



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México  
México

Guerra González, María del Rosario; Salvador Benítez, José Loreto  
La etica implícita en la transmisión de conocimientos  
Tiempo de Educar, vol. 6, núm. 11, enero-junio, 2005, pp. 9-35  
Universidad Autónoma del Estado de México  
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31161102>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## LA ÉTICA IMPLÍCITA EN LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

---

*María del Rosario Guerra González<sup>1</sup>*  
*José Loreto Salvador Benítez<sup>2</sup>*

### RESUMEN

El proceso de transmisión de conocimientos es complejo; incluye procesos lógicos, estados emocionales y comportamientos socioculturales. Las diferentes formas de saber crean una imagen del mundo que influye en lo que cada hombre es. En el texto se analizan las situaciones éticas implícitas en la educación cotidiana. Enseñar con una postura dogmática –tanto en ciencia como en ética– conduce a aceptar una sola imagen del mundo, y, por lo tanto, impide vivir con lo diferente. Discrepar con la imagen predominante e imitar lo que fortalece la conciencia son sendas que permiten el crecimiento personal.

### ABSTRACT

The transmission of knowledge process is complex; it includes logical processes, emotional states and sociocultural behaviors. The different forms of knowing creates an image of the world which influences in what each man is. In the text the implicit ethical situations are analyzed in the daily education. To teach with a dogmatic posture - as much in science as in ethics - it leads to accept a single image of the world, and, therefore, it prevents to live with the different thing is. To differ with the predominant image and to imitate what strengthens the conscience are paths that allow the personal growth.

---

<sup>1</sup>Doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es investigadora del Centro de Estudios de la Universidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México. Autora de “Visión ética, desde una justicia distributiva, del conflicto entre las culturas mexicanas tradicionales y las situaciones impuestas por una ‘civilización’ global” en *Memorias del VI Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio*, Río de Janeiro, mayo 2004.

<sup>2</sup> Maestro en Educación Superior, doctorante en Humanidades; trabaja en la Dirección de Normas y Evaluación de Modelos Educativos de la UAEM. Investiga cuestiones de educación y ética; redactó el ensayo “De una ética organizacional a una ética del desarrollo”, para la edición del libro *Ética y Derechos Humanos*, en prensa. Ha participado en coloquios del posgrado en Humanidades.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace unos 25 años, en diversas instituciones educativas, se habla de la importancia de la formación ética. En abril de 1979, Derek Bok, Presidente de la Universidad de Harvard, presentó la necesidad de estructurar la Escuela de Negocios, la Harvard Business School HBS. En su informe anual propuso se incluyeran, dentro de los programas, cuatro áreas de reflexión: el análisis de los objetivos de la empresa, la ética en el logro de esos objetivos, el deslinde entre la jurisdicción del Estado y la competencia de la jurisdicción privada, y por último, la consideración de alternativas para velar por los intereses del consumidor (Llano, 1991: 7). El claustro de profesores estuvo de acuerdo con cambiar el plan de estudios y así comenzó la inclusión, en diversas asignaturas, de la entonces llamada “ética empresarial”. Instituciones educativas mexicanas se hicieron eco de este cambio de orientación de las carreras profesionales. En la actualidad, tanto en la educación pública como en la privada, se solicita incluir la educación valoral en el plan de trabajo del aula. Se pide una educación que transmitan conocimientos y que simultáneamente enseñe a usar el saber de manera ética. Especialistas en las distintas áreas del proceso educativo clamaron por esta reforma una vez constatada la colaboración de los intelectuales con los crímenes ocurridos durante las guerras, especialmente desde la Segunda Guerra Mundial en adelante. También, en el presente se pide una educación que forme en habilidades intelectuales, que desarrolle capacidades, pero, antes de emprender este camino, es prudente pensar en las situaciones éticas implícitas en la instrucción cotidiana. En este texto el tema está delimitado, solamente se habla de la transmisión de conocimientos, se piensa en una parte del proceso educativo.

La primera pregunta a contestar es ¿qué relación hay entre conocimiento y educación? A primera vista la relación aparece como directa. Adquirir conocimientos es educarse, pero no todo conocimiento educa por igual, porque hay información que llega a la persona, es repetida y no es incorporada a la vida personal. Se trata de conocimientos que se poseen, como dice Aristóteles, de la misma manera como los comediantes saben repetir la parte del guión que les corresponde, es un “papel” que memorizan y pueden representar, pero es ajeno a ellos. La segunda pregunta de investigación es ¿qué conocimiento transforma a la persona e influye sobre su conducta ética? Se ha escrito “conducta ética” porque interesa lo que *el hombre hace* no sólo lo que defiende conceptualmente.

El texto consta de tres partes. En la primera se presenta la relación entre conocimiento y educación, se muestra la complejidad de las operaciones lógicas y cómo su dominio está lejos de ser una realidad generalizada. A continuación se habla del conocimiento de los estados afectivos, se indica el desconocimiento de algunos y el carácter subjetivo de la información. Luego se enfocan las actitudes y comportamientos socioculturales, se señala la peculiar síntesis que hace cada cultura y cada persona. A esta altura de la reflexión, dado el fuerte papel que se le da al pensamiento, se hace necesario analizar si se está cerca de un planteamiento idealista o de otro enfoque, se opta por la *imagen* bergsoniana. En la segunda parte se trata al conocimiento desde Bergson. Se explica el concepto de imagen, su relación con la percepción y la memoria, se habla del *yo superficial* y del *yo profundo*. Se plantea un breve esquema de la relación existente entre conocimiento, educación y ética, y se presentan dos fuerzas que mueven al saber: la *imitación* y la *discrepancia*, tanto a nivel individual como cultural. A continuación, en la tercera parte, se reflexiona sobre el conocimiento como elaboración de una imagen del mundo, su fuerte carácter cultural, por lo tanto histórico; se propone una divulgación del conocimiento, básicamente científico, que sea acompañada de la especificación del rango en el que ese conocimiento es válido. Finalmente se concluye, se muestra la relación entre el saber teórico y el práctico; dentro de éste se ubica la ética, en una situación humana donde reina el subjetivismo y la soledad.

## 1. CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN: LA COMPLEJIDAD DEL CONOCER

Al pretender relacionar conocer, educación y ética, es oportuno comenzar con algunas reflexiones sobre el conocer. A todo lo que el hombre sabe, lo que ha sentido, lo que ha pensado, incluso lo inconsciente y cultural, Medardo Placencia le llama “conocimiento”:

El conocimiento es algo más que simple aprehensión, juicio y raciocinio; es un proceso de crecimiento psicológico -incluyendo lo emocional, moral e intelectual. El conocimiento no se reduce a una actividad intelectual consciente de procesos lógico-matemáticos; es una actividad intelectual más compleja por la que el hombre aprende de modo inconsciente y de modo consciente los sentimientos, las emociones, pensamientos, creencias, actitudes y comportamientos socio-culturales (1994: 20).

Si observamos esta definición de conocimiento veremos que incluye tres áreas: las funciones lógicas, los estados emocionales y las conductas sociales. Piénsese, en primer lugar, en los procesos lógicos y se entenderá, como dice Placencia, que no son tan sencillos. Conocer abarca operaciones que comienzan con la *simple aprehensión*, esto es, entender en serio de qué se trata, cuál es el concepto. Aprehensión proviene del latín *apprehendere* que se traduce como apoderarse de, tomar algo que deriva, precisamente de la experiencia sensible. En un sentido psicofilosófico se trata de la actividad del pensamiento que se orienta a la captación consciente y súbita de un elemento apreciable, externo a la conciencia.

Esa experiencia conduce al *cognosco*, esto es, al conocer, al saber, proceso íntimamente relacionado con la conciencia, la inteligencia y el entendimiento derivado de la razón natural. Si se desea conocer, por ejemplo, el concepto “decena”, entender *qué significa* es algo más que establecer su equivalente: “diez unidades”; es llegar a la noción de “unidad de segundo orden”, base de la numeración usada cotidianamente, arbitraria –podría haber sido otra– es una cantidad, modo de ver lo real diferente a un mundo cualitativo. La *simple aprehensión* puede pensarse alrededor de un concepto obtenido con la experiencia, por ejemplo “pérsimo” o “la luz del sol en el mediodía

de un verano”. Conocer conceptos amplía el horizonte vital. Los conceptos no se conocen aislados, sino relacionados en un juicio.

El proceso de juzgar, enunciar una inclusión o una exclusión, no es simple. No se trata solamente de afirmar o negar porque está también la *modalidad* cómo se afirma. Si se trata de una relación *necesaria*, no puede concebirse lo opuesto, mental ni materialmente; si es una correspondencia *contingente* o de hecho, es así pero podría haber sido de otra manera, la imaginación creadora queda libre para fantasear otra relación. Al acercarnos a lo onírico, hay que averiguar si lo que se imagina está dentro de lo que se conoce. Así es, se trata del conocimiento de la propia fantasía, así como leer una novela es conocer la fantasía ajena. De este modo llegamos a la tercera modalidad del juicio, la *posibilidad*, es la forma de plasmar algo que solamente es imaginado como compatible o como incompatible. El desglose anterior, donde se muestra la complejidad de la afirmación, está incluido, pensado, en el método didáctico de enseñar una idea desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, el concepto “rojo” es enseñado en preescolar mostrándolo en los vegetales, animales, minerales, en objetos manufacturados y en el arte –forma de conocer y estructurar lo real diferente al enfoque lógico. El concepto se capta en un juicio, pero cabe la alternativa de que no se logre el proceso porque sólo se está repitiendo información.

Si se llega al raciocinio, tercera operación lógica, la complejidad se multiplica. ¿De cuántas afirmaciones se partirá? ¿Cuál será el camino: deducción, inducción, analogía, combinación de métodos? Conocer la forma de razonar incluye entender cuál método es más propicio para cada área. Pero, sea cual fuere la opción por la que se opte, razonar es aceptar la regularidad del universo –idea que probablemente es sólo un concepto humano, una repetición que el hombre trata de encontrar para tener seguridad dentro de lo real. Acá no acaban los planteamientos sobre el conocimiento, porque ¿conocer significa saber cómo se razona? Si así es, muy pocas personas tienen esta área del conocimiento. Para la mayoría razonar también es aplicar una receta: acá van los datos, acá las incógnitas, ... con este método se obtiene la aprobación escolar buscada.

¿Qué se elige como información en las premisas? Hacerlo adecuadamente significa saber observar, conocimiento también

complejo. Es aislar parte de lo real y aquí la sabiduría consiste en saber qué parte se va a tomar en cuenta y cuál va a ser desechada. La experiencia observada debe ser lo más simple posible porque de lo contrario no se sabría qué aspecto del fenómeno es el esencial, *qué* ocasiona el resto de los acontecimientos.

En esta tercera operación también se aprenden las reglas lógicas del razonamiento: si se tiene un número suficiente de proposiciones particulares, por el fundamento de la inducción, se puede concluir para el *universal*. Luego, el *universal* es más “fuerte” que el *particular*, de él se pueden derivar el resto de los juicios. Pero pasarán los siglos y el fundamento al que se recurrió perderá valor. El juicio particular es ahora el más “fuerte” porque tiene existencia, “existe al menos un *x* tal que es *y*”, esto es verdadero, del resto de los *x* no se puede predicar.

La generalización total fue un deseo de la racionalidad humana, no hay manera de encontrarla en el mundo real. Es oportuno precisar que se está aceptando la existencia de un mundo real, en él está el hombre tratando de conocer, es “la realidad del piso en el que se está parado” pero sólo se sabe que existe, no cómo es. Con el paso del tiempo cada imagen conquistada se derrumba, esto alarma, por lo tanto, hay que presentar la situación de otra manera. No se trata de decir que las ideas tomadas por verdaderas ahora son falsas (esto resultaría demasiado terrible) sino que son válidas solamente en un rango determinado. Evandro Agazzi, al hablar de la relación entre ciencia y verdad, dice: “la verdad es una *propiedad relacional* que se atribuye a una proposición si ésta está en una relación correcta con aquello a lo que se refiere. ... la verdad es siempre *relativa* al campo de referencia del discurso” (1999: 19). Por esto entiende que la física clásica era y es verdadera sobre *sus objetos* y esta verdad no es incompatible con la verdad de otras físicas que se ocupan de *otros objetos*.

Las ideas anteriores condujeron a otro tema por pensar, inseparable de las tres operaciones lógicas: la idea de verdad y los criterios de verdad. Cuando una corriente dice valientemente que la verdad no es eterna, que “se hace”, que “acontece” y que se llama verdadero a un juicio cuando empleando su información, en la práctica, se obtiene un resultado útil, fomentador de la vida, el resto de los teóricos se escandaliza; así ha sucedido con los criterios propuestos por James (1993: 157). Es necesario tener presente que “el espíritu es la criatura

de la verdad cuando el sentimiento (una forma del espíritu evocada por procesos orgánicos del cuerpo) se torna percepción y comienza a describir los objetos que lo despiertan” (Santayana, 1959: 436) Ahora bien, la pretensión de poseer la verdad induce a que prevalezca lo falso. Se admite que la verdad no existe por sí misma, “se la hace derivar de cualquier otra cosa que es la condición de que la verdad sea tal. [...] aprehendemos la verdad unívoca en la *validez de las afirmaciones* que están consolidadas por una intuición dada y una evidencia lógica” (Jaspers, 1968: 64).

Todo cuerpo de conocimientos parte de premisas cuyo basamento es la pretendida verdad. El conocimiento, propiamente, empieza con “la destrucción de las ilusiones, con la desilusión. Conocer significa penetrar a través de la superficie, llegar a las raíces y por consiguiente a las causas. Conocer significa ‘ver’ la realidad desnuda, y no significa poseer la verdad, sino penetrar bajo la superficie y esforzarse crítica y activamente por acercarse más a la verdad” (Fromm, 2004: 53).

El hombre ha necesitado conocer para poder sobrevivir y dominar lo real, aunque la realidad misma siga permaneciendo desconocida. También ha necesitado sentirse sabio, estar convencido de que logrará su objetivo porque es el “animal racional” no es animalidad pura ni divinidad. Ya se está en otra área: el conocimiento de la divinidad, aquí el problema se agiganta. Se empleó la racionalidad y surgió un Dios a imagen y semejanza del hombre, sólo más perfecto, un perfecto hombre. Las palabras atribuidas a Jenófanes siguen siendo oportunas “si el ganado o los caballos o los leones tuviesen manos o pudiesen dibujar con sus manos y hacer las cosas que hacen los hombres, dibujarían a los dioses como caballos y como ganado ...” (Ferrater Mora, 1994: 1939). Piénsese en Ludwig Feuerbach y en su obra *La esencia del cristianismo*. Estarán, además, quienes nieguen la posibilidad de conocer a Dios a través de la razón, de manera discursiva, éstos recurrirán a una información personal, vivencial, intuición que sale del “corazón”, fuente de conocimiento que no es entendible conceptualmente, sólo se puede sentir. Además, han existido otras dos posturas en el proceso de razonar sobre la divinidad: los agnósticos que defienden la imposibilidad de probar, tanto su existencia como su inexistencia y los ateos, quienes consideran que no existe tal entidad perfecta.



Pensar en el conocimiento a través del concepto, el juicio y el razonamiento ha llevado a la reflexión anterior. Lo que superficialmente puede verse como sencillo –conocer es adquirir conceptos, juicios y razonamientos– no es tal. Se trata de procesos no dominados que han sido devaluados como resultado de la crítica al positivismo lógico. La habilidad lógico-matemática es un instrumento eficaz que necesita ser revalorado en una justa medida. Se ha dicho instrumento, no más; no se está afirmando que educar es formar en lógica. Pero sí se está diciendo que es parte de la responsabilidad del docente, de su deber profesional, pensar en la complejidad de operaciones que tiene en sus manos y actuar, en el salón de clase, permitiendo que los alumnos incorporen procesos mentales más que repitiendo información.

Si los procesos son tan complejos ¿cómo obtener tanta información en una breve vida? Por el cultivo de cualidades éticas, por la generosidad de quien ya ha adquirido el conocimiento y está dispuesto a evitar que otros realicen el largo camino de búsqueda. No es suficiente la generosidad del que sabe, también se necesita la actitud de escuchar de quien se reconoce parcialmente ignorante, se requiere la capacidad de salir de sí mismo, de la propia visión y tratar de entender la imagen que presenta el otro. Se necesita generosidad para mostrar el nuevo conocimiento, escucha atenta para incorporarlo y generosidad, nuevamente, para transmitir la propia elaboración. La cadena no puede perderse porque “gana la ignorancia”. Ya se está ante una inmediata relación entre conocimiento y ética.

De la descripción hecha pueden concluirse tres ideas: primero, conocer conceptos, unirlos en juicios y razonamientos, no es tarea simple; segundo, pocos hombres saben de qué se trata lo anterior, la mayoría vive en un mundo de información caótica del que ignora su fundamento; tercero, ni siquiera los pocos reflexivos que buscan la verdad están de acuerdo entre ellos, cada teoría privilegia un sector de la información y desde él hace su interpretación. Este primer acercamiento a la pregunta de investigación tiene un tinte subjetivista o relativista, se continuará con la definición de la que se partió.

El “conocimiento” del que habla Medardo Placencia incluye aprender sentimientos y emociones. ¿En estas áreas existirá una subjetividad similar a la encontrada al pensar los procesos lógicos? ¿Qué sucede

con el conocimiento de la vida afectiva, usando un vocabulario clásico: emoción, sentimiento y pasión? Algunas emociones son innatas y por lo tanto se las conoce desde el momento en que se recibe el estímulo que las desencadena –como el temor frente al riesgo o peligro– otras se elaboran lentamente y algunas son conocidas por unos pocos. No todos saben de la alegría de ayudar, el regocijo y emoción por colaborar con alguien, para muchas personas puede concebirse racionalmente qué significa ponerse en el lugar del otro y darle lo que necesita, pero ignoran la experiencia de júbilo, no conocen la vivencia de esta emoción. ¿Qué sucede con el conocimiento del sentimiento “paz interior” o “quietud”? También es un estado afectivo no conocido por todos porque es tan simple que no es captado en un mundo caótico con numerosos estímulos. Cabe agregar que el conocimiento constituye una relación entre el sujeto y los objetos, donde intervienen diversos elementos como los biológicos, adaptativos, lógico-formales y que configuran funciones cognitivas, psicológicas.

Ni siquiera emociones o sentimientos asociados con la vida instintiva humana son universales, como los derivados de una vida sexual sana. La censura social y religiosa son tan poderosas que el placer se ha mezclado con la culpa en amalgamas complejas que han aplastado emociones originales. ¿Acaso todo ser humano adulto es capaz de celebrar ser sexuado?

El otro extremo: el dolor, la angustia, la depresión, la soledad, son objeto de diferentes conocimientos, interpretados con distintas ópticas: “males inevitables”, “naturaleza humana”, “castigos en este valle de lágrimas”. La interpretación reelabora la vivencia y la transforma en otro estado afectivo. ¿Qué sucede con el conocimiento del éxito, del fracaso, del compromiso, de la culpa? Frente a esta problemática sólo surgen preguntas:

¿Qué clase de relación humana puede fundamentarse en conocimientos tan diferentes?

¿Las relaciones humanas sólo pueden existir dentro de un marco de vivencias afectivas conocidas por las partes?

¿Hay conocimiento por analogía en el área afectiva o se trata de diferencias cualitativas que constituyen *otro* estado emocional? Por lo tanto ¿la comunicación es una realidad o una ilusión?

La información y la comunicación son conceptos estrechamente relacionados con el conocimiento, la educación y la ética. Se ha hablado antes de la conexión que guardan las ideas, los conceptos y términos entre sí; no se explican en sí mismos, sino en la relación que se establece con otros hechos u objetos. Tal es el caso de la información, significa dar una forma o un aspecto, crear pero también representar, crear una idea o una noción; la información “es, en el sentido cuantitativo, la medida de la organización del objeto material. Normalmente la información fluye del objeto hacia el sujeto y en el curso de ese proceso disminuye la cantidad de información” (Zema, 1979: 205). Pero también es la información una operación –la acción de informar– y un contenido que tiende a una “reducción del desorden, [donde] toda actividad social postula intercambio de informaciones; la manera en que se dan esos intercambios condiciona las relaciones entre los hombres” (Anzieu y Martín, 1983: 105).

La comunicación es el conjunto de procesos físicos y psicológicos gracias a los cuales se efectúa la operación de relacionar a una o varias personas –el emisor– con otras, individual o grupalmente a efecto de lograr determinados objetivos, como pueden ser transmitir información, convencer, hacer actuar y/o callar, intervenir sobre el equilibrio emocional y la salud psíquica, inducir sentimientos, modificar una actitud u opinión.

Tanto la información como la comunicación directiva, implícitamente generan y transmiten el saber, conocimiento que está “inextricablemente interrelacionado con la comunicación, el poder con el control y la evaluación de los propósitos humanos con la ética y todo el aspecto normativo de la religión” (Wiener, 1982: 9). Pero lo normativo va más allá y se introyecta, vía la socialización, en la conciencia e imaginario personal y social.

La educación que, en principio, es asimilación e inculcación cultural, conductual y moral, se logra por la información que el sujeto va asimilando en los procesos de comunicación. La educación, en tanto conducción, guía y orientación se dirige también, en la otra acepción

del término (educere, hacer salir, extraer) a que el hombre “se construya”, en el entendido que es un ser inacabado, y que al conocer construye por sí mismo en su capacidad racional, los saberes que le serán de utilidad en su experiencia vital. De ahí que la educación se identifica con la vida del sujeto, que ya es una persona, pero los conocimientos, la educación, lo van haciendo, lo van formando en su personalidad cuyo basamento es el pensamiento y el sentimiento.

La ética entra en juego en cuanto a la adquisición de comportamientos, simples y complejos, que se aprenden desde la educación, se refuerzan en la socialización y arraigan en la conciencia, pensamiento y sentimiento del sujeto desde la primera infancia. La información que asimila la conciencia fortalece la noción del bien en las personas, y condiciona de alguna manera, sus acciones, actitudes y conductas posteriores al acto educativo y al conocimiento adquirido e incorporado en su modo de ser. Se puede hablar incluso de una conciencia moral, para hacer referencia al reconocimiento del bien y del mal que implica la percepción de una obligación moral que se impone al sujeto; son las normas sociales que el individuo interioriza y arraiga en su conciencia, y de otra manera, es “la voz de la conciencia” a la que aluden algunos filósofos.

Si se regresa a la definición global de conocimiento, citada al comienzo, se observará que todavía no se ha reflexionado sobre el conocimiento de las “actitudes y comportamientos socio-culturales”. Éstos son tantos que es más fácil pensar en lo que no estaría incluido. Para los especialistas en etología humana sólo queda como específico, no contaminado por la educación social, el reír, sonreír, llorar y el usar las manos en el saludo –aunque la manera cómo se empleen varía con el grupo (Tálice, 1977: 50). Todo el comportamiento es conocimiento adquirido, ni siquiera la conducta sexual es específica, unos grupos privilegian el instinto de unión y simulan identificación, agrado, mientras que otros el instinto de destrucción, aumentan la agresión y simulan posesión sexual por la fuerza. Los planteamientos anteriores corroboran la afirmación de Medardo Placencia: adquirir conocimientos es crecer en los órdenes psicológico, intelectual, afectivo y moral. Al tratarse de un conocimiento tan complejo cada persona avanzará con su propia velocidad; la consecuencia inmediata es la dificultad de la comunicación y, como repercusión, la soledad personal.

La reflexión siguiente es pensar qué diferencia hay entre este “conocimiento” y el término “conciencia” usado en sentido clásico –saber que se sabe, sentir que se siente. Pero se puede ir más lejos, sustituir “conocer” por “sentir”, incluyendo un abanico de posibilidades heterogéneas– sentir la concordancia de dos ideas, sentir sensaciones, sentir a Dios, sentir el goce estético. Ese *todo*, llámese “conocimiento” o “experiencia” está muy cerca de la “razón” o del “racionalismo” de Popper al decir:

Pero cuando hablamos aquí de “racionalismo” usamos siempre la palabra en un sentido que incluye al “empirismo” y además al “intelectualismo” y esto no debe extrañar puesto que la ciencia se vale igual de la experiencia y del pensamiento. En segundo término utilizamos la palabra “racionalismo” para indicar aproximadamente una actitud que procura resolver la mayor cantidad posible de problemas recurriendo a la razón, es decir, al pensar claro y a la experiencia, más que a las emociones y a las pasiones (1989: 392).

Este “racionalismo” es, simplemente, conocimiento bien fundado. El segundo sentido de “racionalismo”, usado por Popper, indica “escuchar los argumentos críticos” y “aprender de la experiencia”, es un diálogo entre adultos, obtener un acuerdo respetuoso de las diferencias, es la ética del racionalismo crítico. A los efectos de relacionar conocer, educación y moralidad, es prudente usar el término separándolo de lo que un hombre conoce conceptualmente y no comparte, o cotidianamente ignora, y lo que tiene “integrado”, “asimilado” a su vida, como se ha hablado al comienzo del texto. Aquí aparece la duda sobre el sentido de clasificar los saberes que la humanidad considera verdaderos –como sinónimo de bien fundados– y la mera opinión, porque cada saber está fundado, lo que sucede es que quien descalifica tiene un fundamento diferente. Para Platón el mundo de la apariencia es sólo una sombra de otra realidad auténtica, mientras que para Popper ese mundo sensible es el estudiado por la ciencia de acuerdo con un criterio de demarcación (1977: 39).

Se desprende del texto que dentro del “conocimiento” está incluido *todo* porque no se trata, por ejemplo, de una “emoción” sino del conocimiento de la emoción, esto es lo que el hombre posee, no se vive en un mundo lleno de “comportamientos socioculturales” sino que se vive con el conocimiento de ellos. Frente a estos conceptos

cabe pensar si se ha llegado a una forma velada de idealismo. Para los idealistas, el mundo exterior al sujeto está formado por ideas; la corriente opuesta, el realismo, entiende que el sujeto conoce objetos reales, que existen con independencia de la conciencia cognoscente. Es fácil entender que en este texto no hay una actitud realista, porque el énfasis se lo ha puesto en la visión subjetiva del conocimiento, no en descubrimientos en una realidad independiente. Pero cabe otra posibilidad, pensar al conocimiento como un proceso que permite obtener *imágenes* en el sentido bergsoniano. De acuerdo con el vocabulario de Bergson se conoce por percepciones y *afecciones*. La percepción produce *imágenes*, son existencias a medio camino entre la “cosa” y la “representación” (1963: 25); conocemos nuestras imágenes y pensamos que corresponden a las cosas.

## 2. EL CONOCIMIENTO COMO IMAGEN, LA RELACIÓN CON EL YO

La secuencia de las ideas ha conducido a optar por la solución bergsoniana. El mundo exterior del que se habla es *imagen* resultado de los estímulos que el organismo humano es capaz de procesar, más la información que se ha intuido o inferido, aunque no haya sido observada.

El conocimiento se obtiene, básicamente, por la acción de la percepción y la memoria. En la percepción hay participación personal, a Bergson le es fácil demostrarlo con el análisis de la percepción de un objeto estético, quien lo percibe no es espectador sino partícipe. El placer se produce porque hay identificación, por ejemplo, en el movimiento curvo de un baile, quien lo capta anticipa cuál es la dirección siguiente por el ritmo que posee. En una emoción estética lo vivido es único, privativo de quien lo vive, el lenguaje es insuficiente para describirlo, llega al “yo profundo”. Aquí transcurre el tiempo de la duración, no representable, a través del espacio, en una cadena o línea, porque se trata de cambios cualitativos fundidos, mezclados, “heterogeneidad pura”, continuidad indivisible y creación.

Bergson distingue un *yo superficial* y un *yo profundo*, dos niveles de la misma persona; quien conoce vive, simultáneamente, ambos. El *yo superficial* se mueve en un medio homogéneo. El *yo profundo* se apasiona, se involucra, tiene estados que se penetran, vive un mundo

de sensaciones inseparables. Hay un *yo* con estados bien definidos que se suceden y otro *yo* en el que esa sucesión es fusión y organización.

La persona no está sola, interactúa en la vida social, donde la realidad es sustituida por los símbolos gracias a la acción del símbolo máximo: el lenguaje. La percepción vivida por el *yo* es *confusa, móvil e inexpressable*, esa percepción bajo la acción de la palabra es *clara, precisa, expresable* y por consecuencia *impersonal*. Ha perdido su vértigo intrínseco porque el lenguaje sólo trata con inmovilidades, similares a las fotos de las que está compuesta una película de cine. El hombre necesita ese lenguaje para sobrevivir, por esto un sentimiento vivo se convierte en un objeto de conocimiento y luego en una palabra que lo designa.

Las emociones, los sentimientos, están vivos y como tales “se desarrollan”. Las ideas se incorporan al *yo* de manera variada, algunas quedan en la superficie como “hojas muertas sobre el agua de un estanque”, son ajenas, impersonales, expresadas con palabras, propicias para el ejercicio de la racionalidad lógico-matemática. En la profundidad de la conciencia no existe esta claridad, hay contradicción, fusión como lo vivido en los sueños. El autor dice: “Fuera de nosotros [encontramos] exterioridad recíproca sin sucesión; en nuestro interior, sucesión sin exterioridad recíproca” (1963: 213). Afuera hay simultaneidades, el hombre las mantiene en su memoria y elabora la idea de que la realidad cambia, la conciencia coloca la *duración* del tiempo interior en el mundo exterior. El movimiento contrario lo producen las cosas en el interior del hombre, parcelan, dividen allí donde sólo hay penetración mutua, a este fenómeno Bergson lo llama “endósmosis”.

En el proceso educativo se llega a los dos niveles del *yo*; quien escucha recibe influencias en su *yo* superficial, pero las nuevas ideas y vivencias pueden encadenarse con estados de conciencia anteriores, así se incorporan al movimiento constante del *yo* profundo, centro de la personalidad. En la superficie del *yo* está la educación recibida de manera memorística, la cólera producto de un incidente, este *yo* parásito mina la existencia del otro *yo* –muchas personas sólo conocen este aspecto de sí mismas, nunca llegan a su *yo* profundo.

Del centro de la persona provienen los actos libres, salen del alma entera, la reflejan, por consiguiente, en muy pocas ocasiones se puede actuar así, son actos raros. El diario acontecer está constituido, básicamente, por actos automáticos, son acciones similares a reflejos. Con respecto a la libertad, en la mayoría de los casos se renuncia a ella por inercia o desidia, porque en un acto libre aflora toda la personalidad. Cuando una persona sabe por qué actuó en un sentido, es posible que no sea un acto libre sino la solidificación de lo que ha aprendido por influencia social. Cuando se busca la razón de una decisión, sin encontrarla, es posible que se encuentre ante un acto libre; las causas de la conducta están en la mezcla de sentimientos, vivencias, planes, experiencias, imposibles de separar. Bergson dice: “En resumen, somos libres cuando nuestros actos emanan de nuestra personalidad entera, cuando la expresan, cuando tienen con ella esa indefinible semejanza que se encuentra a veces entre la obra y el artista” (1963: 173).

Lo que el hombre es, puede conocerse dirigiendo la atención a la memoria. Hay dos formas de memoria. Una, es resultado de la percepción, recuerda lo que se vio, oyó, sintió; permite que el cuerpo reconozca los estímulos y reaccione eficazmente, hace posible sobrevivir, *repite*, es la “memoria hábito”. La otra evoca el pasado como vivencia, *imagina*, no está al servicio de la acción, concede importancia a lo inútil, es propia de quien quiere soñar (1963: 301). Una persona equilibrada oscila entre estos dos extremos. Por un lado está inserta en el presente con todos sus requerimientos y también tiene una memoria que le permite alejarse de lo urgente; en este momento ya no está actuando motivada por la conservación del cuerpo sino por la acción del *espíritu*, que conecta con todo el pasado y con todo lo que existe.

... se comprende que el espíritu pueda constituirse sobre la materia en el acto de la percepción pura, unirse por consiguiente a ella y, sin embargo, distinguirse radicalmente. *Se distingue* en que es, incluso entonces, memoria, es decir síntesis del pasado y del presente en vista del porvenir, en que contrae los momentos de esta materia para salirse de ellos y para manifestarse por acciones que son la razón de ser de su unión con el cuerpo (1963: 443-444).



Desde este marco conceptual, con esta idea de hombre se aborda la investigación. Se piensa al hombre como el resultado actual de la evolución, integrado por un cuerpo, una mente y un espíritu. Desde el punto de vista del conocimiento, se incluye tanto al saber *teórico* como al práctico. El primero consiste en obtener una interpretación de cómo es el mundo *natural y social*, la formación de una imagen de lo real a través de la visión cultural de cada persona y, también, del paradigma científico del momento. Se incluyen aquí los tres aspectos comentados: primero, conocimiento por simple aprehensión, a través del juicio y del razonamiento, segundo, conocimiento de los estados afectivos y, tercero, conocimiento de los comportamientos socioculturales. El conocimiento *práctico* consiste en un “saber hacer” –una tecnología que permita ahorrar tiempo y esfuerzo– y un “saber vivir” formado por la reflexión ética. El “saber vivir” no sólo sería saber sino *hacer de acuerdo con el saber*. La ética es la reflexión alrededor de lo bueno, pero una ética teórica es insuficiente, sólo es un primer paso, falta incluir los *hábitos* para que lo teóricamente aceptado esté en la acción real.

Estos diferentes saberes se logran con la *educación*, ya sea espontánea, llamada también cósmica, o con la educación sistemática, aquella que tiene como propósito ayudar en la formación de la persona. *Educación es formar hábitos para pensar y hábitos para hacer*. Los hábitos intelectuales y prácticos se establecen a través de un contenido, éste es el conocimiento que se desea transmitir de manera directa o por medio de un proceso en el que el alumno deduce o elabora las ideas. Educar es ayudar a aprender a vivir, larga tarea en la que se agota la existencia hasta el último instante. Para vivir se necesita una imagen del mundo lo más cercana posible a la realidad, es el conocimiento teórico. Se ha regresado al conocimiento, se está pues, ante una correlación inseparable.

Pero el hombre no está solo, como ser vivo tiene comunicación con su medio, pero un acercamiento diferente al que poseen la mayoría de los otros vivientes, éstos reciben estímulos y reaccionan de acuerdo con respuestas programadas genéticamente, estáticas, con una reducida opción de conductas diferentes, sin problematización. El hombre tiene una organización genética que incluye la capacidad reflexiva, imagina posibles respuestas frente a una situación, considera las razones para optar por una, decide obrar o detenerse y no hacer,

es decir, tiene la posibilidad de un proceso volitivo, por ello posee una conducta abierta al exterior, dinámica. Múltiples son sus acciones, una de ellas es preguntarse por las causas que ocasionan cada acontecimiento, quiere saber cómo es la realidad, no solamente vivir en ella. Las diversas formas de conocimiento imprimen diferentes orientaciones a su acción, le abren caminos, le hacen posible otras decisiones. La información, además, le permite producir objetos, enriqueciendo el medio en el que vive, abriendo así, nuevas posibilidades de conocimiento y acción.

Este innato deseo de saber, ya señalado por Aristóteles al comienzo de la Metafísica, ha adquirido, a través de la historia, una forma *ingenua* o vulgar y otra *crítica* o reflexiva. El conocimiento vulgar es recibido, admitido sin cuestionamientos, acumulado sin un método propio, puede tener, incluso, afirmaciones contradictorias. El saber crítico obedece a un plan preconcebido, tiene métodos, forma un cuerpo de ideas. Este conocimiento tiene diversas formas: la *religión* en donde se aceptan la fe, la revelación y el uso de la razón, la *filosofía*, saber sin supuestos porque los principios son puestos a discusión en una búsqueda del conocimiento de las últimas causas y la *ciencia*, investigación con puntos de partida, explicación progresiva fundada en teorías. La explicación científica busca *la causa de los hechos considerados*, porque ninguna ciencia se pregunta por la totalidad de lo real, sino que se restringe a un campo, ya sea un conjunto de ideas o un grupo de hechos.

Se ha hablado de dos tipos de conocimiento: “saber interpretar el mundo natural o cultural” y “saber hacer”. Ambos se dan simultáneos desde que el niño nace. Se trata de la *influencia* del medio social sobre la naturaleza humana que por esencia *imita*. Dos primeras fuerzas: influencia e imitación. Surgirá una tercera: *discrepancia*. Si el hombre sólo recibiera la influencia social e imitara, los grupos se mantendrían idénticos, no es así porque no todo el conocimiento recibido es incorporado, una parte es rechazada y queda una ausencia de interpretación o es sustituida con otra idea. Frente a la imagen presentada existen dos capacidades naturales: *asentir*, lo que se traduce en repetir conductas, y *disentir* lo que se exterioriza en mostrarse diferente. Son dos actitudes que están en el núcleo constitutivo de la hoy llamada *dignidad humana*, a través de la autonomía personal, fundamento de posturas éticas y políticas.

En su dignidad, los hombres son esencialmente iguales y también son esencialmente diferentes. Ya no hay necesidad de defender conceptualmente la igualdad –aunque en la práctica se hace necesaria, todavía, la lucha contra la discriminación por raza, género, edad, estado de salud– pero todavía falta convencer a gran parte de la humanidad del “derecho a ser diferente”. Jóvenes de todos los países reunidos en Francia para conmemorar los doscientos años de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* insistieron en este aspecto. La diferencias tienen múltiples orígenes, desde una situación genética que por combinación de caracteres se manifiesta, hasta el descubrimiento de modelos provenientes de otras culturas.

Las capacidades de *asentir y disentir* son propiciadas culturalmente. Unos pueblos, como el mexicano, establecen todo el diálogo cotidiano buscando la concordancia, desde los temas más superficiales hasta posturas vitales, la discrepancia queda en el interior de cada persona. El *elogio* está presente a cada paso, se habla de lo positivo y todo aquello sujeto a crítica queda atrás, pensado pero no tematizado. La cultura italiana, principalmente la napolitana y por herencia la rioplatense, privilegia la discrepancia. Cualquier diálogo consiste en hablar de aquello con lo que no se está de acuerdo, desde el menú del día hasta las decisiones políticas nacionales e internacionales. Se trata de mostrar, *en todo momento*, el aspecto del fenómeno no visto, no pensado por los otros; la urgencia es ser original, instante tras instante. Es indispensable tener presente que ninguno de los dos extremos culturales es mejor que el otro, sencillamente son *diferentes*. La imitación y la discrepancia se encuentran tanto en el conocimiento teórico, aquel que permite formar una imagen de lo real, como en el conocimiento práctico, el saber hacer. Se reflexionará sobre el primero.

### 3. EL CONOCIMIENTO COMO ELABORACIÓN DE UNA IMAGEN DEL MUNDO

El exterior está ahí, para la conciencia que asoma a él poco tiempo habrá sido experiencia caótica porque inmediatamente se aprende una interpretación. [El agua es para beber hervida y para que te laves las manos]. Esta interpretación, cuando proviene de la ciencia, es lo que Kuhn llama paradigma: una noción que corresponde a la visión de una

época y lugar determinados pero que es sentida como “la verdad”. Así, el agua es hidrógeno y oxígeno en la proporción 2/1, mientras que el agua como imagen y representación mental, se asocia con la vida, la salud y la limpieza.

Si las generaciones futuras hacen algo más que entretenerse con los medios de comunicación, este sectarismo de la verdad podría evitarse al diariamente escuchar y ver enfoques de la realidad diferentes, pero en el presente el etnocentrismo es fuerte, la interpretación de la cultura donde se nació es la verdad, los otros creen en ideas extrañas. Piénsese en que a través de programas de televisión se puede observar la vida cotidiana de pueblos nómadas, con un sentido de *la tierra* distinto, por ejemplo, al sentido por los integrantes de los pueblos que luchan por *su tierra*. Puede ser enriquecedor conocer conductas opuestas si se es capaz de incorporar la actitud de no calificar con rechazo lo diferente, sino sólo sentirlo como tal, distinto.

La interpretación recibida no es sólo un conjunto de ideas teóricas, éstas se proyectan en la acción. “El agua es para que la bebas hervida y te laves las manos” significa el mundo está hecho para tu uso. Otra cultura sentirá al agua como el poder constructor o destructor del río, como consecuencia el hombre se sentirá pequeño y actuará temeroso. La interpretación del mundo en el que se está es poderosa, genera parte de la conducta humana. Si los animales con un sistema nervioso sencillo actúan por “estímulos llave” que abren “mecanismos desencadenantes innatos” en el hombre es estímulo de acción la interpretación del mundo.

Si éste es un lugar peligroso, aparecerá el temor, la cautela, existirá una conducta defensiva y poca acción.

Si éste es un lugar donde actúan fuerzas ocultas habrá que conocerlas y satisfacerlas.

Si éste es un lugar donde solamente hay interacción causal, el hombre estudiará ciencia.

Si éste es un lugar armónico, equilibrado, la búsqueda se centrará en encontrar ese orden y vivirlo.

Junto con la interpretación aparece el *deseo*: “quiero”, o “no quiero”. Independientemente de lo que fuere lo real, el hombre tiene una tendencia de acercamiento o de rechazo. Es el conocimiento del acto por producir, conocimiento del poder de la voluntad. Este querer

transformar lo real y hacerse a sí mismo también tiene modelos, hay imitación. Mucho ha escrito Fromm sobre las pautas culturales, en el presente es difícil captar las características del “mercado de la personalidad” porque hay una idea de “éxito”, “eficiencia” y “comunicación”, aprendidas en cursos de capacitación y en los medios, tan repetida que parece natural.

La idea que se tiene de la vida y del mundo, pasa por la razón y la emoción, la conciencia y el deseo, ambos, sumamente condicionados por la imagen que predomina desde distintos discursos científicos y paradigmas, como el “progreso” y la promesa implícita de dominio de la naturaleza, la abundancia de material, la mayor felicidad para el mayor número de personas y la libertad personal sin amenazas. Pero esa sólo es una imagen de un mundo deseable, donde predomina el egoísmo y la posesión de cosas y se valora más el *tener* que el *ser*. En consecuencia, si el individuo no *tiene* nada, no *es* nadie.

Pero lo cierto es que “tener y ser son dos modos fundamentales de la experiencia, las fuerzas que determinan la diferencia entre los caracteres de los individuos y los diversos tipos de carácter sociales” (Fromm, 2004: 33, 34).

El carácter forma parte de la personalidad y a ambos la educación los va moldeando, donde el cambio y el desarrollo –físico y mental– son cualidades propias del proceso vital del ser humano, sujeto que estará en condiciones de conocer conforme a las experiencias adquiridas durante su ciclo vital. El hecho de conocer empieza con “la conciencia del engaño de lo que perciben nuestros sentidos en el entendido que nuestro panorama de la realidad física no corresponde a lo que ‘realmente es’ [...] la mayoría de la gente está semidespierta, semidormida, y no advierte que la mayor parte de lo que cree verdadero y evidente es una ilusión producida por la influencia sugestiva del mundo social en que vive” (Fromm, 2004: 53). En ese contexto se produce la imitación, como uno de los primeros hábitos en la infancia, pero también en la edad adulta, para aprender comportamientos sociales.

¿Cuál es la fuerza de la *imitación* y cuál es la energía de la *discrepancia*? No se trata de establecer una medida o una ecuación que las relacione, porque ello, como un modelo más, pasó de moda.

¿Tiene el hombre el poder de elegir entre muchos modelos? Para que así fuera la primera condición necesaria es tener acceso a diferentes imágenes de mundo y de hombre. Ya éste es un límite frecuente, es la primera pobreza de quien vive aislado generalmente por motivos socioeconómicos. Se trata de la pobreza de repetir los ritos culturales sin haberlos evaluado comparándolos con otras interpretaciones del mundo. El conocimiento de distintas visiones conduce al subjetivismo y éste es difícil de asumir psicológicamente porque pensar que la verdad absoluta es inaccesible, es un peso difícil de llevar. El conocimiento de una única cosmovisión, el centrarse en el propio pueblo es más seguro, más tranquilo, ya hasta la vida y la muerte están resueltas, ésta es la seguridad infantil en la que viven y mueren millones de personas.

Una cara de la diversidad de cosmovisiones es la inseguridad, otra el crecimiento, una tercera la *humildad intelectual* por tener presente la gran posibilidad de estar en el error.

Admitida la condición necesaria –tener varias imágenes del mundo– cabe preguntarse cómo es valorado ese conocimiento, si es determinante la composición genética en los aspectos biológico y psicológico o si –agregado a la constitución anterior– un yo como síntesis única de numerosas fuerzas tiene la elección en la *imitación* o en la *discrepancia*.

Ese *yo* –formado por cuerpo, mente y espíritu– en su aspecto profundo, ya señalado, recibe la interpretación del mundo que le da la sociedad. El grupo social se vale de las instituciones educativas, éstas transmiten los resultados del conocimiento científico, sólo los resultados. ¿Qué imagen del mundo le queda al hombre? Aquella que sus maestros y medios de comunicación le han mostrado. Así, desde pequeño, aprende matemáticas y dentro de este saber, geometría. Triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo: formas a identificar y a reconocer en objetos de la naturaleza y manufacturados. Líneas rectas y curvas, éstas regulares e irregulares, trazadas en un papel y luego reconocidas en lo real. Se enseña que el mundo *es así*, no aparece el conocimiento como *interpretación*, como una forma de entender lo real.

El profesor y el texto exponen con tal seguridad un conjunto de contenidos científicos que el alumno, ingenuamente, piensa que el saber científico tiene áreas sobre las que falta investigación pero aquellas verdades ya demostradas no están sujetas a la duda, jamás los científicos se contradicen entre ellos, la imagen es totalmente objetiva. Esta actitud probablemente no sólo sea ingenuidad del alumno, también puede serlo del profesor.

No se le dice al niño “vamos a *imaginar* una línea recta que se pueda prolongar infinitamente en sus dos direcciones, imaginemos otra que guarde siempre la misma distancia con la primera, a eso le llamamos paralelas”. Se habla de las paralelas como de objetos que reflejan una existencia real, así como el plano de Roma es la representación de una Roma que se puede visitar.

¿Qué sucedería si al pequeño de primaria se le hablara del valor de la suma de los ángulos de un triángulo en el clásico sistema euclideo, el mismo conocimiento de siempre, estableciendo en el título *sistema euclideo*? Algún niño preguntaría –¿en otro sistema es distinto? La simple respuesta: “–sí, ahora veremos éste, cuando pasen los años puedes conocer otros”, le ampliaría el horizonte.

No se está proponiendo que se hable de geometrías curvas, no se le va a decir al pequeño que en la geometría de Lobatchevski la suma de los ángulos interiores de un triángulo valen menos de dos rectos y que la diferencia de esa suma con dos rectos es proporcional al área del triángulo. No se explicará que en sistema de Riemann la suma vale más que dos rectos y tanto más cuanto mayor sea el triángulo. Lo que se propone es que *se delimite el conocimiento* y que se deje la mente infantil abierta a futura información, sólo que se agregue: de acuerdo con Euclides. Así se obtendría una actitud más crítica, menos dogmática.

Cabe la pregunta: ¿la generación adulta tiene derecho a presentar *un punto de vista parcial* como si fuera la *verdad total*, demostrada a completa satisfacción en cualquier caso? La imagen del mundo que se muestra no es la que tiene la ciencia sino a la que corresponde a *una* corriente de pensamiento científico. No se trata de complicar la información, de “hablar de todo”, lo que se propone es hablar de lo mismo que se ha venido hablando, simplemente agregar en qué dominio eso es válido.

La sociedad, a través de sus instituciones educativas, ni siquiera muestra la visión científica actual del mundo en el que vivimos, la escuela suele presentar la imagen newtoniana como la gran verdad de la ciencia. Esto contiene varios errores: sólo hablar de un sistema sin nombrar al teórico fundamental que lo concibió, generalizar el conocimiento sin decir que se lo está haciendo, y ... se podría seguir. Presentar al conocimiento con absoluta seguridad o certeza, como se lo hace usualmente, es dañino. La duda es el motor de la búsqueda de información: querer saber porque no se sabe o porque se duda del conocimiento recibido. ¿Cómo se va a avanzar si se enseña a las generaciones jóvenes una única interpretación ya demostrada como verdadera e indubitable?

¿Es legítimo que el joven crezca pensando que el saber científico es completamente sólido y apenas durante la educación media superior aparezca una asignatura llamada “filosofía” en la que cada autor tiene una postura sostenible y propia? Por la simple actitud psicológica de rechazo al cambio estos autores le parecerán extraños y hasta absurdos.

En la educación escolarizada tampoco se enseñan los postulados y axiomas que están implícitos y escondidos detrás de un conocimiento demostrado. Una verdad científica está demostrada en cuanto puede derivarse de otras ya demostradas o admitidas. A alguna altura de la formación intelectual los postulados deben explicitarse y discutirse. ¿Qué consecuencias traería decir, en la educación media básica, que Euclides dudó de incluir el quinto postulado y que finalmente lo aceptó porque lo necesitaba dentro de su sistema?

¿Qué pasaría si cuando se habla de rectas paralelas se muestra la representación de la tierra, el globo terráqueo, con la línea del ecuador y los trópicos, líneas curvas cerradas con menor longitud y también se recordara el paralelismo de las vías del tren? la imagen del mundo sería más rica, más cercana a verdades válidas en un determinado dominio.

Otra actividad que permitiría ampliar el horizonte intelectual es la investigación de la historia de la ciencia. Tampoco se trata de enfocar exhaustivamente la historia de un conocimiento, bastaría con mostrar



el presente y una interpretación anterior. Así la información vigente sería un eslabón de una larga cadena, más humilde que como aparece en la actualidad. Esta humildad intelectual es indispensable en un auténtico diálogo. Llegar a 'ésta es mi verdad pero tú puedes tener razón' exige un proceso que incluye la forma en la que se aprende cómo es el mundo –interno y externo– en el que se vive. La sociedad actual habla de enseñar a convivir con tolerancia, defender lo propio y saber vivir con lo diferente. ¿Cómo va a ser real esa actitud si se enseñan conocimientos limitados en un rango como si fueran absolutos? No se trata solamente de una precisión en la información, es algo más profundo, es la manera en que se concibe la misma información y la sabiduría para vivir que se está impidiendo.

## CONCLUSIONES

Se han presentado dos preguntas de investigación: ¿qué relación hay entre conocimiento y educación? y ¿qué conocimiento transforma a la persona e influye en su conducta ética? las conclusiones intentan responderlas.

En primer lugar es oportuno recordar que se ha aceptado la existencia de un mundo exterior al que el hombre intenta conocer, pero el devenir histórico del saber muestra la modificación constante de los conocimientos, lo que fue llamado *verdadero* dejó de serlo o se restringió el área sobre la que es una adecuada interpretación. El hombre seguirá buscando conocer el mundo a pesar de la situación anterior, solamente es deseable que sea más *humilde* con respecto a sus logros.

El conocimiento obtenido por la humanidad se trasmite a través de instituciones educativas que tienen la obligación de presentar la información dentro del rango en el que vale, jamás absolutizar el conocimiento.

No se puede conocer todo, la cantidad de información cada vez es mayor, por lo tanto, la sabiduría radica en la elección de aquellos contenidos que se van a enseñar. Se trata de optar por los conocimientos, hábitos intelectuales y prácticos, que permitan armonía interior y convivencia en paz.

La idea anterior conduce a la ética, lleva a responder la segunda pregunta. El conocimiento teórico y cómo se lo obtiene está directamente relacionado con el saber práctico, especialmente ético. Si se vive con una interpretación del mundo dogmática, así sea el dogma de la física clásica, se tenderá a planteamientos simplistas y absolutos, la tolerancia y el aprender a vivir con lo diferente estarán lejos. Si cada uno vive con algo de verdad y una larga lista de errores que todavía no reconoce como tales, lo primero que puede hacer es no asustarse de los errores ajenos, conceptuales y prácticos.

No sólo la interpretación del mundo se va “haciendo”, también el “saber hacer ético” sufre esenciales modificaciones, por ejemplo, la esclavitud ayer aceptada y ahora condenada, los animales reclusos en un zoológico, conducta hoy teóricamente censurada pero cotidianamente practicada. Hay que aprender y enseñar a aceptar los errores conceptuales del pasado, las imágenes del mundo ahora consideradas falsas, sabiendo que el futuro nos juzgará y no compartirá el enfoque presente.

En consecuencia, no es posible fundamentar la ética en una cosmovisión –por ejemplo la idea de orden natural y social– dado el carácter subjetivo de las cosmovisiones. Pero es posible establecer una serie de principios éticos recurriendo a ideas generales como tener presente que todos somos diferentes, que hay una evolución personal con ritmo irregular.

El contenido de los juicios éticos puede obtenerse por consenso, teniendo presente que *lo que dice la mayoría no lo dice específicamente nadie*, es como una media aritmética, por lo tanto, la discrepancia y las diferencias necesitan ser respetadas, porque son reales. La gran sabiduría consiste en aceptar la subjetividad, saber que cada uno tiene un mundo y una cosmovisión y no vivir en la ilusión de la comunicación fácil, espontánea. Esta idea no niega la comunicación en la que se da una identificación de persona a persona, es una realidad existente y rara.

En el texto no se defiende ninguna forma de objetividad, hay que aprender a vivir con imágenes, propias y ajenas que se sabe subjetivas, todas legítimas. La original discrepancia y la subjetividad confirman la *soledad* esencial del hombre, de la que tantos filósofos han hablado.

Los conocimientos, y los cuerpos teóricos de los que se desprenden, representan imágenes del mundo, pero siempre será una corriente de pensamiento científico la que predomine sobre otras, no menos importantes. Esta supremacía ha sido ocupada por la Ilustración ayer y por el Neoliberalismo hoy, con una visión del mundo y de la vida que se impone, desde distintos saberes, como la verdad única para todos. De ahí la gran vigencia del fomento de una actitud crítica que permita discrepar y disentir de aquello que es cuestionable, aunque derive de un conocimiento paradigmático. Pero también importa asentir e imitar aquél tipo de conocer que fortalece la conciencia y arraiga una conducta ética en los seres humanos. Estas conductas apuntalan al hombre y lo hacen trascender de la superficialidad en la que regularmente actúa y vive, a la profundidad de su propio ser. Al adquirir cada vez más conocimientos el sujeto va construyendo su propia personalidad, fortalece su pensamiento y arraiga una conducta ética que incluye actitud y afecto, hacia la propia vida, la de los otros y hacia el ser social.

Conocer es un continuo crecimiento desde lo más profundo del ser, proceso que influye decididamente en el comportamiento y plenitud de la persona, en el contexto de un cambio y desarrollo –psicofísico– inexorables.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Agazzi Evandro (1999), “La ciencia y el conocimiento de la verdad” *Theoría*, 8, 11-20.

Anzieu, D. y Martin, J. Y., (1983), *La dinámica de los grupos pequeños*, Bs As: Kapelusz.

Bergson, Henri (1963), *Obras escogidas*, Aguilar, Madrid.

Feuerbach Ludwig (1971), *La esencia del cristianismo*, Juan Pablos Editores, México.

James William (1973), *Pragmatismo*, Aguilar, Buenos Aires.

Fromm, Erich (2004), *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica, México.

Jaspers, Kart (1968), *Filosofía de la existencia*, Aguilar, Madrid.

Kuhn, Thomas (1990), *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Llano, Carlos (1991), *El empresario y su acción*, Mc Graw Hill, México.

Placencia, Medardo (1994), *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*, Universidad Iberoamericana, México.

Popper, Karl (1977), *La Lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1989), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Barcelona.

Santayana, George (1959), *Los reinos del ser*, Fondo de Cultura Económica, México.

Tálice, Rodolfo (1977), *Etología*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

Wiener, Norbert (1982), *Dios y Golem*, Siglo XXI, México.

Zeman, Jerí (1979), "Significación filosófica de la idea de información" en Stanislas Bellert *et al*, *El concepto de información en la ciencia contemporánea*, Siglo XXI, México.