

El concepto de tiempo y la crisis de los fines de la educación en las raíces de la pedagogía Occidental

René Smith

Resumen

Las metas de la educación, de las cuales la pedagogía tradicional se ocupaba profusamente, se fueron disipando con el andar del tiempo. La incertidumbre teleológica y el malestar de la educación son concomitantes. Pero los fines de la educación se sustentan en la cosmovisión desde la cual abrevan. La cosmovisión también contiene una concepción de tiempo, componente imprescindible, dentro del cual se inscriben las metas de la educación, porque no hay fines que se realicen fuera de un trayecto temporal. La cultura occidental estableció un patrón temporal, que no favoreció el trazado de los fines de la educación. En la presente reflexión, luego de exponer la anulación del tiempo desde la así llamada cuna de la civilización, se considera que el concepto griego de la atemporalidad se incorporó en las bases de la posterior formación del sistema educativo de Occidente. Los fines de la educación occidental no alcanzaron su expansión, en razón de la pérdida de los estatutos del tiempo, trasladados al Medioevo, luego a la Modernidad, para caer en un presente eterno en los tiempos actuales. Esta situación pone a la educación contemporánea bajo sospecha. No hay proyecto educacional posible si a los fines de la educación se les niega el tiempo de realización.

Palabras clave: teleología – tiempo – fines – pedagogía occidental – proyecto pedagógico.

Abstract

The goals of education, studied extensively by traditional pedagogy, have faded with time. Teleological uncertainty and the uneasiness of education are connected. But educational aims or goals are based upon a particular worldview. This worldview also has a conception of time, a vital component that provides a temporal frame for educational goals; it would be impossible to accomplish these goals outside of a timeframe. Western culture established a temporal pattern that did not favor the development of educational goals. In this paper, after discussing the annulment of time from the so-called cradle of civilization, the Greek concept of timelessness is considered to be incorporated to the basis of the later formation of the Western educational system. The goals of Western education could not be expanded due to the loss of the statutes of time, transferred to the Middle Ages and then to Modernism, and leading finally, nowadays, to an eternal present. This situation places modern education under suspicion. No educational project is possible if there is no timeframe in which its goals can be fulfilled.

Key words: teleology – time – goals – Western pedagogy – pedagogical project

Introducción

Las cavilaciones que el hombre hace sobre sí mismo y sobre la educación, siempre recorren un espectro amplio. El optimismo y el pesimismo son sus límites. Y, mientras que el primero se sostiene desde la imaginación, el segundo consigue sustento en la observación. El malestar de la cultura en general y de la educación en particular, pone en jaque a la imaginación y desafía al análisis. Aunque los exámenes pueden ser múltiples, se focaliza la reflexión en los fines de la educación. Durante mucho tiempo, nuestra pedagogía occidental moderna prestó atención a los fines de la educación.

Por cierto que hubo momentos en los cuales el discurso teleológico parecía apuntar a una educación todopoderosa. A veces la confianza se refugiaba en la inercia religiosa; otras veces se imponía desde el ideario pedagógico de la Modernidad. De los fines se hacían eco los manuales de pedagogía. Hasta unas décadas atrás, estos siempre ofrecían un capítulo para las metas de la educación, o los mantenía como eje transversal de los tratados.¹ Aunque su textura se iba volviendo antropocéntrica, también había destellos de trascendencia. Un cauteloso silencio caracterizó, sin embargo, a la teleología de los últimos tiempos. Como contrapartida se fueron creando espacios nuevos, a veces inciertos, situados en los ámbitos de la utopía.² Por su parte, acompañando las cambiantes circunstancias culturales, los fines se fueron transformando en metas sociales,³ acortando su proyección en el marco de la subjetividad contemporánea. Hoy parece que concurrimos a la deflación de los propósitos tradicionales. ¿Es esto síntoma de crisis? En este marco aparecen algunas voces que procuran reinstalar una malla teleológica significativa en el tejido pedagógico contemporáneo.⁴

Toda crisis se hace manifiesta cuando las acciones se despistan con respecto a los fines previstos ya que, ciertamente, estos marcan el rumbo. El problema se agrava cuando se difuman las metas. Para abordarlo, no sería apropiado permanecer en el presente pedagógico dado que éste sólo permite un diagnóstico. Se debe retroceder en el tiempo para llegar a las bases de la cultura y de la pedagogía occidental. Allí están las raíces.

¹ Véase como ejemplo, entre otros, la reseña que desarrolla Luis Lemus, *Pedagogía, temas fundamentales* (Buenos Aires: Kapelusz, 1978), 162-187.

² Véase Mirta Giacaglia, *Cultura y crisis. La utopía como alternativa* (Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 2000).

³ Juan Delval, *Fines de la educación* (Madrid: Siglo XXI, 1990).

⁴ Héctor Monarca, *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico* (Madrid: Narcea, 2009), 21 y ss.

Al justificar la necesidad de ligar el examen con la historia, Capella Riera afirma⁵ que “nuestra civilización difícilmente se libera de su fascinación por el pasado. Acerca del porvenir sólo sueña, y, cuando elabora proyectos que son algo más que simples sueños, los dibuja sobre una tela en la que se proyecta de nuevo el pasado”.⁶

A propósito, los historiadores coinciden en señalar a los pueblos antiguos destacados que hicieron el compendio de la civilización de Occidente. Hacia allí se debe apuntar. Para el caso, Beriaín, entre otros, afirma: “Hebraísmo y helenismo: entre estos dos puntos de influencia se mueve nuestro mundo. Unas veces siente más poderosamente la atracción de uno de ellos, otras veces la del otro; el equilibrio entre ellos raramente existe”.⁷ Un escrutinio que aborde alguna parte de estas vertientes, servirá de base para este estudio. Ante la imposibilidad de abarcarlo todo, se adentra aquí en una sola de estas dos vertientes antiguas: la que se gestó en el ámbito helénico; dejando para un próximo tratamiento la perspectiva hebrea.

En una delimitación adicional, el presente trabajo discurrirá en torno de la concepción de *tiempo*. Esta categoría es clave para abordar los fundamentos antiguos de la pedagogía. La tematización del tiempo es obligatoria porque condiciona los fines de la educación. La importancia del tema que aquí entra en consideración, no es menor, porque sus repercusiones están vigentes hoy, y sus cuestiones se agudizan junto a otros problemas sociales y culturales, cuyas raíces también se desarrollaron en la historia lejana, en la cuna de la civilización occidental.

En este marco se procura, entonces, un acercamiento a la plataforma de abordaje en las raíces de la cultura de la cual somos herederos.

Proyecto y crisis

Antes de hurgar en la problemática teleológica de las raíces históricas señaladas, se necesita detenerse brevemente en los conceptos de *proyecto* y *crisis*, porque ambos están vinculados al *tiempo*, que es el eje de esta reflexión.

⁵ A partir de una consideración que la autora hace con respecto al pensamiento de Gastón Berger, filósofo francés (1896.1960), quien contribuyó en buena medida a la introducción de la fenomenología en Francia.

⁶ Gastón Berger, citado en Eugenia Brenes y Marta Porras (comp.), *Teoría de la educación* (Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2007), 42.

⁷ Josetxo Beriaín, *La lucha de los dioses en la modernidad* (Barcelona: Anthropos, 2000), 143.

Un proyecto se teje en torno de expectativas que suponen tiempo. Implica un lapso de realizaciones durante el cual deberían concretarse las ambiciones. Concebir un plan implica la convicción de que las propuestas y esfuerzos pueden concretarse en coincidencia con las aspiraciones. Un proyecto es esperanza. Por eso también es tiempo. No hay esperanza sin tiempo. “Cada teoría educativa elabora una imagen temporal de la educación. En cierto modo, pensar [...] la educación implica abstraer una determinada idea de tiempo.”⁸ Lo que luego ocurra, será reconocido como historia, definida como éxito o como fracaso con respecto a lo planeado. Por eso, el abordaje de la crisis involucra la consideración de un tiempo que muestra lo que sucede con respecto a lo esperado. Y este aspecto es de particular importancia en el campo de los fines de la educación. Desde este ámbito un proyecto cobra sentido y después deviene en éxito o en fracaso. Esto obliga, precisamente, a explorar la concepción de tiempo.

Un diseño pedagógico no se proyecta, obviamente, para el fracaso. Sin embargo, el concepto de tiempo que lo condiciona, puede estar dañado cuanto no coincide con una legalidad intrínseca, propia del tiempo. Los efectos se vivencian, luego, como desajustes de lo proyectado. Se suele colocar a estos bajo el término genérico de *crisis* y se la debe abordar.

De hecho, la crisis de la educación hoy forma parte de la discusión internacional. Este fenómeno tuvo su espacio de abordaje oficial desde la realización de la *Conferencia Internacional sobre la Crisis de la Educación*, que tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, en 1967.⁹ Las investigaciones, publicaciones, congresos y jornadas pedagógicas que se sucedieron, rubricaron las vicisitudes propias del campo de la pedagogía y de la educación, y justifican su análisis.¹⁰

Hablar de crisis implica, al menos en forma subyacente, la percepción de un estado libre de crisis. Los proyectos no comulgan, obviamente, con la crisis. Estos suponen un curso de realización posible, que debe satisfacer las expectativas, sean éstas construcciones racionales creadas, o sean necesidades profundas de las personas. Estas expectativas, organizadas de algún modo como proyectos, se constituyen, luego, en triunfo o en frustración.

⁸ Clara Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo* (Barcelona: Laertes, 2000), 26.

⁹ Las publicaciones de Philip H. Coombs son ya clásicas al respecto. La primera se publicó en 1968 en Oxford, University Press, bajo el título *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*.

¹⁰ Ya los antiguos griegos reflexionaron en torno de las crisis de la educación, sin embargo, la actual se volvió planetaria, y se observa con preocupación particular.

Hoy, a juzgar por las evidencias, pareciera que la comprensión de la naturaleza íntima del tiempo estuviera estropeada. Pareciera que su legalidad intrínseca no se corresponde con las narraciones legitimadas por la cosmovisión dominante. Como resultado, hoy están quedando a la vista las decepciones depositadas en el museo de la pedagogía.

En ese contexto, porque los planes educacionales exigen tiempo, se puede aceptar que los proyectos pedagógicos fracasados responden a cuerpos teleológicos controvertidos.¹¹ Pareciera que hoy la práctica educacional que sobrevive, siguiera por la inercia de la fuerza que resta, mientras persiste la sensación de que los cánones teleológicos tradicionales se fueron desgastando. Sólo quedaría activar la imaginación para construir proyectos con otra esperanza, con otra percepción de tiempo, sin saber si por ventura se producirían nuevos desconciertos.

Hoy ya no es posible encontrar respaldo para los fines históricamente trazados. Quizás sea un beneficio. Pero, entre tanto, no hay otras alternativas creíbles que puedan orientar el escenario pedagógico. El planteo principal del problema yace, sin embargo, en canales históricos muy profundos. Por eso se debe retroceder al pasado. Se debe hurgar el pensar pretérito en el cual se procesaron las bases de nuestra civilización ponentina.

La versión griega, con su particular estilo de creencias, desarrolló una reflexión metafísica que apuntó a desentrañar las esencias; para ello procuró acceder al plano atemporal, para librarse de las circunstancias cambiantes que impone el tiempo.¹² En este aspecto la perspectiva hebrea fue particularmente distinta.¹³

Debido a que la concepción de tiempo llega a ser determinante en la lectura de la problemática filosófica de la educación, es necesario detenerse en ésta desde la cosmovisión griega, en tanto constituyente fundamental de la reflexión occidental.¹⁴

¹¹ Véase Neil Postman, *El fin de la educación* (Barcelona: Eumo-Octaedro, 1999).

¹² René Smith, *El proceso pedagógico* (Montemorelos: Universidad de Montemorelos, 2005), caps. 1, 2 y 7.

¹³ La cosmovisión hebrea proveyó a un desarrollo filosófico propio. Desentendiéndose de las esencias, y ajustada a otro mapa temporal, orientó la reflexión sobre la existencia que transcurre en el tiempo. Su incidencia en educación será abordada próximamente.

¹⁴ Véase Fernando Canale, *A Criticism of Theological Reason: Time and Timelessness as Primordial Presupposition* (Berrien Springs, Michigan: Andrews University Press, 1983).

Las bases para la pedagogía atemporal

Ahora es necesario penetrar el cuadro histórico que permita localizar la trama de la pedagogía atemporal. Mircea Eliade afirma que en las culturas antiguas el tiempo profano se cargaba de significado cuando se fusionaba con un tiempo mítico que permanecía inalterable. De este modo se accedía, supuestamente, a un tiempo trascendente que ofrecería sentido al presente, aboliendo el tiempo vivido. Así, en un ejercicio de evasión constante, suprimieron la historia ingresando a la eternidad. El pasado se disolvió. En un tiempo cíclico, en un proceso de retorno eterno, se regenerarían las condiciones para que lo que aparece también desaparezca, para que cada cosa permanezca en su lugar, anulando lo que resulta irreversible, y accediendo a un ámbito de seguridad metafísica.¹⁵ Todo cuanto podía ocurrir, permanecería atado a un tiempo arquetípico inmóvil. Esto promovería una especie de estabilidad ante la incertidumbre del futuro. Eximiría, por ello, la creación de proyectos que exigen un tiempo que transcurre. De esta condición no estuvo libre la cosmovisión griega.

Considerada cuna de nuestra civilización, Grecia configuró el pensamiento ponentino con una fuerza inusitada. Homero, compilador de la “biblia” griega,¹⁶ prefiguró un orden fijo en el universo, desligado del tiempo.¹⁷ “El griego culto de los grandes tiempos, y hasta el triunfo del cristianismo en Occidente, fue educado por Homero”.¹⁸ En estos textos antiguos abrevaron los pensadores del escenario griego que procuraron evadir el tiempo. Con algunas adaptaciones, condicionaron la reflexión posterior. Platón, por ejemplo, desplegó una lucha imponente procurando eliminar el movimiento para expulsar el tiempo. Lo consiguió al margen de la legalidad del tiempo, creando el mundo de las ideas. Éstas serían atemporales, de valor eterno. Serían auténticamente reales, inmutables, inmateriales, inmóviles.¹⁹

El ámbito privilegiado de las ideas, permitió eliminar la tan temible contingencia. Los hechos no serían otra cosa que copia de la realidad abstracta, sin tiempo. La realidad nunca quedaría afectada por lo contingente; por el contrario, quedaría condicionada indefectiblemente por la certeza última

¹⁵ Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno* (Madrid: Siglo XXI, 2000) coma 41-55 y 90-91.

¹⁶ Crane Brinton, *Historia de la moral occidental* (Buenos Aires: Losada, 1971), 76.

¹⁷ Enrique Carretero, “Postmodernidad y temporalidad social”, 4; disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/convergencias.pdf>; Internet (consultado el 29 de marzo de 2013).

¹⁸ Binton, *Historia de la moral occidental*, 76-77.

¹⁹ Platón, *La República*, 524c-535e. Las citas el respecto abundan en la obra de Platón.

que sería atemporal. En esta postura el tiempo fue considerado una adversidad que se corresponde con la materia (mala, esta última, por naturaleza).

Englobando distintas expresiones de la filosofía griega, se puede afirmar que esa concepción de tiempo de los griegos estuvo fijada al destino, teñido de pesimismo, ahistórico, como un presente eterno.²⁰ Desde el plano ontológico, el pasado y el futuro perdieron todo sentido. El hombre sintió el terror por la historia; sólo quedaba abolirla periódicamente para regenerar la permanencia inmutable en el *eterno retorno*.²¹ Al mismo tiempo que provocaba pánico por el futuro y fobia por el movimiento, caía irremediamente en la impotencia total para crear e innovar. En ese marco, los proyectos pedagógicos de Occidente fueron ensayos que carecieron del esplendor que anticipaban sus gestores.²²

Pero hay más. La atemporalidad griega también caracterizó la antropología. Dados los límites de este trabajo, bastará con esbozar el problema.²³ El dualismo antropológico griego fue una ingeniosa explicación para colocar al hombre fuera del tiempo. Le otorgó alma atemporal. Construido así, se pretendió liberar a las personas de las trabas de lo corpóreo, material y deleznable. De esta manera se resolvía, supuestamente, la dolorosa pluralidad que imponía la contingencia. De este modo la materia, la corporalidad, fue particularmente despreciada. Así el hombre quedó, imaginariamente, libre del tiempo, inscripto en la atemporalidad desde la intransigente imposición del alma.

Cuando Platón abordó al hombre, sin rodeos lo concibió compuesto por dos partes: el cuerpo material y el alma inmortal. Al cuerpo temporal, mortal, lo trató con desdén. Por su parte, el alma fundamentada en la eternidad, no pudo haber tenido ni comienzo ni fin. El alma no es movida por nadie; ella sola se basta; es incorruptible.²⁴ Es el alma la que vive fuera del tiempo. “El

²⁰ Mario Pereyra. “La esperanza-desesperanza como variable diagnóstica y predictiva del proceso salud-enfermedad” (Disertación Doctoral en Teología, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1995).

²¹ Eliade, *El mito del eterno retorno*, cap. 2.

²² La expansión de la educación planificada tuvo que sortear muchas contrariedades hasta poder establecerse con cierta solvencia en Occidente. En su transcurso se profundizaron sus fisuras.

²³ Muchos estudios ya lo abordaron, entre ellos, el estudio clásico de Enrique Dussel, *El dualismo en la antropología de la cristiandad* (Buenos Aires: Guadalupe, 1974).

²⁴ Platón, *Fedro* 246a, *Timeo* 36e, 37b, *Leyes* 894e, 895c, etc.

tiempo [...] es una ilusión del alma”.²⁵ Y sigue diciendo Platón: “¿Piensas que un ser inmortal le está bien afanarse por un tiempo tan breve y no por la eternidad?”²⁶ Así fueron despreciadas las personas concretas, las que viven el tiempo. En este marco, las metas de la educación sólo apuntarían a un alma supuesta, de naturaleza incorruptible, eterna, atemporal, única parte que merece atención.

Ciertamente el alma atemporal, nunca detectada (aunque deseada), exenta de materia, pudo ser montada con todo esmero a una perfección excelsa, tanta como es capaz la imaginación humana. Pero la atemporalidad fue incompatible con el tiempo de la vida. Esta incompatibilidad exige la muerte. Y esto último fue absolutamente coherente con la idea platónica de que la filosofía es la meditación en la muerte,²⁷ en tanto que libera de todos los males. “Mientras tengamos cuerpo y nuestra alma esté unida a este elemento malo, nunca llegaremos a lo que deseamos, o sea, a la verdad.”²⁸ Con el cuerpo nada se puede conocer claramente; nunca se nos otorgaría la capacidad de alcanzar el conocimiento.²⁹ La principal tarea de la educación consistiría en aprender a morir. Este es el sustrato teleológico de la pedagogía enraizada en el núcleo antiguo de la cultura de Occidente.

La atemporalidad platónica penetró casi todos los recovecos de la reflexión posterior.³⁰ Viene al caso recordar una expresión de Whitehead, quien, al comentar el pensamiento platónico, aseguró que la filosofía de Occidente no es sino una serie de notas de pie de página a los escritos de Platón.³¹

²⁵ Patrice Guinard, *El tiempo de los filósofos: de Platón a Nietzsche, y de Nietzsche a Platón*; disponible en <http://cura.free.fr/esp/27tiempo.html#Ref16>; Internet (consultado el 29 de marzo de 2013).

²⁶ Platón, *República* 608d.

²⁷ Platón, *Fedón* 81a. Platón afirma que la reflexión es “filosofar correctamente y ejercitarse en estar verdaderamente muertos. Y ¿no es esto acaso meditación en la muerte?”

²⁸ Platón, *Fedón* 31a, 67d.

²⁹ Platón, *Fedón* 66b, 66e, 68b.

³⁰ No es el propósito hacer una reseña de la concepción de tiempo a lo largo de la historia. Las investigaciones y las historias de la filosofía tratan el problema.

³¹ Alfred Whitehead, “Process and Reality. An Essay in Cosmology”. Gifford Lectures Delivered in the University of Edinburgh During the Session 1927–1928 (New York: Cambridge University Press, 1929), 63, citado en René Smith, “El acceso a la educación primaria inicial en el marco de la regulación pedagógica” (Disertación Doctoral en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1994), 49.

Sin cuerpo, sin materia, sin tiempo no hay proyecto posible. Lo mejor, en tal caso sería pensar la muerte. En el escenario de Occidente, en la así llamada cuna de la civilización, la pedagogía nació muerta.

A pesar de la distancia que Aristóteles tomó de su maestro, no se liberó de la idea del alma atemporal. “El tiempo encuentra su potencia en la insistencia de un presente que se basta a sí mismo. [...] El alma no se mueve en su medio [...] ni conoce la dimensión cíclica de su desarrollo: se encuentra autónoma, ‘desligada’, ya *acósmica*”.³²

En la atemporalidad es imposible depositar esperanzas. Y caducan los fines de la educación. En este ángulo de la cosmovisión, el hombre imaginado no coincidió con el que vive en el tiempo.

Imposibilitados aquí de una exposición histórica detallada, se puede decir que los sustratos del helenismo sostuvieron la percepción medieval de tiempo. La Edad Media fue un “tiempo teológico que implicaba una concepción ordenada de la naturaleza, sin saltos, jerárquico, en estrecha correspondencia con el orden divino y, por lo tanto, tiempo trascendente al hombre”.³³ El hombre medieval quedó controlado por las campanas de la iglesia. El llamado al oficio religioso desconectaba a los fieles del tiempo físico. La entrada al templo de la penumbra les negó el sol que marca los sucesos. Adentro se instaló el tiempo eterno, con dos opciones: el eterno reino de Dios o la eterna duración del infierno. Ambas previsiones carecían de tiempo. La negación del tiempo anuló a las persona. El cuerpo, considerado fuente del pecado, fue estigmatizado; la salvación sólo le correspondería a un alma construida fuera del tiempo. De esta manera creyeron poder dominar la frustración de lo cambiante cuyo dolor les recordaba las vivencias materiales y cotidianas.

Hacia la educación contemporánea

Cuando los actores del Renacimiento comenzaron a abreviar su compromiso religioso y redimensionaron el significado de la existencia, intentaron construir, tímidamente, su propio proyecto en el marco de un secularismo creciente. El tiempo, lentamente, dejó de ser prerrogativa de Dios. Aunque empezaron a hacerse más “temporales”, esta actitud no los eximió de las categorías heredadas. Estas permanecieron subyacentes y pasaron a la siguiente etapa histórica.

³² Guinard, *El tiempo de los filósofos* (la cursiva pertenece al original).

³³ Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 34.

Luego la Modernidad comenzó a vivir la euforia de un supuesto tiempo dinámico, de progreso indefinido. El tiempo heredado permaneció velado. En esta nueva etapa parecía haber tiempo, aunque no se podía anticipar su direccionalidad. Desplazada la vigilancia del Medioevo, el hombre quedó a la deriva, aunque abierto a la autodeterminación no controlada por la iglesia. Sin embargo, la apetencia por la atemporalidad heredada, junto a la necesidad de un tiempo humano, generó tiempos diversos. A propósito, Carretero señala que la heterogeneidad de tiempos en la Modernidad exigió una estandarización del transcurrir; así se institucionalizó un tiempo artificial, vaciando la temporalidad, separándola del espacio que le sirvió de referente. “Esto entraña que la vivencia del tiempo por parte del hombre moderno sea la propia de la ‘atemporalidad’”.³⁴

Por su parte, la atemporalidad moderna también fue reivindicada desde la antropología porque volvió a editar la separación del hombre en dos naturalezas distintas, postura defendida también por Descartes, pilar de la Modernidad (alma y cuerpo, como cosa pensante y cosa extensa). En ese marco se coronó el proyecto educativo de Occidente, fuera del tiempo, manteniendo el deterioro sustancial para un posible diseño teleológico de la educación.³⁵

En ese contexto nació la escuela moderna. Con la expansión de la educación para todos, la pedagogía retuvo las categorías antiguas. Llevaba en sus entrañas la atemporalidad griega sobre cuya plataforma se había cimentado el cristianismo medieval, prolongando la negación del tiempo.

Cuando la educación se expandió como una necesidad para el sostén de los nacientes estados modernos, sólo tenía a mano las estructuras administrativas e ideológicas que quedaban de la Edad Media.³⁶ La organización de la nueva estructura escolástica fue copiada de la textura eclesiástica declinante.

La escuela no pudo sustraerse al tiempo teológico medieval. El tiempo fijo y eterno penetró los nuevos escenarios manteniendo su naturaleza, aunque permutando el rostro. Así por ejemplo, el templo que albergó la atemporalidad medieval, pasó a ser el *templo del saber*, del intelecto abstracto y sin materia, en detrimento de los saberes prácticos. Allí comenzaron a ministrarse los maestros, los que en la Modernidad fueron llamados *sacerdotes de la cultura*, tomando el lugar de los que antes fueron los agentes de la atemporalidad

³⁴ Carretero. “Postmodernidad y temporalidad social”, 6-7.

³⁵ Véase G. Sepúlveda. “El paradigma de la educación actual”, *La educación*, OEA, N° 104, 1989.

³⁶ Smith, *El proceso pedagógico*, 168-171.

sacerdotal del medioevo.³⁷ El eterno reino de Dios continuó en su formato abstracto, pero con un rostro nuevo: el concepto de *patria*; este constructo abstracto, atemporal y eterno fue instalado en el currículum escolar. Por su parte, la *Razón* todopoderosa, sin límites temporales, suplantó a Dios. El hombre moderno, al igual que durante la Edad Media, se abstrajo de la materia, desarrollando un intelectualismo exacerbado que incorporó a los sistemas educacionales nacientes. Al mismo tiempo, aunque la Modernidad se interesó por el cuerpo humano, no permitió su entrada a la escuela. Al sistema escolar se le destinó un escolar abstracto, sin cuerpo y sin materia, completando el programa de la antigüedad clásica, bautizado en la Edad Media.³⁸ En la escuela sólo el alma, el intelecto, fue la *parte reconocida* del hombre. En esto se centró el proyecto pedagógico primordial. Además, la sustracción del cuerpo de los planteos educacionales fue la clave para la generalización de los sistemas de la educación moderna. El dualismo antropológico cuerpo-alma se mantuvo.³⁹ La educación planificada y generalizada desde la Modernidad, comenzó a transcurrir en el tiempo, fuera del tiempo, para una sociedad inexistente, pero cuya base fue alimentada en el imaginario antiguo.

Cuando la Modernidad comienza a mostrar con mayor claridad sus fisuras, queda a la vista que “los sistemas de tiempo se alteran; la deshistorización es inminente.”⁴⁰

En razón de injustificados desvaríos, el problema vuelve a aparecer, a veces reeditado en ámbitos místicos y esotéricos, en la búsqueda sincera de respuestas coherentes.⁴¹

Antes que irrumpieran los planteos de la Posmodernidad, Eduard Spranger (1882-1963), influyente pedagogo de varias generaciones de educadores del siglo XX, evaluó con fuerza categórica favorable las peculiaridades de la herencia griega para la Modernidad. Afirmó que la educación en general “puede considerarse siempre como una institución emplazada *fuera* del trajín mundano...”⁴² y luego explica:

³⁷ El uso de las figuras eclesiales como metáforas pedagógicas no debe ser considerado ingenuamente.

³⁸ En algunos países los niños deben disimular (o “anular”) su cuerpo en la escuela con una vestimenta blanca, uniforme.

³⁹ Más elementos que adoptó la educación pública como prolongación de la Edad Media pueden encontrarse en René Smith, *El proceso pedagógico*, 170-172.

⁴⁰ Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 53.

⁴¹ J. Metz, “The End of Time?”, *Universitas* 1 (1994): 52-57.

⁴² Eduard Spranger, *Espíritu de la educación europea* (Buenos Aires: Kapelusz, 1961), 111. La cursiva pertenece al original.

El hecho de haber adjudicado a la cultura greco-romana semejante posición dentro de la escolaridad europea hasta mucho después de la Edad Media [destaca el rol del colegio humanista clásico], se debe esencialmente a tres razones: se trata de una cultura indiscutiblemente fecunda y elevada; en muchos aspectos decisivos constituye la base histórica de nuestra cultura cristiano-europea; la cultura antigua representa una cultura acabada en el sentido de que sus luchas ya no son actuales sino pueden considerarse como terminadas. Luego la cultura greco-romana se ha convertido, para nuestros tiempos, en un enorme depósito de bienes culturales que, siendo profundamente asimilados por nosotros, sin dejar de ser *modelos*, por decirlo así, de una cultura *ajena*, ofrecen un abundante material de ejercitación para aquellos que alguna vez habrán de desempeñar, en nuestro presente, un papel de guías espirituales.⁴³

Cuando se impuso la conciencia posmoderna (en el sentido de Modernidad agotada), nos dimos cuenta que nos habíamos quedado sin tiempo. Esta situación que penetró nuestros tiempos está claramente delineada en los planes de estudios habidos a lo largo de la historia occidental.⁴⁴

Al tiempo se lo llevó el tiempo. Con esta ausencia ya no habría posibilidad de generar proyectos que implicaran progresión, como lo pretendía la Modernidad; sin tiempo, necesariamente se clausuran los fines. “El discurso posmoderno abandona la idea de la progresión histórica de la modernidad dado que la historia, según el posmodernismo, carece de finalidad alguna”.⁴⁵ Ahora sólo se admite “el espacio finito, esto es: el presente; más allá, la incertidumbre”.⁴⁶ Por su parte, Fontan afirma que “el futuro como dimensión temporal no cuenta para la escuela autogestiva. Se vive en perpetuo presente... Cada momento vale sólo por sí mismo y no por su relación con el instante siguiente”.⁴⁷

Vueltos al ámbito de la educación, ¿qué se puede proyectar en un tiempo ausente? Los fines caducan necesariamente. En la búsqueda por superar nuestra crisis, damos vueltas en círculos, sin saber dónde termina el círculo. “La urgencia por anticipar el presente dentro del propio presente, hacen que

⁴³ *Ibíd.*

⁴⁴ Véase J. Dolch, *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982). Véase también J. Wächter. *Wom Zweck der Erziehung* (Hildesheim, Olms Verlag, 1991).

⁴⁵ Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 53.

⁴⁶ *Ibíd.*, 23.

⁴⁷ P. Fontan, *La escuela y sus alternativas de poder* (Barcelona: CEAC, 1978), 147.

el futuro inmediato introduzca una suerte de violencia en nuestro propio presente. La evolución se ha destemporizado”.⁴⁸

Aunque el tiempo está, fue desnaturalizado. Su legalidad intrínseca quedó desarticulada. Con esta distorsión, no hay proyectos posibles. Así, de este modo, la teleología pedagógica no tiene más chances.

Conclusión

Se dijo al comienzo que la crisis de la educación ya está instalada. Proyecto pedagógico y crisis son concomitantes, en tanto que al proyecto le es negado el tiempo de las realizaciones, lo que necesariamente deviene en crisis.

Es de observar que esta situación está condicionada históricamente. De los griegos hemos heredado un concepto de tiempo ahistórico, y un hombre con alma sin tiempo. Esta plataforma se constituyó en anclaje filosófico que procuró la neutralidad. Pero sin tiempo no hay futuro ni proyecto. La particular concepción negativa de materia que Occidente desplegó durante siglos, no favoreció el trazado de la teleología educativa. La educación fue el campo de conflicto entre la temporalidad y una evasión de la realidad. Construida la educación como superestructura atemporal, siempre apareció como aséptica, descomprometida con lo material y con el mundo. Por eso los actos educativos se desarrollaron mayormente fuera del tiempo. Y aunque la pedagogía contemporánea procuró su corrección, demasiado a menudo la educación continuó siendo el templo al cual sólo concurrieron las almas descarnadas (como supuestos partícipes del mundo inteligible atemporal). Luego se sobredimensionó el intelecto.

Esta cosmovisión del mundo griego fuertemente protegida por la cristiandad helenizada, superó las fronteras de la Edad Media. El alma incorpórea, atemporal, condición impuesta por la religión de la cristiandad (creída como la única “parte” compatible con la imagen de Dios), se constituyó en la *parte* privilegiada de la educación masiva posterior. La Modernidad mantuvo esta perversión, y la Posmodernidad entregó su producto. El diseño de la pedagogía en un tiempo que excluye el tiempo, debilitó la motivación educadora. La escuela es atemporal; la vida es temporal.

Ésta condición borra los parámetros y trunca las metas limitadas por el “no tiempo” delineado a través del tiempo. Esta situación empuja a la

⁴⁸ Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 61.

educación a los bordes del conflicto inminente. Un sistema teleológico fijo sin tiempo coexiste hoy con un tiempo que transcurre, para un educando temporal concebido en la atemporalidad. Los rasgos ancestrales heredados permean la educación sostenida y condenada al mismo tiempo.

La teleología de la educación, como estructura de sentido pedagógico para la educación contemporánea, pareciera haber agotado los recursos y cercenado la imaginación pedagógica. De permanecer las actuales condiciones, la alternativa que queda es la repetición eterna de los desfases (al estilo del eterno retorno del tiempo antiguo) en un afán por borrar las incongruencias y los desajustes.

En un diagnóstico amplio y focalizado desde la perspectiva política que no perdió vigencia, Puiggrós señalaba que no han aparecido nuevos sujetos sociales o políticos en condiciones de ofrecer una direccionalidad pedagógica sustentable. Y advierte que ante la crisis

la única forma de interpretarla y comprenderla reside en colocarse en la perspectiva del fin de nuestra cultura, es decir, vivir los sentimientos apocalípticos que nos abarcan cuando reconocemos la imposibilidad de cerrar las explicaciones en torno a algunas de las teorías que nos constituyen.⁴⁹

Según este cuadro ya nada se puede esperar; sólo queda renunciar a las aspiraciones presentes en medio de la crisis. Sin embargo, queda la esperanza de revertir la comprensión de los estatutos del tiempo, asumiendo nuestra natural ineptitud de legalizarlo, admitiendo que no fuimos sus creadores. Antes de abandonarnos al panorama sombrío planteado en este trabajo, es necesario reorientar la comprensión del tiempo. El rumbo que la pedagogía perdió, necesita ser rescatado en una revitalización operativa de la teleología pedagógica. Esto es una responsabilidad humana social ante la crisis de la pedagogía contemporánea. El desafío impone la reflexión de un tiempo lineal, no circular, cuya estructura histórica también aparece en las raíces antiguas de la cultura occidental. Esto requiere una nueva subjetivación del escenario humano, en el cual ya se escuchan las voces de alerta y de conversión. Esto implica la remoción de la cosmovisión dominante heredada, para dar lugar a la consideración de los estatutos de una temporalidad revisada y una antropología distinta, pero absolutamente fructíferas.⁵⁰ Procesada esta

⁴⁹ Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (México: Alianza Editorial Mexicana, 1990), 51.

⁵⁰ Una especial consideración merece la cosmovisión hebrea antigua anunciada al comienzo de este trabajo, también presente en las raíces de la cultura occidental. Esta perspectiva diseña otra base epistemológica para el trazado de los fines de la educación.

renovación, se revitaliza la esperanza que es tiempo porque lo implica, en el cual ocurren los proyectos dispuestos en marcos teleológicos obrantes.

Los pedagogos y los responsables de la educación han de aprovechar el tiempo que transcurre, a pesar de su anulación histórica, para efectuar las modificaciones pertinentes.

René Smith
E-mail: renesmith@doc.uap.edu.ar

Recibido: 19/05/2013
Aceptado: 14/02/2014