

El desafío de la racionalidad
A propósito del legado educativo de Estanislao Zuleta

Maria Camila Galvis Henao

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Licenciatura en Filosofía
Pereira, Risaralda

2018

El desafío de la racionalidad
A propósito del legado educativo de Estanislao Zuleta

Maria Camila Galvis Henao

Director:

Dr. Alfredo Abad

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Licenciatura en Filosofía

Pereira, Risaralda

2018

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis padres, Jorge y Esperanza, por brindarme su amor y apoyo incondicional a lo largo de toda mi vida, sin lo cual nada de esto hubiese sido posible. Por y para ellos, hoy culmino este importante logro, lo que ha valido la pena solo por ver una sonrisa orgullosa en sus rostros.

A mi compañero de andanzas, Sebastián, quien con su pasión y dedicación por lo que hace, ha sido una inspiración para atreverme a recorrer el camino del conocimiento que aquí intento trazar, sin importar lo adverso que, ciertas veces, este se pueda tornar.

A mi hermana, Daniela, quien desde siempre he considerado un paradigma a seguir, por el ímpetu y valentía con que afronta cada pequeño o grande paso de su existencia. Ella me ha enseñado que el mundo está hecho para los soñadores.

Finalmente, debo agradecer a mi profesor y director, Alfredo Abad, por creer en mí y en mi trabajo, incluso más de lo que en muchas ocasiones yo misma pude creer. Resalto la confianza que me brindó, a pesar del evidente rechazo que en el mundo académico genera el abordaje de un pensador que contraría y subvierte los cánones establecidos por aquél.

Índice

Introducción	1
Primer Capítulo: Fuentes filosóficas del pensamiento educativo de Estanislao Zuleta....	10
1. Sócrates, el filósofo educador	10
1.1. Consideraciones iniciales.....	10
1.2. Sócrates y el humanismo	12
El “no saber” socrático y el conocimiento de sí mismo.....	17
2. El pensamiento educativo kantiano	28
2.1. Kant y la pedagogía	29
Necesidad de la educación: cuidado, disciplina e instrucción.	31
Educación en sentido cosmopolita.....	35
Segundo Capítulo: Estanislao Zuleta y la crítica a la educación tradicional	40
2.1. Contexto de la discusión	40
2.1.1. Algunos datos biográficos.....	40
2.1.2. Un pensador moderno	46
La educación colombiana del siglo XX.	47
La educación colombiana del siglo XXI.....	50
2.2. La crítica educativa	53
2.2.1. Contra la opinión o acerca de la ideología.....	55

Refutación lógica.....	62
2.2.2. La educación como entrenamiento de un experto.....	68
Tercer Capítulo: Educación filosófica. Una auténtica defensa al pensamiento.....	76
3.1. Estanislao: hacia una educación filosófica	76
3.1.1. Consideraciones generales sobre el pensamiento	81
3.2. Kant: el ideal ilustrado de la razón	86
3.2.1. ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?	93
La posición hegeliana.	96
3.3. Zuleta: acerca de la enseñanza filosófica.....	99
Conclusiones.....	105
Apéndice 1. Propuesta de aplicación de la educación racional	109
Apéndice 2. Educación humanista: De la <i>paideia</i> griega a la <i>Bildung</i> alemana.....	113
1. <i>Paideia</i> griega.....	113
II. <i>Bildung</i> alemana	117
Referencias.....	121

Introducción

Los colombianos nos encontramos en tiempos de crisis social, producto de la ineficacia de los principios y valores colectivos, incapaces de garantizar el pleno desarrollo de nuestra sociedad. Éste, al ser entendido exclusivamente en términos productivos y económicos ha arrebatado y olvidado la condición más inherente al ser humano: su humanidad, que a su vez se expresa en la posibilidad de desenvolver su facultad distintiva, la razón. Solo por medio de la cual los seres humanos pueden cumplir las disposiciones de la naturaleza para diferenciarse del resto de especies animales.

La negación de este carácter innato al género humano se evidencia en una problemática endémica, a saber, generaciones enteras de individuos altamente conflictivos, que encuentran en la violencia el principal mecanismo tanto para defender como para justificar su visión de mundo y modo de actuar propios. Siendo así el mundo de la vida un escenario proclive a la guerra, un estado de naturaleza¹ en el que el hombre es el lobo del hombre (*Homo homini lupus*)², dirigido únicamente por su animalidad. Cuestión que ha llegado hasta el punto tal que esta actitud irracional frente a la existencia se ha convertido en un rasgo idiosincrásico del pueblo colombiano.

Ante este panorama crítico la educación se presenta como un problema de primer orden que requiere ser reflexionado a profundidad, ya que ella es, en gran medida, el principal mecanismo de transmisión y consolidación de los valores y principios válidos para cada sociedad. Es así, si se

¹ Esta noción de *estado de naturaleza* debe entenderse desde la filosofía contractualista de corte hobbesiano y kantiano, como un estado de guerra de todos contra todos, en el cual cada individuo permanece en actitud de recelo y prevención frente a los demás. El hombre controlado por su egoísmo y afán de dominio tiende a un permanente enfrentamiento contra los otros, con el fin de imponerse como el más fuerte, para lo cual recurre a la fuerza física como mecanismo de defensa, lo que conlleva necesariamente a una convivencia regulada por el conflicto.

² Locución atribuida al comediógrafo latino Plauto (251 a.C.- 184 a.C.) y popularizada por la filosofía política de Thomas Hobbes. A partir de esta sentencia se presenta como característica natural del ser humano su disposición al conflicto y a la guerra.

entiende educación en su acepción general y no meramente institucional. Pues claramente, fuera del ámbito escolar el individuo encuentra, igualmente, la posibilidad de formarse, por ejemplo, en cada una de sus relaciones interpersonales. En este sentido, el sistema educativo trasciende los límites impuestos por la institucionalidad y reivindica su carácter intrínseco de patrimonio del género humano, en el cual, la sociedad en su totalidad aparece como instancia formadora de las generaciones presentes y venideras, conforme a una idea de humanidad posible y deseable para el pleno desarrollo de la especie. Por tanto, el sistema educativo se compone por todas las instancias sociales y no meramente por instituciones especializadas en educación.

Retomando, la ineludible reflexión a la que nos referimos trata básicamente de someter a consideración cuáles son los fundamentos e ideales que deben guiar la educación colombiana si se quiere formar un nuevo tipo de mujeres y hombres, capaces de afrontar su existencia individual y social de la manera más razonable posible. Cuestión que supone de suyo el replanteamiento de los fundamentos e ideales que hasta nuestros días han generado el fortalecimiento y promoción del prototipo de individuos inicialmente descrito.

Ahora bien, consideramos que un trabajo filosófico de esta índole debería partir del estudio de la concepción educativa presente en la filosofía racionalista, específicamente, en Platón y Kant, significativos representantes de esta línea de pensamiento; ya que los elementos educativos allí encontrados apuntan a la valoración de la razón como guía principal de la existencia humana. Y esto, precisamente, se traduce en la formación de individuos facultados para dirigir sus vidas de modo razonable. De esta manera parece haberlo entendido el intelectual antioqueño Estanislao Zuleta, quien en un serio compromiso con lo que comprende como la apremiante transformación social del país, pone en el centro de sus reflexiones lo que asegura es el principal problema

educativo colombiano, esto es, la falta de una educación filosófica o, lo que para él es igual, una educación racionalista. Idea ésta que encuentra sus raíces, pues, en la filosofía platónica y kantiana.

De acuerdo con Zuleta, la ausencia de educación filosófica en el sistema educativo colombiano se ve reflejada en la hegemonía que este le otorga a la formación técnica o profesionalizante, la cual comprende como única finalidad la instrucción requerida por las personas para capacitarse como mano de obra calificada o especialista competente para suplir las demandas y necesidades productivas del aparato capitalista. En este sentido, la educación es pensada con el propósito de formar los trabajadores que la maquinaria productiva reclama para su buen funcionamiento, lo que asegura la prosperidad de la economía de una nación. “El tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente” (Zuleta, 2016, p. 73).

Propósito que, entre otras cosas, deja de lado la posibilidad de formar el pensamiento autónomo en las personas, pues de un buen trabajador tan solo se exige que sepa llevar a cabo eficazmente la labor específica que se le impone, aun sin necesidad de comprender la acción que realiza, es decir, esta puede darse y, en efecto, generalmente se da de manera mecánica, sin intervención alguna del pensamiento. “El trabajador no necesita conocer el sentido ni el funcionamiento de la lógica en un conjunto vasto, sino tan sólo saber operar en un sector restringido” (Zuleta, 2016, p. 72). Asimismo, no es importante ni imprescindible que el trabajo que se cumple concuerde con los propósitos o aspiraciones del operario, pues éste, en tanto tal, entre menos aspire alcanzar los deseos y anhelos que puede tener para su vida, con mayor facilidad se adaptará y resignará a cumplir lo que otros le obligan a hacer, debido a que no concibe más posibilidades para el desenvolvimiento de su existencia que meramente trabajar para sobrevivir. En pocas palabras, se trata de una educación para el trabajo mas no para la vida.

Entonces, estableciendo un parangón con lo dicho, la educación filosófica que Estanislao piensa necesaria acoger en nuestro contexto educativo, versa sobre la formación de pensadores, esto es, individuos capaces de pensar por sí mismos y de proceder en consecuencia con lo que autónomamente deciden deseable para sus propias vidas. Para esto, la educación debe partir de una premisa fundamental, a saber:

El pensamiento no pasa de un hombre a otro como pasa el agua de una copa a otra, por medio de una mecha de lana -dice Sócrates en *El banquete*-; cada cual lo produce por sí mismo o no lo tiene. Hay que incitar entonces a la producción del pensamiento; la dificultad de enseñar radica precisamente en no dejar pensar a los otros por sí mismos. (Zuleta, 2016, pp. 117-118)

Una educación filosófica o racionalista es, pues, una educación que fomenta y posibilita el ejercicio del pensamiento de cada individuo, reconociendo así el derecho y la capacidad de cada uno para comprender e interpretar la totalidad de las cosas y situaciones que tienen ocasión en su mundo circundante, además de la consecuente facultad para justificar argumentativamente la posición que se asume respecto a ello, a partir de lo cual se fundamenta un modo de actuar propio, de desenvolver la existencia. Igualmente, educar para el pensamiento autónomo implica enseñar y aprender a reconocer que todas las personas, sin excepción alguna, pueden y deben pensar por sí mismas, esto es, que no es posible que exista unanimidad de pensamiento, pues cada individuo es esencialmente diferente de los demás y posee una visión de mundo personal. Empero, lo que sí es posible y necesario, es someter a una crítica y diálogo racional los juicios e ideas asumidos por cada uno para justificar la razón del criterio, comportamiento y exigencias que manifiesta en el entorno social, requisito indispensable para garantizar una sana convivencia en el seno de una sociedad democrática y plural como lo es la colombiana, que aspira a ser mejor. De manera que,

“aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de “humanista” (Savater, 1997, p. 137).

Así pues, ahondar en el análisis de estas reflexiones educativas asumidas por el intelectual colombiano Estanislao Zuleta es el objetivo principal de este trabajo monográfico, a partir del cual se pretende sustentar una postura filosófica que permita fundamentar la necesidad de asumir y reivindicar el ideal educativo humanista (filosófico o racionalista) ausente en el sistema de educación nacional.

El interés y la consecuente decisión de abordar el estudio del pensamiento educativo de Estanislao Zuleta, surge de una carencia y necesidad advertidas en el contexto académico en que desenvuelvo mi *praxis* educativa. En primer lugar, en los años de estudiante de Licenciatura en filosofía fue bastante limitada, por no decir que nula, la enseñanza recibida acerca de la filosofía producida por los pensadores colombianos, a causa de la inexistencia de un seminario que asuma el pensamiento filosófico nacional. De éste, pues, solo tuve referencias aisladas, para nada rigurosas. Cuestión demasiado paradójica si se tiene en cuenta que uno de los objetivos principales de la filosofía en su ámbito educativo es la formación del pensamiento crítico en las personas, lo cual se ve envuelto en una seria contradicción toda vez que en los círculos académicos especializados se tiene por *menor* y menos importante el pensamiento que se origina en el país y, en general, en el contexto latinoamericano; frente a la primacía y significativa envergadura otorgada a la filosofía clásica, fruto, en su mayoría, de la civilización europea. Esto se ve reflejado

en que la gran mayoría de investigaciones académicas en nuestro ámbito, versan sobre esta filosofía, dejando relegada toda posible referencia a la cultura filosófica nacional.

Identificando pues como una considerable carencia en mi formación profesional la falta de un debido conocimiento de la filosofía colombiana y, en general, en la formación de los estudiantes y egresados de la Licenciatura en filosofía a la que me circunscribo; determiné imperiosa la realización de un trabajo monográfico dedicado al estudio de un pensador nacional con el propósito de suplir, de alguna manera, tal vacío. La investigación, en este caso, pues, concierne al pensamiento del intelectual antioqueño Estanislao Zuleta V., doctor *honoris causa* de la Universidad del Valle, conmemorado como el pensador colombiano del siglo XX por la Revista *Semana*.

Asimismo, considero como una necesidad de primer orden el estudio filosófico de la educación, sobre todo, en el contexto de una licenciatura que, naturalmente, tiene como finalidad la formación de docentes, los cuales, en su mayoría, ejercen efectivamente una labor educativa. No obstante, infortunadamente, esta línea de investigación es, igual que en el caso anterior, escasamente atendida en nuestro entorno académico. Situación poco comprensible si consideramos que en la historia de la filosofía, la educación se ha tenido por un problema de gran trascendencia, no por otro motivo se presenta seriamente desarrollado en las reflexiones de ilustres filósofos como Platón, Aristóteles, Rousseau, Kant, Hegel y Nietzsche, por mencionar solo algunos.

Ahora bien, el trabajo se compendia en tres capítulos y dos apéndices. El primer capítulo, *Fuentes filosóficas del pensamiento educativo de Estanislao Zuleta*, constituye un estudio introductorio de los principales elementos educativos de la filosofía socrático-platónica y kantiana, las cuales presentan una evidente y determinante influencia tanto en la crítica cuanto en la

propuesta de educación filosófica que puede rastrearse en la obra del pensador colombiano. Debido a que, de esta tradición racionalista se deriva un contundente rechazo a toda pasividad, heteronomía y servilismo del pensamiento humano, frente a la consecuente defensa de su actividad, autonomía y autarquía, condiciones necesarias para la formación de individuos capaces de tomar las riendas de su existencia. Elementos que son recurrentes y decisivos en las ideas educativas de nuestro autor.

El segundo, *Estanislao Zuleta y la crítica a la educación tradicional* es, en primer medida, una exposición del contexto biográfico, cultural y educativo en que se circunscriben la práctica filosófica y el trabajo intelectual del autor. Esto, con el propósito de poner en consideración la vigencia de sus ideas acerca de la educación, pensadas para el contexto colombiano del siglo pasado. Y, en segundo término, es un análisis mediado por un desarrollo filosófico, de la crítica a la perspectiva de educación tradicional técnica o profesionalizante, imperante en el sistema educativo tanto del tiempo de vida de Estanislao como de nuestros días. Según esta línea de reflexión la educación se entiende como el proceso de entrenamiento de un experto calificado para realizar un trabajo determinado tendiente a suplir las necesidades del sistema económico y productivo. En consecuencia, esta concepción educativa tiene por finalidad la capacitación de profesionales especializados en una rama del conocimiento, con el menor esfuerzo y en la mayor brevedad de tiempo posible. Para el intelectual colombiano este tipo de educación produce autómatas que saben realizar de manera efectiva una actividad parcial en la división del trabajo, mas no comprenden lo que hacen. O sea, individuos incapaces de pensar por sí mismos. Esta crítica parte de los presupuestos esbozados en la teoría de la ignorancia de Platón.

El tercer capítulo, *Educación filosófica. Una auténtica defensa al pensamiento*, presenta la investigación de la propuesta educativa de Estanislao Zuleta, la cual sustenta la necesidad de erigir

una educación de carácter racionalista que permita y fomente el desarrollo de las posibilidades de las personas, mediante los criterios o juicios que el individuo a partir de un razonamiento autónomo ha elegido adecuados para justificar su modo de actuar y, en cuanto tal, desarrollar su existencia. Subvirtiendo así las exigencias utilitaristas del sistema, de acuerdo con las cuales las personas son instrumentalizadas como meros medios para la obtención de determinados fines impersonales. Para ello es imprescindible promover lo que Zuleta concibe como educación filosófica, esto es, un ideal educativo esencialmente racional que, por tanto, exige y posibilita el ejercicio del pensamiento autónomo, crítico, contextual y dialógico en los educandos.

Finalmente, el apéndice, *Educación humanista: de la paideia griega a la Bildung alemana*, es una somera exposición de estas dos importantes tradiciones educativas. Siendo la *paideia* el ideal espiritual que da origen y fundamenta la noción de educación humanista tal como hoy se entiende, pues pone al ser humano en el centro de sus preocupaciones y concibe la formación de éste como la vía para alcanzar la realización de su ser, de acuerdo a su auténtica naturaleza. Cuestión que se aleja totalmente de cualquier finalidad utilitarista. Por su parte, la *Bildung* representa uno de los principales intentos en la historia de la cultura occidental por retomar dicho ideal de humanidad producto de la Grecia antigua que, en este caso, es amoldado al contexto europeo de la *Ilustración*. A partir de lo cual se concibe como una necesidad de primer orden la exigencia de que el individuo conduzca su existencia únicamente mediante la guía de su propia razón, lo que significa, en últimas, una defensa y fomento de la autonomía de las personas.

Entonces, esta monografía, mediada por el pensamiento educativo de Estanislao Zuleta, representa una defensa y reivindicación de la importancia de la educación filosófica en el contexto de una sociedad que en su condición de democrática, pluralista y moderna, es altamente proclive a sostener relaciones sociales problemáticas, conflictivas y violentas, a causa de la incapacidad de

sus ciudadanos para conducir su existencia de modo razonable. Capacidad ésta que es menospreciada por el modelo educativo imperante en nuestro entorno, el cual centra su atención exclusivamente en la consecución de los fines impersonales impuestos por el sistema. En esta lógica las personas son entendidas en términos de fuerza de trabajo, mercancía u objetos de estudio, perdiendo así su humanidad y dignidad posible. De manera que, este tipo de educación lejos de ser la solución es la causa de los mayores problemas sociales, razón por la que aquí es sometida a una crítica férrea.

Primer Capítulo

Fuentes filosóficas del pensamiento educativo de Estanislao Zuleta

1. Sócrates, el filósofo educador

¿Qué lugar tendrá el filósofo en la ciudad?

Será el de un escultor de hombres.

(Simplicio, citado en Hadot, 1998).

Ocuparnos aquí del pensamiento educativo de Sócrates aparece como una cuestión imprescindible por dos razones fundamentales, en primer término, él es, sin duda alguna, para la tradición cultural de Occidente, el paradigma perfecto del filósofo y, como si fuera poco, el educador por antonomasia: “su figura se convierte en eje de la historia de la formación del hombre griego por su propio esfuerzo. Sócrates es el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de Occidente” (Jaeger, 1996, pp. 403-404). Así pues, cualquier investigación filosófica sobre educación debiera revivir su significativa voz. Además de esto, existe una razón más concreta para los propósitos del presente trabajo, a saber, se encuentran vestigios de los importantes aportes socráticos sobre esta materia en la propuesta educativa de Estanislao Zuleta, la cual constituye el objeto de estudio de esta monografía. Por lo que, el análisis de este filósofo griego se propone como sustento teórico para comprender con mayor exactitud los planteamientos del pensador antioqueño que serán expuestos en los capítulos ulteriores.

1.1. Consideraciones iniciales

Como es bien sabido, Sócrates (470/469 a.C.-399 a.C.) no dejó plasmado su pensamiento de manera escrita. La palabra hablada, mediante el diálogo y la mayéutica, fueron los medios para

la transmisión de su saber, pues veía en ellos la forma originaria del pensamiento filosófico. Entonces, sus reflexiones fueron reunidas y articuladas por sus discípulos o contemporáneos, quienes de forma diversa emprendieron la labor de escribir las doctrinas que hoy conocemos como socráticas. En consecuencia, la imagen que en la actualidad se tiene del Sócrates histórico es, en muchos casos, ambigua, de acuerdo con las variopintas descripciones e interpretaciones que de él hicieron tanto seguidores como contradictores. Por lo tanto, tratar de profundizar en el Sócrates real es una empresa de difícilísima realización³.

Entre las principales referencias directas que hacen alusión a este mítico filósofo, se encuentran: *Las nubes* del comediógrafo Aristófanes, comedia famosa por ser una parodia y caricatura suya, en que se le acusa de ser el peor de los sofistas, capaz de hacer de un argumento débil el más fuerte de los argumentos⁴; *Los diálogos* de Platón, textos en que su más fiel discípulo amorosamente lo idealiza y donde, haciéndolo su protagonista, pone en boca de Sócrates sus propias hipótesis filosóficas, hasta el punto tal que en varios casos es difícil distinguir cuál es realmente el pensamiento socrático y cuál el platónico. Por otra parte tenemos *Las Memorables* del historiador Jenofonte, obra que se limita a dar una descripción más general y superficial suya, se considera usualmente como referencia de segunda mano, a causa de la falta de formación filosófica del autor, lo que se suma al hecho de que Jenofonte tan solo tuvo contacto directo con su maestro en su juventud, mientras que los recuerdos socráticos fueron redactados en su época de madurez. Finalmente están los testimonios de Aristóteles quien, por su parte, se refiere a Sócrates en menor medida, pues éste no despertaba en él tanta pasión y admiración como sí lo hizo en sus

³ Esta cuestión ha sido analizada sobremanera por los especialistas del tema. Para ahondar en ella, consultar a W. Jaeger. (1996). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE; y G. Reale, D. Antiseri. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico I. Antigüedad y Edad media*. Barcelona: Herder.

⁴ Esta es una de las interpretaciones que en la Apología 18b, Sócrates afirma, en contra suya, algunos de sus acusadores han hecho creer a todos los atenienses desde jóvenes. En especial, -como dice él- “cierto comediógrafo”, Aristófanes, claro está.

seguidores más cercanos. Así las cosas, “Sócrates parece ser entonces, poco tiempo después de su muerte, una figura mítica. Pero es precisamente este mito de Sócrates el que dejó una huella indeleble en toda la historia de la filosofía” (Hadot, 1998, p.37).

Habiendo dicho esto, es preciso aclarar que para los fines de esta investigación, en adelante, sólo serán tenidos en cuenta los aspectos que nos sirvan para revelar el inminente carácter educativo de Sócrates, el cual se puede evidenciar principalmente y con mayor claridad en algunos diálogos platónicos.

1.2. Sócrates y el humanismo

La grandeza e importancia de Sócrates no solo es un hito para la historia de la filosofía, sino para el pensamiento occidental en general. Esta grandeza reside en que su reflexión marca un antes y un después en el conocimiento filosófico, pues le da a este todo un giro antropocéntrico y humanista. Decepcionado e insatisfecho con las hipótesis de causas materiales, improbables, por demás, empíricamente; acerca de problemas cosmológicos como el origen, funcionamiento y leyes del universo -centro de atención de las discusiones racionales de la época-, propuestas por los filósofos de la naturaleza; Sócrates, siguiendo la revolución epistemológica iniciada por los sofistas, de manera totalmente novedosa y sin precedentes, pone en la base de sus indagaciones, interrogantes de orden antropológico: intenta conocer a profundidad, con la guía de la razón, todas las cuestiones concernientes a la naturaleza y vida humanas. Esto lo hace, en principio, partiendo al igual que la medicina (único saber científico que acepta como legítimo, por basarse en una experiencia y observación exactas), de la estructura del cuerpo humano. Así pues, al igual que la medicina de su era, reconoce la naturaleza humana como el necesario punto de partida de sus

reflexiones acerca de lo real, por ser ésta y no otra cosa, el ámbito del mundo más asequible al conocimiento.

En este sentido Cicerón afirma que “Sócrates baja la filosofía del cielo y la instala en las ciudades y moradas de los hombres” (citado en Jaeger, 1996). Estas preocupaciones, tal como se ilustra en la obra platónica, son transmitidas a los demás por medio del diálogo. Entre preguntas y respuestas, el filósofo ateniense conversa con sus coetáneos acerca de diversos temas de índole práctica, que afectan tanto la vida personal como la vida en comunidad; sometiendo a crítica cualquier argumento que no pueda sostenerse ni defenderse por sí mismo, es decir, que no resista un exhaustivo análisis racional. Todo esto con miras a descubrir nada más que la verdad innata a todas las cosas. Los lugares protagonistas de los diálogos socráticos son principalmente los gimnasios, por ser ellos punto de encuentro obligado de toda clase de atenienses. Jóvenes y adultos se reunían allí para cuidar su cuerpo, teniendo espacio para las conversaciones en los momentos de descanso u ocio:

Quien tenía algo que decir o algo que preguntar que consideraba de alcance general, y para lo que ni la asamblea popular ni el tribunal eran lugares adecuados, acudía a decírselo o a preguntárselo a sus amigos y conocidos en el gimnasio. (Jaeger, 1996, p. 411)

Entonces, además de la actividad física para la cual estaban destinados estos lugares, en ellos, el florecimiento de nuevos conocimientos y la reflexión crítica, cada vez fueron tomando mayor fuerza, hasta el punto en que la *gimnasia del pensamiento* alcanzó en el pueblo griego tanta admiración y popularidad como la del cuerpo. Así, cuidar de éste se volvió igual de importante que desarrollar y educar el espíritu mediante el arte del diálogo, un peculiar modo de formación que tuvo por mayor exponente a Sócrates, por supuesto; lo cual es fácilmente entendible si se tiene en cuenta que era él, precisamente, quien mejor conocía los asuntos humanos. Motivo que le valió el reconocimiento y respeto de sus conciudadanos. Incluso los personajes más distinguidos

recurrían a él para saber cómo debían educar a sus hijos, pues mediante el método mayéutico lograba que su interlocutor tomara conciencia de sus fortalezas pero, sobre todo, de sus debilidades: dejaba en evidencia las carencias y los excesos del espíritu o, en otras palabras, ponía en crisis a sus oponentes. No obstante esto, la crítica tiene un carácter netamente positivo. El objetivo del hijo de Sofronisco es que tanto él como cada persona con la que dialoga se dé cuenta de sus propios vacíos, equivocaciones y virtudes, y así se conozca más a sí mismo. De manera que hace de la célebre sentencia inscrita en el templo de Delfos, “conócete a ti mismo”, el emblema insigne de su filosofía. Por lo que, más allá de hacer evidente las dificultades ajenas por arrogancia o pedantería, como en muchos casos sus conocidos lo creyeron, la intención socrática es que estas se superen, lo que solo es posible si salen a la luz y se hacen evidentes, ya que como apenas es obvio, nadie intenta mejorar o reparar lo que supone que está bien en sí mismo, ni conocer lo que cree que ya sabe⁵. Por tanto:

...Si vamos a argumentar contra la idea expuesta por alguien, sólo debemos hacerlo en el sentido de la razón, es decir, dando a los argumentos del otro tanta fuerza como se pueda, hasta el punto de que si este se equivoca en su manera de argumentar o de ejemplificar, tenemos que ayudarlo a argumentar y a ejemplificar mejor. (Zuleta, 2016, p. 105)

En síntesis, para Sócrates -a diferencia de la tradición sofística imperante en su tiempo-, el diálogo no es un fin en sí mismo sino tan solo un medio para alcanzar nuevos conocimientos prácticos que ayuden a mejorar la vida personal y, en consecuencia, la vida en comunidad. Pues, como bien se sabe, para la Grecia clásica la comunidad es un todo compuesto por cada ciudadano que, fuera de ella, no tiene valor alguno. Así pues, cada acto particular genera una consecuencia directa en este todo.

⁵ El diálogo socrático se establece dentro de lo que, siglos más tarde, Kant denominará las exigencias o deberes de la razón. Al respecto, véase: Kant. (1990). *Crítica del juicio*. En: Obras selectas II. Madrid, España: Gredos.

Ahora bien, los sofistas, principales personajes con los que se enfrenta argumentativamente Sócrates en los diálogos platónicos, son maestros foráneos a Atenas, que recorren Grecia de polis en polis, enseñando a cambio de dinero sus conocimientos en temas específicos, principalmente en política y retórica o, lo que es lo mismo, en el arte de la argumentación. Motivo por el que Platón y Aristóteles los juzgan de comerciantes del saber⁶. Sus enseñanzas responden a un hecho histórico específico: la actuación sofista del siglo V a.C. nace en el contexto del surgimiento y apogeo del régimen democrático ateniense, tras la correspondiente victoria de Atenas sobre los persas en la *Batalla del Eurimedonte*⁷. Escenario en que la participación política de los atenienses y la discusión pública de los asuntos populares toman un papel central. Entonces, estos maestros retóricos acompañados de un selecto grupo de discípulos mercadean sus conocimientos con hijos de familias distinguidas y pudientes, sobre todo con quienes desean iniciarse en carreras públicas. Esto es, ser hombres de estado, para lo que el buen uso de la retórica, la persuasión y la elocuencia es totalmente necesario e indispensable. “De hecho, enseñan no solo la técnica del discurso que persuade, sino también todo lo que puede servir para conseguir la elevación de punto de vista que siempre seduce a un auditorio, es decir, la cultura general” (Hadot, 1998, pp.25-26). Así, su objetivo principal es enseñar a sus aprendices a hacer de cualquier argumento, por débil que este sea, un argumento fuerte capaz de persuadir al más escéptico de los hombres, pues lo importante es ganar la adhesión del auditorio mediante discursos adornados e incluso poéticos. Entonces:

Los sofistas prometían enseñar a sus pupilos a cambio de dinero, la retórica y el arte de la argumentación, recorrían a Grecia prometiendo que iban a enseñar a demostrar todo,

⁶ Véase: Platón, *Sofista* 230d, y Aristóteles, *Refutaciones sofísticas*.

⁷ La Batalla del Eurimedonte fue un enfrentamiento perteneciente a la Tercera Guerra Médica (las guerras médicas son una serie de conflictos protagonizados por el Imperio Persa y la Grecia antigua, entre los años 490a.C. y 478a.C.), dado en el año 469a.C., en el cual, atenienses pertenecientes a la Liga Delia y conducidos por el aristócrata griego Cimón, abatieron una fuerza naval y terrestre persa que se dirigía a Jonia.

porque según ellos, en el fondo cada uno no defiende sino su poder, su placer, sus intereses, cuando pretende defender la verdad. (Zuleta, 2010, p. 19)

Los largos monólogos o macrologías⁸ sofistas, característicos por su grandilocuencia y grandeza estilística y ornamental, son recitados en lugares privados (casas o salones improvisados)⁹.

Contrario a esto, Sócrates es un ateniense muy conocido en su polis, con quien cualquier persona, sin distinción de clase social, dialoga de manera espontánea e improvisada sobre temas de actualidad. Sus encuentros con los demás son, como lo representan la mayoría de escritos platónicos, fortuitos. A nadie se opone si desea escuchar una conversación suya de manera voluntaria. No se dedica, en manera alguna, al comercio de su conocimiento ni tiene discípulos, sino tan solo amigos. Así él mismo lo asegura en la *Apología*:

Yo no he sido jamás maestro de nadie. Si cuando yo estaba hablando y me ocupaba de mis cosas, alguien, joven o viejo, deseaba escucharme, jamás se lo impedí a nadie. Tampoco dialogo cuando recibo dinero y dejo de dialogar si no lo recibo, antes bien me ofrezco, para que me pregunten, tanto al rico como al pobre... (Platón, 33b)

Asimismo, su lenguaje es directo, preciso y poco elaborado. Su espíritu es tan poderoso e influyente que, como bien lo retrata Platón, a quien no encanta con admiración y respeto, le genera total repulsión y molestia, mas en ningún caso su presencia pasa desapercibida.

Estos rasgos de la personalidad de Sócrates, contrastantes con el carácter propio de los pensadores de su tiempo, son importantes señalarlos por una razón esencial: ellos dejan entrever

⁸ La macrología es una figura retórica que se basa en expresar un pensamiento con más palabras de las necesarias.

⁹ Es pertinente destacar la importancia de la educación sofista en la Atenas del siglo v: la sofística aparece como el resultado de la creciente necesidad de actuación política y participación democrática de los ciudadanos atenienses, en lo tocante a intereses comunes y al bien general. Los sofistas plantean, pues, una alternativa educativa inexistente hasta la época de su aparición, a saber, impartir educación superior que supla el requerimiento mencionado, lo cual es totalmente carente en la educación pública de su tiempo, pues solo se enfoca en un modelo educativo primario.

la singular y genuina idea que él posee acerca de la filosofía. Ésta, lejos de ser un medio para obtener ganancias económicas, es decir, una profesión a la manera sofista, es una auténtica forma de vida y de autoformación. Y, precisamente, en esto reside la peculiaridad del pensamiento socrático, como veremos.

El “no saber” socrático y el conocimiento de sí mismo.

En el discurso que Sócrates dirige a sus jueces, en la Apología, relata cómo Querofonte, amigo suyo de juventud, un día preguntó al Oráculo de Delfos (santuario de Apolo) si había alguien más sabio que el hijo de Sofronisco. A lo que la Pitia respondió negativamente. Asombrado por esta respuesta y consciente de no ser ningún sabio, el filósofo considera como un gran enigma la sentencia del dios Apolo. Así que después de mucho reflexionar el asunto se compromete con una misión personal, a saber, refutar al oráculo demostrando que sí existe una persona más sabia que él, en cuyo caso la pitonisa hubiese cometido un error con su declaración.

Por lo tanto, decide examinar a las personas que a consideración de todos son sabias y que ellas mismas creen serlo. Estas son, hombres de Estado, poetas, artesanos, etc. Una vez los indaga y dialoga con ellos, Sócrates advierte inmediatamente que en realidad ninguno es sabio como lo asegura. En consecuencia, intenta hacerles conocer su propia ignorancia, razón por la que, naturalmente, se gana su enemistad y la de muchos otros. Luego, él comprende que es más sabio que dichas personas, pues aunque ninguno posee conocimientos de gran valor, sus interlocutores creen saber algo que no saben, a diferencia suya que es el único consciente de su no saber, es decir, que no cree saber lo que en efecto no sabe. En este sentido, Estanislao Zuleta nos dice:

La ignorancia no es un estado de carencia, sino, por el contrario, un estado de llenura, un exceso de opiniones en que tenemos una confianza loca y, desde luego, mientras mayor sea la ignorancia, mayor es la creencia en que se sabe lo que no se sabe. (2010, p.25)

Es preciso señalar que para la tradición griega imperante en la época socrática, sabio es aquel que posee un saber hacer, esto es, la técnica para realizar determinado arte (v.gr. política, ciencia, retórica) con habilidad y destreza. En este sentido y nada más que en él, Sócrates inicialmente acepta que aquellos a quienes examinó tienen cierta sabiduría. Empero, es precisamente por tal razón que ellos consideran ser muy sabios en un sentido general o, lo que es igual, presumen tener una cultura muy vasta, incluso sobre los asuntos de mayor envergadura, lo que para el pensador ateniense es el fatal error que –asegura- oculta la parcial sabiduría de los personajes en cuestión.

Finalmente, nuestro filósofo llega a una importante conclusión: en la declaración del oráculo delfico hay un sentido oculto. El mensaje real del dios –según nos dice él mismo-, es que el más sabio de los hombres es aquel que “en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría” (Platón, 23b). Siendo ésta, precisamente, la definición platónica del filósofo que encontramos en el *Banquete*: alguien que no sabe nada, pero es plenamente consciente de su no saber. En este sentido específico es entendible por qué para Occidente Sócrates es el paradigma por antonomasia de filósofo.

Ahora, una vez Sócrates concibe como una verdad de orden divino y, por ende, irrefutable, que un hombre sabio es aquel que conoce su propia ignorancia y, por tanto, no cree saber aquello que no sabe, se consagra devotamente a defender y promover la veracidad del oráculo delfico¹⁰. Él entrega su vida a revelar la ignorancia de todas las personas con las que tiene algún contacto,

¹⁰ De acuerdo con algunos especialistas del tema, el hecho de que Sócrates exponga en la Apología su misión filosófica como un designio divino del oráculo delfico, no deja de ser una muestra más de su carácter irónico, pues en Atenas este oráculo era visto con desconfianza. En este sentido, señalar como la causa de su situación y miseria el haber respondido a un “llamado de dios”, lejos de ser una defensa es una auténtica provocación a sus jueces, pues en el fondo siempre fue consciente de que la muerte era la inevitable solución a su caso. (Para precisar esta cuestión, véase: Burnet, J. (1990). *Doctrina socrática del alma*. México: UNAM). Ahora bien, lo importante aquí no es saber si Sócrates realmente inspiró su misión en la sentencia de dicho oráculo o no (de hecho su existencia histórica ha sido tema de debate), pues de cualquier modo, sin importar la motivación, él hizo de la filosofía su estilo de vida. Así lo demuestran los distintos relatos que de él elaboraron sus diversos discípulos.

sean estos jóvenes o viejos, conciudadanos o extranjeros. En adelante, la misión socrática es, pues, hacer que los demás hombres tomen conciencia de su propio no saber. Para lo cual, él mismo toma la actitud de alguien que no sabe nada. En esto consiste la famosa ironía socrática: simular ignorancia. Al respecto Cicerón asegura: “Sócrates, despreciándose a sí mismo, concedía más de lo necesario a los interlocutores a quienes deseaba refutar: así, pensando una cosa y diciendo otra, se complacía en utilizar habitualmente este disimulo que los griegos llaman ‘ironía’” (citado en Hadot, 1998). Para evitar posibles confusiones, es según esta idea expuesta por Cicerón, que se debe entender dicha ironía, pues el término, del griego *eironéia* (εἰρωνεία), significa “disimulo”.

Entonces, lo que hace Sócrates al dirigirse a sus interlocutores es, en un primer momento, adularlos y resaltar su renombre y “sabiduría”, con el fin de incitarlos a acceder a entablar el diálogo y a exponer sus propias opiniones. Mientras que él mismo se presenta como un ignorante (disimula serlo) en el tema que desea aprender de los “verdaderos sabios”. Pues solo así, en condición de supuesta autoridad y superioridad, los adversarios aceptan enfrentarse intelectualmente a él, al creer tener allí una victoria segura como legítima defensa de su pretendida sabiduría. No obstante, siempre terminan por contradecirse y, acto seguido, dejan en total evidencia que no son expertos o sabios, tal como suponen serlo. De este modo sucede en la Apología cuando Meleto, autoproclamado defensor de los jóvenes, quien asegura preocuparse por su bienestar, no sabe cuáles personas les hacen bien y los conducen por el camino correcto, y cuáles hacen todo lo contrario. Razón por la que acusa injustificadamente a Sócrates como corruptor de la juventud. A continuación veremos cómo el hijo de Sofronisco demuestra la inevitable contradicción e ignorancia de su acusador:

-Sócrates: ¿Me traes aquí en la idea de que corrompo a los jóvenes y los hago peores voluntaria o involuntariamente?

-Meleto: Voluntariamente, sin duda.

-Sócrates: ¿Qué sucede Meleto? ¿Eres tú hasta tal punto más sabio que yo... que tú conoces que los malos hacen siempre algún mal a los más próximos a ellos, y los buenos bien; en cambio yo, por lo visto, he llegado a tal grado de ignorancia, que desconozco, incluso, que si llego a hacer malvado a alguien de los que están a mi lado corro peligro de recibir daño de él y este mal tan grande lo hago voluntariamente, según tú dices? Esto no te lo creo yo, Meleto, y pienso que ningún otro hombre. En efecto o no los corrompo, o si los corrompo, lo hago involuntariamente, de manera que tú en uno u otro caso mientes. (Platón, 25d-e)

Este pequeño fragmento del discurso que se supone es la defensa de un juicio ilegítimo, muestra claramente cómo Sócrates, con su sinigual ironía y mediante preguntas astutas y certeras, logra desestimar la aseveración de su denunciante y llevarlo a un callejón sin aparente salida: el de su propia ignorancia. De esta misma manera, el filósofo logra hacer visible el no saber o ignorancia de todos sus interlocutores en cada uno de los diálogos socráticos.

Ahora bien, el no saber socrático es una crítica a la idea tradicional de saber. Éste, como ya se dijo, versa sobre un saber hacer que, en últimas, se trata de poseer una técnica para realizar hábilmente algún arte, lo cual es fácilmente aprehensible si se apela a la práctica. De hecho, en esto se basa el actuar sofista: enseñar cierta técnica para que alguien sea diestro en un arte, en especial, el de la política. Según lo cual, el saber es un conjunto de información, doctrinas y fórmulas pensados por otros que se pueden transmitir oralmente o de forma escrita a cualquier individuo. Podemos decir entonces que, para Estanislao, la educación en nuestros días concibe el saber y el proceso del conocimiento de igual manera en que lo hace la tradición a la que el maestro de Platón se enfrenta radicalmente, pues de acuerdo con aquel “(...) la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2016, p.19).

Al respecto Sócrates se opone radicalmente. Esto queda evidenciado en la escena del *Banquete* en que Agatón, anfitrión del encuentro, invita al hijo de Sofronisco a sentarse a su lado con el fin que mediante su contacto pueda transferirle la reflexión a la que éste llega mientras estaba parado por un tiempo, pensando ensimismado, en el portal de los vecinos, y lo que es causa de su tardanza. A lo que Sócrates responde con sutileza:

Estaría bien, Agatón, que la sabiduría fuera una cosa de tal naturaleza que, al ponernos en contacto unos con otros, fluyera de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, como fluye el agua entre las copas, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía. (Platón, 175d)

Esta respuesta implica que el saber, al ser el resultado de un proceso cognitivo personal, que tiene lugar en cada hombre de manera distinta y totalmente particular, no puede ser directamente transmisible a otros, por medio de la palabra hablada o escrita, como en cambio sí es posible que suceda con la mera transferencia de datos e información. De manera que, el saber y, por lo tanto, la verdad, deben ser contruidos por cada individuo apelando a su propia alma¹¹, proceso que se fortalece en el encuentro dialógico con los demás. Pues en el diálogo con los otros se aceptan, rechazan, construyen, destruyen y transforman ideas. Así, cada persona implicada en la discusión descubre por sí mismo lo que considera son conocimientos verdaderos o falsos. En virtud de lo cual, Sócrates asume en cada discusión el papel de interrogador y nunca responde preguntas, pues como ya ha quedado bastante claro, él no sabe nada y, por ende, nada puede enseñar en lo que al saber técnico o teórico se refiere. Función que ha sido comparada por él mismo, en el *Teeteto*, con el arte de una partera, pues al ser hijo de una de ellas –Fenáreta-, sabe

¹¹ Es preciso recordar que en el plano del pensamiento platónico la verdad no es un conocimiento sensible. Al contrario, trasciende el mundo de los sentidos o de la experiencia empírica, o sea, es ideal; por tanto, solo puede ser inteligible a través del alma que, asimismo, es inmaterial y no participa de la experiencia sensible.

muy bien lo que esto implica¹². Lo más importante de este arte, conocido con el nombre de *mayéutica*, es –nos dice Sócrates– “la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento... es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero” (Platón, 1988b, 150c). Entonces, lo que hace él es examinar las almas de los hombres a los que se dirige a través de preguntas concretas, desechando todo contenido falso y, de esta manera, ayudarlos a dar a luz la verdad que hay en cada uno. En síntesis, “...se trataba, por medio de la ironía, de hacer que el otro llevara sus opiniones, cualesquiera que fuesen, hasta sus últimas consecuencias, hasta descubrir por sí mismo que eran falsas” (Zuleta, 2016, p.71). En este proceso Sócrates no suministra ninguna enseñanza, pues cada hombre puede descubrir y concebir por sí mismo pensamientos verdaderos, lo que él hace es tan solo dirigir el “parto”.

Precisamos resaltar que el no saber socrático expuesto por Platón en sus *Diálogos* en términos de una teoría de la ignorancia es, sin duda alguna, fundamento capital del pensamiento de Estanislao Zuleta. La interpretación que él hace de ella aparece reiteradamente en sus diversos escritos y conferencias, especialmente, en aquellos que presentan sus ideas educativas. Por tanto, es posible afirmar que “la teoría de la ignorancia de Platón asume en su obra como ‘arquitecto secreto’ del diseño de su trabajo -e incluso de su vida práctica- y en la teoría de la educación que de allí se deriva” (Valencia, 2015, p.73). Esta es la razón por la que aquí le otorgamos gran importancia a su exposición.¹³

¹² En este contexto, las parteras son mujeres de avanzada edad que por su adultez no pueden tener más hijos. Su arte consiste en ayudar a dar a luz a las mujeres embarazadas y, además, con drogas y ensalmos aceleran los partos cuando así es necesario. Asimismo, practican abortos si un mal embarazo lo amerita. Así pues, el arte de Sócrates presenta características similares, él, siendo un hombre adulto que no posee sabiduría alguna, ayuda no al cuerpo de mujeres, sino al alma de los hombres a dar a luz pensamientos verdaderos mediante el método de preguntas dirigidas. A ello se debe pues que se autocomprenda como un *partero de la verdad*.

¹³ Por el momento nos abstenemos de ahondar en la interpretación que Zuleta lleva a cabo sobre la teoría de la ignorancia platónica, ya que ésta será expuesta con detenimiento en el capítulo segundo del presente trabajo, correspondiente a la crítica que el antioqueño realiza a la educación tradicional.

Ahora, una característica fundamental del diálogo socrático es que no tiene conclusión, es decir, siempre llega a una aporía. De lo cual es posible sustraer dos implicaciones importantes, en primer lugar, el conocimiento filosófico que allí se pone en consideración, al ser una búsqueda de la verdad, no puede darse nunca por acabado, ya que como vimos, cada hombre llega a su propia verdad de manera personal, así que ésta se encuentra siempre en evolución y se construye en el proceso mismo del diálogo tanto interior (razonamiento) como exterior (discurso)¹⁴. Todas las personas a medida que experimentan en su diario vivir diversas situaciones y se encuentran con circunstancias particulares, pueden cambiar de perspectiva y rechazar o adquirir nuevos prejuicios, y por consiguiente, pensar cosas totalmente diferentes e incluso contradecir lo que pensaban anterior a dichas experiencias.

Por otra parte, el método socrático al ser el resultado de una revolución de la idea tradicional de saber, no tiene como propósito, desde ningún punto de vista, adquirir algún conocimiento teórico sobre determinado objeto investigativo, sino que lo que siempre se pone en juego es la propia existencia del interlocutor. Puesto que, una vez éste evidencia la falta de saber o la ignorancia sobre el tema de discusión en el que se creía experto, inmediatamente pasa a cuestionarse a sí mismo: los fundamentos de su saber han sido derribados, aquello que creía seguro en su vida ha quedado en tela de juicio. A partir de ahí toma conciencia de sus carencias y excesos. Entra en crisis y el propio ser se pone en cuestión. Esto no es en absoluto casual, lo que se revela aquí es que desde el principio la conversación socrática no versa sobre “lo que se habla”, sino acerca de la persona que habla. Como bien lo sugiere Nicias, uno de los personajes del diálogo platónico *Laques*:

¹⁴ En el *Sofista* 263d, Platón advierte cómo el razonamiento y el discurso son lo mismo. Siendo el primero un diálogo interior y silencioso del alma consigo misma, y el segundo, un diálogo interpersonal.

Me parece que ignoras que, si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si se empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado. Y una vez que ha caído en eso, Sócrates no lo dejará hasta que lo sopesa bien y suficientemente todo... Pero me alegro, Lisímaco, de estar en contacto con este hombre, y no creo que sea nada malo el recordar lo que no hemos hecho bien o lo que no hacemos; más bien creo que para la vida posterior está forzosamente mejor predispuesto el que no huye de tal experiencia, sino el que la enfrenta voluntariamente y, según el precepto de Solón, está deseoso de aprender mientras viva. (Platón, 188a-b)

Vemos pues cómo para Sócrates el saber más importante que se puede adquirir en vida es el conocimiento de sí mismo que implica conocer y poner en cuestión los fundamentos que rigen la propia existencia, acto que sin duda alguna es el más difícil de realizar. El saber teórico o técnico es fácilmente aprehensible con disposición y práctica, verbigracia, cualquier persona puede aprender a recitar discursos altisonantes y hacer adherir a un público a las tesis que considera más convenientes para sí mismo, tal como lo hacen los sofistas. En cambio, el saber de sí mismo es un proceso doloroso, traumático y desconcertante, hasta el punto en que Sócrates lo equipara con el dolor del parto que sufren las mujeres, esto se debe a que no hay nada más frustrante para el ser humano que desprenderse de los prejuicios que cimientan la existencia, los cuales -en muchos casos-, se defienden con fe dogmática, pues ponerlos en duda conlleva necesariamente a perder la seguridad de la vida que desde siempre ha sido buscada incesantemente por la humanidad. En palabras de Estanislao:

Si la tesis de la que partimos ha servido como base para la construcción de gran parte de nuestra vida ..., se entiende la dificultad que genera en la vida práctica la exigencia de ser consecuentes y estar dispuestos a reconocer que todo lo que hemos sostenido hasta un

determinado momento es falso, porque con base en esas creencias no solamente se han realizado cosas, sino que se han establecido relaciones e incluso amores. (2016, p. 106)

Y en ello consiste precisamente el primer paso para adquirir dicho conocimiento de sí mismo: salir de la actitud natural o precientífica, según la denomina Edmund Husserl, para después poner en suspenso todos los juicios y presupuestos adquiridos por el individuo, aprendiendo así a diferenciar los verdaderos de los falsos, además de poner en consideración los actos realizados, para apreciar los importantes y los meramente triviales, etc. En últimas, podemos decir, el llamado socrático es a que cada persona se examine a sí misma y perfeccione su alma hasta lograr la mejor versión de sí misma, pues siempre, como consecuencia del examen, se tendrá la sensación de no ser lo que se debería ser (Hadot, 1998, p. 42). En este punto resalta con gran fuerza el carácter educativo socrático, siendo aquí la educación el proceso que lleva a cada individuo a alcanzar la mejor versión posible de sí mismo, entendiendo por mejor todo lo concerniente al bien y la verdad, valores supremos del mundo griego.

Buscar que todos los hombres de su entorno social sean conscientes de esto y lo apliquen a sus propias vidas, es la labor a la que Sócrates consagra su vida, lo que puede entenderse como el mayor servicio que voluntariamente le ofrece a su ciudad, pues, finalmente, la tarea socrática de inducir a las personas a que sean conscientes de sí mismas y cuiden su alma, o sea, que descubran su ignorancia y busquen la verdad; se traduce en el intento de formar mejores ciudadanos, que en tanto personas virtuosas permitan la conservación del bien común. He aquí la razón por la que aparece como el prototipo por excelencia de educador (labor que en nuestros días lleva implícitamente el propósito de formar ciudadanos respetuosos y tolerantes de las libertades fundamentales y los derechos humanos). Más que un llamado divino al que debe responder por creencia religiosa, él hace de la filosofía su estilo de vida, al que se compromete con tanto amor que ni siquiera el riesgo inminente de su muerte lo hace desistir de ella.

Hasta no temer por su propia muerte el día de su juicio, lleva Sócrates las implicaciones de su "no saber" consagrado, lo cual demuestra firmemente que la filosofía que profesa no es un mero discurso desconectado de su forma de vida, sino todo lo contrario, es propiamente la directriz de su existencia. La filosofía es, finalmente, una preparación para la muerte, tal como lo sostiene Platón en el *Fedón*, entendiendo por ésta la separación de alma y cuerpo, en que cada uno permanece solo en sí mismo, liberándose ella de las exigencias e impedimentos (necesidades o placeres físicos) propios de él, que aparecen como un obstáculo en el conocimiento de lo real. Entonces, si el filósofo es un defensor consagrado de la verdad, la cual solo puede ser aprehendida con los ojos del alma, poniendo en juicio toda información empírica cognoscible sensorialmente, omitiendo la satisfacción de los placeres del cuerpo y cuidando la *psyché* con especial dedicación; su búsqueda resulta ser, en últimas, una legítima apología del alma. Por lo que es perfectamente entendible la actitud positiva del filósofo respecto a la muerte. Incluso, popularmente se considera que "los que filosofan andan moribundos" (Platón, 64b).

Consecuentemente, en la Apología nuestro filósofo sostiene con firmeza que mientras viva jamás dejará de filosofar e, inclusive, si la muerte significa pasar a otro mundo, allí lo seguirá haciendo también: siempre, sin excusa alguna, exhortará a los demás a conocerse y cuidar de sí mismos. A continuación traeremos a colación el fragmento de este diálogo en que mejor se expresa la vocación educadora de Sócrates, quien mediante su actividad filosófica intenta guiar a sus conciudadanos y a todo aquel con el que se encuentra en su camino, por la senda de la virtud espiritual:

Mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: 'Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor

fama y los mayores honores, y, en cambio no te preocupas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible?'. Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y a refutar, y, si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco... En efecto, voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadiros, a jóvenes y viejos, a no ocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni con tanto afán, a fin de que ésta sea lo mejor posible. (Platón, 29d-e; 30a-b)

Estas palabras demuestran que la misión socrática, encargada por el dios Apolo, es esencialmente educativa. El cuidado del alma que esta profesa, no es más que el rechazo de todo saber aparente, de la ignorancia que se adquiere por exceso de prejuicios u opiniones no fundamentados racionalmente, en pro de buscar la verdad innata a cada cosa, mediante un proceso dialógico, en el que nada se impone por fuerza sino que se acepta por consenso racional. Sócrates, por primera vez en la historia de Occidente, promueve la formación del individuo en el espíritu de la verdad, por medio de la cual se llega al conocimiento del bien, el cual, una vez se adquiere, aparece por su innegable necesidad como el directriz de toda conducta humana. En otras palabras, saber hacer el bien es el fin último de la *paideia socrática*, de la que él mismo es su mayor exponente. Pues su vida es una entrega total al conocimiento de la verdad y la virtud, y a la defensa de la justicia, tal como se evidencia en cada uno de los diálogos platónicos.

2. El pensamiento educativo kantiano

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización. (Kant, 1804, p.2)

El siglo XVIII es reconocido por los historiadores de la educación como el “siglo de la pedagogía”. En esta época, comúnmente denominada *La Ilustración*, que tiene por propósito fundamental hacer de la razón la guía suprema de la existencia, surge –naturalmente- una profunda preocupación por los temas de orden educativo, en virtud de lo cual diversos políticos y eruditos se ocupan de reflexionar al respecto. Un claro ejemplo de ello lo representa Jean-Jacques Rousseau con su obra magna *Emilio o de la educación*, que hasta nuestros días aparece como un referente significativo sobre la materia.

Inspirado en gran medida por este libro, el mismo Immanuel Kant propone sus propias consideraciones pedagógicas que, aunque están implícitas en toda su filosofía práctica, cobran mayor fuerza en dos textos específicos: *Conflicto de las facultades*, que versa sobre la formación científica que debiera ser suministrada a los jóvenes-adultos en las universidades, y *Tratado de Pedagogía*, el cual examina el asunto de la formación infantil y juvenil. Ambas reflexiones constituyen formalmente lo que cabe nombrar el *pensamiento educativo kantiano*: “en suma, se trata de que la *razón* ‘guíe’ y ‘alumbre’... las perspectivas históricas” (Vargas, 2003, pp. 2-3). Esto, en total concordancia con el ideal ilustrado de la época.

Kant, en su labor de profesor de la facultad de filosofía de la Universidad de Königsberg, dictó lecciones de pedagogía alternadamente en los semestres de 1776-77, 1780, 1783-84 y 1786-87, respondiendo a las exigencias de su cargo profesoral. Las enseñanzas allí impartidas fueron

recopiladas y publicadas con su correspondiente autorización, en el *Tratado de Pedagogía*, por su discípulo Friedrich Theodor Rink en 1803, en Nicolovius, Königsberg. “En ellas..., aparecen modélicamente reflejadas, tanto las ideas pedagógicas básicas del Kant filósofo en relación con su proyecto, como sus conversaciones con intelectuales de la época” (Kanz, 2003, p.4). Dicho opúsculo será el referente principal de la exposición siguiente.

2.1. Kant y la pedagogía

Según lo sostiene Heinrich Kanz, -en su exposición acerca de la teoría educativa kantiana- la pedagogía moderna tiene como principio regulador la idea de la *subjetividad humana*, esto es: todos los participantes del proceso formativo o educativo son sujetos y, en tanto tal, no pueden utilizarse o instrumentalizarse entre sí como objetos, es decir, ningún hombre debe usar a otro como un mero medio para conseguir determinado fin, pues cada uno es un fin en sí mismo¹⁵. Como es bien sabido, esta noción de subjetividad está presente en todo el pensamiento kantiano. De hecho, podemos decir, es el planteamiento fundamental de su filosofía moral. Por tanto, es necesario entenderla como presupuesto básico de sus aportes pedagógicos.

Asimismo, Kant basa sus reflexiones sobre pedagogía en una idea implícita en su filosofía práctica, a saber, el hombre es un ser que puede y necesita ser educado. De hecho, es la única especie animal que requiere de educación para alcanzar su propia esencia, o sea, para *ser humano*. Pues éste es únicamente lo que la educación hace de él, ella le da forma. Por ende, la educación aparece como una exigencia propia de la especificidad de lo humano: este es el género más desnaturalizado y artificial de todos. Que el ser humano tenga que ser educado resulta de que por su naturaleza *sui generis*, presenta gran inclinación a la libertad, por lo que es imprescindible

¹⁵ Véase: Kanz, H. (2001). *Immanuel Kant (1724-1804)*. París: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.

habituarlo desde la infancia a someterse a los mandatos de la razón, ya que “la barbarie es la independencia respecto de las leyes” (Kant, 1803, p.1). Es decir, el mal se produce por la falta de sometimiento de la naturaleza a tales mandatos. Ahora, por educación Kant entiende el arte que acerca a la humanidad a su fin: la perfección, que al no haber sido alcanzada empíricamente, aparece como una idea *rectora*¹⁶, totalmente necesaria para la *praxis* educativa.

Aquí podemos resaltar la importancia y necesidad de repensar la educación en cada contexto particular¹⁷, a través del tiempo, pues efectivamente, las condiciones de posibilidad que la razón especula para alcanzar dicho fin de la naturaleza humana, varían según el momento histórico específico en el que se proyecta la humanidad y, por ende, en que la racionalidad se desenvuelve. Así, la educación aparece como un problema de carácter distinto en cada entorno humano, pues los fines particulares a los que esta debiera tender y, en consecuencia, los medios para lograrlos, se transforman y evolucionan con el desarrollo del pensamiento y de la historia. En este sentido, para Kant, el arte de la educación no es cerrado en sí mismo, por lo que debe ser perfeccionado en el transcurso de muchas generaciones, a partir de los conocimientos y avances que en esta materia obtienen las generaciones precedentes. En otras palabras: “la educación presenta al mismo tiempo el carácter de proceso (*Erfahrung*), que efectivamente se ha vivido, y de proyecto (*Projekt*) que lo muestra posible como un universo de horizontes abiertos” (Vargas, 2003, p.3).

¹⁶ Esta idea de perfección no aparece plenamente definida en el pensamiento kantiano, por lo menos no en lo presupuesto en el *Tratado de Pedagogía*, incluso en éste, el mismo Kant acepta no tener un concepto puro al respecto, ya que es difícilísimo reconocer en qué punto la perfección de la especie humana ha alcanzado su máximo esplendor, cada época puede considerar que aún hay más por entregar de sí para mejorar y perfeccionar la humanidad (p.3).

¹⁷ Precisamente es esta necesidad la que da origen al presente trabajo monográfico, pues en una época y una sociedad en que la violencia aparece como el principal mecanismo para asegurar la coexistencia humana, característica principal del *estado de naturaleza* (en que no existe ley jurídica alguna), resulta pertinente repensar la educación, entendiendo por ésta, desde Kant, el principal proceso de *desanimalización* del hombre.

Necesidad de la educación: cuidado, disciplina e instrucción.

La educación, nos dice Kant, es un proceso que consta de tres momentos distintos pero, claro está, complementarios entre sí: cuidado (sustento, manutención), disciplina e instrucción (cultura). Según lo cual todo hombre es niño pequeño, educando y estudiante (1803, p.1).

Los animales necesitan de ciertos cuidados como alimento, calor, guía y alguna protección para sobrevivir; en todo caso, por un periodo muy corto. A diferencia de los humanos que requieren de estos y demás cuidados que los otros les deben brindar, por mucho más tiempo que cualquier otra especie. Es decir, hasta una edad avanzada y considerablemente mayor que el resto de animales, el niño depende del otro. Ahora, por cuidado (*wartung*) se entiende “las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1803, p.1).

¿A cuál uso perjudicial de sus fuerzas hace referencia el filósofo? Esto se puede responder haciendo alusión a una diferencia más entre el hombre y los animales. Estos, contrario a aquellos, emplean sus propias fuerzas de manera que no les sean perjudiciales, por ejemplo, las golondrinas acabadas de salir del huevo y ciegas aún saben descargar su excremento fuera del nido –asegura Kant-; de distinta manera a los niños recién nacidos que hacen sus necesidades fisiológicas encima suyo y necesitan de alguien que los limpie, hasta que después de cierto tiempo aprendan a ir al baño solos y a limpiarse por sí mismos. Igualmente, los niños pequeños tienden a llevarse a la boca todos los objetos que encuentran a su paso, lo cual los pone en un inminente riesgo de ahogarse. Así pues, desde su nacimiento los hombres se ponen en peligro por el uso inadecuado de sus fuerzas, por lo que necesitan del cuidado de sus padres.

Pero, ¿qué hace que los animales -contrario a los humanos-, no usen sus fuerzas en perjuicio suyo? Kant es concreto en este punto: “un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo” (1803, p.1). O sea que, el animal tiene por naturaleza un instinto de

supervivencia que le permite sobreponerse a la contingencia y a ciertas condiciones naturales, se adapta con gran facilidad al entorno, intuye el peligro y huye de él; lo cual no cambia con el paso del tiempo, desde que nace hasta que muere está predeterminado genéticamente para sobrevivir instintivamente en determinadas circunstancias, con mayor o menor destreza en algunos casos, según las características propias de la especie. Aparte de nacer, crecer y morir, ciclo natural de vida de todo ser sintiente, el animal no se transforma, pues no tiene la capacidad de elegir su modo de ser, sencillamente siempre es lo que *es*. En este sentido “lo es *ya* todo”. Por el contrario, los humanos desprovistos nacen de todo y necesitan asistencia (Rousseau, 2000, p.9). Ahora, que el instinto sea una *razón extraña* al animal, significa que éste no sabe de él, tan solo lo posee, es un saber *no sabido*. Los animales no tienen conciencia de sí mismos, en consecuencia, no existen, tan solo subsisten¹⁸. Su ser les es indiferente, no dudan, cuestionan, ni interrogan, simplemente *son*. Por lo tanto, no tienen la necesidad ni la posibilidad de conocer su saber, simplemente lo poseen y hacen uso de él para sobrevivir. Es un saber efectivizado. Mientras que el hombre no tiene ningún instinto, por lo cual necesita de “una razón propia”¹⁹ –asegura Kant-. Esto es, si el instinto del animal es una razón extraña por ser un saber ajeno a él, la razón que requiere el humano tiene que ser *propia* en tanto éste sí puede saber de ella: ser consciente de su saber, el cual debe ser obtenido en reemplazo del instinto carente, teniendo por finalidad guiar la conducta humana.

En síntesis, los animales se apartan del peligro y se sobreponen a la contingencia del mundo por su instinto, rasgo distintivo de su animalidad. Pero los hombres carecen de tal instinto, por lo que, en un primer momento, deben recurrir a los cuidados de otros, y posteriormente a una *razón*

¹⁸ Hacemos esta distinción acudiendo al sentido heideggeriano del concepto de existencia: determinación exclusiva del *dasein* o ser humano, éste existe en tanto está arrojado al mundo, horizonte abierto de posibilidades de *ser*.

¹⁹ La *razón* es para el filósofo prusiano, la capacidad propia del individuo de profundizar o ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas, más allá de cualquier impulso animal. Al respecto véase: Kant. (1990). *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid: Gredos.

propia que los aleje de los peligros y les permita superar por sí mismos los obstáculos que se presentan en la cotidianidad. La adquisición de esta razón aparece como una cuestión de gran relevancia y necesidad en nuestros tiempos, ya que como bien lo percibe Zuleta:

La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía... un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlo “alquilar” para resolver problemas que él no puede solucionar. (2016, p.31)

Luego, teniendo en cuenta que los humanos vienen incultos al mundo, el plan de conducta que dicha razón propone tiene que serle transmitido por otros u *Otro* (la cultura). Así de generación en generación, lo que, por supuesto, puede estar sujeto a cambios y transformaciones radicales, dependiendo los propósitos específicos que cada época pretenda lograr con la educación, de acuerdo con las necesidades o carencias propias. Precisamente, para nuestro autor, a este fin debe tender la educación, en su segundo momento, mediante la *disciplina*.

Ésta, “convierte la animalidad en humanidad” (Kant, 1803, p.1), al evitar que el hombre se deje llevar por sus impulsos animales poniéndose en peligro²⁰ y, por ende, se aparte de su destino: la humanidad; ya que como se dijo antes, este nace siendo un animal, que exclusivamente, por medio de la educación, puede hacerse humano. Entonces, si la disciplina se opone a todo impulso animal²¹ inherente al individuo, ella es la negación de la animalidad propiamente dicha, por eso su acción se entiende como la parte negativa de la educación: intenta eliminar todo rasgo animal del

²⁰ Nuevamente, igual que con los niños pequeños en la etapa del ‘cuidado’, aparece la necesidad de evitar que el individuo –educando– se ponga en peligro a sí mismo, ya no por el uso indebido de sus propias fuerzas, sino por la falta de sometimiento a los mandatos de la razón, lo que da vía libre a todo comportamiento salvaje, esto es, pasional o irracional, lo cual aleja al hombre de su humanidad.

²¹ Kant habla de ‘impulso’ (*Untriebe*) y no de ‘instinto’ animal, al referirse al hombre, recordemos que desde un principio negó la existencia de cualquier instinto innato a éste, aceptando al instinto así, como el rasgo característico y particular de los animales *no humanos*.

hombre, lo desnaturaliza. Y esto se logra siendo éste sometido a las leyes humanas²², emanadas por la razón *propia*, las cuales se dan en el seno y particularidad de cada sociedad. “Según lo planteado por el filósofo, la ley es el recurso estructural (no natural, no enseñado) que puede dar lugar a que la fuerza del impulso se aplique en otra dirección” (Bustamante, 2012, p. 165).

Así, la disciplina no versa sobre la adquisición de algún conocimiento teórico, sino acerca de la habituación o adaptación del niño²³ al cumplimiento de los mandatos de la razón, en oposición a todo comportamiento impulsivo o caprichoso, propio de su animalidad constitutiva. Puesto que, “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (Kant, 1803, p.1), las cuales, naturalmente, son totalmente opuestas a cualquier disposición animal, siendo aquí lo humano, la antípoda de todo rasgo o carácter animal. En este punto cabe preguntarse si dichas disposiciones humanas tienen algún termino final. En otras palabras, ¿alguna época será consciente de que ha desplegado cabalmente sus disposiciones naturales? De acuerdo con nuestro pensador la respuesta es negativa, no se puede saber hasta dónde llegarán estas.

Ahora bien, si la disciplina representa la parte negativa del proceso educativo, tiene que haber un tercer y último momento, positivo y constructivo, ya no meramente restrictivo y coercitivo. Este lugar lo ocupa la *instrucción*. A excepción de los pájaros que aprenden su canto de los más viejos de su especie, ningún otro animal necesita de ella. En cambio, todos los hombres,

²² Es importante tener presente que, en el contexto de la filosofía kantiana, la principal ley de la razón, a partir de la cual se debe regir la conducta humana, es el *imperativo categórico*, que plantea la universalidad de la máxima de acción, en otras palabras: obrar de manera tal que la máxima de la acción se pueda querer que sea, al mismo tiempo, ley universal, es decir, una ley que determine el actuar de todos los hombres. De manera que: “la humanidad propiamente no es ni está constituida de antemano, sino que se hace y se constituye obrando moralmente, asumiendo la ley de universalidad posible como máxima de la conducta” (Kant, 1990, p. L).

²³ Para Kant la disciplina debe enseñarse desde la edad más temprana posible, pues es muy difícil disciplinar a una persona acostumbrada por mucho tiempo a seguir sus caprichos, es decir, que es dominada por sus impulsos animales; ya que lo más probable es que toda su vida conserve cierta barbarie, entendiendo por ésta la independencia de toda ley.

una vez disciplinados, esto es, en condición de auto-cuidarse y ser responsables de sí mismos, necesitan instruirse en la multiplicidad de conocimientos y saberes de la cultura, que cada generación hereda, reinventa, descubre y transforma; en pos de adquirir una comprensión propia de la experiencia personal y comunitaria en que se desenvuelve la existencia. Asimismo, la instrucción permite la consecución de cierta habilidad, que no es más que el fortalecimiento de las condiciones necesarias para la consecución de los fines particulares que cada uno se propone alcanzar en su mundo de la vida, o sea, en el plexo abierto de posibilidades en que proyecta su propio existir.

Educación en sentido cosmopolita.

Como ya se dijo, la educación tiene como propósito final hacer que la humanidad alcance su íntimo destino –que ha sido autoimpuesto–: la perfección, para lo cual ella necesita desenvolver todas sus disposiciones naturales. A lo que Kant encuentra un obstáculo contundente en su realización, a saber, los hombres viven de manera radicalmente diferente entre sí, todos guían su existencia a partir de principios que han elegido individualmente o, a lo sumo, en el entorno de una colectividad determinada, por ejemplo, una ciudad o una nación. Sin la existencia de principios universales que valgan igualmente para todas las personas del mundo y que se conviertan en una “segunda naturaleza”, que en cuanto tal no es posible eludir, el género humano no puede siquiera acercarse a dicho fin. Por tanto, toda educación debe plantearse en torno a los mismos principios, conducentes a una única finalidad, lo cual tiene que ser, necesariamente, transmitido a la posteridad. De esta manera, el filósofo de Königsberg plantea la idea de una educación cosmopolita, esto es, que no sea pensada para unos cuantos individuos pertenecientes a determinado grupo social

o de cierta nacionalidad, sino que valga igualmente para todos y cada uno de los seres humanos, en su condición de ciudadanos del mundo:

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. (Kant, 1803, p. 3)

Esto se puede entender de mejor manera si se tiene en cuenta que para nuestro autor la educación, en últimas, permite mejorar el mundo, pues “una buena educación es precisamente el origen de todo el bien del mundo” (Kant, 1803, p. 4). Y, claro está, el bien universal y el bien particular se complementan entre sí, es decir, luchar por el bien mundial y hacer sacrificios en su nombre, permite asimismo, mejorar el estado de cosas actual, pues poco a poco, paso a paso, la humanidad se irá perfeccionando. O, en otras palabras, alcanzará la mejor versión de sí misma, lo que solo puede resultar de un esfuerzo común de los seres humanos. Los individuos que educan aisladamente a las personas no pueden acercarse por sí solas al destino de la humanidad. La perfección de la especie humana solo es alcanzable universalmente, no de manera individual. Este es, pues, un fin al que todos deben propender, por lo que, “(...) es función de la escuela que los sujetos aprendan a trabajar... no sólo para su autosostenimiento, sino en el sentido de proceso y proyecto de una humanidad que llegará a su propio destino” (Vargas, 2003, p. 6). Así pues, un principio esencial de la educación es que se debe educar a las personas no en función del tiempo presente, inacabado e imperfecto, sino de acuerdo a un estado futuro posible de la especie humana, perfectible, mejor.

Al respecto, el filósofo observa en su época una dificultad que aún hoy, algunos siglos más tarde, puede ser percibida en la educación de las personas, a saber, los padres, generalmente, solo

se interesan por educar a sus hijos de manera que puedan triunfar en la vida o, en términos coloquiales “salir adelante”, y los gobernantes (príncipes) ven al pueblo como un mero instrumento para alcanzar sus deseos o propósitos egoístas. En ambos casos lo máximo que se requiere de los individuos es cierta habilidad, lo que por supuesto se queda corto para conquistar el destino de la humanidad.

Entonces, ¿cómo alcanzar mencionado destino? Kant afirma como característica fundamental de lo humano la “moralidad”: a cada persona es connatural unos *gérmenes* o disposiciones naturales para el *bien* –entre otras más-, y requiere de cada uno efectuarlas, hacerlas acto, mediante la educación²⁴. Solo en la medida que esto suceda, la humanidad puede llegar a su destino. En sus propias palabras:

La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien de sí mismo y le habló, por decirlo así: ‘¡Entra al mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia.’ (1803, p. 3)

Que el bien sea una “disposición” humana, quiere decir que él es, en cada individuo, meramente potencia o, lo que es lo mismo, posibilidad. No es una realidad dada, a cada uno depende actualizarlo y darle forma. No es un hecho, sino un deber. Por tanto, el bien es una semilla que debe regarse y cuidarse para que florezca. De acuerdo a lo dicho hasta aquí, mediante la educación se moraliza al hombre, pues se le enseña a someter su animalidad constitutiva a los

²⁴ En *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*, Kant plantea la *insociable sociabilidad*, como el mecanismo mediante el cual la naturaleza asegura el desarrollo de todas las disposiciones humanas. Esto es: el hombre presenta una propensión a vivir en sociedad porque solo en comunidad sus disposiciones naturales pueden efectuarse, y, a su vez, tiene inclinación a separarse, ya que muestra una innegable hostilidad que amenaza dicha convivencia, pues encuentra en sí la insociable característica de querer actuar siempre según sus caprichos e intereses particulares, por lo cual intenta dominar y doblegar a los otros con el fin de conseguir sus propósitos egoístas. Entonces, consciente de su oposición a los demás, espera que todos, asimismo, se opongan a él. Y es esto, precisamente, lo que posibilita el desarrollo de todas sus disposiciones naturales, puesto que impulsado por la ambición, la sed de dominio o la codicia, vence su inclinación a la pereza y despliega todas sus fuerzas con el fin de sobresalir entre todos sus coetáneos.

mandatos de la razón, que valen para todos por igual, y es propiamente, en este sentido, que se despliega su disposición al bien, teniendo en cuenta que el mal no es otra cosa que la falta de dominio de la naturaleza, por parte de reglas humanas.

Así pues, nos dice Kant, los fines particulares de la educación son, en primer lugar, *disciplinar*: desanimalizar al hombre individual y social para que no se aparte de su humanidad, *culturizar*: instruirlo o enseñarle a alcanzar, mediante la habilidad, todos los fines posibles; *civilizar*: hacerlo prudente para que conviva en sociedad –amablemente- y para que sin instrumentalizar a los demás, pueda sin embargo ayudarse de ellos en la consecución de sus fines personales; y finalmente *moralizar*: formar su criterio para que solo escoja los fines buenos, estos son los aprobados voluntariamente por todos y cada uno de los hombres (1803, p.5).

La verdadera educación no es, pues, un mero adiestramiento o amaestramiento, sino la formación de personas capaces de pensar por sí mismas y, por tanto, de obrar de acuerdo con los principios razonados autónomamente, lo que implica el rechazo de cualquier acto vicioso o malo y la *praxis* de la virtud por su valor intrínseco. De esta manera, “un ideal de racionalidad es... la exigencia de pensar por sí mismo. En su formulación negativa quiere decir que el pensamiento no es delegable, porque entonces no sería pensamiento sino obediencia” (Zuleta, 2016, p. 117). En otras palabras, más que impedir que el educando se ponga en peligro a sí mismo o se equivoque, la educación tiene que asegurarse de que todo conocimiento teórico, concebido de manera personal, sea llevado a la práctica y no se quede en simples ideas de la razón. Pues es necesario “educar para la vida” y no únicamente para la escuela. Así, en un primer momento –negativo- el individuo debe supeditarse y obedecer pasivamente al Otro (llámese padre, profesor o cultura), con la intención –positiva- de que pueda, posteriormente, recurrir a su propia reflexión y libertad, pero siempre sometido a las leyes de la razón. En cualquier caso, no se le puede permitir que actúe

por caprichos. Inicialmente se trata de una “coacción mecánica”, luego de una “coacción moral” (Kant, 1803, p.6). En síntesis, la coacción es necesaria para hacer un buen uso de la libertad. Se educa, en fin, para que el individuo aprenda a ser libre y a no depender de los demás, todo esto de acuerdo con las exigencias de la razón práctica.

Sobre la base de esta concepción racionalista de la educación como una defensa, promoción y exigencia de que cada individuo se atreva a pensar, lo haga por sí mismo, y que en este proceso encuentre en la razón la guía suprema de su acción, de la manera como proyecta su existencia en el mundo de la vida; Zuleta descubre en el pensamiento el valor absoluto de su vida personal e intelectual. Asimismo, ve en él, el objetivo más alto al que toda educación debe tender, gracias a la innegable influencia que la filosofía kantiana presenta en sus planteamientos, pues “cualquier consideración que encontremos en sus textos sobre la concepción del pensamiento y de la razón... tiene como prerrequisito el paso previo por la forma como estos temas son abordados por Kant” (Valencia, 2015, pp. 269-270)²⁵. Es esta la justificación por la que consideramos que una investigación sobre las ideas educativas y en general, filosóficas, de Estanislao, debería partir de la comprensión de los presupuestos kantianos claramente referidos en su obra, tal como aquí se hizo.

²⁵ El valor que Zuleta le atribuye al pensamiento en su filosofía y teoría educativa será objeto de estudio del tercer capítulo de esta monografía. Por lo tanto, en este momento nos limitamos a introducir muy someramente la importancia que el autor le da a la cuestión, a partir de la posición fundamental que la filosofía kantiana tiene en su propia investigación.

Segundo Capítulo

Estanislao Zuleta y la crítica a la educación tradicional

¿Sabes por qué lloras, a causa de qué languideces? ¿Sabes qué es aquello por lo cual has hecho duelo en el fondo de todos tus duelos? ... Tú marchas en busca de un mundo mejor y de un tiempo más bello. (Hölderlin)

2.1. Contexto de la discusión

Es importante referenciar, *grosso modo*, cuál es el contexto sociocultural y espaciotemporal en que se origina y desarrolla el pensamiento de Estanislao Zuleta, pues solo de esta manera tiene sentido una aproximación a su propuesta educativa, ya que las circunstancias de cada época determinan categóricamente el pensamiento y la vida de cada individuo como ser histórico, en especial la de un pensador como él, por ser un apasionado crítico y defensor de su sociedad. Asimismo, distinguir las condiciones de existencia y los hechos particulares más relevantes que marcaron su vida práctica e intelectual, nos posibilitará entender en qué magnitud sus planteamientos filosóficos, aún en nuestros días, tienen vigencia y son oportunos para repensar el actual estado educativo. Esto, teniendo claro que, naturalmente, las sociedades se transforman y evolucionan de acuerdo a las determinadas posibilidades, limitaciones, avances, retrocesos, oportunidades y problemáticas que tienen ocasión en cada momento histórico.

2.1.1. Algunos datos biográficos

El 3 de febrero de 1935 nace en Medellín, Antioquia, uno de los pensadores colombianos más importantes del siglo XX y, aunque parezca contradictorio, uno de los menos valorados en la

actualidad²⁶: Estanislao Zuleta Velásquez. Nieto de abogados y periodistas, e hijo de un joven intelectual, Estanislao Zuleta Ferrer. A los cuatro meses de edad muere su padre, cuando colisionaron en tierra dos aviones, en uno de los cuales se encontraba el conocido cantante de tango Carlos Gardel; en el hoy llamado aeropuerto Olaya Herrera de Medellín. “Esta ‘fisura fundadora’ de un ‘desarraigo inicial’, que lo arrojaría de la infancia a la ‘existencia personal’ desde muy temprano, como diría Jean-Paul Sartre, trató de ser colmada con el trato de los amigos de su padre” (Valencia, 2015, p. 14). De esta manera, tuvo como tutor en la adolescencia al influyente y conocido “filósofo de Otraparte”, Fernando González, quien lo introdujo a temprana edad en el mundo de la filosofía y despierta en él un marcado interés por pensar por sí mismo, pues sin importar su corta edad (8 años, aproximadamente) y obvia diferencia generacional, lo trata como un interlocutor digno de sostener una conversación adulta. Incluso, González pide y valora su opinión al respecto de problemas personales y familiares, cosa que, en circunstancias normales y entre personas corrientes, un niño pequeño no podría hacer. Esto pasa a ser una huella indeleble en la vida de Estanislao:

El hecho de ser tratado de “igual a igual”, la confianza que depositaba en él y el alto grado de credibilidad que daba a sus opiniones [González], habrían influido significativamente en la construcción de un proyecto intelectual de pensar por sí mismo. Al menos así presentaba Zuleta este hecho. (Valencia, 2015, p. 53)

²⁶ La revista *Semana* en su edición especial 1.112 del año 2003, “El colombiano de todos los tiempos”, conmemoró a Estanislao Zuleta V. como *El pensador colombiano del siglo XX*, lo que, sumado a una corporación cultural de su ciudad natal y una cátedra abierta de la Universidad del Valle, es evidencia clara de la gran envergadura que nuestro autor representa. No obstante, pareciera que tan solo en Antioquia y el Valle del Cauca, regiones en que el pensador nació, vivió, desplegó su actividad erudita y murió, su legado es realmente apreciado tal como lo exige su importancia. Esto puede pensarse teniendo en cuenta que en muchas otras zonas del país, su nombre y su obra son desconocidos: ni siquiera en colegios y universidades, en el área de filosofía, disciplina a la que él dedicó su estudio y esfuerzo intelectual la mayor parte de su vida, sus ideas son analizadas o debatidas; incluso, algunos doctos en cualquier materia filosófica ven con desprecio un trabajo académico que se dedique a su pensamiento, y como si fuera poco, en las librerías sus textos brillan por su ausencia, lo que no sucede con otros tantos intelectuales latinoamericanos. Triste realidad que debe afrontar cualquier persona que encuentre en las críticas y propuestas de Zuleta, una rica fuente de conocimiento interdisciplinar.

Asimismo, disfruta desde su juventud de la amistad de grandes personajes colombianos de la época, como el intelectual y político Fernando Isaza, quien además era su tío político, el poeta y fundador del movimiento *nadaísta* Gonzalo Arango, y el pintor y escultor Fernando Botero. Circunstancia positiva que le permite a Zuleta tempranamente estimular una viva pasión por el mundo de las letras, las artes y el conocimiento en general.

Zuleta se adentra así en la cultura universal, gracias a la rica e importante influencia de tales referencias que muy probablemente llegan a suplir la imagen del padre ausente, lo cual lo llevó a tomar una importante decisión que lo acompañará el resto de sus días, a saber, a la edad de dieciséis años y antes de culminar cuarto bachillerato decide abandonar el colegio por considerar que éste le quita demasiado tiempo para su educación, pues en esa época -tal como en algún momento lo expresó el escritor irlandés Bernard Shaw- se da cuenta que su educación se vio interrumpida con su ingreso a la escuela (citado en Ospina, 2003). La lectura de *La montaña mágica* de Thomas Mann hace que el intelectual antioqueño, por primera vez, sienta una diferencia decepcionante entre el conocimiento que puede adquirir mediante la lectura autónoma de ciertos libros y lo que aprende asistiendo a un aula de clase. Regresar al colegio ya no fue más una opción. Empero, esta determinación lejos de ser un acto en contra del estudio o el conocimiento, en realidad es un reflejo de su amor y pasión por él, pues como lo señala el escritor colombiano William Ospina:

Su conflicto no se debió a una rebelión contra el estudio sino a la convicción de que la escuela se equivocaba: valoraba más la memoria que la invención, más la repetición que la creación, más la obediencia que la iniciativa... Siempre sintió que la escuela se equivocaba al fragmentar el universo en disciplinas aisladas. (2003, pp. 1-2)

Entonces, creer que el colegio afronta de manera imprecisa el proceso educativo por darle mayor relevancia a las cuestiones erróneas y con claros fines utilitarios, omitiendo aquellas que

contribuyen a la formación humana de las personas y al desarrollo de sus potencialidades e intereses más íntimos, es lo que genera en Estanislao el deseo de afrontar sus estudios de manera autodidacta, dejando de lado toda forma de enseñanza institucionalizada²⁷. Así pues, opta por dedicarse al mundo de las tertulias y de grupos de estudio junto a sus amigos cercanos, quienes igual que él abandonaron la escuela para enfocarse en lo que consideraban una verdadera educación. Ésta implicaba para ellos la confrontación e intercambio de ideas e inquietudes pensadas por cada uno a partir de una rigurosa lectura de diversos temas y autores, verbigracia, Freud y el psicoanálisis, Marx, la economía y la crítica al capitalismo, Sócrates, Platón, Kant, Hegel, Heidegger, Nietzsche, Sartre y la filosofía; Thomas Mann, Dostoievski, Cervantes, Tolstoi, Shakespeare y la crítica literaria, entre otros muchos.

Es muy importante señalar aquí que para el filósofo antioqueño la lectura y el estudio de estos grandes pensadores no conlleva ningún tipo de dogmatismo o fe ciega, según lo cual, las ideas de cualquier clásico de la cultura occidental deben ser veneradas y tomadas por verdades irrefutables. Por el contrario, para él la lectura era un diálogo de su propio ser con el escritor que por medio de sus palabras seguía vivo. Por tanto, se presentaba como un interlocutor con ideas personales y nunca como un simple fanático que se aprende citas textuales para repetir de memoria como muestra de una supuesta superioridad intelectual. En síntesis, su autodidactismo no es más que la actuación consecuente respecto a lo que él mismo considera tiene que ser la educación, esto es, una necesidad personal y no un mero deber. Así pues:

²⁷ Su rechazo a la educación formal o institucionalizada fue tal, que no le bastó con el hecho de él mismo haber desistido de asistir a la escuela, sino que además impidió que sus hijos lo hicieran. Para suplir este proceso educativo creó con ayuda de algunos compañeros de investigación intelectual, el proyecto de la *Contraescuela Franz Kafka*: un espacio no institucional en el que algunos de sus hijos y otros jóvenes, estudiaban obras de cultura universal, además de diversas artes, con la guía del propio Zuleta y demás intelectuales de la época. En este espacio no había cabida para la relación autoridad-sumisión, disciplina, aburrimiento o cualquier clase de dogmatismo, características rechazables de la escuela tradicional. Su propósito fundamental era la defensa y promoción del pensamiento autónomo.

Desde el comienzo mismo de su formación intelectual se marca pues una actitud frente a los marcos institucionales que lo acompañará durante toda su vida. La renuncia consciente y explícita a los “apoyos institucionales” en su proceso de formación, asumiendo todas las consecuencias que de allí se derivan, va a marcar en su estilo y en su carácter una posición independiente, autónoma y crítica frente a los centros de poder y de decisión que funcionan en el plano del saber o dentro de la universidad, y a determinar características centrales de su orientación intelectual, que no es posible desconocer. (Valencia, 2015, p. 40)

En este punto es preciso aclarar que, en la vida, pensamiento y obra de nuestro autor, el autodidactismo no implica de ninguna manera una desconexión con los otros y con su entorno, lejos de esto, él destaca constantemente el gran valor que posee el encuentro dialógico con los demás. Razón por la que su trabajo intelectual presenta un marcado índole oral, lo que supone, necesariamente, la aceptación y comprensión de la otredad, pues todo diálogo implica la relación directa con un interlocutor. En este sentido, Zuleta encuentra en la conversación el más importante arte, “porque en él intervienen la memoria, la inteligencia, el carácter, la sensibilidad, el conocimiento de los otros, la imaginación. En este arte los amigos son maestros, y los maestros son nuestros amigos” (Ospina, 2009, p. 2).

Entrada la década de los cincuenta empezó a residir en Bogotá, ciudad que le permitió un trabajo estatal en el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (Iconra), donde escribe algunos textos sobre economía colombiana, también fue asesor de las Naciones Unidas y del ministerio de agricultura. Participó del comité fundador y redactor de revistas y periódicos como *Crisis* (1957), *Agitación* (1962) y *Estrategia* (1963). Todos los cuales tenían un inminente ideal revolucionario, la formación intelectual de la clase obrera y la lucha contra el sistema capitalista, lo cual era guiado, en gran medida, por la lectura y el estudio juicioso de Marx, principalmente de su obra magna *El Capital*. Estas mismas ideas subversivas y su abierta filiación política con el comunismo lo impulsaron a cofundar el Partido para la Revolución Socialista (PRS).

Luego, a pesar de su evidente rechazo a la academia -lo cual encuentra su mayor expresión en su proclamado autodidactismo y en su declarada crítica al sistema educativo-, ésta lo buscó con admiración, por lo que fue profesor catedrático de universidades de Bogotá, Medellín y Cali, vicerrector de la Universidad Santiago de Cali y, a partir de 1975, conferencista del Centro Psicoanalítico Sigmund Freud. El 21 de noviembre de 1980 tiene lugar el acontecimiento más importante y emblemático de su ejercicio académico, su falta de formación institucional y profesional no fue obstáculo alguno para que la Universidad del Valle le concediera el Doctorado Honoris Causa en psicología, en forma de reconocimiento a su invaluable aporte a la educación superior y a la cultura nacional, hecho que le posibilitó su nombramiento como profesor de planta. Con el paso del tiempo, sus clases y conferencias alcanzaron tal renombre que para escuchar sus exposiciones era necesario reservar el auditorio más grande de la Universidad del Valle, el cual era llenado por personas de diferente procedencia que esperaban con impaciencia la hora exacta para asistir a sus siniguales lecciones.

Finalmente, fue asesor personal y asesor de paz del gobierno de Belisario Betancur Cuartas (1982-1986), gracias a su notable conocimiento sobre los problemas más importantes del país. Seguidamente, en la presidencia de Virgilio Barco (1986-1990) hizo parte de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Como vemos, Estanislao tiene una notable hoja de vida, que sobresale entre muchas por su acérrimo compromiso con la transformación sociocultural del país, a partir de una necesaria defensa de la democracia, los derechos humanos y los derechos de la clase obrera, y una fuerte crítica a los ideales capitalistas por ser, para él, fuente de desigualdad, injusticia e inequidad. Pese a esto, su valor como “intelectual al servicio de la humanidad” empezó a ser realmente reconocido posterior a 1990, fecha de su muerte, debido a la divulgación científica que se hace del texto *Elogio*

de la dificultad (1980), su discurso de aceptación del Doctorado Honoris Causa “que todo el mundo identifica como emblema de su vida y de su orientación intelectual” (Valencia, 2015, p.16).

2.1.2. Un pensador moderno

El despliegue de la actividad intelectual de Zuleta se enmarca, entonces, entre mediados de la década de los 50's e inicios de los 90's -época de su muerte-, es decir, en el segundo cincuenteno del siglo XX. Periodo en que Colombia enfrenta un gran reto, el de su tardía modernización como país tercermundista: acoger y articular a su modo de vida conservador y pre-moderno, los importantes avances científicos y tecnológicos que la humanidad conquista en dicho siglo es, pues, el desafío que la sociedad colombiana tiene que afrontar en su natural desarrollo. En este contexto el país parece quedarse en el subdesarrollo, así lo expone un informe de la época publicado por el SENA:

Los colombianos después de mucho tiempo de llamarnos orgullosamente “La Atenas Suramericana”, nos hemos enterado que somos una sociedad atrasada. Atrasados en lo social. Atrasados en lo político. Atrasados en lo económico. Atrasados en lo cultural. Atrasados, inclusive, en cuanto a la conveniencia nacional o colectiva, amén de nuestras actitudes individuales agresivas. (Galeano, 1982, p.16)

La entrada a la Modernidad, fielmente representada con la rápida evolución de la ciencia, la técnica y el fácil acceso a las comunicaciones, produce en la sociedad colombiana tal conciencia de atraso respecto a los demás países industrializados. Frente a las nuevas posibilidades de vida que el auge científico promete, Colombia necesariamente debe dejar de lado su modo de existencia arcaico pensado para una época medieval, y enfrentar los retos y oportunidades que el futuro moderno reclama, si no quiere quedarse por siempre en la cola del mundo. Para esto es imprescindible transformar radicalmente su estructura económica, política y social, tal como el

pueblo lo demanda según sus crecientes expectativas de vivir más cómodamente en una era cada vez más industrial y tecnológica, lo que supone la creación de una nueva sociedad, fundamentada en principios y valores renovados. Ante esta decisiva situación surgen dos tendencias de pensamiento. Por un lado, se encuentra la conservadora, que ve en la renovación de tales principios y valores un inminente peligro de decadencia, pues lo desconocido siempre genera temor, ya que no es posible saber de antemano qué se enfrentará. Por otra parte está la visión progresista que entiende el cambio como una oportunidad para evolucionar hacia lo mejor.

En este panorama la educación ocupa un papel central, pues el nivel de progreso de una sociedad es proporcional al grado de difusión de la cultura. Además, modificar las viejas estructuras económicas y sociales, y replantear los principios y valores que sustentan la forma de vida de los colombianos, tanto a nivel individual como colectivo, supone la necesaria transformación del modelo educativo vigente, mediante el cual se forma a los futuros ciudadanos que encontrarán en la recién reconocida época moderna, el horizonte abierto de posibilidades en el cual proyectar su existencia.

La educación colombiana del siglo XX.

Colombia entra al siglo XX en medio de la sangrienta Guerra de los Mil Días (1899-1902), la cual, como cualquier conflicto armado prolongado, dejó a su paso barbarie, miseria y destrucción en todos los escenarios de la vida pública. Ni siquiera la educación pudo escapar de este oscuro y trágico horizonte manchado de sangre: escuelas, muebles, útiles y libros quedaron hechos ruina total, maestros y estudiantes no pudieron volver a sus aulas de clase, pues los lápices se habían cambiado por balas. Por esta razón, después de la guerra el Gobierno enfrentó gran

dificultad para asegurar una educación de calidad al pueblo, cuestión que por muchas décadas no mejoró, pese a los evidentes esfuerzos e interés del Estado²⁸.

En esta época la educación se regía bajo el mandato de la Constitución política de 1886, la cual en su artículo 41 estipulaba que: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica.” La iglesia, por tanto, tenía total influencia en el desarrollo educativo nacional, su injerencia alcanzaba no solo el poder de elección del contenido teórico a enseñar, sino, incluso, la regulación de personal docente. En ambos casos todo debía supeditarse a la doctrina católica imperante. Así, lo que pudiese perjudicar o contrariar los intereses de la moral cristiana era rechazado y penalizado por el derecho común.

Hacia 1951, año en que Estanislao Zuleta abandona el colegio, la realidad educativa colombiana era sobremanera preocupante y alarmante: alto déficit de la población escolar efectiva frente a la población en edad de escolaridad, elevados índices de analfabetismo, poca calidad educativa, desconexión entre los saberes aprendidos en la escuela y las necesidades existenciales de los estudiantes; desigualdad de oportunidades educativas entre las élites sociales y las clases populares, grandes brechas entre la educación urbana y rural, etc. De esta manera lo demuestra la Memoria del Ministro de Educación Nacional de esa misma fecha, en la cual se asegura que:

La inmensa mayoría de nuestras gentes en pueblos, campos y ciudades, carece de la más elemental educación. La propia capital de la República ofrece no sólo índices alarmantes de analfabetismo, sino que aglomera en su seno distintas etapas de desarrollo humano, sin conexión alguna, con profundas contradicciones sociales... Nuestra escuela viene, desde muy antiguo, adoleciendo del defecto capital de hallarse divorciada de la vida. Su excesivo teoricismo la ha convertido en lugar de tedio, ajeno a la realidad de un país de tan precaria civilización como el nuestro. Se ha comprobado que en el curso de pocos años el niño que

²⁸ Véase *Informe del ministro de instrucción pública al Congreso de Colombia, 1904*.

abandona la escuela olvida fácilmente los conocimientos adquiridos, y que ninguna utilidad ha sacado de ellos en la vida diaria. (Ministerio de Educación Nacional, 1951, pp. 10-12)

Para ese entonces la financiación de la educación pública estaba a cargo de los municipios, los departamentos y la nación, siendo los departamentos los que adquirirían mayor responsabilidad financiera, pues debían asumir los gastos de la contratación docente, mientras los municipios tenían la obligación de asegurar las instalaciones físicas totalmente dotadas, y en último término, el gobierno nacional procuraba la donación de algunos útiles y textos escolares. Esta repartición en las obligaciones financieras lo que hacía era incrementar la desigualdad en el acceso a la educación popular, ya que los municipios y departamentos con mayores recursos eran aquellos que realmente podían invertir en la materia. Por el contrario, las ciudades pobres como las campesinas eran las menos educadas, pues su limitado erario se destinaba a otros sectores considerados de mayor importancia. Aquí se presenta una enorme brecha entre la educación urbana y rural, lo que causa inequidad social, falta de oportunidades y analfabetismo.

En cuanto al divorcio de la academia con la vida, se puede aducir como principal factor el modelo educativo imperante, el cual tenía como propósito fundamental la formación técnica de las personas, necesaria para asegurar el crecimiento de la industria nacional en un contexto de ascendente industrialización y tecnificación global. En este sentido el ministro de educación afirmó que “el Gobierno se ha dado cuenta de la importancia que tiene para el país la formación del personal técnico requerido por la industria; y ha duplicado el número de escuelas de enseñanza industrial y artesanal” (MEN, 1951, p.15). En medio de una marcada educación técnica, pensada para posibilitar un mejor rendimiento del sector industrial, los estudiantes aparecen como meros obreros o artesanos que deben cumplir con eficiencia determinada labor, en el menor tiempo posible, para obtener de ello importantes resultados económicos que ensanchen el capital de las empresas. Para que esto suceda, las personas no deben aprender nada más que las habilidades

básicas requeridas para efectuar su trabajo, siendo así poco o nada importante, las problemáticas reales y aspiraciones de vida que cada uno tenga. Por lo tanto, en este tipo de escuela únicamente se prepara para trabajar, no para vivir.

En la Colombia de los años ochenta, período cumbre de la actividad intelectual y académica de Zuleta, en que ejerce su importante labor de conferencista y profesor universitario, la educación seguía siendo un privilegio de algunos pocos y no un derecho de todos. Según el informe del SENA anteriormente mencionado, en ese tiempo la sociedad colombiana alcanzaba una población de veintiocho millones de personas, aproximadamente, de las cuales apenas la cuarta parte pertenecía al sistema educativo, es decir, mientras solo siete millones estudiaban, los veintiún millones restantes se dividían entre analfabetas, adultos que cursaron máximo tres años escolares, minusválidos y trabajadores independientes (Galeano, 1982, p.20).

A grandes rasgos, es este el contexto educativo contra el que Estanislao despliega su vehemente crítica, la cual, como veremos en el apartado siguiente, reclama un papel protagónico del pensamiento autónomo de cada educando y condena todo tipo de relación de autoridad-sumisión en que se considera al docente como único poseedor del saber, frente al estudiante que debe limitarse a una mera memorización y repetición de datos e información pensados por otros que, entre otras cosas, no aportan nada a la comprensión de su propia existencia y situación en el mundo.

La educación colombiana del siglo XXI.

Al igual que en la centuria pasada, Colombia irrumpe en el siglo XXI en medio de una compleja situación social, debida a la violencia generada por el conflicto armado interno más prolongado e inclemente que América Latina ha visto emerger en su historia continental. Escenario

en el cual la educación de la población civil se ve seriamente afectada, pues a causa de la violencia una gran cantidad de personas no tienen posibilidad de acceder formalmente a procesos educativos. Entonces, por abandono estatal o situaciones asociadas al actuar armado, a saber, destrozo de infraestructura y material educativo, amenaza al personal docente, desplazamiento forzado, etc., el país sigue vivenciando el problema del analfabetismo.

En el año 2005, según lo demuestran estadísticas oficiales del DANE²⁹, la tasa de analfabetismo en población mayor de 15 años era de 8.4%. Cifra que disminuyó menos de 3% en un lapso de 12 años, pues en el 2017 el número de esta misma población analfabeta alcanza el 5.8%. Números inquietantes, sobre todo si se tiene en cuenta que la Constitución de 1991, imperante en la época actual, establece en su artículo 67 que la educación es un derecho de todas las personas y una obligación para quienes estén en edades entre los 5 y 15 años; asegurando así, como mínimo, el curso de 9 años de educación básica para todos los colombianos, sin distinción alguna. No obstante esto, en la actualidad Colombia es considerado por la Unesco como un territorio analfabeto, ya que para un país ser declarado libre de analfabetismo, éste no debe superar un margen de 4 puntos porcentuales.

Ahora bien, el analfabetismo no solo supone la ausencia de competencias básicas de lectoescritura en un individuo, sino que permea todos los ámbitos de su vida civil. Un analfabeto es una persona que, entre otras cosas, no puede incidir y decidir libremente sobre los asuntos públicos que direccionan el desarrollo y destino de su sociedad, puesto que siempre debe recurrir a la asistencia de alguien letrado para comprender y efectuar los diversos mecanismos de participación ciudadana. De esta manera lo sugiere Mariana Castro, representante del Programa

²⁹ Consúltese el sitio oficial: www.dane.gov.co

de Alfabetización Nacional: ‘Escribiendo cada paso’, que hoy en día busca erradicar el analfabetismo en el país:

Cuando pensamos en analfabetismo creemos que son personas que no saben leer un libro, pero ser un analfabeta va mucho más allá, porque un analfabeta no puede ser una persona independiente, un ciudadano activo; no puede salir a votar, tomar un bus o escribir una carta, pues siempre va a estar dependiendo de otra persona. (citado en Cardona, 2017)

Este importante problema que aqueja a la educación colombiana resulta ser tan solo una de las caras de un asunto mucho más grave: la falta de presupuesto educativo. La financiación de la educación pública ha sido, a lo largo de los últimos gobiernos, recortada, aduciendo a una situación de déficit fiscal. Por lo que, según la Revista Semana (2018) “las participaciones pasaron a representar el 46% de los ingresos de la nación en 2001, al 25% en 2017”. Claramente, sin la destinación de los recursos necesarios para el Sistema General de Participaciones (SGP) o bolsa de capital educativo, no es posible asegurar mayor calidad en la educación. Por el contrario, la desfinanciación causa la privatización o el cierre de instituciones educativas que no reciben el dinero que requieren para su sostenimiento; lo cual deriva, a su vez, en la imposibilidad de garantizar gratuidad y acceso a la educación a las personas de estratos medio y bajo. Incrementándose así la brecha que separa a las distintas capas de la sociedad colombiana, es decir, creciendo, por tanto, los niveles de desigualdad social.

Por otra parte, tenemos que el modelo educativo imperante hasta la fecha, no ha cambiado respecto al vigente en el siglo XX. El énfasis sigue estando puesto en la formación técnica de los estudiantes, quienes primordialmente deben recibir una educación para el trabajo, en una era cada vez más capitalista e industrializada, que persigue principalmente fines económicos. Realidad que se visualiza en el incremento de la oferta de carreras técnicas y tecnológicas, y en la preeminencia

de saberes técnicos o científicos en los currículos escolares. Así lo evidencia un informe del Ministerio de Educación Nacional (2009) en que se asegura que:

En estos cuatro años se han creado 199 programas, resultado de 36 alianzas entre las instituciones de educación superior y las de educación media, el sector productivo y 25 gobiernos departamentales y municipales. Se ha generado una oferta educativa técnica-profesional y tecnológica acorde con las necesidades productivas del país; asegurando ambientes de aprendizaje de calidad; con capacidad de innovación y con impacto directo sobre el desarrollo de sectores considerados estratégicos. (p.1)

Según vemos, el contexto educativo actual, al menos en las cuestiones más fundamentales, no se aleja mucho del existente en el siglo precedente, con relación al cual Estanislao Zuleta constituye sus ideales y crítica referente a la educación. Razón por la que consideramos que su legado intelectual sigue estando plenamente vigente para pensar las circunstancias y posibilidades de nuestro propio estado educativo.

2.2. La crítica educativa

En medio de una profunda crisis social, evidenciada en casos diarios de violencia, corrupción, insolidaridad, intolerancia e irrespeto hacia los otros; pensar la educación, el sentido que tiene para nuestra sociedad y el papel que ocupa en tal crisis, aparece como una exigencia de primer orden. Cuestiones como: ¿Qué clase de educación está formando individuos violentos, egoístas, corruptos, intolerantes e irrespetuosos? Y, ¿Cómo transformar positivamente este estado de cosas?, deberían estar presentes en las reflexiones de la sociedad en general, pero principalmente de los intelectuales colombianos que, al ser sujetos activos de su historia, aceptan su responsabilidad social como interventores de su realidad o, en palabras de Edmund Husserl, como “funcionarios de la humanidad”. Pues como bien lo afirma el director del Instituto Alberto

Merani y consultor en educación de las Naciones Unidas: “de lo que deberíamos estar hablando es de cuál es la finalidad de la educación en un país como Colombia: ¿A qué deberían estar yendo los estudiantes a las escuelas? Ese es el debate crucial que el país ha aplazado por décadas” (De Zubiría, 2018).

Que el intelectual y, en especial el filósofo, no sea un mero especialista en ideas generales sino un ciudadano comprometido con los problemas y circunstancias específicas de su momento histórico es una idea que el pensador colombiano Estanislao Zuleta defiende, pero sobre todo, lleva a la práctica³⁰. Así lo demuestran sus constantes reflexiones acerca de violencia, economía, política, democracia o educación en el país, que transmite mediante las diversas facetas de intelectual que expusimos anteriormente: conferencista, profesor universitario, miembro y cofundador un partido político, y asesor de paz presidencial. Ahora, para los efectos de este estudio, en lo que sigue, vamos a retomar exclusivamente sus aportes en materia educativa.

La propuesta educativa de Estanislao Zuleta se sitúa en la misma línea de pensamiento iniciada por la *paideia* griega, continuada por la *cultura* medieval y retomada por la *Bildung* alemana, que tuvo como notables representantes a Sócrates y Kant. Esto es, sus ideas pedagógicas son herederas de una tradición insigne por su comprensión humanista sobre la educación. Es necesario aclarar que no existe una obra sistemática del pensador dedicada a esta temática, pues como se dijo anteriormente, sus mayores aportes intelectuales se dieron fundamentalmente de manera oral, mediante conferencias o entrevistas. No obstante, es posible afirmar que todas sus empresas filosóficas están atravesadas por una evidente preocupación respecto a lo que él

³⁰ Véase su entrevista *La responsabilidad social del intelectual*, realizada por Tomás A. Vásquez (1993). Bogotá: Planeta Colombiana.

considera desde su propia experiencia en el ámbito académico y pedagógico como el principal problema educativo colombiano: la inhibición del pensamiento o ausencia de racionalidad³¹.

La crítica a la educación tradicional que se halla presente en varios de los textos del antioqueño, presenta una notable y marcada influencia platónica, hasta el punto tal en que los planteamientos del filósofo griego concernientes a la opinión y la ignorancia, resultan ser el punto de partida de la mencionada crítica. En consecuencia:

Sobre la base de la teoría de la ignorancia de Platón, cuyo fundamento se encuentra en la dialéctica y el diálogo, Zuleta organiza una crítica a la educación y construye una “utopía educativa”, que es igualmente uno de los más importantes fundamentos de su pensamiento. En una buena medida sus elaboraciones intelectuales, en los más diversos campos, tienden a ser coherentes con los presupuestos de esta teoría educativa, alternativa a las condiciones de la práctica convencional de la educación. (Valencia, 2015, pp. 76-77)

A continuación, pues, nos detendremos en este punto.

2.2.1. Contra la opinión o acerca de la ideología

En el libro *Arte y filosofía*, Estanislao advierte que el problema de la ideología³² aparece tempranamente en la historia del pensamiento humano, en la época en que se erige la ciencia como saber que intenta entender y explicar el mundo y la totalidad de lo real racionalmente, de manera sistemática; es decir, en la Antigua Grecia. Esto es así porque una vez la ciencia o *episteme* tiene su génesis como saber racional; la ideología o, en términos griegos, la *doxa* (opinión o creencia),

³¹ Es singular que justamente esta característica de Zuleta coincide con el rasgo distintivo de la sofística, pues su oficio era fundamentalmente práctico y no teórico, razón por la que este movimiento tuvo una importancia capital en un periodo de Grecia determinado por la comprensión y compromiso individual en el estado. Así que mucho de lo que Estanislao realiza está en concordancia con los atributos de la actividad desplegada por los sofistas en el siglo V a.C., en que se da el auge de la democracia ateniense. Esto se puede rastrear en Jaeger, W. (1996). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

³² Nuestro autor equipara el término ‘ideología’ con la *doxa* u opinión platónica y el prejuicio kantiano. Para ahondar en su comprensión, véase Zuleta, E. (1997). *Acerca de la ideología*. En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

se establece como su contrario. El primer pensador en formular claramente esta oposición es Platón, quien con su filosofía pretende, según Zuleta, reflexionar sobre los logros de la ciencia de su época, especialmente las matemáticas y la geometría (1997, p. 78). Así pues, nuestro autor recurre a los planteamientos platónicos correspondientes a la opinión y la ignorancia para fundamentar su propia crítica acerca de la educación.

Una de las características principales que Platón le otorga al conocimiento racional o ciencia es la no admisión de referencia a una autoridad, sea cual sea ésta, como principio de validez, ya que la única "autoridad" admitida por este saber es la demostración³³. Solo es aceptable pues, como válido, aquello que sea susceptible de demostración. Así, "Sócrates discutiendo con Georgias le indica que ningún argumento de autoridad puede ser recibido en una discusión científica" (Zuleta, 1997, p. 78). Ahora, autoridad puede ser una tradición, un pensador reconocido, una persona con determinada influencia o poder, una institución, el consenso general o la opinión de la mayoría. Por tanto, para Estanislao "la ciencia, en la medida en que se funda en una demostración, escapa a la propiedad de un autor y se convierte en patrimonio común" (1997, p. 79). Es decir, el conocimiento está al alcance de cualquiera que se adentre en el camino de su descubrimiento y se atreva a pensar el proceso que le dio origen, sin excepción alguna.

Resulta comprensible que Platón plantee la exigencia de la demostración como principio de validez de la ciencia, si se tiene en cuenta que la Grecia de su tiempo presenta como rasgo idiosincrásico la libertad de pensamiento, lo cual se debe, de acuerdo con el pensador colombiano, a la ausencia de un texto sagrado propio de la religión oficial, según el cual alguien sea considerado hereje; pues es bien sabido que los asuntos religiosos son abordados por los poetas como Homero

³³ En este contexto el término demostración hace referencia al uso de la racionalidad, al margen de cualquier imposición dogmática. No se trata, pues, de una demostración científica de corte positivista sino de la aceptación de la validez argumentativa, de acuerdo a la cual se asumen como demostrados ciertos asuntos, sin que ello implique una conclusión definitiva e irrefutable.

y Hesíodo desde sus propias perspectivas, o sea, se establecen y aceptan diversas interpretaciones al respecto. En este sentido la religión griega no es represiva, debido a que no impone un modelo único de pensamiento y de existencia. Escenario ideal para la convergencia de distintas u opuestas doctrinas, cada una con sus propios defensores y opositores, tal como las concernientes al ser y al movimiento, de los presocráticos Heráclito y Parménides. Entonces, el hecho de que no exista un modelo supremo de pensamiento y, por ende, *una verdad* o referencia absoluta, es lo que hace posible la obligación y necesidad de que cada uno demuestre racionalmente lo que sostiene por verdadero. Puesto que:

... Cuando no se puede salir del paso con una cita de un texto sagrado o de un gran profeta, cuando no se cuenta con los perniciosos auxilios del Espíritu Santo que declaró la verdad de una vez y para siempre, entonces hay que demostrar. Ese es el ambiente griego y por eso la filosofía surge en Grecia, porque allí está la exigencia de la demostración. (Zuleta, 2010, p. 14)

Ahora bien, Zuleta advierte que la ciencia en tanto se rige por una exigencia demostrativa, comporta un carácter importantísimo: es igualitaria³⁴. Lo es porque la demostración en sí misma es un principio de igualdad. Solo se le demuestra a un igual, a un individuo libre. A alguien que se considere inferior en jerarquía se le ordena, como lo hace un padre con su hijo, o un profesor con su estudiante; mientras que a quien se considere superior se le suplica o seduce. A un igual además de demostrarle, se le pide que argumente su posición frente a la temática en discusión sea para validar o sea para refutar lo dicho por su interlocutor, y se le solicita consentimiento para la intervención en su discurso, si fuese necesario hacerlo antes del momento correspondiente de participación. Finalmente, “el resultado del diálogo y la confrontación de ideas debe ser reconocido

³⁴ Aunque Estanislao reconoce este principio en el diálogo platónico *Gorgias, o de la retórica*, es consciente que su formulación formal será hecha muchos siglos más tarde, por Kant, al plantear los derechos y deberes de la razón.

por el “otro” ya que en la refutación de una opinión no se busca su aniquilación sino su acuerdo, su asentimiento y su colaboración. Allí no hay ganadores ni perdedores” (Valencia, 2015, p. 76).

En este sentido, la figura de autoridad que normalmente representan los profesores en un aula de clase, contraría totalmente el principio supremo de todo conocimiento racional. Nuestra realidad educativa, tal como fue pensada por Zuleta, es “el mundo del imperio de la autoridad” (2016, p. 20), donde la relación profesor-estudiante es desigual. El primero, en tanto “poseedor del saber”, de manera autoritaria, le exige al segundo que aprenda un sinnúmero de contenidos, datos e información, porque es quien “no sabe” de los dos y tiene que aprender sobre cuestiones pensadas por otros, sin que el educador siquiera plantee los procesos que dieron origen a ese conocimiento, ni demuestre su validez y, mucho menos, la necesidad o importancia que ello significa para la propia vida del educando, el cual, entre menos cuestione o pregunte por lo aprendido, más encajará en este sistema autoritario. Por ejemplo, “si al enseñar las leyes de la multiplicación y exponer que menos por más da menos, el alumno pregunta, ‘¿por qué?’, y no sabemos responderle, estamos haciendo una enseñanza dogmática... Somos dogmáticos cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar” (Zuleta, 2016, p. 99). Entonces, en la educación no se habla entre iguales, sino entre superiores e inferiores, con relación al grado de escolaridad de cada uno. Así:

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido. (Zuleta, 2016, p. 20)

Por tanto, el profesor no se ampara en el conocimiento, según las propiedades que Platón le atribuye, sino que enseña desde su oponente, la ideología u opinión. Ésta, contrario a él, siempre es fundamentada en una autoridad, llámese filósofo o científico, tradición, creencia popular, forma de vida, etc. Excluyendo por completo la demostración como criterio de validez. De manera que,

desde que las personas que conforman la relación educativa -en especial el docente-, no demuestren racionalmente la validez de sus argumentos, no saldrán del terreno de la *doxa* platónica o, lo que es lo mismo, de la ideología.

Siguiendo con su objetivo de diferenciar la opinión y la ciencia, Platón va más lejos del mero planteamiento del criterio de demostración, al introducir su conocida teoría de la ignorancia. Así, en *El Sofista* asegura que hay varias clases de ignorancia, siendo una, sin duda, la mayor, más difícil y temida de todas. Ésta, en palabras del Extranjero, interlocutor de Teeteto es “creer saber, cuando no se sabe nada... sólo a esta forma de ignorancia le corresponde el nombre de ausencia de conocimiento” (Platón, 229c). De acuerdo con esto, la ignorancia no es como vulgarmente se cree una carencia de información respecto a un objeto de conocimiento específico, sino, contrariamente, un exceso de opiniones, que en tanto lo hemos definido, son falsas, pues no resisten su validación o, peor aún, ni siquiera se enfrentan a ella; ya que como ha sido dicho, una característica *sui géneris* de la opinión o ideología es su dogmatismo. Ésta pues, cree indudablemente que sabe aquello que en realidad no sabe, mientras la ciencia, como bien lo asegura Zuleta, es plenamente consciente de su no saber. Siendo éste, precisamente, el impulso que da origen a toda su búsqueda de conocimiento, pues desea conocer sobre lo que sabe que nada sabe:

Es precisamente con la ciencia con la que empieza el saber de que no se sabe. Toda ciencia tiene circunscritos un conjunto de problemas que está investigando, porque sabe que no los sabe... La ciencia no puede operar sino manteniéndose en un mundo de preguntas abiertas que no están resueltas todas, y sus respuestas, cuando se resuelven, abren otras preguntas. (Zuleta, 2010, p. 25)

Vemos que, en este sentido, para Estanislao la ciencia no es un saber absoluto que tiene como objetivo el hallazgo de respuestas finales y verdades incuestionables, pues cada verdad

demostrada siempre planteará otras incógnitas y podrá ser refutada, como resultado de la evolución misma del pensamiento que, en tanto avanza y adquiere nuevos conocimientos, reafirma u objeta saberes a los que previamente se les había concedido el estatuto de la verdad. La historia de la humanidad nos ofrece al respecto miles de ejemplos, uno de ellos es la formulación de la teoría heliocéntrica llevada a cabo por Nicolás Copérnico en el siglo XVI, quien aportando un modelo matemático a los planteamientos que mucho tiempo antes había propuesto el astrónomo griego Aristarco de Samos, formuló la hipótesis de que la tierra gira alrededor del sol y no a la inversa, como lo sostenía la teoría geocéntrica expuesta por Ptolomeo, que se tenía por verdad suprema, segura e incuestionable. En consecuencia, la ‘demostración’ que acepta Zuleta, acogiendo al pensamiento platónico, presenta sus matices frente a éste. Para el filósofo colombiano no se trata de una demostración irrefutable que lleve a la formulación de conocimientos categóricos o universalmente válidos. Todo lo contrario, él reconoce la existencia de una infinidad de visiones del mundo y diversidad de interpretaciones que pueden surgir sobre un determinado objeto de conocimiento, pues cada persona, en su individualidad, tiene su particular manera de pensar y comprender las cosas que se le aparecen en su propia experiencia. Se trata pues de respetar la diferencia que cada uno representa, pero poniéndola en cuestión mediante un debate racional en que se argumenten las ideas que se defienden, con el fin de demostrar su fortaleza o debilidad.

En este punto se puede evidenciar el claro distanciamiento que, en el sentido específico de la no aceptación de referencias absolutas o verdades finales, toma nuestro autor frente a la filosofía platónica; la cual, como es bien sabido, defiende la existencia de un mundo ideal: incondicionado, verdadero y eterno, modelo perfecto del mundo real o empírico: aparente, falso, contradictorio y condicionado. Dicho mundo suprasensible es la morada de esencias que preceden la existencia de todo lo real. En sus propias palabras:

Ese racionalismo se encuentra con inmensas dificultades... Platón se precipita en un idealismo objetivo, en la creencia en unas ideas eternas y en un cielo inteligible, que oscila continuamente entre posiciones fuertes, en la medida en que las deriva de la geometría, y posiciones extremadamente débiles, en la medida en que, por ejemplo, cree que hay un modelo ideal de todo ser real... lo cual no es necesariamente condición para un racionalismo. (Zuleta, 2010, p.30)³⁵

Ahora bien, la ignorancia, tal como es concebida en *El Sofista*, no es más que “la incapacidad de saber que no se sabe” (Zuleta, 2010, p. 26). Esto se debe a que todas las personas poseen un conjunto de opiniones o ideologías sobre diversas cuestiones que, en tanto han sido transmitidas por una autoridad, son tenidas por verdaderas, es decir, la opinión es ilusamente considerada como conocimiento. Y, como quedó dicho en el capítulo anterior, nadie intenta conocer algo que cree que ya sabe porque no lo necesita, pues se da por sentado que hay un saber que no debe ser cuestionado. Es decir que, “quienes creen ser sabios respecto de algo, no querrán aprender nada sobre ello” (Platón, 230b). Yendo más lejos que Platón, Zuleta reconoce que en muchos casos las opiniones, incluso, son preconscientes³⁶, lo cual impide totalmente que en un primer momento se ponga en cuestión un objeto de saber dado o que puedan ser formuladas preguntas al respecto para adquirir nuevo conocimiento. Por tanto:

³⁵ Debemos aclarar para evitar posibles confusiones que Estanislao no comparte ni defiende la existencia de modelos ideales, referencias categóricas o verdades absolutas, tal como lo propone la filosofía platónica y, solo en esta medida, se aleja del pensamiento de Platón. No obstante, esto no hace menos evidente el hecho de que lo expuesto por él acerca de la diferencia entre la opinión y el conocimiento, y a partir de esto, su propuesta de una teoría de la ignorancia, sean asumidas por Zuleta como el fundamento de sus propias ideas educativas, tal como se ha tratado de demostrar a lo largo de este trabajo. Antes bien, las dificultades que este advierte en el racionalismo platónico, dan cuenta de una interpretación crítica y no de una mera aceptación pasiva y dogmática de sus principales referencias filosóficas, que de ser así, contradirían la postura que hemos visto presenta respecto a la opinión o ideología.

³⁶ En el contexto del pensamiento de Zuleta debe entenderse una opinión preconsciente desde la acepción que Freud le atribuye a este último. De manera que, las opiniones preconscientes son contenidos que se encuentran en un nivel intermedio de la psique humana, entre el consciente y el inconsciente, es decir, que no hacen parte de ninguna de las dos áreas, pero que en ciertos casos pueden llegar a ser elementos de la conciencia a partir de determinados procedimientos, sin sufrir por ello ningún tipo de transformación. Y, asimismo, pueden asociarse con los contenidos del inconsciente, toda vez que estos superen la barrera que separa al sistema preconsciente del inconsciente. En pocas palabras, una opinión preconsciente es un contenido que aunque no es consciente sí puede llegar a serlo.

... Implícitamente tenemos la llenura platónica sin formularla. Esas opiniones, a las cuales se refiere Platón, quedan muchas veces en la forma de la opinión implícita preconsciente; ideas que circulan y que funcionan como un saber, como una respuesta, hasta el punto de que nos impiden hacernos las preguntas. (Zuleta, 2010, p. 26)

Así pues, aunque no se tenga plena conciencia de ello, hay un sistema de opiniones o estructura ideológica que le imposibilita al individuo reconocer su no saber o, lo que es igual, su ilusión de saber, lo cual es impedimento directo para la adquisición de cualquier conocimiento, sea cual sea éste. De manera que:

... Si la ignorancia fuera tan sólo una carencia de saber, no habría nada más fácil que la educación, sería como darle de comer a un hambriento; pero desgraciadamente el asunto no es tan fácil porque se trata precisamente de darle de comer a un indigestado. (Zuleta, 2010, p. 27)

En consecuencia, la educación, primero que todo, debe curar la indigestión producida por el exceso de opiniones, para generar así hambre, sed, deseo o necesidad de conocimiento. O sea que el principal reto que se le presenta a la educación es guiar y posibilitar el reconocimiento del “no saber” de cada persona. Esto, siguiendo a nuestro autor, “es el primer saber efectivo... un saber crítico” (Zuleta, 2010, p. 26). Saber que solo puede darse mediante la refutación de las opiniones aprendidas e interiorizadas, como veremos enseguida.

Refutación lógica.

Según lo dicho hasta este punto, para Zuleta –aceptando lo propuesto por Platón-, la educación en una primera instancia es la crítica y refutación de un saber anterior (constituido por opiniones), y no la mera transferencia de un sistema de información para la suplencia de una carencia de conocimiento en un individuo pasivo, el estudiante.

Que la educación deba partir de dicha refutación es una conclusión a la que llega Platón en *El Sofista*, inmediatamente después de haber caracterizado a la ignorancia. Contra ésta se pueden erigir dos tipos de educación. En primer lugar, se encuentra un procedimiento tradicional y antiguo –asegura el ateniense-, usado habitualmente por la mayoría de personas, al que le corresponde el nombre de amonestación. Esto es, proporcionar un castigo a quien comete una falta o se equivoca, producto de su no saber. Pero este método pasa por alto una cuestión fundamental, la ausencia de conocimiento es involuntaria, pues responde precisamente, como ha quedado establecido, a una ilusión de saber. Asimismo, la amonestación no posibilita ni proporciona el reconocimiento de la ignorancia, elemento imprescindible para la adquisición de verdadero conocimiento. Por lo que, “aunque la educación con amonestaciones cuesta mucho trabajo, produce escasos efectos” (Platón, 230a). Así pues, rechazando esta idea de enseñanza, se establece una segunda alternativa, la refutación. Ésta se basa en un diálogo crítico mediante el cual se interroga a quien asegura poseer un saber determinado, poniéndose en cuestión su supuesto conocimiento, a partir de la sistematización de los argumentos en discusión, que una vez confrontados entre sí, resultan aceptados o rechazados³⁷. Recordemos que en el contexto platónico solo puede aceptarse un argumento que no se contradiga a sí mismo, es decir, que no plantee afirmaciones contrarias sobre el mismo objeto y al mismo tiempo³⁸, y una vez aceptado, en un segundo momento, debe necesariamente ser demostrado para concederle su validez final³⁹. Por tanto:

El primer paso de la educación es la crítica lógica: tomar las opiniones, hacer que éstas se vuelvan explícitas sin temor alguno y someterlas luego a una confrontación lógica. La

³⁷ Este método de refutación presenta una evidente semejanza con el diálogo socrático o mayéutica -expuesto en el capítulo precedente-, aunque en *El Sofista* Platón no introduce explícitamente esta relación.

³⁸ Al respecto véase *El Sofista* 230b.

³⁹ Debemos enfatizar en la necesidad de la demostración de todo argumento una vez haya superado el principio de no contradicción. Pues éste, por sí solo, es insuficiente para determinar la validez de cualquier saber; claramente “algo puede no ser contradictorio y también ser falso o, por lo menos, equivocado e inexistente sin que tenga contradicciones internas” (Zuleta, 2010, p. 28).

primera crítica es immanente, esa es la crítica no dogmática... Inmanente quiere decir que no le opongo a lo que él dice otra cosa que yo digo, sino que primero examino si lo que él dice no es contradictorio consigo mismo. (Zuleta, 2010, p. 27)

Entonces, tal como lo sostiene Estanislao, la crítica a la opinión es lógica, pues lo que pretende inicialmente es reconocer si el argumento planteado no es contradictorio consigo mismo, de resultar serlo será refutado y estipulado falso, quedando así clasificado en el ámbito de la doxa. En este sentido, la remisión a una autoridad como criterio de validación, llevada a cabo por el espíritu dogmático, constituye una crítica trascendente que se aleja totalmente de lo admitido por la refutación platónica. Ésta, pues, es concebida por el filósofo griego como la mayor de las purificaciones a la que cualquier persona se puede someter libremente, debido a que:

Gracias a este procedimiento, se liberan de todas las grandes y sólidas opiniones que tienen de sí mismos [los interlocutores cuestionados], liberación ésta que es placentera para quien la escucha y base firme para quien la experimenta... quienes así purifican piensan, al igual que los médicos, que el cuerpo no podrá beneficiarse del alimento que recibe hasta que no haya expulsado de sí aquello que lo indispone; y lo mismo ocurre respecto del alma: ella no podrá aprovechar los conocimientos recibidos hasta que el refutador consiga que quien ha sido refutado se avergüence, eliminando así las opiniones que impiden los conocimientos, y muestre que ella está purificada, consciente de que conoce aquello que sabe y nada más. (Platón, 230d)

Establecer que la educación es fundamentalmente la refutación o crítica de unos saberes, opiniones o prejuicios apropiados por el individuo implicado en la relación educativa, equivale a admitir que el estudiante no es, como tradicionalmente se ha creído, un receptáculo vacío o tabula rasa que debe llenarse con una serie de conocimientos, datos y productos de procesos pensados por otros. Al contrario, esta concepción educativa reconoce al estudiante como un auténtico pensador que una vez se hace consciente de su ignorancia y comprende qué es lo que realmente

sabe y qué no sabe, tiene la capacidad de investigar, interpretar y pensar por sí mismo los contenidos y objetos del mundo que se le presentan en su propia vivencia, lo cual le permite ampliar la gama de perspectivas y posibilidades a partir de las que entiende y despliega su experiencia en la realidad vital. De esta manera Zuleta, amparado en el platonismo, infiere que el ejercicio de construcción de conocimiento en que la educación aparece como mediador no debe desarrollarse como una acumulación pasiva de información sino como un procedimiento de ruptura crítica con un saber anterior. En síntesis:

La idea de Platón es que la educación efectiva tiene que comenzar por crear una necesidad de saber, por medio de la crítica de la opinión. Esa necesidad de saber no es pensada por Platón como una necesidad de información, sino como una necesidad de pensar. El criterio es aprender a pensar por sí mismo. (Zuleta, 2016, p. 70)

Ahora bien, esta línea de pensamiento sobre la educación en la que el intelectual antioqueño se inscribe implica por lo menos dos problemas fundamentales, de los que él mismo es consciente. En primer lugar tenemos el tema de la dificultad de refutar la opinión, ésta se presenta en muchos casos como una acción difícilísima y dolorosa de realizar, pues algunas ideologías o prejuicios que se tienen por verdaderos cumplen la labor de fundamento que otorga un sentido de vida a las personas e inclusive se asimilan como rasgos de identidad. Piénsese por ejemplo en una creencia religiosa a la que un sacerdote le entrega el propósito de su existencia, la cual determina y condiciona su actuar: no se piensa ni proyecta sin ella. En estas circunstancias la crítica se percibe como un duelo al que alguien no se quiere enfrentar, por lo que es posible una reacción con resistencia o, incluso, una negación severa de su práctica; ya que es mucho más cómodo y tranquilo aferrarse a una creencia que abandonarla, pues el abandono es un proceso que conlleva la pérdida de cierta seguridad que solo brinda lo que se da por establecido en la vida.

Esto no es otra cosa que el dolor en los ojos y la irritación que en la alegoría de la caverna, narrada por Platón, padecería aquel prisionero que es obligado a salir de las tinieblas en que percibía únicamente las sombras de las cosas, para contemplar por primera vez lo real. Sufrimiento que le impulsaría a rehusar tal contemplación y aferrarse a las imágenes que tenía por verdaderas⁴⁰. En consecuencia, desligarse de una creencia u opinión no es para nada sencillo, puesto que generalmente lo que se pone en juego es la comprensión de la propia existencia y de todo lo circundante a ella:

... En un duelo efectivo por el saber que se abandona, oscila el mundo entero porque el saber era una forma de interpretar, distribuir el mundo, producir, darle un sentido, realizar proyectos, seleccionar criterios, era una guía, era una brújula en el conjunto de las circunstancias. Eso sí es una convicción, perderla es una especie de hundimiento del mundo y se necesita el tiempo para una reconstrucción. (Zuleta, 2010, p. 40)

Superar el duelo es pues comprender que lo que se creía con absoluta certeza no era más que una simple opinión sin fundamento y que, por tanto, no constituye conocimiento alguno a partir del cual se pueda construir una visión y forma de vida, por lo que no queda más opción que proyectarse la existencia de otra manera. Desafío este que precisa de un tiempo totalmente diferente en cada situación específica. Todos los seres humanos en su individualidad y contexto particular, naturalmente, asumen de forma singular la desvinculación de los saberes integrados a su cosmovisión. Verbigracia, no es lo mismo para una persona que pertenece a una comunidad tradicionalmente machista que para quien crece en un hogar donde se respeta y valora a todos los seres humanos sin distinción alguna, entender que la supremacía del hombre frente a la mujer no es una condición natural sino un mero constructo social asociado a un pensamiento patriarcal. Seguramente el primer caso tardaría más en admitir tal realidad.

⁴⁰ Véase *República VII*, 515e.

El tiempo resulta ser, entonces, el segundo problema que se interpone en este ideal educativo racionalista. Según lo dicho, la educación no puede disponer ni asegurar un término exacto de duración del proceso de refutación, en que todos los estudiantes por igual logren el reconocimiento de su ignorancia y queden así capacitados para obtener nuevos conocimientos. Todo lo contrario, cada individuo logra este objetivo con mayor o menor facilidad en diversos momentos:

Es necesario un tiempo para que en nosotros toda la estructura que se opone a que ingrese una idea que no es compatible con nuestros criterios anteriores se desajuste; por lo tanto no se le puede exigir a nadie que aprenda algo en cualquier tiempo, cada cual tiene un determinado grado de incompatibilidad con algo nuevo. (Zuleta, 2010, p. 49)

Precisamente es en función de esta relación del tiempo con el conocimiento que en *El Teeteto* Platón considera a los filósofos como individuos libres, pues no disponen de un plazo limitado para engendrar cualquier pensamiento o solucionar determinado problema, sino que de acuerdo con lo que se ha planteado, tienen a su favor el hecho de que la generación de conocimiento tiene ocasión al ritmo de cada uno. Realidad que contrasta mucho con la de los esclavos que son, entre otros, los hombres de estado que deben reflexionar y tomar decisiones públicas en la mayor brevedad posible.

En síntesis, la búsqueda y adquisición del conocimiento es un camino indefectiblemente personal. Consecuentemente, la educación debe ser un proceso personalizado y diferenciado, no homogéneo, teniendo en cuenta que cada estudiante experimenta la enseñanza y el aprendizaje de manera totalmente particular, a partir de sus propias condiciones de vida, prejuicios, relaciones, intereses, capacidades, etc. En este sentido Zuleta afirma que “no se puede poner a marchar a la gente sacando la patita al mismo tiempo todas las veces; eso está bien en el ejército, en la educación no tiene nada que hacer, entre más personalizada sea mejor” (2010, p. 50). Idea bastante

compleja si tenemos presente las circunstancias de nuestra educación pública: las instituciones educativas y las aulas de clase están diseñadas de manera muy parecida a las fábricas, espacios limitados y clasificados por determinados logros a alcanzar, donde hay un jefe que supervisa el éxito del proceso y muchos obreros cumpliendo las tareas impuestas. Un profesor entre treinta o cuarenta estudiantes no podrá nunca, por grande que sea su esfuerzo y compromiso, brindar una educación realmente personalizada; mientras deba recurrir a un mismo método de enseñanza y a iguales parámetros de medición de los resultados obtenidos por los estudiantes, no hará más que educar de forma estandarizada.

2.2.2. La educación como entrenamiento de un experto

Que las instituciones de educación estén estructuradas de manera bastante parecida a las fábricas es comprensible si se piensa en el surgimiento del sistema de educación pública moderno. Recordemos que éste tuvo su génesis hace poco más de doscientos años en Prusia, entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, bajo el imperio del *Despotismo ilustrado*⁴¹, el cual creó el concepto de educación pública, gratuita y universal; aludiendo al ideal ilustrado de igualdad, representado en la posibilidad de todas las personas, sin distinción de clase, de acceder a la educación. Así, en las condiciones culturales de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución industrial nace la escuela pública, teniendo, entre otros, dos propósitos fundamentales. Por una parte, amaestrar un pueblo obediente frente a la autoridad, dócil y disciplinado, preparado para conformar un ejército eficiente y fácil de manejar, en mira de las posibles guerras resultantes de la creciente emersión de nuevos estados europeos. Por otra parte,

⁴¹ Régimen absolutista imperante en la Europa continental de la segunda mitad del siglo XVIII, el cual articulaba los ideales de la Ilustración a una forma de gobierno totalitario.

la preparación de mano de obra especializada para suplir las necesidades de la floreciente industria: producción masiva con el menor esfuerzo e inversión posible.

Aún en nuestros días, dos siglos después, el sistema educativo sigue rigiéndose, al igual que en el modelo prusiano, en función de las exigencias del aparato productivo y económico⁴². Así pues, la educación entendida como el entrenamiento de un experto capacitado para cubrir la demanda del mercado laboral, constituye para Estanislao Zuleta nuestra realidad educativa efectiva, la cual difiere contundentemente del ideal educativo racionalista propuesto por Platón y, a su vez, asumido por el pensador colombiano. Ideal que como vimos anteriormente, entiende la formación de todo individuo como un proceso particular que, en tanto tal, se desarrolla a su medida, pues el objetivo principal de dicha formación es la deconstrucción de un entramado de saberes prejuiciosos que adquiere el estudiante en su determinada experiencia vital, y que aparece como un obstáculo férreo en su discernimiento del auténtico conocimiento, al cual se llega mediante el ejercicio del pensamiento propio. Mientras que, por su parte, la capacitación de fuerza de trabajo calificada precisa de un mínimo de tiempo para el rápido entrenamiento de los trabajadores en potencia, quienes tienen la obligación de aprender la mayor cantidad de información factible para llevar a cabo de manera hábil la labor concreta demandada por el campo de producción restringido en que se desenvolverán. En consecuencia:

Es muy distinto abrir un mercado de profesiones, una demanda de trabajo calificado, que abrir un campo de pensamiento en el que la gente pueda pensar, pensar contra sí mismo, contra lo establecido, dudar, dudar de sí mismo, dudar de lo que se ha creído, de los otros... Aprender y entender y no ser simplemente un especialista, una fuerza de trabajo alta o

⁴² De manera que podemos pensar en un “taylorismo educativo”: imponer a la educación el método de producción taylorista, a saber, especialización de la mano de obra, división del trabajo y control del tiempo productivo.

medianamente calificada. Alguien que no sólo sabe realizar un trabajo sino que también sabe quién es él, en qué sociedad vive, qué busca. (Zuleta, 2016, p. 83)

La educación técnica, imperante en nuestra sociedad, en la medida que tiene como objetivo primordial la formación de trabajadores útiles para el mercado, no propende por la formación de individuos capaces de pensar autónomamente sobre sus condiciones de vida, propósitos, proyectos, posibilidades, ideales ni, mucho menos, acerca del mundo en que despliegan su existencia. Esto se debe a que “poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital” (Zuleta, 2016, p. 26). Asimismo, las personas que cuestionan su actuar y situación mundo-vital resultan ser un obstáculo en el buen funcionamiento del sistema, pues no se conforman con el papel que éste les establece cumplir, sino que toman las riendas de su destino, por lo que no se someten a una obediencia irreflexiva y servil, y por tanto generan problemas al no encajar en la lógica impuesta por el aparato productivo, tal como lo hace un tornillo desajustado en una máquina. En síntesis, como lo advierte Martha Nussbaum, “la libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites...” (2010, p. 43).

Vemos pues, cómo hogaño la educación gira en torno a las necesidades del mercado laboral y el sistema económico en general, dejando de lado las cuestiones relativas al desarrollo personal y los objetivos de vida propios de cada individuo. Por lo que:

Tenemos aquí, como objetivo último de la educación, la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, la mayor ganancia posible de dinero... De acuerdo con eso, la auténtica tarea de la educación consistiría en formar cuantos más hombres de “curso corriente” fuera posibles, a la manera en la que se dice de “curso corriente” de una moneda. (Nietzsche, 2011, p. 497)

Por otra parte, para Zuleta es un claro y lamentable error el que la educación se presente como un deber que es necesario cumplir para obtener un determinado título o grado escolar. Y esa es precisamente una de las principales fallas que encuentra en la educación actual: todo lo que es aprendido por una necesidad que no tiene relación con la propia existencia o que, por lo menos, no es evidente, suele olvidarse con gran facilidad. Esto se debe a que “olvidamos lo que no podemos integrar a nuestro ser” (Zuleta, 2016, p.76). Es decir, solo se comprende y recuerda aquello que nos permite pensar y concebir al mundo y a nosotros mismos de una manera distinta a la que siempre se ha tenido. Por tanto, para Estanislao es indispensable que la educación promueva la duda, la curiosidad, el pensamiento y la creatividad. Solo así, a partir de su propia situación en el mundo, el individuo puede inquirir y conocer su realidad, movido por las cosas que en cada una de sus experiencias particulares le generan interés o concentran su atención, y que en esta medida lo ayudan a conocerse, equivocarse, aprender de los errores y seguir buscando. En otros términos, cada experiencia es una oportunidad de autoformación. Pero esto solo es posible si las personas son capaces de pensar por sí mismas y toman las riendas de su existencia, de lo contrario, actúan exclusivamente conforme a lo que las figuras de autoridad (v.gr. los profesores), suponen es lo correcto y necesario para sus vidas, independientemente de si ello se relaciona o no con lo que cada uno desea para sí mismo.

Ahora bien, “en la división del trabajo la actividad tiende a ser parcial” (Zuleta, 2016, p. 72). Por tanto, el obrero no tiene la necesidad de conocer el funcionamiento general del proceso al que responde su labor, sino que únicamente debe saber desarrollar eficazmente la operación especial que le corresponde. De manera que se instruyen individuos que saben cumplir perfectamente una función pero que no comprenden qué están haciendo, o sea, técnicos con conocimientos parciales. Así:

Las prácticas profesionales en las universidades y escuelas técnicas, aunque siempre tienen algo que ver con la educación, son, sin embargo, como tales, un tipo de especialización. Ya no se dirige a mostrarle al muchacho el mundo como un todo, sino más bien un segmento limitado y particular de éste. (Arendt, 1977, p.53)

Un trabajador de una empresa de gaseosas, por ejemplo, puede no tener idea de cómo se hace una bebida de estas, pues su actividad es específica. Entonces, la capacitación de mano de obra calificada reclama una creciente especialización, que permita la optimización de las tareas concretas a realizar por cada individuo. Así que “los requerimientos de iniciativa, de capacidad de pensar por sí mismo o de criticar van disminuyendo, y en cambio las exigencias de menos tiempo y más información se van incrementando” (Zuleta, 2016, p. 73).

Y, de acuerdo con Estanislao, informar rápidamente a las personas para crear especialistas a partir de un mínimo de esfuerzo que se traduce en menores gastos, es una intención a la que responde la informática educativa que hoy por hoy reclama un papel fundamental en las aulas de clase. Claramente, el recurso de tecnologías en la educación posibilita la disminución del tiempo necesario para la transmisión de datos e información. Así, verbigracia, mediante imágenes audiovisuales y sin necesidad de recurrir a la explicación de conceptos, se presenta cualquier saber a tratar. Pero esto no hace más que reprimir la actividad del pensamiento, pues el estudiante tan solo se limita a ver, oír y repetir, sin apropiarse efectivamente del concepto representado mediante la imagen. En pocas palabras, “la educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber... Esta forma de educación le ahorra a uno la angustia de conocer” (Zuleta, 2016, p. 24).

Precisamente, el propósito capital del sistema es que los estudiantes se relacionen pasivamente con el conocimiento, es decir, que no se interesen ni sientan la necesidad de pensar por sí mismos el acervo de contenidos y saberes que el mundo constantemente les presenta, para

comprender por qué las cosas se muestran así y no de otra manera, y a partir de esto emitir su propio criterio al respecto. Nuestro sistema educativo consigue satisfacer esta demanda impersonal del sistema. Por el contrario, “formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema” (Zuleta, 2016, p. 28). Puesto que adaptarse a éste significa ser un burócrata que no tiene más anhelos que ganar un sueldo que le permita como mínimo sobrevivir y satisfacer unas necesidades básicas, sin interesarse en absoluto en la posibilidad de tener una vida más plena, en la que se atreva, por lo menos, a realizar aquello que lo hace feliz o apasiona. La pretensión y realización de este tipo de vida parece estar reservada pues, para aquellos inadaptados que en contra de todo lo establecido por el sistema se arriesgan a imaginar una existencia que, según sus propias apreciaciones, valga la pena llevar; en la que actuar en función de una vocación, sueño o proyecto trazado sea la opción principal. Ahora, si esta tendencia a formar burócratas o mano de obra calificada permanece direccionando los ideales educativos:

Las naciones de todo el mundo producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010, p.20)

No obstante esto, no pretendemos sostener la idea -que podría surgir a partir de lo dicho hasta este punto-, de que la educación técnica entendida en términos de entrenamiento de un experto capacitado para responder a los requerimientos de la estructura industrial y económica del país, deba ser erradicada y sustituida. Por el contrario, reconocemos la importancia y necesidad que dicho tipo de educación representa para el crecimiento de la industria y la economía de cualquier nación, que solo puede lograrse en la medida que se propenda por la formación de capital humano preparado para cubrir la demanda del sector laboral. Luego, lo que rechazamos

férreamente es el supuesto generalizado, que claramente permea la visión y realidad educativa colombiana, de que el desarrollo y progreso de una sociedad se mide exclusivamente en los términos mencionados:

No pensemos el desarrollo con la noción de que la técnica decide el resto de las relaciones humanas. Tenemos que reinventar el desarrollo. El desarrollo es desarrollo humano global; el desarrollo técnico particular puede ser subdesarrollo humano; suele ser, está siéndolo... Reconstruyamos la idea de desarrollo como desarrollo del hombre, y no nos hagamos la falsa idea de que la técnica, la capacidad de manipular la naturaleza y a los otros hombres, es la definición del progreso humano. La educación que agacha la cabeza ante la técnica y tiene la técnica como su meta y su paradigma es necesariamente la más represora de todas las educaciones. (Zuleta, 2016, pp. 37-38)

Aparece pues como un asunto sumamente importante replantear la visión de desarrollo que el sistema le ha impuesto a la educación, debido a que el pensamiento técnico-científico gira alrededor de ideales de operatividad eficaz y suprema objetividad; quedando así la subjetividad y todo lo concerniente al ámbito humano, relegado, por considerarse como lo menos importante, poco o nada valioso, en lo que al conocimiento y progreso respecta. En otras palabras, la racionalidad técnica desde su origen ha entendido como su finalidad la comprensión y predicción de todos los fenómenos naturales, en pro de su sometimiento y manipulación, a favor de la especie animal “superior”. Ante este estado de cosas el ser humano aparece como un mero objeto de estudio, fuerza de trabajo o consumidor final que, en tanto tal, no posee intereses, sentimientos ni proyectos propios. Su principal rasgo es la masificación y cosificación, es decir, ser un ente más, ahogado entre muchísimos otros, sin voz ni voto. Realidad que tiende a educar individuos decadentes: mediocres, incapaces de pensar por sí mismos, imaginar, crear y decidir su propia vida. Esto es, personas que tan solo sobreviven mas no *existen*, en cuanto ello significa estar abierto al mundo, proyectarse en él, horizonte infinito de posibilidades.

Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar curso libre a su curiosidad. (Ordine, 2013, p. 51)

Entonces, podemos decir que –parafraseando a Nietzsche–, la educación regida exclusivamente por ideales técnicos forma hombres y mujeres que no tienen la capacidad de sacar el agua de su propia fuente, por lo que deben conformarse con beber del manantial del *Otro* (1986, p. 89).

Finalmente, siguiendo lo propuesto por el autor colombiano, para que la educación deje de tener como único prototipo a seguir las exigencias planteadas por la técnica y la industria, debe de promover la necesaria reivindicación de su carácter filosófico, entendiendo por éste, “la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones” (Zuleta, 2016, p. 23). En pocas palabras, requerimos retomar y adecuar a nuestra propia realidad el ideal educativo humanista llevado a cabo por el mundo griego y expresado claramente en la filosofía platónica y, en términos generales, en el racionalismo filosófico. Esto es, formar individuos que no solo sepan realizar efectivamente una labor técnica, sino que tengan la capacidad de participar, decidir e incidir autónomamente en el destino y desarrollo de su entorno social y, por supuesto, de su propia vida. Para lograr este cometido es indispensable entender la educación como un campo abierto al pensamiento. Cuestión a la que dedicaremos el estudio del próximo capítulo.

Tercer Capítulo

Educación filosófica. Una auténtica defensa al pensamiento.

También esta noche, Tierra, permaneciste firme. Y ahora renaces de nuevo a mi alrededor. Y alientas otra vez en mí la aspiración de luchar sin descanso por una altísima existencia. (Goethe, citado en Zuleta, 1997)

3.1. Estanislao: hacia una educación filosófica

Frente al modelo educativo imperante en la época y contexto actual, que concibe la educación como una producción de fuerza de trabajo calificada para responder a las necesidades y exigencias impersonales del sistema; cobra significativa relevancia revivir el ideal formativo que se encuentra presente en la ilustre tradición filosófica que se inaugura con Platón y es seguida por Descartes, Spinoza, Kant, entre otros tantos filósofos, quienes entienden la razón como la guía suprema mediante la cual todo individuo debe conducir su existencia. Según esta línea de reflexión, la educación es, en pocas palabras, un camino de acceso al pensamiento.

Entendiendo la importancia y valor que este ideal racionalista supone para plantear una alternativa humanista de cara a la moderna hegemonía de la visión técnica de la educación, represora del pensamiento por antonomasia; el intelectual colombiano Estanislao Zuleta se acoge a él proponiendo la noción de educación filosófica, la cual no significa otra cosa que enseñar a pensar o, lo que es equiparable, enseñar a filosofar. Siendo esta propuesta, a nuestro criterio, la quintaesencia de su legado pedagógico. A partir de ella se puede reconocer como una necesidad suprema de nuestra decadente sociedad, la consecución del tipo de educación que el literato colombiano Gabriel García Márquez bellamente describió así:

...Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.

Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable... Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. (Misión de Sabios, 1996, p.29)

Esta idea educativa no se trata, en absoluto, de realismo mágico, aunque pareciera ser una simple quimera promover una educación que se enfoque en la búsqueda y el desarrollo de las posibilidades y capacidades humanas de los individuos, subvirtiendo así los principios de acción impuestos por el sistema, en un mundo regido por el aparato productivo y económico. No obstante, esto no es más que el derecho inalienable de todas las personas de luchar y construir una humanidad más plena, deseable para todos y no solamente para unos pocos. Para que esto suceda necesitamos, pues, empezar por tomar conciencia de que la educación no tiene que estar ligada ni sometida eternamente a las estructuras antes mencionadas como si fuese una condición natural suya; sino que, por el contrario, al ser un arte ligado a los valores, ideales y modelos de vida válidos para cada sociedad, ella misma representa un campo de combate en contra de las crecientes y asfixiantes exigencias inhumanas que la racionalidad técnica promueve por doquier, las cuales determinan radicalmente los principios de acción y valores que orientan a las sociedades tecnocráticas modernas. En otros términos, la educación es “búsqueda y transformación del mundo en que vivimos” (Ospina, 2010, p.8). Cuestión que Zuleta defendió férreamente:

...la educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema... los educadores pueden hacer una labor inmensa, aquí y ahora, en un sentido muy importante, sobre la base de la siguiente premisa: si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema se hace “invivable”. El sistema sólo se derrumbará cuando se vuelva invivable para los hombres que hacen parte de él. (2016, p.44)

Entonces, la educación constituye el escenario ideal a partir del cual es posible abogar por la realización humana de los individuos, teniendo como horizonte a seguir únicamente lo que cada

uno, de manera libre y autónoma, decide que quiere hacer con su vida, en la medida que sus condiciones existenciales⁴³ se lo permitan, claro está. Pero, en todo caso, con total independencia de los requerimientos arbitrarios del sistema, pues someterse a ellos significa abdicar de una de las mayores conquistas humanas, el reconocimiento de la libertad y dignidad inherentes a toda persona, sin excepción alguna.

Este cometido solo es posible, según lo propone Estanislao, en la medida que la educación deje de ser concebida como la enseñanza de un acervo de contenidos dados, es decir, como simple y llana transmisión de información; y, por el contrario, se propenda por una enseñanza filosófica, entendida, como ya se dijo, en términos de fomento del pensamiento de cada individuo. En este sentido, enseñar es crear la posibilidad de que los educandos entiendan los saberes que se les plantean, por qué son así y no de otra manera, apelando a la reconstrucción de los procesos que dieron origen a esos conocimientos y no simplemente acogiéndolos de manera pasiva. En últimas, se trata de saber qué es lo que se sabe. Esto, con la finalidad de contextualizar lo aprendido: comprender para qué sirve el saber adquirido, cuáles son sus beneficios o perjuicios, cómo afecta a la propia existencia y la de los demás. Puesto que, “lo que se convierte en instrumento nuestro, lo que nos ayuda a pensar y ver el mundo y a nosotros mismos de manera diferente nunca se olvida, como no se olvida el idioma en que hablamos.” En otras palabras, “sólo se recuerda aquello que hemos aprendido a pensar por nosotros mismos en su significado” (Zuleta, 2016, p. 76). Mientras que, lo que se memoriza sin comprensión alguna, es decir, sin que el pensamiento haya llevado a cabo ninguna acción, se olvida con gran facilidad. “Nuestro psiquismo tiene la capacidad de

⁴³ Con condiciones existenciales hacemos referencia a todas las circunstancias que pueden determinar o afectar de alguna manera la existencia de una persona; sean estas naturales o artificiales, como capacidades físicas e intelectuales, entorno sociocultural y económico, etc.

eliminar lo que no puede asimilar, pues ¿qué haríamos con todo ese conjunto de cosas que no podemos utilizar en nada?” (Zuleta, 2016, p. 76).

Razón por la cual el estudiante promedio al culminar sus estudios de bachillerato recuerda poco de los contenidos enseñados en el colegio. Realidad que se ve reflejada, entre otras cosas, en los resultados por debajo de la media que el país obtiene permanentemente en exámenes que evalúan el desempeño académico de los educandos a nivel mundial, como las pruebas del Programa internacional para la evaluación de estudiantes, PISA. Según datos oficiales de la OCDE, organización encargada de llevarlas a cabo⁴⁴. Este examen mide habilidades y conocimientos que se supone el individuo debe haber aprendido en su experiencia escolar, aun cuando estos representan poca o ninguna utilidad⁴⁵ para su vida, ya que tales saberes se enseñan y aprenden de manera mecánica, sin intervención alguna del pensamiento. Entonces, “dado que todo lo que se memoriza se olvida, más vale enseñar procedimientos y maneras de razonar que respuestas que puedan ser copiadas” (Ospina, 2010, p. 4).

Visto de esta manera, la mayor parte del tiempo ocupado en estudio formal es una gran pérdida para el individuo en cuanto a realización humana se refiere, pues una vez egresa del sistema educativo, escasamente logra recordar unas pocas fórmulas y datos que en nada le ayudan a consolidar un proyecto de existencia que requiere de una gran inversión de vitalidad y energía creadora, inherentes a sí. Pero, por otra parte, este mismo proceso es una invaluable ganancia para el sistema que dispone de incontables promociones de autómatas que en tanto no piensan por sí mismos, no poseen más aspiraciones que las que él mismo les adjudica: satisfacer con cierto grado

⁴⁴ Para consultar las estadísticas, visítase la página oficial de la OCDE: www.oecd.org

⁴⁵ En este contexto utilidad no debe entenderse en su acepción comúnmente aceptada de beneficio práctico y tangible. Lejos de esto, consideramos útil todo aquello que contribuya al cultivo del intelecto y el espíritu de las personas, es decir, lo que generalmente es considerado ‘inútil’ por no perseguir fines utilitarios. Este sentido de utilidad puede rastrearse en: Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Epublibre.

de eficacia sus necesidades y demandas, para obtener unas ganancias económicas que les permita sobrevivir. Puesto que, “la creencia de que el conocimiento no es algo que se crea sino que se recibe, hace que olvidemos interrogar el mundo a partir de lo que somos, y fundar nuestras expectativas en nuestras propias necesidades” (Ospina, 2010, p. 6). Autómatas que “reproducen acríticamente el sistema que requiere personas sumisas, confundidas, flexibles y poco pensantes” (Pulido, 2014, p.88), como quedó claro en el capítulo precedente. De esta manera, la educación que tiene como finalidad informar crea generaciones enteras de gente que sabe trabajar (sin entender lo que hace) pero no vivir. Por lo tanto, nos enfrentamos a una educación para el trabajo mas no para la vida.

Recapitulando, la educación filosófica que el colombiano propone como alternativa para ampliar y otorgar dimensiones humanas al modelo educativo profesionalizante, no debe entenderse, de ninguna manera, como el aumento de la intensidad horaria de una materia llamada filosofía. Se trata, en cambio, de enseñar todos los saberes de cualquier área del conocimiento, sin excepción alguna, en forma filosófica. Esto es, como pensamiento y no como mera información. Siendo así la filosofía el instrumento básico y orientador de toda enseñanza, teniendo en cuenta que, “parodiando a Kant, educación sin filosofía es ciega; filosofía sin educación, vacía” (Serna, 2007, p.123).

Es tan íntima la relación entre la reflexión filosófica y el proceso pedagógico, que si éste no nos lleva a aquélla, lo más que hará es formar autómatas, robots de la ciencia o de la técnica, pero nunca personas que puedan dirigirse a sí mismas, mucho menos dirigir a otros, ser pedagogos. (Villegas, 2006, p. 2)

En consecuencia, el principal objetivo de la educación no debe ser la formación de trabajadores sino de pensadores o filósofos. Entendiendo por filósofo “el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser... que quiere saber por qué hace

algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía” (Zuleta, 2016, p. 23).

3.1.1. Consideraciones generales sobre el pensamiento

Tenemos pues que la educación filosófica tal como es concebida por Estanislao, significa permitir y promover el pensamiento en los estudiantes, para lo cual es indispensable empezar por enseñarles a pensar, ya que el contexto de acción al que nos referimos es, claramente, restrictivo del pensamiento. Pero, ¿qué significa pensar? Responder esta cuestión implica entender, en primer lugar, la distinción que nuestro autor plantea entre este elemento de la enseñanza y otro diferente, el aprendizaje. Pensar y aprender son, en su concepción, aspectos totalmente distintos de la educación pero tradicionalmente equiparados e indiferenciados.

Pensar es reflexionar, poner en cuestión, dudar. Adentrarse en las raíces de todo saber, dato o información que se recibe del mundo para descubrir su significado y encontrar relaciones, distinciones o consecuencias lógicas que permitan la consideración de nuevas ideas. Este trabajo del pensamiento, de acuerdo con el filósofo antioqueño, se lleva a cabo a partir de múltiples componentes como recuerdos, deseos, intereses, preocupaciones personales y sucesos universales, entre otros tantos; “en un campo de fuerzas en que se enfrentan las ideas que tratan de irrumpir y las constricciones científico-ideológicas que determinan lo comunicable y por lo tanto lo propiamente pensable” (Zuleta, 1997, p. 23). Mientras que aprender es asumir irreflexiva y acríticamente los conocimientos que resultan del trabajo del pensamiento y la investigación de otros, sin que el pensamiento propio se involucre en absoluto. Se trata pues de una simple memorización y repetición de los resultados del pensamiento ajeno, en este sentido, no se puede

hablar de una apropiación del saber acogido. En pocas palabras, el aprendizaje es adquisición pasiva de conocimientos.

Ahora bien, esta diferenciación no debe reducirse a un asunto estrictamente temporal, como si el aprendizaje fuese la adquisición de un saber existente dado y por tanto pretérito, y el pensamiento la obtención de un saber nuevo, inexistente hasta el momento. Lejos de esto:

... la novedad del pensamiento no es un hecho cronológico, sino lógico; que el saber a que conduce es nuevo, no porque nunca se haya producido en la historia, sino porque surge del descoyuntamiento crítico de las nociones, los valores y los prejuicios que le prohibían. (Zuleta, 1997, p. 24)

No podemos asumir entonces la noción del ejercicio del pensamiento propio como una exigencia de creación de ideas innovadoras que jamás en la historia de la humanidad hayan sido concebidas por ninguna persona. Pensar implica poner en crisis y superar todas las resistencias que se oponen al trabajo del pensamiento, resistencias que aparecen principalmente en forma de opiniones o ideologías -como se vio en el capítulo segundo de esta investigación-. Esta crítica y superación es, en realidad, lo que otorga el estatuto de originalidad al pensamiento, pues le permite liberarse de las cadenas que le impiden considerar las cosas de otra manera y asumir distintos puntos de vista al originario y fundador de toda posible referencia. Liberación que, a su vez, conlleva a la reflexión y apropiación de saberes que el individuo acepta por primera vez, con independencia de su existencia previa. De manera que el pensamiento puede ser tanto producción como reproducción de cualquier conocimiento. Proceso que dista mucho de la práctica educativa operante en el tiempo presente, pues “casi todo lo que hoy se llama educación y enseñanza consiste precisamente en transmitir un saber de tal manera que queden de hecho reforzadas, institucionalizadas, y se vuelvan operativas y necesarias todas las resistencias del pensamiento” (Zuleta, 1997, p. 24).

Así pues, siguiendo lo señalado por Estanislao, cabe afirmar que podemos conocer y aprender vastedad de saberes sin necesidad de pensarlos en absoluto. Una vez más se reitera que aprender no es pensar. Esto nos lleva a aceptar que el pensamiento en tanto facultad humana que nos diferencia del resto de animales no racionales, puede no ser usada o desarrollada por un individuo en el transcurso de su vida, muy a pesar de lo que comúnmente se cree: todos los seres humanos por naturaleza piensan. Aseveración ésta que precisa ser matizada: todos los seres humanos por naturaleza pueden pensar, en potencia lo hacen, pero su actualidad solo es lograda por aquellos que se enfrentan a las resistencias antes mencionadas, asumiendo toda la angustia, dolor e incomodidad que ello supone.

Una de las características fundamentales que nuestro autor le otorga al pensamiento es su carácter “corrosivo”, en cuanto destructor de toda estructura ideológica y dogmática que se levanta en contra de su *praxis*. Corrosión que no se acota a un asunto o materia específica, sino que, contrariamente, se extiende y permea todas las regiones de la realidad susceptibles de ser investigadas y comprendidas; normalmente encubiertas entre toda clase de dogmatismos. Entonces, el pensamiento:

... contamina las creencias y convicciones que parecían más alejadas de su punto de partida y por lo tanto afecta, conmueve y perturba los fundamentos de nuestra vida, de tal manera que una vez puesto en marcha, nos sentimos impulsados a oponer las más violentas resistencias a su peligrosa proliferación y a su tendencia a seguir sacando implacablemente sus consecuencias. (Zuleta, 1997, p. 25)

La tribulación del pensamiento se debe, pues, a su proceder de naturaleza crítica y demoledora, capaz de destruir todo piso firme sobre el cual soportar la existencia, ya que cualquier creencia dogmática cumple la función de referente primordial que otorga seguridad, a partir de lo cual se edifican formas de vida e identidades tanto personales como colectivas. En este sentido es

totalmente comprensible la iniciativa generalizada de las personas a resistir y neutralizar el trabajo del pensamiento, en últimas, lo que se trata es de evitar la angustia de saberse desprotegido, esto es, vacío de convicciones que concedan significado a la vida. No se trata por tanto de una simple crisis de lo que se creía saber, sino, además, de una crisis acerca de lo que se creía ser. Pero, esta tendencia de defensa contra el pensamiento obvia una cuestión importantísima: una vez es desarticulado un sistema de creencias, se da vía libre al surgimiento de nuevos y fundamentados sistemas que, a su vez, pueden ser desarticulados en un nuevo proceso del pensamiento, pues éste nunca dará por concluida cabalmente su tarea, ya que su condición natural es la apertura total. En consecuencia, la función del pensamiento no es una mera destrucción y rechazo sin más, sino que “también es un intento de reestructuración, de formación de nuevos vínculos y formas de determinación, de generalización y sistematización” (Zuleta, 1997, p.21). Entonces, el pensamiento es bilateral, tiene tanto de demolición cuanto de construcción, capacidades mutuamente necesarias y complementarias entre sí, pues si se agotara en una sola de estas posibilidades, se revelaría estéril, impotente, incapaz de pensar; sería crítica o sistemáticamente cerrado, improductivo.

Ahora, naturalmente, pensar es una actividad completamente personal, intransferible e indelegable, que surge de la decisión autónoma de emprender el proceso antes definido. Así que nadie puede pensar por alguien más, mucho menos obligar a otro a hacerlo. Pensar es el más libre de los actos humanos, escapa a todo poder o control, ni siquiera el mismo individuo puede decidir en qué momento exacto producir un pensamiento.

Oscuro o claramente se sabe desde la antigüedad que el pensamiento no es el ejercicio voluntario de una facultad siempre disponible, aunque muy diversamente desarrollada o atrofiada... Ya Goethe decía (en sus conversaciones con Eckermann) que “para pensar de nada sirve ponerse a pensar; las

ideas más luminosas se nos aparecen como libres criaturas de Dios y nos gritan ¡aquí estamos!”
(Zuleta, 1997, p.34)

Considerado de este modo parece un despropósito la idea de enseñar a pensar a los estudiantes, de formar en ellos su capacidad reflexiva. No obstante, en manera alguna es así. Enseñar a pensar no se trata de transferir los productos ni el método -si es que existe alguno- del propio pensamiento a otros, pues como ha quedado bastante claro una enseñanza de este tipo no es más que transmisión de información, o sea, aprendizaje, según fue definido anteriormente. En cambio, lo que sí es posible y necesario hacer es fomentar en el educando una actitud filosófica, es decir, permitir que piense por sí mismo. “La filosofía... es una práctica de la crítica. Es una sospecha organizada, exigente y rigurosa. Es ese tipo de actitud la que tendríamos que tratar de enseñar” (Zuleta, 2016, p. 118). Para lo cual es indispensable que los involucrados en el proceso educativo reconozcan que cada uno piensa de manera totalmente particular y que, en una primera instancia, todos los puntos de vista son igualmente válidos, no solo el de quien se supone posee mayor cantidad de conocimientos.

Todo hecho, toda idea tienen un significado diferente para cada persona, pues a cada persona se le representa de una manera particular, la afecta de un modo absolutamente único, por su individualidad, por sus condicionamientos específicos de espacio, tiempo, cultura y multitud de factores más.
(Villegas, 2006, p. 3)

Así, la educación filosófica debe partir del reconocimiento y respeto de la diferencia de pensamiento que presenta cada persona. Es indispensable abrirse a la alteridad para comprender que el otro, en tanto es ajeno a mí, piensa y tiene una concepción del mundo distinta a la mía. Pero esa diferencia lejos de ser un obstáculo, mediante el diálogo y debate crítico, puede convertirse en una oportunidad de fortalecimiento y enriquecimiento de lo propio, pues “en un debate seriamente llevado no hay perdedores: quien pierde gana, sostenía un error y salió de él; quien gana no pierde

nada, sostenía una teoría que resultó corroborada” (Zuleta, 2016, p. 94). Entonces, la cuestión no es solamente tolerar el pensamiento de los demás con la única intención de evitar una posible controversia que nos ponga en cuestión o de no arremeter contra la armonía y convivencia pacífica, sino reconocer que efectivamente hay pluralidad de visiones, costumbres, creencias, ideales y opiniones con la misma validez y legitimidad que las propias; aun cuando difieran drásticamente entre sí. “Lo más esencial de la pedagogía es reconocer que cada uno es diferente, que cada uno puede y debe pensar por sí mismo y obrar en consecuencia” (Villegas, 2006, p. 8).

Según lo expuesto hasta este punto, podemos reafirmar lo señalado al principio del apartado: la educación filosófica es esencialmente una educación racional. Los principios elementales del racionalismo acogidos por Zuleta en su ideal educativo son, como veremos, los planteados por Kant en su filosofía racionalista: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente con lo pensado.

3.2. Kant: el ideal ilustrado de la razón

En el párrafo 40 del libro segundo de su *Crítica del juicio*, Kant establece las exigencias fundamentales de la razón que, posterior a él y hasta nuestros días, son consideradas como los principios básicos del racionalismo moderno. De tal manera lo concibe Estanislao, quien presenta una clara influencia teórica de esta línea de pensamiento filosófico como quedará evidenciado en adelante.

De acuerdo con el filósofo prusiano la máxima principal que emana la razón es “pensar por sí mismo”, o sea, pensar libre de prejuicios que han sido establecidos como verdaderos por cualquier fuente externa al propio pensamiento, pues de no ser así la razón devendría pasiva, heterónoma. Según sus propias palabras “*pensar por cuenta propia...* significa buscar por uno

mismo (o sea, en la propia razón) el criterio supremo de la verdad” (Kant, 2013, p.9). El llamado elemental de la *Ilustración* de la que Kant fue digno representante y defensor es, pues, que el individuo sea autónomo. Para lo cual es imprescindible salir del estado de heteronomía o, en términos kantianos, de minoría de edad, en la que los seres humanos se encuentran desde su llegada al mundo, momento en el que dependen totalmente del cuidado y asistencia de otros para sobrevivir. De este modo lo plantea en su reconocido ensayo *¿Qué es la Ilustración?*:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. *Sapere aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración. (Kant, 1990, p. 3)

Que el individuo sea el único responsable de su heteronomía es entendible si se tiene en cuenta que una vez deja de ser niño y crece, la naturaleza misma le confiere las capacidades tanto físicas como intelectuales para valerse por sí mismo, sin la ayuda de alguien más. Cobardía y pereza son las causas que Kant aduce a la incapacidad de las personas para abandonar la minoría de edad, pues claramente es mucho más fácil y poco riesgoso dejarse conducir por el pensamiento ajeno que atreverse a pensar y, en consecuencia, actuar de acuerdo con el razonamiento personal que se hace del mundo y su acaecer general. Pues pensar significa “acostumbrarse a ejercitar nuestra propia inteligencia sin seguir necesariamente las pautas determinadas por cualquier otro... aprender a emanciparse de toda tutela y alcanzar una madurez intelectual que suele rehuir por simple comodidad” (2013, p. 12).

Entre otras cosas, escudarse en otro pensamiento es una forma de evadir la responsabilidad que se tiene por los actos realizados, los cuales deben ser resultado de un juicio previo. Así, por

ejemplo, hablar y actuar en nombre de una doctrina o un líder, ahorra la molestia de argumentar y demostrar la validez de la posición o criterio asumido, pues únicamente se está siguiendo lo establecido por alguien o algo más. “Este temor a pensar por sí mismos y a obrar por los motivos de los que podemos dar razones públicamente es lo que posibilita que otros nos manipulen y nos instrumentalicen. Es la negación de la autonomía por pereza o por cobardía” (Hoyos, 2007, p.45). Ser heterónomo implica, por tanto, permitir ser tomado por los individuos ilustrados, o sea, quienes piensan por sí mismos, como meros medios para la consecución de sus fines personales; situación en la cual toda dignidad humana se ve vulnerada.

Entonces, una educación que fomenta el pensamiento propio es, indefectiblemente, una educación que forma ciudadanos activos y responsables. Es así porque una característica fundamental de la Ilustración, esto es, del acto de valerse por la razón personal, es la capacidad de asumir las consecuencias que se derivan de los juicios y acciones llevados a cabo en el mundo de la vida, porque son el efecto de una decisión consciente. En este sentido, asegura Kant en el escrito antes referenciado que, todo individuo autónomo comporta la aptitud para argumentar públicamente, si le fuese imperioso, las razones y motivos que acoge como justificación de su comportamiento individual y social. Así pues, “cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta” (Nussbaum, 2010, p. 29). Ya que, pensar por sí mismo supone, necesariamente, la facultad de aceptar de manera respetuosa el pensamiento del otro, lo que lo hace esencialmente diferente. La aceptación de las diferencias que convergen en toda sociedad democrática es, de hecho, el reconocimiento como derecho fundamental de las personas el ser diferente y poder diferir, lo cual solo tiene cabida en “un espacio en que las diferencias de opinión o de interés pueden debatirse en la legalidad sin pasar a la violencia” (Zuleta, 2016, p. 63). Asunto que cobra significativa relevancia en nuestra sociedad

colombiana, que se ha visto sumida por varias décadas en los más penosos episodios de violencia y conflicto armado a causa de disparidades ideológicas.

En síntesis, a partir de la exigencia suprema de la razón, educar es enseñar a pensar a los estudiantes. La propia práctica docente del filósofo de Königsberg no fue más que la reiteración de esta consigna: ¡hay que pensar por cuenta propia!, según lo recuerda Herder, uno de sus principales discípulos⁴⁶. Por tanto, Kant sostiene que “no se debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar; al alumno no hay que transportarlo sino dirigirle si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo” (citado en José, 2014, p. 145).

Luego de este mandato a hacer uso del propio pensamiento, aparece como segunda exigencia de la razón el pensar en el lugar del otro, o sea, ser capaz de ponerse en el punto de vista de los demás. Esto significa que el individuo debe “apartarse de las condiciones privadas subjetivas del juicio... y reflexionar sobre su propio juicio desde un *punto de vista universal*” (Kant, 1990, p. 422). No se trata en manera alguna de abandonar el propio punto de vista frente a otro, sino tan solo de examinarlo desde un juicio externo para determinar hasta qué grado es posible aceptar o rechazar el argumento en cuestión. En pocas palabras, se trata de “entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismas” (Zuleta, 2016, pp. 23-24).

Este diálogo con el pensamiento ajeno implica la aceptación de la validez de todas las perspectivas puestas en consideración, es decir que, en una discusión racional cualquier argumento puede ser rechazado o admitido, una vez quede expuesta su coherencia, independientemente de quién sea el defensor del razonamiento. Entonces, “lo que el maestro debe fomentar en sus alumnos no es la disposición a establecer irrevocablemente lo que ha elegido pensar..., sino la capacidad

⁴⁶ Véase: Herder. *Cartas relativas al fomento de la humanidad*.

de participar fructíferamente en una controversia razonada, aunque ello “hiera” algunos de sus dogmas personales o familiares” (Savater, 1997, p. 137). En este sentido, ningún juicio es la medida de validez de los demás porque nadie es poseedor de la verdad, sino que ésta se construye en el debate racional, a partir de las ideas propias de cada uno que puestas en relación con el resto se transforman, complementan o refutan. Por lo tanto, al pensar y hablar racionalmente todos están en igualdad de condiciones, precisan tanto demostrar como que se les demuestre, sin excepción alguna.

No se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración, someterlo a sus consecuencias, ejercer sobre él una crítica, válida también en principio para el pensamiento propio, cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca; porque entonces el pensamiento del otro sólo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de su diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad, sin que se requiera ninguna otra. (Zuleta, 1997, p. 13)

Así pues, erigir un diálogo racional requiere utilizar un mismo método explicativo y demostrativo para examinar los pensamientos o sucesos en discusión, lo cual significa considerar que cada planteamiento o acto realizado aunque diferente en sí mismo, es igualmente juzgado por el tribunal de la razón, que somete todo lo que se deja a su apreciación al mismo examen de validación⁴⁷. Lo contrario de esto, es decir, recurrir a diferente método explicativo y demostrativo para evaluar el pensamiento y modo de actuar tanto propio como ajeno, es denominado por Estanislao “no reciprocidad lógica”. Esto es, estimar que “el discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, ... el mío es una simple constatación de los hechos y una

⁴⁷ En el contexto del pensamiento kantiano el examen que la razón ejerce sobre cualquier juicio que sirve de justificación de un comportamiento es el considerar si dicho juicio puede tenerse como regla universal de acción, es decir, se trata de establecer si cualquier individuo puede asumirlo como principio objetivo de actuación sin importar las circunstancias particulares de su mundo circundante. Esto no es otra cosa que el denominado “imperativo categórico” expuesto en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*.

deducción lógica de sus consecuencias” (Zuleta, 1997, p. 14). En el primer caso se recurre a un *esencialismo*: lo que hace y dice el otro es evidencia de su forma de ser, a partir de lo cual es posible determinar quién *es* él; mientras que en el propio caso se trata de un *circunstancialismo*: incluso las mismas cosas realizadas por los demás son, en nuestra posición, acontecimientos coyunturales que resultan de determinadas circunstancias adversas. Claramente esta no reciprocidad lógica contraría la exigencia de igualdad que es connatural a la razón: rasgo distintivo de todo ser humano frente al resto de especies animales.

Esta exigencia dialógica regulada por el criterio de reciprocidad lógica le otorga, pues, un eminente carácter ético a la racionalidad en los términos aquí presupuestos. Dialogar con los otros con el propósito de entender y esclarecer su punto de vista y, a partir de esto, asumir críticamente el criterio propio considerando otras maneras posibles de concebir los juicios en reflexión, implica la admisión y el reconocimiento de la otredad, con la diversidad de visiones de mundo que ella supone. Pues tantas concepciones sobre un mismo objeto de análisis puede haber cuantas personas existan, ya que cada individuo en el transcurso de toda su vida se encuentra constantemente haciendo actos reflexivos e interpretativos. Siempre estamos reflexionando y, en tanto tal, interpretando el mundo para darle sentido y, en consecuencia, proyectar y desarrollar la existencia. Afirmar positivamente esta multiplicidad de modos de concebir el mundo que hacen parte de la cotidianidad de cada comunidad, significa comprender que no hay unanimidad de pensamiento posible ni deseable entre varios seres humanos, pues cada uno es diferente en sí mismo. En cambio, lo que sí es posible y deseable es el diálogo crítico y respetuoso con la diferencia que el otro representa. Siendo este respeto, defensa y crítica racional de la diferencia, la base de toda convivencia social sana, pues en últimas esto evita el recurso a la violencia como mecanismo de protección e imposición del punto de vista personal. Así que, el precepto ético derivado de la

segunda máxima del racionalismo kantiano que debe ser transmitido mediante el proceso educativo filosófico es:

... reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes. (Zuleta, 2016, p. 92)

Finalmente, la tercer máxima impartida por la razón, nos dice Kant, es pensar siempre de acuerdo consigo mismo, lo que quiere decir ser consecuente con los resultados obtenidos en el proceso del pensamiento. Si las consecuencias de una teoría o saber que se defiende resultan indemostrables o contradictorias entonces éste debe ser refutado y estipulado falso, o sea, abandonado, incluso si ha llegado a representar el fundamento de un modo de ser o de una forma de vida. Mandato éste difícil de alcanzar, puesto que como ha quedado bastante claro, siempre es doloroso aceptar que una convicción que concedía sentido a la existencia no era más que un prejuicio insostenible por sí mismo. De hecho, según el filósofo prusiano, solo es posible conseguir un modo de pensar consecuente como resultado de una constante aplicación de las otras dos exigencias de la razón, convertidas en destrezas por su permanente *praxis*.

Estos son pues los principios básicos de la racionalidad que deben ser enseñados y aplicados en una educación filosófica con miras a formar pensadores que comprendan su situación de existencia tanto personal como social y que actúen en conformidad con lo que ellos mismos han decidido establecer como criterios de acción para su vida, mediante un uso autónomo de su pensamiento. De este modo, la educación racional se entiende:

...como formación para el ejercicio autónomo de la ciudadanía, es decir como proceso de emancipación, que permita a la persona reflexionar sobre los mitos y tradiciones que conforman su identidad cultural y su pertenencia en su contexto familiar y social. Esta reflexión en particular y en común permite entonces asumir los valores auténticos y romper con los que perpetúan la heteronomía, el dogmatismo y el autoritarismo. (Hoyos, 2007, p. 49)

Precisamos concluir este apartado señalando que aunque evidentemente la propuesta educativa de Estanislao acoge en gran medida el racionalismo crítico desarrollado por Kant, para el pensador colombiano su elaboración efectiva en la práctica educativa no deja de ser un asunto bastante complicado. Estas ideas racionalistas aparecen como mandatos muy rigurosos, en ciertas ocasiones imposibles de ponerlos en acto, pues claramente muchos asuntos humanos escapan del control total de la razón, tal como los sentimientos o emociones que alteran de manera directa la objetividad de un juicio que se hace acerca de algo que afecta íntimamente al individuo que juzga o razona al respecto. Por lo que, “la razón, pues, cuyos principios son tan rígidos, tiene necesariamente que hacer concesiones a la vida, a la dificultad de vivir con ella” (Zuleta, 2016, p. 109). En síntesis, estos principios deben ser tomados por la educación a modo de ideales, entendiendo ideal en sentido kantiano: algo que pese a que no puede ser estrictamente realizable en la práctica, no por eso es menos valioso o importante tratar de acercarse a ello tanto cuanto sea posible.

3.2.1. ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?

De la exposición de los elementos esenciales del racionalismo de estirpe kantiana podemos derivar una reflexión acerca de lo que, según esta concepción, debe ser la enseñanza en la educación, específicamente, la enseñanza de la filosofía.

Si la razón exige que las personas piensen por sí mismas, emancipadas de cualquier mandato u orientación paternalista donde no hay cabida para el razonamiento propio y, si en este sentido la educación presenta como finalidad capital enseñar a pensar a las personas; entonces la enseñanza de la filosofía no debe darse como la transmisión pasiva de un cuerpo de saber elaborado por ciertos filósofos, sino como la instrucción del filosofar mismo. De esta manera en su *Crítica de la razón pura*, Kant afirma:

Solamente puede aprenderse a filosofar, o sea a ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmarlos o rechazarlos. (1970, p. 401)

Vemos pues que aprender⁴⁸ y, correlativamente, enseñar a filosofar, para el intelectual prusiano es equiparable con el acto mismo de enseñar a pensar. Pues según el fragmento acabado de referir, filosofar es, al igual que pensar, hacer un uso libre y autónomo de la razón, buscando en ella la fuente de toda verdad. En sus propias palabras, “sólo se puede aprender a filosofar por el ejercicio y el uso propio de la razón” (Kant, citado en José, p. 147). Aceptación ésta que asimismo fue otorgada a la enseñanza del pensamiento, de acuerdo con lo expuesto en el apartado precedente.

Ahora bien, Kant sostiene que únicamente se puede enseñar a filosofar y no enseñar filosofía debido a que para él no existe una filosofía propiamente dicha que pueda ser enseñada, a diferencia de lo sostenido por Hegel, para quien la filosofía como ciencia sí es susceptible de enseñanza, como se verá posteriormente. De acuerdo con el pensador de Königsberg, es posible hablar de filosofías mas no de Filosofía porque ésta no es una ciencia, o sea, un conjunto de conocimiento sistemático y ordenado con método propio. Pese al clásico intento de diversos

⁴⁸ En este punto debe tenerse en cuenta que la acepción de ‘aprendizaje’ es diferente en Zuleta y Kant. Para el primero, como fue expuesto anteriormente, aprender es adquirir pasiva e irreflexivamente los resultados del trabajo del pensamiento ajeno. Mientras que según el filósofo alemán, el aprendizaje es el proceso contrario, pues se trata de la adquisición activa y crítica que la razón hace de conocimientos tanto propios como ajenos.

pensadores por constituir la filosofía como ciencia rigurosa, solo es posible hablar de filosofías mas no de Filosofía. Entre otras causas, esto se debe, posiblemente, a que la comunidad filosófica en general es segmentada y no aporta unívocamente a la fundamentación científica de la disciplina, cada filósofo se encierra en sí mismo o en su escuela de pensamiento y en su trabajo particular, lo que genera visiones u opiniones individuales que se refutan entre sí.

Le gustaba decir a Kant que no se puede aprender filosofía, sino sólo a filosofar. ¿Qué otro significado tiene esta frase más que la confesión de que la filosofía no es ciencia? A donde llega la ciencia, la ciencia real, llega la posibilidad de enseñar y aprender, en todas partes en el mismo sentido. (Husserl, 2009, pp. 8-9)

En efecto, nos dice el filósofo de Königsberg, la ciencia sí puede ser enseñada y aprendida. Así, por ejemplo, las ciencias históricas y matemáticas son susceptibles de enseñanza, mientras que al hablar de filosofía las posibilidades son distintas. Únicamente pueden darse interpretaciones subjetivas e históricas sobre sus diversas reflexiones:

... Cada pensador filosófico edifica su propia obra, por así decirlo, sobre las ruinas de otra, pero nunca se ha realizado una que fuese duradera en todas sus partes. Por eso no se puede aprender filosofía, correlativamente no se puede enseñar, porque no la ha habido aún. Pero aún suponiendo que hubiera una filosofía efectivamente existente, no podría, sin embargo, el que la aprendiese, decir de sí, que era un filósofo, pues su conocimiento de ella nunca dejaría de ser sólo subjetivo, histórico. En las matemáticas las cosas suceden de otro modo. Esta ciencia sí se puede aprender, sí se puede enseñar, en cierta medida, pues las demostraciones son tan evidentes que todos pueden convencerse de ellas. ... El que quiera aprender a filosofar, por el contrario, sólo puede considerar todos los sistemas de la filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para ejercicio de su talento filosófico. (Kant, citado en José, 2014, p. 147)

De lo dicho hasta este punto podría afirmarse entonces que toda enseñanza de la filosofía como cuerpo de saber dado debe rechazarse y, en su lugar, enseñarse a filosofar. No obstante esta conclusión requiere ser matizada. El acto de enseñar o aprender a filosofar acoge en sí mismo la

enseñanza de la filosofía en sus distintas manifestaciones, ayudando ésta a ejercitar la actitud o, en términos kantianos, el talento filosófico; lo que se trata es, pues, de considerar críticamente los saberes propuestos por la filosofía y no acogerlos de manera dogmática. Es decir, toda referencia a la tradición o a la historia del pensamiento filosófico debe someterse al tribunal de la razón, que es la única instancia facultada para conceder el estatuto de validez a los objetos del conocimiento puestos a su determinación. Así, para Kant, “al autor filosófico que se pone de libro de texto, debe considerársele no como el modelo de juicio, sino sólo como ocasión para juzgar sobre él o, incluso, contra él” (citado en José, 2014, p. 146). Siendo esto un claro rechazo a toda pasividad, heteronomía, servilismo o autoritarismo del pensamiento, y en tanto tal, una defensa a su actividad, autonomía y autarquía. Cuestiones presentes, igualmente, en el racionalismo de corte platónico, cuyas consideraciones generales fueron planteadas con anterioridad. Según lo expuesto, pues, cabe aseverar que:

Kant no es un formalista que preconiza que se debe aprender un método en el vacío o una forma sin contenido; tampoco se sigue que Kant hubiera avalado la idea de que hay que lanzarse a filosofar sin más, ni mucho menos la idea de que los estudiantes deberían ser impulsados a “pensar por sí mismos” sin necesidad de esforzarse en la comprensión de la crítica de la filosofía, sus conceptos, sus problemas, sus teorías, etc. (Obiols, 2002, p. 62)

La posición hegeliana.

Es bien sabido que la dicotomía entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar ha sido clásicamente representada por las posiciones aparentemente contrarias que defienden los filósofos alemanes Kant y Hegel. El primero, como acabamos de ver, hace alusión a la primacía de la enseñanza del filosofar, sin dejar por esto de lado el reconocimiento de la importancia del estudio crítico de los diferentes sistemas filosóficos existentes. Mientras que, por su parte, el autor de la

Fenomenología del espíritu, quien se denomina a sí mismo “pedagogo filósofo”, sostiene la necesidad de enseñar filosofía o, lo que es igual, historia de la filosofía, sin la cual sería imposible el aprendizaje del filosofar mismo, pues éste claramente requiere una materia de reflexión.

Consideremos sus palabras:

En general se distingue un *sistema* filosófico con sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido filosófico, cuanto se ha de aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos que se debe viajar y siempre viajar sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. (Hegel, 2000, p. 139)

La denominada obsesión moderna pedagógica constituye para Hegel un *grosso* error. En su perspectiva no puede darse aprendizaje alguno del filosofar sin el previo conocimiento de la filosofía, o sea, de sus teorías, conceptos, problemas, etc., ya que de hecho, tal conocimiento se equipara con el propio acto de filosofar. En otras palabras, al aprender filosofía se aprende al mismo tiempo a filosofar. Esto es así porque al aprender contenidos dados el individuo ejercita su pensamiento, mediante la reproducción de las determinaciones que dieron origen al saber en cuestión. De manera que según el idealista alemán, la filosofía requiere ser enseñada y aprendida como cualquier otra ciencia, sin distinción alguna. Por tanto, a diferencia de Kant, Hegel sí le concede a la filosofía el estatuto de ciencia, debido a que:

Al lado de las diversas filosofías que aparecen fenomenalmente, la *historia de la filosofía* muestra, por una parte, la presencia de una sola y única filosofía en diversos grados de elaboración, y por otra, que los *principios* particulares que sirven de base a un sistema, no son más que las *ramas* de un solo y mismo todo. La filosofía más reciente es el resultado de todas las precedentes y por consiguiente contiene necesariamente los principios de todas las filosofías anteriores. (citado en José, 2014, p. 143)

La filosofía así concebida presenta las condiciones mínimas requeridas por toda ciencia: es un sistema conceptual con sus respectivos contenidos y principios, que se manifiesta de manera

particular a través de las diferentes épocas de la historia del pensamiento, por lo que su nivel de desarrollo se da, pues, de acuerdo con las posibilidades de cada periodo cultural. En consecuencia, el espíritu filosófico deviene gradualmente hasta alcanzar un desenvolvimiento absoluto. En este sentido podemos hablar de una Filosofía universal y no de meras filosofías individuales, excluyentes entre sí. Esta Filosofía llega a su máximo desarrollo y expresión, esto es, a su culmen, con la propia filosofía hegeliana, conforme lo considera el autor.

Ahora bien, este aprendizaje y enseñanza de la filosofía como saber formalmente acabado, al igual que en el contexto kantiano, no debe asumirse en forma pasiva y acrítica, como simple repetición de ideas muertas formuladas por otros o como exégesis de fuentes filosóficas sin más, sino en forma de despliegue problematizador del pensamiento, o sea, como diálogo crítico con la tradición. En otras palabras, se trata de enseñar filosofía, filosóficamente. La opinión de Hegel sobre su práctica pedagógica personal confirma lo dicho: “se trata de una enseñanza que ilumina el presente, que permite una mejor comprensión del mismo, se trata de filosofar con los filósofos del pasado y no de una mera exhumación de cadáveres, más que una exposición sobre la filosofía se trata de una exposición filosófica” (citado en Obiols, 2002, p. 64).

A partir de lo expuesto sobre la enseñanza filosófica en Hegel y Kant, de quienes tradicionalmente se asume que representan posturas opuestas al respecto, es posible afirmar que tal oposición es aparente. En ambas reflexiones puede establecerse la complementariedad mas no la exclusión del contenido y el método filosófico. Para enseñar y, en tanto tal, aprender a filosofar, es imprescindible partir de ciertos planteamientos filosóficos que requieren ser pensados críticamente. Todo individuo al encontrarse determinado históricamente, es decir, al circunscribirse a una época, tradición y cultura específicas que, a su vez, son herederas de otras más, precisa conocer los problemas, respuestas e interrogantes que la filosofía y el pensamiento

científico en general han suscitado a través del tiempo, sea para acogerlos o refutarlos y, desde luego, para plantear posibles nuevas ideas desde un punto de vista personal. Pues claramente, en siglos de evolución del pensamiento humano son incontables las cuestiones e incógnitas que las personas y las colectividades han desarrollado, lo que significa que no siempre puede pensarse algún asunto en sentido auténtico por primera vez.

En otros términos, el individuo debe investigar, aunque sea de manera general y no especializada, los planteamientos que han tenido ocasión acerca de las diversas cuestiones que acoge como materia de reflexión, esto es, conocer lo que se ha pensado al respecto, ya que difícilmente puede decirse que existan temas que en la historia de la humanidad nunca hayan sido considerados por ninguna persona. Partir de este supuesto implica aceptar la necesidad e importancia de asumir filosóficamente el acervo cultural humano, o sea, indagar la razón de ser del mismo y establecer sus alcances o limitaciones, lo cual lleva inevitablemente a enriquecer el propio pensamiento y a erigir nuevo conocimiento. Así pues, cabe afirmar que enseñar filosofía y enseñar a filosofar son dos caras de una misma moneda.

3.3. Zuleta: acerca de la enseñanza filosófica

Es precisamente en términos de complementariedad y necesidad recíproca entre la filosofía y el filosofar que Estanislao asume la enseñanza filosófica. Para el intelectual antioqueño no es posible pensar y, correlativamente, filosofar, sin hacer una consideración y reproducción previa de los productos del pensamiento de quienes han abordado con anterioridad las preguntas, problemas o saberes planteados por quien se dispone a conocer, llámese estudiante, pensador o investigador.

En sus propias palabras:

Si alguien considera que puede pensar por fuera de una tradición, sacar de sí mismo las ideas sin necesitar de otra corroboración que la prueba de que él lo afirma, estaría colocando el pensamiento en una posición paranoica, para decirlo en términos psicoanalíticos. Desde luego nadie puede pensar radicalmente por sí mismo... Quien no haga más que repetir las frases de un caudillo idealizado - cualquiera que sea su plumaje- es muy diferente de quien trata de examinar una tesis para saber si se adhiere o difiere. (Zuleta, 2016, p. 117)

Así pues, la exigencia de la educación filosófica -propuesta por Zuleta- de hacer uso del pensamiento propio no versa sobre un principio de novedad difícilmente alcanzable más que por mentes excepcionales y brillantes que, no obstante, siempre tienen a su alcance una vasta cultura en la que ahondan profundamente hasta hallar sus raíces, en busca de lo que la hace ser lo que es. Incluso los más importantes descubrimientos y contribuciones científicas hechas por egregios intelectuales, han surgido de un riguroso estudio crítico de los antecedentes concernientes a su campo de acción. Así, por ejemplo, la teoría de la relatividad formulada por Albert Einstein constituye toda una revolución en el mundo de la ciencia y es considerada como uno de los principales postulados de la física, por determinar de una manera totalmente diferente a la aceptada hasta su surgimiento, la relación espacio-tiempo. Una teoría novedosa y revolucionaria que, sin embargo, se basa experimentalmente en los planteamientos llevados a cabo por otros físicos: Albert Michelson y Edward Morley, quienes demostraron que la velocidad de la luz es constante, siendo éste un principio fundamental de la teoría de la relatividad propuesta por Einstein.

De manera que tanto en la enseñanza de la filosofía como de cualquier otra disciplina es imprescindible partir de una investigación o estudio crítico de los conocimientos conquistados por el género humano, ejerciendo, en ese mismo proceso analítico, el propio pensamiento, que al ponderar la experiencia y juicio privado con el propuesto por los demás (profesor, cultura, tradición, etc.), produce sus ideas, relaciones, conclusiones o preguntas personales, lo cual lleva a

la formulación de distinto conocimiento que responde a las necesidades o intereses particulares de quien se aventura en su búsqueda.

Tal noción de enseñanza se hace explícita en la *praxis* educativa e intelectual de Estanislao. No se trata pues de una formulación en abstracto sino de un compromiso efectivo con la promoción y desarrollo de una formación filosófica que complemente y supla las carencias y dificultades preconizados sobre el modelo de educación tradicional, el cual, en manera alguna, tiene como propósito el fomento e instrucción en las personas de su pensamiento autónomo, mediado por una actitud filosófica.

Actitud ésta que se halla presente en cada una de las empresas investigativas asumidas por el pensador colombiano. De tal manera lo demuestra el hecho de desplegar todo un trabajo exegético y crítico acerca de los asuntos más relevantes encontrados en la filosofía racionalista de Platón y Kant, los cuales intuye como base teórica para proponer sus ideas y consideraciones personales respecto a lo que autónomamente piensa debe ser la educación colombiana. Así pues, tomando dicha tradición filosófica como interlocutora suya, desarrolla con ella un diálogo racional, partiendo de su lectura y análisis riguroso, desde lo cual rastrea los elementos que pueden servir de referente para comprender e interpretar la realidad y circunstancias efectivas de su entorno social. Por tanto, podemos inferir que Estanislao hace de la filosofía un saber vivo e instrumento de apertura de su pensamiento, pues ella tomada de modo filosófico y no dogmático, aparece en su investigación como posibilidad de ampliar, complementar, transformar y, finalmente, enriquecer el examen que hace sobre los problemas o necesidades de su sociedad y, en el caso concreto que nos ocupa, de la problemática educativa.

La preponderancia dada por Zuleta a la interpretación de textos, autores y teorías en la dinámica de su trabajo, es un indicativo de que su pensamiento es profunda y estructuralmente *dialéctico*... La estructura dialéctica del pensamiento de Zuleta se presenta en primer lugar como la necesidad

permanente de postular un interlocutor, que exprese y sostenga una posición, con el fin de analizarla y criticarla a través de la confrontación de argumentos, y con respecto a la cual desarrollar sus propias ideas, en un diálogo crítico y complejo. (Valencia, 2015, p. 65)

Así pues, apropiándose del modo de proceder de la filosofía socrático-platónica, constante objeto de reflexión suya, nuestro autor acoge la dialéctica como método de aprendizaje y enseñanza filosófica. Razón por la cual, de modo similar a Sócrates, le otorga una primacía al diálogo frente a otras formas de ejercicio intelectual como la escritura, cuestión que se evidencia en la nimia cantidad de su obra escrita, frente a la profusión de charlas, conferencias, discursos y entrevistas, mediante los cuales compartió y puso en cuestión los resultados de su pensamiento.

Siendo éste ajeno a toda especialización inflexible. Por el contrario, se nutre de una gran variedad de autores, teorías y otras disciplinas distintas a la filosofía, como la literatura, el psicoanálisis, la economía y el arte. La interdisciplinariedad de su obra constituye un espacio totalmente abierto al conocimiento, sin sesgo alguno generado por el dogmatismo que impone la adhesión a una única manera de ver las cosas. Espacio en que se ponen en cuestión opiniones, prejuicios y saberes de toda índole, con la finalidad de construir nuevas preguntas siguiendo a fondo sus implicaciones, que aporten al descubrimiento del sentido (o sentidos) que la realidad dada tiene para sí mismo, lo que a su vez conlleva a descubrir el sentido de su propia existencia, lo cual es susceptible de transformación, claro está. Consecuentemente, Zuleta:

...representa un actitud nueva: no es un mero comentador o divulgador de los saberes que acumularon los siglos, sino que asume el riesgo de pensar por sí mismo, consciente de su lugar en el mundo, y saca sus propias conclusiones a partir de la vasta cultura que ha obtenido por la lectura y el diálogo, sin mejor disciplina que su pasión, ni mejor pauta que su inteligencia. (Ospina, 2003, p.1)

Dicha actitud es el resultado de concebir el ejercicio filosófico no como una especialización inocua más del mercado laboral, sino como una forma de vida subversiva a partir de la cual afrontar

la existencia individual y colectiva de manera autónoma, reflexiva y responsable, lejos de toda imposición del sistema operante que establece autoritariamente el *deber ser* de las personas. Esto significa pensar por su propia cuenta la totalidad de cosas que componen su mundo circundante para entender su razón de ser y, solo así, emitir el juicio que ello le merece, lo que a su vez le permite decidir libremente y justificar el modo de actuar o de desenvolverse que mejor le parezca, en el horizonte abierto de posibilidades que es la existencia. De esta manera, Estanislao asevera en su ensayo *Tribulación y felicidad del pensamiento* que:

La filosofía siempre que estuvo viva fue algo más que docencia y recuento de ideas. Fue vigilancia crítica, territorio del debate, impulso a la fecundidad del pensamiento... Si la filosofía quiere llegar a ser importante, si no se conforma con un humilde sitio en la división social del trabajo, como especialización inocua en ideas generales, tiene que saberse combativa y afirmarse combatiente. (1997, pp. 42-43)

En fin, pues, el legado educativo del filósofo colombiano podemos resumirlo en la reivindicación de la necesidad de posibilitar y promover la actividad del pensamiento personal de cada estudiante, quien mediante el análisis filosófico del mundo en el que se circunscribe su experiencia y considerando sus propias capacidades, pueda determinar libremente lo que desea hacer consigo mismo. En otras palabras, la educación filosófica que aquí se defiende reivindica el valor supremo de la dignidad humana y resignifica la razón práctica como la guía que permite al individuo a partir su actitud reflexiva e interpretativa, proyectar y construir autónomamente su vida; además de afrontar y sobrellevar adecuadamente las circunstancias siempre cambiantes del mundo de la vida.

Cuestionar, criticar, reflexionar e interpretarse a sí mismo y al mundo circundante son, según lo expuesto a lo largo del trabajo, aptitudes inherentes a la educación filosófica, que le permiten al ser humano tomar las riendas de su existencia. Esto es, poder ser lo que quiera según

sus propias posibilidades, aspiraciones y anhelos más íntimos. Y en cuanto tal, no dejarse absorber por el sistema con sus demandas impersonales, que para su conveniencia utilitarista establece autoritariamente la significación que cada persona debe tener de su propio ser; llevándola así a autocomprenderse como un mero objeto de estudio de la ciencia positiva, fuerza de trabajo calificada o potencial consumidor de los productos innecesarios ofrecidos por el mercado.

Conclusiones

El legado educativo de Estanislao Zuleta, fundamentado en la tradición filosófica de estirpe racionalista y, específicamente, en el racionalismo platónico y kantiano, nos permite reconocer algunas conclusiones que pueden ser tomadas en consideración para reflexionar a profundidad la realidad educativa colombiana.

A partir de la filosofía socrático-platónica se inaugura una línea de reflexión educativa que comprende la educación en términos racionalistas, esto es, como un camino de acceso al pensamiento. Camino que requiere un proceso previo de deconstrucción de las opiniones o saberes dogmáticos acogidos por el estudiante, o sea, de todo conocimiento que las personas asumen como verdadero aferrados a criterios no científicos, por ejemplo, al criterio de autoridad, sin recurrir entonces a la necesaria demostración de su validez. Siendo así la educación, en un momento inicial, crítica y refutación del saber que imposibilita la adquisición de conocimiento verdadero, el cual, en tanto tal, debe ser demostrable argumentativamente e, igualmente, susceptible de objeción.

Esta crítica es imprescindible para la educación debido a que nadie intenta conocer aquello que cree que ya conoce. Las opiniones o dogmas que se tienen por verdaderos, generan en el individuo una ilusión de saber que impide el reconocimiento de la necesidad de conocer verdaderamente. Se trata pues de saber qué es lo que realmente se sabe y qué es lo que no. O sea, primero se debe reconocer que no se sabe algo para poder adentrarse en el camino de búsqueda y conocimiento del saber en cuestión. En pocas palabras, recurriendo a los propios términos platónicos, podemos decir que para generar hambre o deseo de conocimiento, es totalmente necesario empezar por curar la indigestión producida por el exceso de opiniones. Efectivamente, es imposible llenar algo que ya está lleno, pues el contenido depositado se rebosaría.

Luego, si la educación es la crítica de unos saberes adquiridos por el estudiante en su propia experiencia mundovital, entonces él no es un mero receptáculo vacío que requiera ser llenado por parte del maestro con información pensada por otros, en un intento por suplir una supuesta carencia de conocimiento, tal como es concebido por el modelo educativo tradicional. Por el contrario, la educación debe partir de aquello que los integrantes del proceso creen saber para someterlo a un diálogo racional, en el cual todos los interlocutores están en el deber de demostrar la validez de los argumentos asumidos, por lo que nada se asume por imposición sino que se acepta por la vía de consenso racional. Reconociendo así la igualdad como la característica fundamental de la racionalidad, ya que al ser la razón la facultad distintiva y común a todos los seres humanos, cada uno está llamado a hacer uso de ella en su relación con los demás, sin excepción alguna.

Por otra parte, una educación que eluda los planteamientos descritos y que lejos de ser un camino de acceso al pensamiento sea el campo de entrenamiento de un experto calificado para suplir las demandas del aparato productivo, tiene unos resultados nefastos. Esto es, la formación de autómatas que saben llevar a cabo eficazmente una labor especializada en la división del trabajo pero sin entender realmente la función que cumplen en el contexto que se desenvuelven. Y en esta condición de operarios entrenados para responder exclusivamente a las exigencias impuestas, en los términos planteados por el sistema, no cabe la posibilidad de recurrir a la acción del pensamiento propio para comprender críticamente la existencia individual y social, comprensión que supone de suyo la facultad para ejercer el dominio de la situación. Claramente esto va en contravía de los intereses del sistema que requiere personas dóciles y manipulables que se limiten a obedecer y cumplir órdenes para asegurar el buen funcionamiento de los procesos en cuestión. Por el contrario, alguien que piense por sí mismo y, en tanto tal, dude, pregunte y cuestione la razón de ser de las cosas, es un desadaptado que pone en peligro el *statu quo*, al no conformarse

con el deber ser que le ha sido impuesto injustificadamente, pues reconoce que nadie más que él mismo debe tener el control sobre su vida.

Entonces, la educación filosófica o racionalista presenta, a partir de los principios del racionalismo expuestos en la filosofía kantiana, una exigencia fundamental: la autonomía. Los estudiantes deben pensar por sí mismos, es decir, valerse de su propia razón para emitir juicios acerca de todo lo que acaece en su mundo circundante y para actuar en consecuencia con lo pensado autónomamente. Cuestiones ambas que, por los mismos mandatos de la razón, son susceptibles de demostración y justificación al darse en un contexto público o social.

Esta exigencia cobra significativa relevancia en nuestro contexto colombiano, ya que en el seno de una sociedad democrática moderna, que acoge y posibilita la coexistencia de un sinnúmero de diferencias de distinto orden (género, raza, credo religioso, ideología política, etc.), es necesario que los ciudadanos estén en la capacidad de argumentar y defender de manera crítica las razones y los motivos de su manera de actuar y de relacionarse con los otros, para así evitar la posible vulneración de los derechos y las libertades individuales inherentes a todo ser humano, por medio del recurso a la violencia como mecanismo de imposición de razones o juicios personales. Además de proteger y asegurar el pluralismo de *facto* que compone la estructura social del país, lo cual parte del reconocimiento de un principio fundamental: pensar por sí mismo implica aceptar que los demás pueden y deben hacerlo igualmente. Por tanto, al cada uno pensar de una manera totalmente individual e inalienable construye libremente su cosmovisión, la cual debe respetarse y tomarse en consideración críticamente. Requisito esencial para el mantenimiento y buen funcionamiento de la democracia.

La educación entendida en términos racionales es, pues, una defensa a la actividad y autonomía del pensamiento, frente al férreo rechazo de su pasividad y heteronomía. Asuntos

indispensables para la formación de ciudadanos activos y responsables, capaces de tomar el control de sus propias vidas y de incidir directamente en el desarrollo de su sociedad, conforme a una razonada y argumentada visión de mundo.

En síntesis, es posible afirmar la necesidad de repensar y someter a una crítica rigurosa el modelo educativo preponderante en el entorno colombiano, por tener los fines técnicos y utilitaristas propuestos por el aparato productivo, como paradigma de desarrollo social, en el cual las personas son instrumentalizadas al considerarse como simples medios para la obtención de tales fines. Perdiendo así su dimensión humana y quedando abandonadas al nivel de los objetos, desde el cual deben construir la valoración de su propio ser. Por tanto, a partir de este tipo de educación técnica el ser humano claudica a toda posibilidad o aspiración de construir una vida más plena en conformidad con los deseos y anhelos adquiridos autónomamente, apareciendo por tanto como un ente más, ahogado en el oscuro y decadente abismo de la existencia inauténtica.

Por su parte, reivindicar y preservar el carácter humano de las personas es el fin inherente de toda educación filosófica o racionalista, pues su práctica no es más que la defensa a la posibilidad de que el ser humano despliegue y acoja con soberanía su rasgo más propio, que lo hace ser lo que es y lo diferencia del resto de especies animales: la razón.

Apéndice 1

Propuesta de aplicación de la educación racional

Toda educación de naturaleza filosófica o racionalista presenta como propósito fundamental a alcanzar, el desarrollo y ejercicio del pensamiento propio de cada estudiante, lo cual posibilita la formación de individuos autónomos, responsables y consecuentes con sus ideas y actos. Elementos indispensables para la instrucción de ciudadanos activos y participativos de su sociedad, capaces de perseguir su propio ideal de bien y, por supuesto, de permitir la conservación del bien común.

Este tipo de educación, idealmente, no debe limitarse a una única materia sino que, por el contrario, requiere ser articulada al sistema educativo en general, mediante su aplicación en las distintas asignaturas y planes curriculares, respondiendo así a un ideal educativo contenido en el *ethos* de la institución misma, lo que garantizaría, en mayor medida, el éxito de sus resultados. Pues si la educación en su conjunto propende a la consecución de un mismo fin, todos los esfuerzos tanto de los maestros como de los directivos involucrados en el proceso, tenderán a su realización efectiva. Por el contrario, si la educación no presenta dicho objetivo racionalista como horizonte a seguir, sino que este se propone tan solo como finalidad aislada y particular de determinadas materias y currículos, las consecuencias esperadas, naturalmente, implicarán la inversión de más tiempo y trabajo por parte de unos cuantos docentes, que en tales circunstancias adversas podrían desistir de su cometido por falta de un compromiso serio y riguroso del sistema educativo al que se circunscribe su *praxis*.

No obstante, el ideal educativo racionalista expuesto en el tercer capítulo de esta monografía, implica unas condiciones pedagógicas *sui géneris* que generalmente suelen

desplegarse con cierta facilidad en las materias de carácter humanista que, en tanto tal, posibilitan la promoción y el despliegue del pensamiento de todos los estudiantes, pues los contenidos enseñados involucran la experiencia y el criterio que a partir de ella se forma cada uno respecto a los diferentes objetos de discusión. Así, por ejemplo, desde el arte se analiza la experiencia estética de los espectadores que contemplan cierta expresión artística, mediante la literatura se ahonda en las experiencias mundovitales que las personas llevan a cabo sobre su entorno circundante y que hacen manifiestas en diversas creaciones literarias; y a partir de la filosofía se pone en consideración la reflexión racional que el ser humano emite sobre la totalidad de las cosas que componen su horizonte experiencial. En todos estos casos no es admisible defender la existencia de una única interpretación o juicio que pueda erigirse como modelo de pensamiento, ya que cada individuo desde su singularidad experimenta los fenómenos que se le presentan en su cotidianidad de una manera totalmente particular. Por tanto, profesores y estudiantes, en igual medida, aparecen como pensadores o investigadores capaces de analizar y comprender los objetos de conocimiento que se proponen como materia de enseñanza en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta esto, podemos presentar una propuesta pedagógica general que permita la práctica efectiva del ideal educativo racionalista -expuesto a lo largo de este trabajo monográfico-, realizable, en un primer momento, en las asignaturas humanistas contenidas en los diversos planes de estudio del sistema de educación nacional.

En primer lugar es indispensable formar en los educandos su actitud argumentativa y discursiva, a partir de la cual justificar la razón de los juicios y actos asumidos, tal como puede rastrearse en el legado filosófico socrático, que se basa en la necesaria disposición a someter a un diálogo crítico y racional todos los argumentos que se acogen y defienden. Para lograr este cometido, el debate dialógico debe ser el elemento de aprendizaje principal de la materia. De

manera que cada estudiante exponga argumentativamente sus propias ideas referentes al tema en discusión. Así, se logra una ampliación de perspectivas, pues no solo se trata de exponer las razones propias sino de escuchar y asumir críticamente las ajenas, lo que permite la transformación y el fortalecimiento del pensamiento de todos los interlocutores. Por tanto, “se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien se espera un aporte activo y creativo de los debates que puedan surgir en la clase” (Nussbaum, 2010, 84).

Una vez expuesta la postura de cada estudiante, es necesario recurrir a la tradición cultural para analizar críticamente los distintos planteamientos que en la historia del pensamiento se han establecido sobre los temas discutidos en clase. En este sentido, se trata de elaborar lecturas contextuales e investigaciones rigurosas guiadas por el profesor, a manera de diálogo entre el estudiante y el pensador que sirve de referencia, en busca de las razones y fundamentos que permitieron la defensa de determinadas ideas en las distintas épocas de la vida humana. Esto ayuda, asimismo, a fortalecer y cimentar las ideas propias de los educandos.

A partir de estas lecturas precedentes, que tienen como resultado la sustentación y refutación de ciertos argumentos expuestos en las diferentes teorías rastreadas en los textos abordados, el estudiante esbozará lo que considera como principales planteamientos de la temática, los cuales contribuyen a enriquecer la discusión grupal y a acrecentar las interpretaciones y los horizontes de comprensión de los contenidos trabajados en el aula de clase.

Luego, tenemos la escritura de trabajos de investigación como elemento educativo pertinente para ahondar en los elementos y consideraciones que surgen del debate y lectura previa. Escritos estos que deben exponer no solo los argumentos que sustentan el pensamiento del estudiante, sino los que lo refutan, de forma que el problema investigado se asuma de la manera

más ampliamente posible para que su análisis no resulte parcial y sesgado, lo que restaría su carácter crítico.

Además de esto, es fundamental que los estudiantes pongan en práctica los contenidos y habilidades adquiridas en el aula de clase, lo cual puede darse mediante el planteamiento de ciertos problemas concretos que requieran de una solución efectiva por parte de los educandos. Para esto, una actividad a seguir es la proposición en clase de los dilemas y problemáticas que aquejan la vida personal y colectiva del estudiante, tanto a nivel familiar, como escolar y, por supuesto, en el ámbito de la sociedad en general. Cuestiones que deben ser analizadas a fondo por cada uno para hallar posibles resoluciones que se manifiesten en la toma de decisiones concretas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la formación filosófica es entendida como un proceso individual, que se evidencia de diferentes maneras y evoluciona a ritmos distintos en cada uno, según las capacidades desarrolladas por cada estudiante; la evaluación de estos elementos educativos se hará teniendo en cuenta tales diferencias, a partir de las fortalezas y debilidades de cada educando. Así, la superación de las debilidades y la consolidación de las fortalezas personales será el marco general de evaluación de este modelo de educación racional.

Consideramos que a partir del tipo de actividades propuestas, se logra rechazar contundentemente la visión tradicional de la pedagogía, entendida como una relación educativa de autoridad y sumisión, en la que existe un individuo activo que transfiere el conocimiento y otro individuo pasivo que lo recibe sin someterlo a ningún tipo de análisis racional. Aquí se trata esencialmente de consolidar una nueva relación educativa entre el docente y los estudiantes, en la cual todos, sin excepción alguna, son participes activos del proceso formativo que se erige de manera dialógica y argumentativa, según lo exige la razón misma.

Apéndice 2

Educación humanista: De la *paideia* griega a la *Bildung* alemana

Nada puede concordar mejor con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de su especie; por tanto, nada hay que sea más sutil al hombre, en orden a la conservación de su ser y el disfrute de una vida racional, que un hombre que se guíe por la razón.
(Spinoza)

1. *Paideia* griega

Hablar de educación hoy, implica, necesariamente, conocer la idea de *paideia* griega. Ésta es, sin duda, el referente principal del cual debe partir cualquier investigación filosófica al respecto. Por ser la *paideia* uno de los elementos fundamentales en la construcción del ideal cultural griego, que tenía por fin, según palabras de W. Jaeger: la formación de un alto tipo de hombre, lo cual, por su grandeza espiritual, ha servido de inspiración e influencia en toda la historia del mundo occidental para la construcción y revisión de ideales y principios de vida que no sucumban ante la barbarie, guerra y destrucción, que desde siempre han estado presentes en las relaciones humanas. Por lo tanto:

En los momentos de renovación e incluso de revolución dentro de la historia de la civilización occidental, el pueblo griego como un gran individuo –y no sólo algunos de sus grandes personajes- ha sido inspiración para la vida de los hombres y de los pueblos.
(Vergara, 1988, p. 154)

Así, con la Antigüedad griega, como muchos especialistas en historia lo han señalado reiteradamente, se inicia lo que hoy entendemos por cultura occidental, por ser Grecia frente a los pueblos de Oriente, el primero en tener un ideal consciente acerca de cómo debía ser la vida de los hombres en comunidad. Esto explica por qué en los mayores momentos de crisis o cambios de la civilización occidental, se toma como modelo a seguir la forma en que los griegos de la época

clásica comprendían la existencia en colectividad. Entonces, es apenas natural que la tradición griega aparezca como punto de partida necesario en las investigaciones sobre educación. Su elevado paradigma de cultura comprendía de suyo una noble concepción educativa que ahora, más que nunca, por la complejidad de los entramados sociales actuales, que devienen hostiles y adversos para la existencia humana, debe servir de ejemplo a las sociedades occidentales modernas que piden con urgencia un replanteamiento de sus fundamentos educativos, los cuales exigen ser menos utilitarios y mucho más humanistas. Consecuentemente, todo propósito de reflexión acerca de la educación actual, debe comenzar con el conocimiento esencial de la educación griega. Esta es pues la razón por la que se considera imprescindible pensar el asunto de la *paideia* griega, en un intento por volver la mirada en la historia para conocer este fenómeno originario y creador, a partir del cual es posible concebir formas superiores de nuestra cultura, descendiente directa del mundo griego.

Ahora bien, el tema que encierra la palabra griega *paideia* es muy difícil de definir en una fórmula o expresión exactas diferentes a la original, debido a la complejidad que abarca una cuestión de esta naturaleza. Pasa lo mismo, por ejemplo, que al intentar definir con exactitud qué es la filosofía, su interpretación no es en manera alguna unívoca. Empero, cuando se plantean aproximaciones al concepto de *paideia* es recurrente el uso de términos modernos como cultura, civilización, formación, educación o literatura. No obstante, tales definiciones son unilaterales y no pueden por sí solas determinar cabalmente lo que los griegos entendían por *paideia*, ya que hacen referencia a un aspecto específico y concreto de este concepto general. De esta manera lo explica W. Jaeger:

Los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida

espiritual de una nación. Estos valores tomaban cuerpo, según ellos, en la literatura, que es la expresión real de toda cultura superior. (1996, p.2)

Así, estos elementos se unen y complementan entre sí en el vocablo griego *paideia*, por lo que tratar de asociarlo solamente a uno de ellos implica limitar la comprensión en una parte del todo. Solo profundizando en su naturaleza dinámica, podemos formarnos una idea sobre el carácter del fenómeno griego por excelencia: la *paideia*.

Es importante tener en cuenta que los griegos poseían un íntimo sentido de “naturaleza”, según el cual todas las cosas en el mundo están conectadas entre sí, conformando un todo ordenado de manera orgánica, en el que cada elemento posee sentido y posición propios. A partir de esta concepción se puede entender la inclinación de este pueblo por comprender las leyes invariantes de la realidad, presentes en todos los ámbitos de la vida como el arte, la acción humana, el pensamiento, etc. Es, pues, mediante la aprehensión de estas leyes naturales que ellos dan origen a sus creaciones abstractas y técnicas, verbigracia, captar los principios innatos al cuerpo humano, el pensamiento, el sentimiento y el lenguaje, permitió la producción de esculturas, literatura, poesía y discursos retóricos. Esto se concibe con mayor admiración en la búsqueda de las leyes que permanecen a pesar de la contingencia y el cambio, y que rigen la vida y la naturaleza humanas, las cuales derivan en normas que guían el comportamiento individual y la organización de la sociedad.

Estas leyes innatas a la naturaleza humana, tanto las concernientes al cuerpo como al espíritu, obtuvieron una gran relevancia para el pueblo griego. Poner estos principios en función de la educación para modelar hombres virtuosos, mediante un proceso consciente de formación, al igual que el escultor talla el mármol para crear sus estatuas, fue la mayor obra artística propuesta por los antiguos griegos. Situando al hombre en el centro de sus reflexiones filosóficas y obras artísticas, es decir, partiendo de su sinigual interés antropocéntrico, dieron luz a la más noble labor

que el espíritu humano puede concebir: plasmar y moldear la forma íntima de la naturaleza humana, su auténtico ser, en el hombre. En este sentido, por medio de la *paideia* el hombre puede despertar su propia naturaleza y actuar conforme a ella. La educación sirve así para hacer de la naturaleza humana, a partir de su misma ley, algo viviente y actuante:

La *paideia* consiste así en el trabajo que el hombre realiza para apropiarse su naturaleza. La naturaleza humana necesita formación y ello requiere un artista. Pero la voluntad del artista no depende de su particular gusto o arbitrariedad, pues se trata, precisamente, de hacer aparecer la naturaleza en conformidad con su propia norma... La naturaleza es la guía de su propio ejercicio; de ahí la necesidad de concebirla, de representarla. (Vergara, 1988, p.158)

Así pues, empezando por el conocimiento de los principios estables e invariantes, innatos a la naturaleza humana, los griegos recurren, en segunda medida, a la *paideia*, para que aquellos obtengan forma en cada individuo; en este sentido, ella presenta una tendencia plástica. Es de aclarar que esta educación no pretende, en manera alguna, formar hombres perfectos e individualistas, que se desarrollen independientes de su estado. Lejos de esto, en Grecia se tiene la profunda idea del hombre como ser social y político por naturaleza, que siempre tiende a organizarse en sociedad. Precisamente es este instinto el que lo lleva a la construcción de la *polis*, que en tanto tal, es una obra humana impulsada y determinada por la misma naturaleza. Ahora bien, *polis* e individuos conforman un todo. Los griegos siempre actúan al servicio de la *polis*, y ella no existe sin el actuar de aquellos. Por lo tanto, la manera como obran los hombres tiene repercusión directa en la comunidad, ésta pues, les impone a los individuos actuar de forma que asegure su bienestar, el cual, como hemos visto, se equipara con los fines de la naturaleza humana.

En consecuencia, la *paideia* también presenta un carácter político. Implica la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad, fin para el cual es indispensable llevar una vida

política activa, que se entiende como el acto humano por antonomasia: participar en las asambleas para la toma de decisiones; obedecer, proteger y plantear las leyes que rigen la convivencia social, ser un hombre virtuoso y, por ende, ejemplo a seguir para los demás ciudadanos.

En síntesis, tal concepción de la situación propia del individuo en la sociedad, originaria de los griegos, es el legado imperecedero que este ilustrado pueblo le deja a la civilización occidental. Con esta idea de formación, podemos decir, nace lo que hoy entendemos por educación humanista, la cual, alejada de toda instrucción que tiene por objeto la consecución de fines exteriores, busca formar a los individuos en su ser auténtico. Es decir, en su naturaleza inherente, lo que a su vez, está íntimamente ligado a la condición del hombre entendido como un ser político y social, quien mediante este tipo de educación se forma en la capacidad de participar y decidir activamente acerca del destino tanto de su vida como de su comunidad. Razón por la que el bienestar común está por encima de todo individualismo egoísta. Y esa es, sin duda alguna, la meta a la que toda educación moderna debe tender, en tiempos inquietantes donde prevalece la competencia, el egoísmo, el consumismo y el placer, sobre la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la felicidad.

II. *Bildung* alemana

Como se estableció en un principio, el mundo griego y su elevado ideal cultural, entendiendo por tal la más alta expresión espiritual de la humanidad; ha sido punto de referencia e inspiración permanente a lo largo de la historia de los pueblos occidentales. Un claro ejemplo de ello es la recuperación y transmisión del concepto educativo *Bildung* en la Alemania del siglo XVIII. Esta palabra alemana, traducida comúnmente al español por formación o cultura, designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego (Jaeger, 1996, p.11). Tal concepto ha estado presente, desde entonces, en las propuestas y políticas educativas, y en las

teorías de educación alemana que, en nuestros días, ejercen una fuerte crítica a todo modelo educativo que tenga por finalidad la estandarización del conocimiento para la correcta aprobación de exámenes nacionales e internacionales de evaluación y medición de los procesos de enseñanza. Como las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Ahora bien, debemos retroceder un poco en el tiempo para recordar que el *Renacimiento* supone una época esperanzadora para la humanidad europea, ya que alejándose de los fundamentos de vida medievales, retoma el modelo de existencia promulgado por el pensamiento antiguo. Según E. Husserl, en esta época se pretende reproducir el modo de vida griego: primordialmente filosófico. Esto es un intento por conducir la vida libremente, según las leyes de la razón. En otras palabras, en el *Renacimiento* la comunidad europea vuelve al prototipo de racionalidad propio de la antigüedad filosófica, con el fin de renovar el vigoroso ideal de humanidad griego para precisarlo como su correspondiente *telos*. Este proceso se puede resumir en la expresión germánica *Bilde dich griegisch* (fórmate como un griego)⁴⁹.

Así pues, la *Bildung* aparece en el horizonte cultural alemán, primeramente, como ideal del hombre libre, culto y burgués, y en segundo término, como ideal de humanidad. Concepción que encuentra sus raíces en el neohumanismo del filósofo y teólogo Johann Gottfried Herder, quien considera que la humanidad debe desarrollarse y progresar con el propósito de alcanzar el fin último de su *Bildung*. Según él, el hombre debe ser erudito, culto, virtuoso, razonable, iluminado, etc., condiciones que se pueden lograr mediante el arte y la literatura. A estas exigencias debería responder la escuela, en lugar de enseñar contenidos obsoletos sin consecuencias vitales. Tal perspectiva de *Bildung* se encuentra expresada bellamente en la famosa novela de Goethe *Los años*

⁴⁹ Véase Ipland, J. (1998). *El concepto de <<bildung>> en el neohumanismo alemán*. Huelva, España: Hergué.

de aprendizaje de Wilhelm Meister, donde el protagonista lleva a cabo toda una experiencia de autoformación. “En una palabra: el objetivo único de mis proyectos ha sido vagamente, desde mi niñez, formarme tal y como soy” (Goethe, 2000, p. 366), afirma Meister.

Empero, es hasta finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX con los aportes del erudito y político prusiano Wilhelm Von Humboldt que el término *Bildung* obtiene su formulación teórica, y su correspondiente institucionalización con la reforma educativa que él mismo impulsa. Erigida como la base de una reforma social y estatal que tiene como pretensión principal la transformación radical de la sociedad prusiana. En ejercicio de su cargo como director del departamento de educación del ministerio de cultura, Humboldt desarrolla la idea de *Bildung* en una teoría y, además, impulsa la transformación de todas las instituciones educativas, incluida la universidad. El propósito principal de esta reforma es la creación de un sistema educativo nacional en el que se articulen, formando un todo orgánico, los tres niveles educativos existentes (la escuela elemental, el *gymnasium* y la universidad). Estos, más allá de otorgar una simple formación profesional y técnica, requieren basarse en la concepción de *Bildung* entendida como autoformación interior del individuo: lograda a partir del conocimiento adquirido de la experiencia personal del mundo exterior, lo cual permite, en últimas, el fortalecimiento de las cualidades y facultades individuales. De esta manera, aparece la relación individuo-mundo como elemento fundamental para la *Bildung*, puesto que a partir del conocimiento de la exterioridad el hombre le imprime valor y sentido a su propio ser.

Idea que obtiene forma en los establecimientos educativos con el estudio de lenguas como griego y latín, literatura, matemáticas, música, gimnasia, religión, filosofía e historia. En este propósito, Wilhelm es iluminado por la antigüedad griega mediante su esmero por dar forma al ser interior de cada persona, a través, v. gr., de la contemplación estética de obras de arte, la cual se

creía que incitaba el crecimiento ético de los espectadores. Esto, debido a que la belleza y armonía de las obras antiguas se tenían por ejemplares para el autocultivo de la naturaleza humana presente en cada persona. Así: “como ejemplo de educación armónica y equilibrada se toma la concepción del hombre de la Antigüedad clásica, la cual no se pretende tanto imitar sino estar en contacto con ella para despertar por esa vía las fuerzas del individuo” (Abellán, 2008, p. 277).

Por otra parte, la educación para Humboldt debe ser una institución libre de toda restricción social, económica o política. Tal idea implica un proceso interior de autoformación que conlleva al hombre a la conquista de su íntima condición humana que, a su vez, supone una emancipación y autonomía intelectuales con repercusiones éticas, pues el individuo ilustrado es un crítico de sí mismo, su sociedad y su entorno en general. En otras palabras:

La cultura alemana, en su intento de restaurar el principio clásico de la *humanitas*⁵⁰, entendió la formación humana desde la perspectiva de la totalidad personal, es decir, de una unidad integral, autónoma, individual e, incluso, bella, planteamiento que recuerda aquel imperativo pindárico que exige a cada uno ser el que es. (Vilanou, 2001, p.9)

Así pues, la *Bildung* es entendida como un proceso de autoconocimiento y formación espiritual que tiene por finalidad tanto hacer del hombre un individuo libre, a partir de su emancipación intelectual, como perfeccionar el género humano, a través de la realización de los fines de la naturaleza humana: desarrollarse conforme a su genuino ser. Dicho de otro modo, el objeto de la *Bildung* es lograr la autonomía y libertad de los individuos, y el correspondiente desarrollo de su personalidad o ser auténtico, como condición previa para el perfeccionamiento y progreso de la humanidad hacia su más alta racionalidad.

⁵⁰ La *humanitas* o, el humanismo, según lo plantea W. Jaeger es el principio espiritual del mundo griego, entendiendo por este la educación del hombre según la forma humana que le es innata, o sea, es la *paideia* propiamente dicha.

Referencias

- Abellán, J. (2008). La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt. En F. Oncina (Ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad. De Kant a Nietzsche* (pp.273-297). Madrid, España: Dykinson.
- Arendt, H. (1977). La crisis de la educación. *Between past and future* (pp.38-53). Londres: Cuaderno Gris.
- Bustamante, Z.G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 155-171.
- Cardona, L. (2017). En 2018, Colombia estaría libre de analfabetismo. *El País*. Recuperado de <http://país.com.co>
- De Zubiría, J. (2018). ¿Una cátedra de Historia ayudaría a resolver los problemas de la educación? *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com>
- Flexner, A. (2013). La utilidad de los conocimientos inútiles. En *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Epublibre.
- Galeano, A. (1982). *Hacia una revolución educativa*. Bogotá, Colombia: SENA.
- Goethe, J. W. (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de cultura económica.
- Hegel, G. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de cultura económica.
- Hoyos, V.G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. En *Borradores para una filosofía de la educación*. (pp. 13-86). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- (s.f.). *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Recuperado de <http://s27d8323e6d3f7819.jimcontent.com>
- Husserl, E. (2009). *La filosofía, ciencia rigurosa*. Ediciones Encuentro.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura económica.
- José, E.T. (2014). Enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis. *Dossié. Panorama da Filosofia da Educação-No. 13*, pp. 141-165.
- Kant, I. (1970). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- (1990). *Obras selectas II*. Madrid, España: Gredos.
- (1803). *Pedagogía*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl>

- (2013). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. R. Aramayo (Ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kanz, H. (2001). *Immanuel Kant (1724-1804)*. París: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1951). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Recuperado de <http://www.idep.edu.co>
- (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. *Altablero No. 52*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>
- Nietzsche, W.F. (1986). *Humano demasiado humano*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- (2011). Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas. En D. Sánchez Meca (Ed.), *Obras completas* (Vol.1), (pp.483-542). Madrid, España: Tecnos.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Epublibre.
- Ospina, W. (2005). Estanislao Zuleta y la revolución necesaria. Recuperado de <http://www.otraparte.org>
- (2009). *La educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>
- (2010). *Preguntas para una nueva educación*. Recuperado de <http://metas2021.org/congreso/ospina.htm>
- Pineda, R.D. (1989). La filosofía y su vocación educadora. A propósito de Sócrates. *Universitas Philosophica, Bogotá (Colombia)-No.13*, pp.57-68.
- Pulido, C.O. (2014). Estanislao Zuleta: educación con filosofía. *Cuestiones de filosofía, Tunja (Colombia)-No. 14*, pp. 79-99.
- Platón. (1985). *Diálogos I*. Madrid, España: Gredos.
- (1987). *Diálogos II*. Madrid, España: Gredos
- (1988). *Diálogos III*. Madrid, España: Gredos.
- (1988). *Diálogos IV*. Madrid, España: Gredos.
- (1988). *Diálogos V*. Madrid, España: Gredos.
- Rousseau, J.J. (2000). *Emilio o la educación*. Recuperado de <http://www.elaleph.com>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Colombia: Editorial Ariel.

- Semana. (2018). *Jornada única y tres temas más del sector educativo que debe resolverse este año*. Recuperado de <http://www.semana.com>
- Serna, A.J. (2007). La pregunta por los presupuestos y la querrela por los fines. Filosofía, literatura y educación. En *Borradores para una filosofía de la educación*. (pp.87-128). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Valencia, G.A. (2015). *En el principio era la ética. Ensayo de interpretación del pensamiento de Estanislao Zuleta*. Cali, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Vargas, G.G. (2003). Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. *Pedagogía y saberes, Bogotá (Colombia)-No. 19*, pp.63-74.
- Vergara, M.F. (1988). La paideia griega. *Universitas Philosophica, Bogotá (Colombia)-Nos. 11-12*, pp. 153-168.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação, volumen (14)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>
- Villegas, B.F. (2006). La pedagogía es enseñar a pensar. *Uni-pluri/versidad, Medellín (Colombia)-No. 2*.
- Zuleta, E. (2010). *Arte y filosofía*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.
- (2016). *Educación y democracia*. H. Suarez y A. Valencia (Ed.). Bogotá, Colombia: Planeta Colombiana.
- (1997). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. A. Valencia (Ed.). Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.