

Pedagogía y Fe

Octavi Fullat Genís
Universitat Autònoma de Barcelona

Hipótesis antropológica inicial

El ser humano es estructural y dinámicamente una realidad orientada aunque siempre sea temporalmente inacabado no logrando jamás, en consecuencia, la meta necesitada.

A - La estructura y el dinamismo del *anthropos* son felicitantes

El ser humano es una pregunta. Consiste en el siguiente interrogante: ¿qué es el hombre? El ser humano no es una respuesta porque está inesquivablemente inacabado. Tal pregunta se formula de forma invariable en una situación, la cual siempre es ésta y no otra. El dato originario antropológico nos cuenta que el hombre consiste en *sarx*, en carne, la cual configura su realidad vital. Somos *soma sarkikon*, cuerpo carnal. La *sarx* humana existe inesquivablemente en un *hic*, un aquí, y en un *nunc*, un ahora. La *sarx* ocupa espacio estando aquí o bien ahí o por ventura allí —*ailleurs* en francés—, un allí alcanzado a través de la imaginación. El ser humano permanece extasiado en la geografía. Desde *aquí* podemos trasladarnos al *ahí* próximo o bien lejano. El *allí* —*ailleurs*— forma, en cambio, un espacio siempre desconocido, extraño; un espacio residual. El Eneas de Virgilio existe *aquí*, en Roma; el Ulises de la *Odisea* se coloca *ahí*, en Itaca. En cambio, el Abraham del *Bereshit* o *Génesis* reside imaginativamente *allí*, *ailleurs*. El aquí y el ahí pueden conocerse; el allí, el *ailleurs*, permanece en todo tiempo disimulado.

Las obras *La structure du comportement* —1942— y *Phénoménologie de la perception* —1945— de Maurice Merleau-Ponty ayudan en la comprensión del análisis que estoy realizando.

La *sarx* del hombre ocupa igualmente tiempo. El ser humano se estira en la sucesión temporal. Queda crucificado en el tiempo. El *nunc*, el ahora, el presente, salta entre el pasado, el antes, y el futuro, el después. El *ahora* se conoce intuitivamente a través de la *hylé*, o materia, de la sensación y de la percepción. El *antes* lo recupera como puede la memoria. El *después*, en cambio, es asunto de la fantasía, quedando siempre

un futuro inalcanzado, oculto, recóndito. Para Eneas *después* es ahora, el ahora de Roma; para Ulises *después* es antes, el antes de Itaca. Según Abraham, en cambio, el *después* es sencillamente después, un después inalcanzable en el tiempo.

El libro undécimo de las *Confessiones* —400— de Agustín de Tagaste constituye un complemento perfecto a esta exposición.

El ser humano existe situado en un *hic et nunc* debido a su *sarx*. Este es su *positum* ineludible. El acto de conciencia en cuanto que *Erlebnis* se hace cargo de la situación humana produciendo *in-satis-facción* óntica y no sólo psíquica. El hombre se palpa como *no-suficientemente-realizado* —*in-satis-factus*.

Conviene completar este análisis con la lectura del capítulo cuarto de la *Phenomenologie des Geistes* de Hegel donde se habla de la *conciencia desgraciada* y de su salida hacia Dios. Jean Hyppolite ha llevado a cabo un estudio inteligente en su *Genèse et structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel* —Aubier, 1941.

La insatisfacción constituye una categoría antropológica radical y no solamente una experiencia psíquica. Históricamente se han producido tres modelos de salida a la insatisfacción: desesperación, presunción y espera.

La primera figura histórica, la *desesperación*, descansa sobre el absurdo, encima del “no hay sentido”. Cinismo —Sade, Cioran—, suicidio —Schopenhauer— y náusea —Sartre— ofrecen tres modos de la desesperación.

La salida histórica de la *presunción* afirma que el sentido no es otra cosa que aquello que hay. Nietzsche y su *Eterno retorno*. Únicamente el presente disfruta de valor. Los postmodernos —Heidegger, Rorty, Foucault, Lyotard, Vattimo...— e incluso André Gide se inscriben en la modalidad de la presunción.

La tercera salida a la insatisfacción queda constituida por la *espera*. Se espera quedar libre desde el tiempo y en vistas al tiempo. Es cuestión de la *cupiditas* y del *amor sui*. La espera se traduce en la actividad de proyectar. Se trata de los proyectos del *nego-otium*. Muchos de tales proyectos se pierden en lo no realizado; otros hay, sin embargo, que se realizan causando *eudaimonia* —en griego—, *felicitas* —en latín—, *contento* —en castellano—, *contentement* —en francés—. Se trata de satisfacciones pasajeras, fugaces, huidizas.

Los análisis traídos hasta aquí los he llevado a cabo con el método fenomenológico basándome particularmente en *Méditations cartésiennes* —1931— de Edmund Husserl. La reflexión occidental ha producido además lecturas hermenéuticas de la categoría *insatisfacción*. El *status viatoris aeternitatis* medieval, que persigue al *Bonum arduum futurum* a través de la *spes*, la esperanza, no hace más que modular el *Ad-ventura* abrahámica, el *Eros* platónico y el *Amor Dei* agustiniano. Se tiene esperanza desde el tiempo a fin de abrazar el *Fuera-del-tiempo*. A la vista, pues, YHWH, *ho agathós*

—que Platón en *República*, VI, 509 b, coloca *epekeina tes ousías*—, *Deus*, al cual los medievales concibieron como *Ab alio solutum* o Absoluto.

El *status viatoris* exige conceptualmente el *status comprehensoris*; el caminante carece de significación como no contemos con un término, un final, que pase a ser la finalidad de aquél. Los conceptos griegos de *Makariotes* y de *Skholé*, los conceptos latinos de *Beatitudo* y de *Otium*, así como los castellanos de Felicidad, de Bienaventuranza y de Satisfacción Plena, y sus correspondientes catalanes, y los paralelos franceses, poseen significado si, y sólo si, la aventura de caminar cuenta conceptualmente con la realidad absoluta. No he saltado lingüísticamente, sin embargo, al referente; me he ceñido al signifiicante-significado de que habla Ferdinand de Saussure en *Cours de linguistique générale* —1916.

He elaborado este último análisis a partir de *Wahrheit und Methode* —1960— de Hans Georg Gadamer, leyendo particularmente la tercera parte dedicada al lenguaje. Este implica un movimiento ininterrumpido que va desde la finitud hasta lo infinito.

B - El proceso educativo es esencialmente antropogénico

Los actos educantes quedan imbricados en el entramado de la antropología filosófica de tal suerte que la educación acaba siendo *curriculum*, recorrido, entre un punto de arranque, o punto *a quo*, que causa disgusto, constituido por una conducta no aceptada, y un punto de llegada, o punto *ad quem*, hacia el cual apuntan las acciones educadoras. El punto *a quo* es descriptible; no así el punto *ad quem* o punto de arribo, el cual es simplemente apetecido quedando conformado por intenciones más o menos precisas.

Toda educación realizada, una vez sometida al acto de conciencia o apercepción, produce insatisfacción, descontento, desagrado. Dado que no podemos instalarnos en la queja y en el enfado, se dispara entonces un *tendere in*, un tender hacia lo que colma y sacia aunque sólo sea temporalmente. El proceso educacional es, pues, *intentus*, intento. Intento, o *curriculum*, que apunta hacia el *intendum* —participio pasado de *intendere*, “dirigirse a” — o sea lo intencionado, que se supone va a saturar o satisfacer el vacío experimentado a causa del acto de conciencia. Dicho acto introduce un hiato, una rotura, entre el yo que vive una experiencia y el yo que sabe que vive la tal experiencia.

La educación no es únicamente *tékhne*, saber hacer cosas; además es *phrónesis*, cordura, saber decidir según un designio o propósito. El *sophós* griego acabó siendo aquél que anda convencido de que hay que ponerse siempre en camino, que es preciso conquistar continuamente de nuevo el *telos* propio del ser humano.

Los dos primeros capítulos del Libro I de *Ta meta ta physika*, o *Metafísica*, de Aristóteles pueden clarificar el extremo recién abordado a pesar de haberse redactado en el siglo IV a.C.

Las intenciones de la educación de hecho se han modulado en *objetivos pedagógicos*, *proyectos políticos-económicos* educacionales y *finalidades filosóficas* del proceso educativo. Los primeros son pautas conductuales precisas, descriptibles. Los proyectos, así una ley de educación, son paquetes de enunciados atravesados por alguna que otra ideología. Esta, la ideología, es un discurso no científico cuya función es la de pseudolegitimar lo que hay. Las finalidades filosóficas de la educación, finalmente, vienen constituidas por *Weltanschauungen* o cosmovisiones que orientan la labor del *curriculum*. Las dichas cosmovisiones no van más allá de ser utopías. Esta, la utopía, es un discurso no científico cuya función es la de pseudolegitimar la protesta contra lo que hay.

El tema de la fe religiosa aparece cuando se abordan la finalidades filosóficas, o metaempíricas, de la educación dentro del punto *ad quem* del *curriculum* o recorrido educativo. Dios, lo haya o no, constituye el último soporte conceptual de la faena de educar en más de una *Weltanschauung*. Los hechos educantes, la tecnología educativa y las ciencias de la educación no dejan de ser bagatela y pasatiempo por muy exactas y eficaces que sean como no descansan encima de algo que se sostenga a sí mismo. La postmodernidad es un hacer por hacer sin tino alguno. ¿Por qué no volver la mirada hacia atrás, a la Modernidad pongamos por caso? Al fin y al cabo Levinas incluso regresó hasta el judaísmo de la Torah del siglo X a.C. La actualidad no vale más que el pretérito por el simple hecho de ser actualidad. No siempre lo último es lo mejor.

C - Los orígenes de la cultura occidental pautan nuestra educación

La historia —*Geschichte* e *Historie* en alemán— empírica de Occidente tiene su hontanar en el triángulo originario formado por los ángulos Atenas, Roma y Jerusalén. El cristianismo paulino, que queda finalmente configurado en el año 325 con el Concilio I de Nicea, no hace más que encarnar la *Weltanschauung* judía en las *Weltanschauungen* griega y latina confiriendo de tal suerte significación trascendente a la historia de los humanos.

Grecia es sobre todo *episteme*, conocer riguroso del mundo; Roma es *ars, artis* —*tekhne* en griego— o modificación eficaz del mundo. El judaísmo, en cambio, descansa encima de la *emuna* de los profetas, la fidelidad, la lealtad, a la palabra del Trascendente, de Yhwh.

Atenas entendió el tiempo como recuerdo, como espera y como aspiración. El tiempo es *antes-durante-después* y desconociendo de tal suerte la novedad. Ulises se limita a regresar. Del *kosmos* de Itaca al *khaós* de Troya y de éste hacia el primero. Desde la sensibilidad hasta las Ideas. El tiempo es una rueda que no para de dar vueltas.

Roma comprendió el tiempo como recuerdo, como perseverancia y como presencia. Eneas viaja desde Troya hasta Roma y a partir de aquí únicamente queda la repetición. El tiempo es llegada, fundación y, después, tradición repetida. El tiempo pasa a ser *nunca-más* nada nuevo. El *mos majorum* resulta sagrado.

Jerusalén se hizo cargo del tiempo a base de fantasía, de esperanza y de invención del futuro. El tiempo no supera al *todavía no*. El Abraham del *Bereshit* o Génesis es nómada, nómada sempiterno, que llena el tiempo buscando el *pleroma*, el *eskhatós*, la *parusía*, sin abrazar jamás el término.

Pablo de Tarso —+ 67—, judío, griego y romano a la vez, ensaya la encarnación de la profecía o sentido trascendente de todo en el seno de la civilización grecorromana. Su primera carta a los creyentes de la ciudad de Corinto —55— constituye el texto fundador del cristianismo. La utopía cristiana se presenta como salvadora de las ideologías helénica y latina.

Desde el año 325, Concilio I de Nicea, hasta el año 1486, *De hominis dignitate* de Pico della Mirandola, el *Jesus Christus* o *Maiestas Domini* preside el quehacer colectivo. A continuación la Modernidad con sus dos tiempos, Renacimiento e Ilustración, *Uomo* y *Raison*, descristianiza con seguridad y progresivamente el hecho sociohistórico cristiano. ¿*Was ist Aufklärung?* —1784— se pregunta Immanuel Kant. Y responde: *sapere aude*, “atrévete a pensar por ti mismo”. El ser humano sale de su minoría de edad. El cristianismo entra en agonía histórica.

En el año 1900 fallece Friedrich Nietzsche en Weimar. Había asegurado en *Die fröhliche Wissenschaft* —1882—: “Dios ha muerto”; es decir, la Razón ilustrada ha fallecido. El cristianismo ya no tiene cabida entre existencialistas —*je parle*— y postmodernos —*ça parle*.

D - ¿Qué hacer en educación?

Los procesos educativos, como parcela que son de los antropológicos, se sostienen gracias a la direccionalidad, se aguantan en la medida en que los imanta un punto *ad quem* lo suficientemente vigoroso que pueda inspirar confianza. ¿Cómo sobrevivir en el interior de la Postmodernidad? El modelo sinaítico de fe religiosa se tambalea en nuestras sociedades. ¿Qué hacer?

Considero sensato el enfoque de Ludwig Wittgenstein en su *Tractatus Logico-philosophicus* —1921. La ética entendida a manera de ámbito de valores absolutos como asimismo la fe religiosa, inteligida no a modo de fenómeno psíquico sino como realidad metafísica, se sitúan, ambas, más allá del lenguaje, el cual se refiere a los hechos del mundo; tales hechos son siempre contingentes. Wittgenstein sostiene que acerca de este par de temas —valores éticos y creencia religiosa— no resulta posible el habla con sentido; es necesario en tales casos mostrar con la conducta lo que el lenguaje no puede expresar.

No es posible resolver teóricamente el problema de la fe religiosa porque carecemos de lenguaje significativo para ello. Lo religioso se construye lingüísticamente con proposiciones no empíricas, las cuales son *unsinnig* —*nonsensical* en inglés; no se trata de proposiciones absurdas, sino de proposiciones que están dirigidas hacia una meta que no podemos reproducir a base de proposiciones puesto que es cuestión de una meta colocada más allá de lo posible lingüísticamente. Tales proposiciones son sencillamente carentes de sentido.

La fe religiosa no puede ser dicha; solamente la podemos mostrar. La metafísica se equivocó. No contamos con *sagen* —decir— sino únicamente con *zeigen* —mostrar. Todo *decir* significativo enuncia un estado de cosas; el *mostrar* éticamente, en cambio, se limita a relacionar lo inefable con el sentido de la proposición. Los hechos del mundo dejan expresarse lingüísticamente; no así Dios y la fe en El cuando ésta no se reduce a fenómenos psíquicos. El Trascendente no puede objetivarse en categorías lingüísticas. Véase la proposición 4.121 del *Tractatus*. Enunciar —*aussagen*— y mostrar —*zeigen*— configuran dos ámbitos irreductibles.

El libro *L'imperatiu del silenci* —2008— de Joan Ordi ilustra admirablemente el enfoque presente.

El acto educativo con pretensión de plenitud tiene que considerar la proposición 6.522 del *Tractatus*: *A pesar de todo existe lo inexpresable. Lo inexpresable se muestra, es lo místico*. No porque algo no pueda ser dicho, deja por esto de existir. Es preciso llenar el silencio de las palabras con un forma de vida ética y religiosa. Es necesario vivir precisamente de aquello que no puede ser enunciado en palabras. La Realidad Absoluta ni puede enseñarse ni tan siquiera expresarse con el lenguaje religioso-metafísico; los educadores no pueden hacer otra cosa que mostrar la Realidad Absoluta con un vida ejemplar. Dios no se revela en el mundo —tesis 6.432 del *Tractatus*—, no pertenece al campo de las ciencias puesto que éstas se ciñen a describir lo que sucede y las regularidades de cómo sucede. El lenguaje tolera únicamente las preguntas científicas no pudiendo con los interrogantes metafísicos ya que éstos se sirven de palabras que no se refieren al mundo perdiendo de tal guisa, el lenguaje, su significación.

Unicamente la referencia a lo metahistórico puede salvar a la historia de la educación empotrada en la actualidad en el pasmo, en el aturdimiento y en la indecisión.

E- Finalmente, ¿cómo articular nuestro pasado inmediato de la Post-modernidad, nuestro presente educativo y el futuro al que abre la fe pedagógica?

Entiendo la post-modernidad como negación de la modernidad siguiendo la lección de Nietzsche. Lo moderno —Kant es el primer gran moderno— intensifica la auto-crítica racional. La *Neuzeit* alemana apunta a tal concepto el cual señala el período que se inicia con el final de la época medieval. La historia universal se entiende como progreso; se trataría de la *Weltgeschichte*. Lo moderno vive el presente desde el futuro. La Modernidad implica, en consecuencia, una antropología de formas simbólicas esperanzadora.

La Post-modernidad rechaza esta racionalidad arraigada en una historia que progresa hacia lo óptimo. No contamos con el progreso de la razón. J.F. Lyotard en su libro *La condition post-moderne* —1979— medita sobre la concepción postmoderna.

En el seno de la Post-modernidad los procesos educativos viven en perpetua y total perplejidad no encontrando camino a seguir. Esta es la soledad de Caín después de asesinar a Abel. Educador y educando viven en soledad; ahora bien, esta soledad educadora puede descubrir la *soledad-hacia*, hacia aquello que es todavía posible. La vida humana anda sedienta de lo que no somos; el hombre posee estructura inconclusa. Constituye un dato que la conciencia humana es conciencia social, conciencia de la realidad común al propio yo y a los otros yos. El animal se hace; el hombre se realiza mediante el interlocutor. El otro —alumno o maestro— es el interlocutor. De esta forma quedamos abiertos al *Wirklichkeit* alemán, a las cosas y a los actos subjetivos que constituyen su mediación. La educación sirve para hacernos cargo de la realidad y hacerse cargo de la realidad es quedar abierto. Somos educativamente viables porque estamos abiertos, porque estamos disponibles.

Los procesos educativos se montan sobre el lenguaje, sobre la narración, la descripción y el diálogo. En educación el lenguaje antes de ser objeto, es acontecimiento y conversación. Con todo, el hecho educador carece de futuro sin la fe pedagógica. Conversar ¿en vistas a qué?. “Isaac vivió 180 años. Murió colmado de años y harto de la vida” —Génesis 35, 29—. Educar ¿para qué?

Fe pedagógica que entusiasma a la acción. ¿Fe? Proviene del latín *fides*, confianza. Confianza retórica y también confianza religiosa. *Der Glaube* en alemán; Lutero distinguió entre creer en su propia suerte y creer en la magnificencia de Dios. *Glauben*, creer, se opone a *Wissen*, saber. Dios es objeto de fe, no de saber. El griego *pístis*

apuntó a la confianza en los signos de algo no explicitado. La *hemeth* hebrea fue la respuesta de confianza y de fidelidad a un Dios que se revela.

Fe pedagógica. Esta, religiosa o profana, es fe en la dimensión historicista del ser humano, en la descodificación de la temporalidad humana. La fe pedagógica es tensión entre lo *ya-acaecido* y el *todavía-no*.

¿Cuál es nuestra fe pedagógica? La existencia humana posee carácter de encuentro entre tú y yo, entre educando y educador. Cada quien necesita al otro para ser. El *nosotros* de la educación reposa encima de la unidad ambivalente de cooperación y de conflicto. Pero hay *nosotros*. El maestro es consciente de sí mismo en cuanto se relaciona con el educando. Lo mismo le sucede a éste. La relación entre educador y educando es más que encuentro; es trato. ¿Quién es el prójimo? Parábola del samaritano y ocurrencia de Platón en *República* —432, e— según la cual el prójimo estaba junto a nosotros y no lo sabíamos.

¿Nuestra fe pedagógica? el *nosotros*, la fraternidad. El poeta español Antonio Machado dejó escrito antes del exilio:

“Poned atención:
Un corazón solitario
No es un corazón.”

Las cosas no están cerca o lejos de mí, sino cerca o lejos de nosotros. Este, el *nosotros*, subsiste, con todo, bajo forma de tú y de yo. Por tal motivo el *Génesis* —2, 18— asegura: “Yhwh Dios dijo: No es bueno que el adam esté solo; hagámosle una ayuda que sea como él.” Y Pierre Emmanuel en *Versant de l'âge* afirma:

“*Il a le temps d'être un dan tous ses frères.*” Esta es nuestra fe pedagógica.

¿Fe pedagógica? ¿una insensatez? Platón en el diálogo *Fedón* escribe:

“Que existen esas cosas... eso me parece que es conveniente y que vale la pena correr el riesgo de creerlo así, que es hermoso el riesgo, y hay que entonar semejantes ensalmos para uno mismo.”

Faxint dii.