma Morin *“la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión”*⁸

Quiero concluir juntando, como lo hizo el Papa Pablo VI, aquello que no se puede separar: la genuina evangelización a que somos convocados y la pastoral del conocimiento que constituye nuestra misión y servicio: *“Para la Iglesia no se trata solamente de predicar el Evangelio en zonas geográficas cada vez más vastas o poblaciones cada vez más numerosas, sino de alcanzar y transformar con la fuerza divina del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de*

⁸ Morin Edgar, Los siete saberes indispensables para la educación del futuro, p. 15

*vida de la humanidad que están en contraste con la palabra de Dios y con el designio de salvación”*⁹

A la evangelización de la razón y a la razón de la evangelización aludía también Benedicto XVI en su controvertido discurso a los profesores de su antigua Universidad de Regensburg. Allí el Papa hizo suya la sentencia del Emperador Manuel II Paleólogo: “*no actuar según la razón es contrario a la naturaleza de Dios*”¹⁰ Y aclara el Papa: “*Dios actúa con logos, y logos significa tanto razón, como palabra, una palabra que es creadora y capaz de comunicarse, pero como razón*”¹¹

⁹ El anuncio del Evangelio, n. 19

¹⁰ Fe, razón y universidad, septiembre 12 de 2006, www.Zenit.org.

¹¹ *Ibd.*