

Agotamiento de los fines de la educación en Occidente. Una observación desde la perspectiva de tiempo

René Rogelio Smith

INTRODUCCIÓN

Las cavilaciones que el hombre hace sobre sí mismo, sobre la cultura y sobre la educación, suelen recorrer un amplio espectro. El optimismo y el pesimismo son sus límites. Y, mientras que el primero es apto para la imaginación, el segundo procura sustento en la observación.

Los estudios varían sus acentos. Por una parte la euforia por la cultura planetaria parece anticipar una sociedad mundial duradera. Por la otra, el malestar de la cultura, el desfase social, los cuestionamientos de valores, la crisis de los sistemas, presentan el agotamiento y la postración humana.

La educación del hombre y su proyección no pueden quedar ajenos a los fenómenos mundiales. De hecho forman parte de la discusión generada. Y mientras se admiten problemas profundos, éstos parecen diluirse en la búsqueda de nuevos paradigmas pedagógicos que hagan creíble la posibilidad de educar al hombre.

Este fenómeno de la crisis de la educación tuvo espacio oficial desde la realización de la “Conferencia Internacional sobre la Crisis de la Educación”, realizada en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, en 1967. Las investigaciones, publicaciones, congresos y jornadas pedagógicas que se sucedieron, rubricaron la crisis de la educación como fenómeno y justifican todavía hoy su análisis (Coombs, 1968, p. 22).

Uno de los ángulos de observación posible consiste en analizar la concepción de tiempo sobre la cual se construyó la escuela como institución. Este concepto no es neutral. Su percepción está parametrada por elementos histórico-culturales. Hablar de crisis de la educación implica, pues, la obligatoria tematización del tiempo. La concepción de tiempo condiciona los fines de la educación. Por eso las imposiciones culturales de occidente que definieron nuestra percepción de temporalidad no podrán quedar tangenciadas.

Este trabajo se circunscribirá a las concepciones que fueron sostenidas desde las cosmovisiones griega y hebrea. El concepto de tiempo que estas culturas tejieron, especialmente la griega, subyace en la trama teológica de la educación. Y, aunque no se pueden descartar otras vetas que incidieron en el mundo

René Rogelio Smith es Doctor en Educación y se desempeña como docente y Asesor Pedagógico de la Universidad Adventista del Plata.

occidental, hay consenso acerca del rol protagónico de éstas. Desde ese ángulo se pretende iniciar la reflexión. Luego se analizará el campo de la teleología de la educación, su ámbito problemático y la apertura de búsqueda.

PROYECTO Y CRISIS

Hablar de crisis implica, al menos en forma subyacente, la ausencia inicial de conflicto y caos; supone un estado de realización posible que satisfaga las expectativas, sean éstas construcciones racionales creadas, o sean necesidades profundas del ámbito de las emociones. Estas expectativas organizadas constituyen los proyectos.

Concebir un proyecto implica la esperanza de que las propuestas, esfuerzos y logros puedan coincidir con las aspiraciones. Las expectativas suponen tiempo: un lapso de realizaciones durante el cual se concretarían las aspiraciones. Todo proyecto es luego reconocido como historia definida, como éxito o como fracaso con respecto a lo proyectado. Por eso, el abordaje de la crisis involucra un tiempo que muestra lo ocurrido con respecto a lo esperado.

En el proyecto general de la modernidad se da por sentado que las realizaciones, los conflictos menores, surgidos de previsiones parcialmente fallidas, han sido considerados como instancias intermedias provisionarias, dislocaciones que quedarían superadas tan pronto los logros se adecuen a la previsión general, al proyecto. Así lo entendió, por ejemplo, Durkheim (1926). La crisis como desmembramiento y desintegración no tuvo lugar en el pensamiento de la modernidad.

La pedagogía tradicional siempre atendió como uno de sus capítulos el tema de la esperanza como el proyecto posible. Lo hizo en nombre de los fines que direccionan la educación del hombre. Un inexplicable y cauteloso silencio caracterizó, sin embargo, a la teleología de las últimas décadas; como si se hubiesen apagado los proyectos, o como si se acabaran los espacios hacia los cuales apuntar.

La acusación más dura que afecta al sistema educativo en los finales de la modernidad está vinculada a la incapacidad de fijar planteos teleológicos coherentes para la educación.

Mientras tanto, hoy la educación como práctica sigue por cánones teleológicos que se van desgastando mientras que se esfuman los rumbos. Desde John Dewey, quien anunció la inexistencia de fines de la educación, hasta los actuales planteos de la pedagogía crítica, el desconcierto aumentó. No solo empuja a la educación a los bordes de la crisis, sino que parece anunciar la imposibilidad de cualquier salida. Sólo quedaría activar a la imaginación para construir otra esperanza, otros proyectos, sin saber si por ventura éstos

provocarían nuevos desconciertos. Bien advierte Adriana Puiggrós (1990, p. 51) que no han aparecido nuevos sujetos sociales o políticos en condiciones de ofrecer una propuesta pedagógica. 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 de algunas de las teorías que nos constituyen.

A propósito de la crisis de la educación, ¿significa la construcción de utopías la salida airosa de la debacle final? ¿O significa agotamiento y postración definitiva? Nos resistimos a esta última, pero, ¿está el hombre en condiciones de conjurar la adversidad que parece definitiva? El planteo principal del problema, sin embargo, yace en canales mucho más profundos. ¿Es posible construir el proyecto educativo en la concepción de tiempo que la cultura de occidente asumió?

La concepción de tiempo en Occidente

Se afirmaba al comienzo de este trabajo que el pensamiento griego y el pensamiento hebreo constituyeron las orientaciones principales de nuestra civilización. Aunque ambas marcaron los contenidos, la fuerza de las categorías griegas, y luego greco-romanas, afianzadas posteriormente desde la religión medieval europea, configuraron el pensamiento occidental. Viene al caso como ilustración, un comentario de

Whitehead, quien, mentando el pensamiento platónico asegura que la filosofía de Occidente no es sino una serie de notas de pie de página a los escritos de Platón (Smith, 1994, p. 49).

Pasemos a considerar el problema del tiempo, en tanto construcción fundamental para la teleología. Hay dos presuposiciones básicas (Canale, 1983, pp. 55 y 115) que el hombre ha ensayado para aprehender significativamente las cosas: a) la temporalidad, propia del pensamiento hebreo, y b) la atemporalidad, presuposición básica del griego.

Desde los anticipos de Parménides y siguiendo por Platón y Aristóteles, la Verdad, es decir la realidad última, es inmutable e indestructible, completa, no deviene, es inmóvil y atemporal. Esta posición elimina la tan temible contingencia. Los actos humanos no serían otra cosa que imitación de la realidad. Esta última nunca quedaría afectada por lo contingente: por el contrario, quedaría condicionada indefectiblemente por la realidad última, que es atemporal. En esta postura el tiempo se corresponde con la materia.

Reuniendo distintas expresiones de la literatura griega, se puede concluir que ese tiempo de los griegos es determinista, fijado al destino, teñido de pesimismo, ahistórico, como un presente eterno (Pereyra, 1995, pp. 25-26). Desde el plano ontológico, el pasado y el futuro pierden todo sentido. El hombre sintió el terror por la historia; por esta razón la abolía periódicamente para regenerarla en el “eterno retorno” (Eliade, 1985, pp. 94-119). Pero al mismo tiempo manifestaba el pánico por el futuro y la fobia por el movimiento, cayendo irremediabilmente en la impotencia total para crear e innovar.

Desde que el hombre del Renacimiento redimensionó el significado de la existencia, y éste se viera libre de la férula eclesiástica, comenzó a construir su propio proyecto en el marco de un secularismo creciente. El hombre se hizo cargo de su situación. Esta actitud no eximió al hombre de las categorías del pensamiento heredado. Éstas permanecieron ocultas. Luego

El hombre sintió el terror por la historia; por esta razón la abolía periódicamente para regenerarla en el “eterno retorno”.

permearon inconscientemente sus reflexiones y sus actos. Pero todavía es necesario mencionar una incongruencia más, y que corresponde al campo de la antropología. Dados los límites de este trabajo, bastará con esbozarla. El dualismo antropológico griego fue una ingeniosa explicación para resolver otra incoherencia: el hombre griego fue construido fuera del tiempo, sin más límites que la imaginación, libre de

las trabas de lo corpóreo. De esta manera se resolvía el doloroso pluralismo que imponía la contingencia. El cuerpo, la materia, fue particularmente despreciado. Así el hombre es supuestamente atemporal. Esta percepción fuertemente afianzada en el Medioevo, negó el cuerpo y concluyó negando al hombre del tiempo.

Esta manera de concebir el tiempo (concepto definidor, luego, de la teleología de la educación) provocó en nuestra civilización lo que se ha dado en caracterizar como “cortocircuitos”: el tiempo imaginado no coincidió con el tiempo (Espinosa, 1996, p. 1). En esta cosmovisión tampoco coincidió el hombre imaginado con el que concurre a la escuela.

Cabe señalar que la problemática heredada no se ha extinguido. En razón de injustificados desvaríos de las corrientes del pensamiento contemporáneo, el problema vuelve a aparecer, reeditado con fuerza en orientaciones tales como la reactualización del pensamiento de Nietzsche (Metz, 1994, pp. 52-57). También se halla presente en los movimientos esotéricos o en tendencias de la llamada “Nueva Era”.

La escuela atemporal

Pasando este telón de fondo a la preocupación que motiva estas reflexiones, es necesario destacar que un proyecto no se construye al margen de la cosmovisión imperante. En toda nueva propuesta se infiltran presuposiciones históricamente afianzadas que involuntaria e insensiblemente se hacen presentes.

Estos elementos ancestrales permean a la educación sostenida y condenada hoy al mismo tiempo. Todo proyecto es una opción que se enmarca en el

tiempo. Luego se espera algún resultado. El proyecto cargado de expectativas genera un campo teleológico. Pero toda construcción teleológica queda como amarrada al concepto de tiempo incorporado que, como estructura que subyace, tamiza y elige los contenidos. Después, la concepción de tiempo condiciona las metas.

La acusación más dura que afecta al sistema educativo en los finales de la modernidad está vinculada a la incapacidad de fijar planteos teleológicos coherentes para la educación. En Occidente se asumieron formas de monoteísmo, conceptos de bien, principios de la moral, conceptos de revelación, principios de la *parousía*, etc., todos ellos provenientes principalmente de la cosmovisión judeo-cristiana bíblica, (y por lo tanto inscriptas en formas de tiempo vivencial, que transcurre), luego se afianzó un sistema teleológico incompatible con el tiempo sin duración, para un escolar atemporal, sometido, sin embargo, a un sistema que exige tiempo y materia.

La alternativa que le queda a la escuela es la repetición eterna de los desfases (al estilo del eterno retorno del tiempo griego) en un afán por borrar las incongruencias y los desajustes.

La particular concepción de la materia que Occidente heredó de la cultura helenística no favoreció el trazado de la teleología educativa. La escuela concreta fue hasta aquí una evasión de la realidad. Construída como superestructura atemporal, siempre apareció como neutra, aséptica, descomprometida con lo material y con el mundo. Por eso pretendió desarrollar sus actos educativos fuera del tiempo. Y aunque la pedagogía contemporánea procuró su corrección, demasiado a menudo la escuela continuó siendo el templo al cual sólo concurrieron las almas descarnadas (en tanto partícipes del mundo inteligible). Luego se sobredimensionó el intelecto. Los cuerpos fueron negados en tanto considerados sede material y concreta del mal.

Esta cosmovisión del mundo griego fuertemente protegida por la cristiandad helenizada, superó las fronteras de la Edad Media. Esta proyección que penetró nuestros tiempos está adecuadamente presentada a partir del análisis de los planes de estudio habidos a lo

largo de la historia occidental (Cf. Dolch, 1982; Wächter, 1991).

El alma incorpórea, atemporal, pura esencia, condición impuesta por la teología de la cristiandad (concebida como la única “parte” compatible con la imagen de Dios), fue la única privilegiada para concurrir a la escuela. Este invento que separa al hombre en dos naturalezas distintas, fuertemente defendido también por Descartes, pilar de la modernidad, coronó el proyecto educativo de Occidente fuera del tiempo, deteriorando sustancialmente el diseño teleológico de la educación (Cf. Sepúlveda, 1989). Al construir a la escuela en un tiempo fuera del tiempo, desaparece toda motivación educadora. No debe ser extraño, entonces, que al concurrir sujetos atemporales a la institución educativa, se haya perdido, de un lado, el interés por los estudios de la historia, y, por el otro, haya aumentado la candente preocupación por el futuro y la orientación de la educación.

Los proyectos sin tiempo posible, con un hombre atemporal, constituyen la raíz de la crisis en la cual se debate la educación. Luego, la desintegración del proyecto es el impuesto que queda por cobrar.

Apertura de la búsqueda

Históricamente queda demostrada la incidencia del pensamiento hebreo en nuestra civilización. Pero también es necesario recordar que mientras avanzaban las formas helenizadas, la calidad de los aportes del pensamiento hebreo antiguo quedaron relegados a la espera de su turno. Se han hecho prolijas descripciones acerca del trasvasamiento que transformó la cosmovisión hebrea bíblica del cristianismo original. Las investigaciones hechas al respecto eximen de mayores comentarios aquí (Cf. Dussel, 1974).

¿Qué originalidad presenta el pensamiento hebreo que pueda ser rescatado para la construcción de una teleología en crisis? Los hebreos de la antigüedad entendieron al tiempo como experiencia y al futuro como meta, con la conciencia de avanzar hacia un fin, en una concepción de tiempo lineal, nunca cíclico. Su cosmovisión estuvo cargada de las ideas de continuidad y progreso, de improvisación y de “inseguridad radical”, siempre abiertos al campo de lo posible, pero

con un referente exterior: Dios (Pereyra, 1995, p. 27). También la divinidad está comprometida con la historia. De allí que el fenómeno del profetismo no sea una opción sino la línea de seguridad y de orientación que el pueblo asumió para abordar el futuro y resignificar el pasado histórico.

Para los hebreos, el tiempo es más una cuestión de ritmos que de ciclos. La existencia es fundamentalmente temporal. Mientras que los griegos se sienten atraídos por la peculiaridad y la esencia de las cosas, a los hebreos les fascinan los eventos. Mientras que para los griegos el tiempo es una abstracción, para los hebreos es una sucesión de hechos. Hasta Dios es temporal en tanto que no puede existir fuera del tiempo. El que está fuera del tiempo no existe (Metz, 1994). No hay dualismos posibles.

Para el hebreo el cambio y la contingencia son fenómenos que responden a una legalidad global con explicación coherente, compatible con el tiempo que no es ajeno a la eternidad.

CONCLUSIÓN

Mientras que la educación sistemática avanzó por los carriles de la cosmovisión griega, condicionada por la fuerza expansiva de un cristianismo fuertemente he-lenizado, la cosmovisión hebrea, también influyente en la cultura Occidental, había quedado parcialmente re-plegada.

De los griegos hemos heredado un concepto de tiempo ahistórico, y un hombre sin tiempo, sin proyección y sin futuro, determinando la crisis de la educación. Ésta, sin parámetros, y con metas truncadas por la atemporalidad de los griegos, la empuja a los bordes del caos.

La teleología de la educación, como estructura de sentido pedagógico para la educación contemporánea, pareciera haber agotado los recursos y acabado el imaginario.

Ante esta conjunción se hace válida la revisión de la cosmovisión hebrea, desde la cual es posible re-conceptualizar el problema del tiempo, categoría obli-gatoria de la educación como proyecto.

Seguramente los pedagogos, y los responsables de la educación, hemos de usar este tiempo de gracia para efectuar los replanteos pertinentes, cuyas líneas quedan aquí esbozadas.

REFERENCIAS

- Canale, F. (1983). *A Criticism of Theological Reason: Time and Timelessness as Primordial Presupposition*. Berrien Springs, Michigan: Andrews University Press.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dolch, J. (1982). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Durkheim, E. (1926). *Educación y sociología*. París: Alcan.
- Dussel, E. (1974). *El dualismo en la antropología de la cristiandad*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Eliade, M. (1985). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires: Planeta.
- Espinosa, E. (1996). La concepción de tiempo en el pensamiento hebreo. Trabajo no publicado. *III Jornadas de Estudio de Historia Antigua*. Chillán: Universidad Adventista de Chile.
- Metz, J. (1994). The End of Time. *Univeritas*. 1. 52-57.
- Pereyra, M. (1995). *La esperanza-desesperanza como variable diagnóstica y predictiva del proceso salud-enfermedad*. Tesis doctoral no publicada. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mejicana.
- Sepúlveda, G. (1989). El paradigma de la educación. *La educación*. 104.
- Smith, R. R. (1994). *El acceso a la educación primaria inicial en el marco de la regulación pedagógica*. Tesis doctoral no publicada. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Wächter, J. (1991). *Wom Zweck der Erziehung*. Hildesheim: Olms Verlag.