

Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación

Quality in Education and Competences for Competitiveness or Cooperation

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by Portal de Revistas Científicas

Universidad Complutense de Madrid

Recibido: Junio 2009

Aceptado: Diciembre 2009

Resumen

La finalidad es analizar y valorar la visión de una educación de “calidad” y en “competencias”, encuadrada en una cultura de globalización económica. La proyección educativa debe focalizarse hacia la potenciación de personas capaces de esforzarse plenamente, (aprendizaje de calidad y en competencias), no para lograr resultados competitivos, con sus conflictivas consecuencias sino logros cooperativos, participados, en que todos ganemos. Superar como un producto negativo los aprendizajes competentes para ser competitivos. Generan menos desarrollo sostenible, menos justicia y solidaridad. Menos Derechos Humanos.

Palabras clave: educación, aprendizaje, calidad, competencia, cooperación, competitividad, desarrollo socio-económico, ética social.

Abstract

The purpose of this paper is to analyse and value the perspective of education in “quality” and in “competences”, inserted into an economical globalization. The education must focus on the promotion of those persons capable of making an effort not to achieve competitive results, which are bound to have conflictive consequences, but to succeed in participation and cooperation, so that all of us can be participant of their success. Surpassing learning competences to be competitive as a negative product. They generate less sustainable development, less justice and solidarity, less Human Rights.

Key words: education, learning, quality, competence, cooperation, competitiveness, socio-economical development, social ethics.

Hoy, avanzada la primera década del siglo XXI, activo desde la aplicación del conocimiento, “sociedad del conocimiento”, y, globalizado, retado por exigencias ecológicas y humanísticas, se hace ineludible la pregunta por el ser humano, sujeto de propia historia. También como responsable del bienestar de la comunidad humana y del Planeta, en el conjunto del cosmos. Son varios los componentes que integran la realidad de nuestro hoy. De nuestros proyectos, de nuestras posibles respuestas válidas, de nuestra visión del mundo individual y colectivo. De cómo definir y realizar el proyecto humano de la identidad del yo educable.

La imagen poliédrica de esos componentes integra los siguientes aspectos:

- 1) **Horizonte histórico-cultural:** Desde el proceso histórico dominante, nuestra cultura grecoeuropea ha mantenido la profundización de lo humano como un ser de conocimiento, “animal racional”, (*zoon logikon*), referido al mundo, como algo amaestrable. en cuanto que conocido: ciencia y tecnología. En esta perspectiva la finalidad de la acción es un proyecto epistemológico.
- 2) **Horizonte antropológico:** desde la consideración del actor adecuado para realizar esa trama histórica, el humano en cuanto que ser perfeccionable, (*hacerse a través del tiempo y de la acción*), ha sido considerado de forma relevante como un ser de conocimiento.
- 3) **Horizonte bio-psíquico:** desde la dote de la naturaleza, los humanos somos seres de valor cognitivo. Es una consecuencia inmediata del horizonte antropológico: quedar definidos y marcados por el potencial reconocido y realizable de las capacidades cognitivas.
- 4) **Horizonte socio-cultural:** En cuanto que seres encontrados en los múltiples lazos sociales nos manifestamos como actores cognitivos. Hoy, por ejemplo, Europa se define y repara para la competitividad económica globalizada referenciándose como una “sociedad del conocimiento”.

Esta perspectiva de la complejidad de nuestra experiencia se ha retroalimentado en programas educativos marcados por esos caracteres expresados: cognitivdad, epistemología, aplicación tecnológica, dominio de cualquier ámbito de experiencia. Buscar calidad como capacitación para la eficacia productora, para la eficiencia, para el resultado economicista. Los códigos latentes o patentes de los procesos educativos, de las finalidades valiosas de los educandos, han sido potenciados desde ese programa cognitivo-tecnológico, en detrimento de otras formas de la experiencia humana, como la estética y la ética. Ese planteamiento científico-tecnológico, alimentado hoy en el horizonte deseable de la potenciación personal para la *competitividad*, nos acerca a un horizonte convivencial y ecológico crítico. Corremos los riesgos anunciados y denunciados de hacer imposible la convivencia entre pueblos dominadores y dominados, entre sociedades poderosas y podidas, además de hacer inviable el *sostenimiento* de la vida en la *Madre Tierra*. Por eso, desde la investigación pedagógica toma muy fuerte significado clarificar el horizonte de las fórmulas educativas imperantes y animar la propuesta de alternativas.

Una sugerente llamada de atención, frente a ese mundo de la cognitivdad, que hoy sabemos incompleto, consiste en proponer una visión holística de la persona. Esto es, una visión integradora del ser humano, que siendo presencia o abierta capacidad cognitiva, requiera una renovada atención educativa. El cuadro que sigue nos acerca a esa consideración más compleja y hoy conocida, aún insuficientemente aplicada, de la realidad humana:

	VALOR		
Expresiones psico-culturales	<i>verdad</i>	<i>belleza</i>	<i>bondad</i>
Desarrollo personal	<i>cognitividad</i>	<i>estética</i>	<i>ética</i>
Diálogo existencial	<i>representación</i>	<i>creación</i>	<i>respeto</i>
Estilo convivencial	<i>competitividad</i>	<i>contemplación</i>	<i>compromiso</i>

Cuadro 1. Visión integradora del ser humano.

Teniendo en cuenta el cuadro precedente y los retos y experiencias de la envolvente socio-cultural, se manifiesta cierta conciencia de un exigido cambio. Que con más de racionalidad, cognitividad, cientifismo y competitividad, difícilmente podemos superar los fuertes retos establecidos. La pregunta es ¿qué sujeto, qué humano, puede ayudar a responder a los conflictos de nuestro mundo? ¿El humano racional competitivo? ¿La “sociedad del conocimiento”, vivida por personas educadas en el “saber hacer competente” y en el “saber ser competitivos”?

La respuesta coherente con la cognitividad: personas competentes/competitivas

En el lenguaje de la política, del periodismo y de la calle, los términos “competente y competitivo” se utilizan con prolija reiteración y con permanente equívocidad. Lo vemos a continuación. Antes, recordar que ambos términos están en la fama semántica del estilo economicista de nuestra cultura. La globalización comunicacional y técnica del Planeta y la mundialización de los mercados ha provocado un muy renovado escenario mundial. La presión emergente de economías como la de China y la India, con prácticamente casi un tercio de la población mundial, ha generado en los países desarrollados una sacudida de acción y de revisión de las políticas sociales, de innovación, de investigación y de educación.

Así, Europa, dentro de la dinámica de la Unión, de la integración en dicho proceso de los países del este, procedentes del acabado bloque bolchevique, y de la necesaria presencia y mantenimiento de la “competitividad” económica, ha reformulado muy decidida y “funcional y eficazmente” el horizonte y sentido de las propuestas educativas. El Libro Blanco sobre la educación y la formación, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (1995), escribe así el objetivo: “Contribuir, junto con las políticas de educación y formación de los Estados miembros, a que Europa emprenda la vía de la sociedad cognitiva, fundada en la adquisición de conocimientos y en la enseñanza y el aprendizaje permanentes”. A continuación se señalan tres “choques motores” que retan a esa “sociedad cognitiva”: los choques de la sociedad de la información, de la mundialización, de la civilización científica y técnica. Años después, un Informe de la Comisión (31/1/2001) recuerda el para qué de esos “futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”. Así, “Antecedentes: Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Este era el nuevo objetivo estratégico de la Unión Europea anunciado en el Consejo Europeo de Lisboa (23-24/3/2000) y reafirmado en el Consejo Europeo de Estocolmo (23-24/3/2001). Creo que el texto quiere decir o debería expresar “competente” y no “competitivo”. Un conocimiento competitivo se convierte en

conocimiento negativo dado que provoca derivas tecnológicas que no tienen en cuenta los destrozos secuenciales que provoca. Los ejemplos encontrados en el ambiente, en los problemas sociales, en los retos de la pobreza y en el analfabetismo absoluto y funcional, lo manifiestan claramente.

Una muestra de ese sentido de la vida psico-cultural, en su totalidad transido de economía, se hace visible en el siguiente esquema, constructor de realidad. En primer lugar, la reiterada y básica preocupación según la cual se manifiesta que el valor de la educación, promoción del ser humano, es que sea de calidad. A continuación, cuando se trata de aclarar qué se entiende por una “educación de calidad” se expresa como aquella que prepare a las personas para ser eficientes en la producción. De modo que, educadas en esa calidad funcional, las personas sean “movibles”, como lo son los cada vez más “deslocalizados” mercados productivos, y “ocupables”, en función de las rápidas aplicaciones tecnológicas que desde la ciencia culminan en los procesos productivos. En tercer lugar, esa “calidad educativa eficiente” se concreta en que lo alcanzable en el aprendizaje dentro del sistema escolar se expresa como “competencias”. Aprender conocimiento en cuanto que medio funcional para “saber hacer en contexto”. Todo esto de la “movilidad”, la “ocupabilidad” y las “competencias” son, por ejemplo, expresiones fuerza del lenguaje del “espacio europeo de educación superior”, del ahora implantándose “proceso de Bolonia”, Espacio Europeo de Educación Superior, una interesante reforma de la Universidad, que probablemente debería haberse dilucidado más.

Aunque valorable el planteamiento como una propuesta con aspectos positivos y negativos, el mensaje sobre cómo realizar los fines y los procesos educativos de forma “eficiente/competencial” podría ser aceptado. Esta propuesta que tiene su horizonte de superación en mejorar una escuela/enseñanza tradicional, centrada en acumulación de saberes no suficientemente aplicados. En primer lugar, es ineludible clarificar el ámbito de referencia de los términos empleados en la propuesta. Competencia y competitividad, competencia para ser competitivos. No necesariamente. Se puede ser competente y actuar de forma competitiva o cooperativa.

Los seres humanos en el saber manifestamos dos ámbitos complementarios. Saber ser y saber hacer. Una experiencia es el saber cómo realizo algo como persona con interioridad, con conciencia, con finalidad, y otra el saber cómo hago algo como persona con capacidad de hacer cosas. Los griegos y los latinos ya advirtieron esto. En un caso, griego, *praxis* y *poiesis*. En el otro, latín, *agere* y *facere*. Efectivamente, una experiencia es saber hacer una silla, *poiein, facere, saber hacer competentemente*, y otra es saber ser, *praktein, agere*, haciendo esa silla de una manera personal competitiva (yo gano - tu pierdes) u otra manera personal cooperativa (yo gano - tu ganas).

SABER SER	COOPERATIVO (Ganancia, mejora, superación mutua)	COMPETITIVO (Ganancia, mejora de unos sobre otros)
SABER HACER		
COMPETENTE	<i>RESPONSABLE</i>	<i>DOMINADOR</i>
INCOMPETENTE	<i>PARÁSITO</i>	<i>INÚTIL</i>

Cuadro 2. Diferencia entre saber ser y saber hacer.

Se puede hacer competentemente para ser eficaz sabiendo hacer en contexto, competente económicamente, y no ser competitivo, en cuanto al estilo personal según el cual ha sido hecho aquello. No es lo mismo competente que competitivo. Y lo que se afirma cuando se plantea un sistema escolar, ya en la Ley Orgánica de Educación, basado en “competencias”, ya en la Universidad, “proceso de Bolonia”, centrado en “competencias”, tiene que ver con el hacer, *facere*, y con el saber ser, *agere*, que puede ser competitivo o cooperativo.

¿Por qué es relevante, además de caer en la cuenta de la significación precisa de los términos, lo cual siempre es un valor, que ser competente no debe llevar consigo necesariamente ser competitivo? Si no fuese así, esto es, si ser competente, actor de calidad y eficacia en el globalizado mundo de las exigencias productivas, llevase consigo necesariamente ser competitivo, nos debería forzar a cambiar y, tal vez, a reconocer que la expandida propuesta internacional de la “educación/enseñanza por competencias” era algo olvidable y superable. En la secuencia de este análisis, en el que se ha señalado el valor en educarse para ser *responsable*, persona competente y cooperativa, se tienen en cuenta algunos de los mensajes expresados por la comunidad internacional, como referencias de valor y mejora de la convivencia internacional de los pueblos y de éstos con la naturaleza.

Comencemos por el recuerdo de algo ya consolidado en los mensajes de cualquier tipo de ciudadanía y liderazgo. Me refiero al artículo primero de la Declaración de los Derechos Humanos: todos somos libres, iguales, dignos y fraternos. Esta Declaración, guía de la compleja experiencia humana, punto de llegada y orientación del recorrido, sólo puede ser potenciada en conjuntos socio-culturales animados por psiquismos educados en la responsabilidad. Esto es, en la superación competencial en un contexto de convivencia cooperativa. Si una sociedad, hipotéticamente, se educa en el “saber hacer desempeños en contexto” para ganar, sin importar, ni considerar, la situación más amplia y humana de ese “contexto”, se puede acabar en la anulación de ese mismo “contexto” como mundo referencial que otorga consistencia al punto de partida de la situación. En ese mundo de experiencia los valores referidos del artículo primero de la Declaración no tienen ámbito posible de experiencia.

Igualmente ocurre si nos acordamos de los “Objetivos del Milenio”. Conseguir en el 2015 algunos logros significativos de mejora sobre los datos de la educación en el mundo, de la pobreza, del cuidado del Planeta, de igualdad entre los géneros, de mejora de la salud materna, de combatir el VIH/SIDA, de fomentar una asociación mundial para el desarrollo, exigen un ser humano educado en saber hacer competentemente, pero no de forma

competitiva. Esto es, de forma hasta destructiva, si eso es necesario, para que esa competencia *dominadora* señalada sea competitiva, poderosa, en el complejo de relaciones de la experiencia del mercado y de las fuerzas financieras, políticas y tecnológicas allí cruzadas. Ese octavo y crucial objetivo del “fomento de una asociación mundial para el desarrollo” será difícil alcanzarlo en un mundo de beligerancia competitiva de unos sobre otros.

De manera general, los retos y problemas que hoy presenta el mundo con tan elevado nivel de entropía, de desajustes económicos, sociales y culturales, - un muy injusto reparto de la riqueza, (globalmente el 20% de la población mundial dispone del 80% de la renta, y al revés, con 350 familias que poseen la misma riqueza que el PIB de 40 países, con dos mil millones de personas), una muy desproporcionada distribución del conocimiento, la ciencia y la tecnología, una muy exagerada explotación de la *Madre Tierra*, (el creciente efecto invernadero, el incremento generalizado de la desertización), un muy extendido negocio de armas que sostienen las guerras y la experiencias de violencia, en general-, nos exige no cometer muchos deslices, ni por supuesto incompetencias, en el estilo de ser humano en que a través de la educación pretendemos convertirnos. Puede que sí competentes, pero siendo ¿competitivos o cooperativos? La respuesta adecuada para el bien de los seres humanos y del Planeta Tierra en el mundo es nuestra responsabilidad y compromiso.

Trasfondo ideológico que ha mantenido el esquema superable de la cognitividad: la funcionalidad y la finalidad

El tiempo cultural de la *modernidad*, iluminado en el endiosamiento de la razón de la *Ilustración*, concretado en la potenciada grandeza de la ciencia y la potente deriva de la tecnología, pese a la crisis marginal de la *postmodernidad*, presente en los ámbitos valorativos, -hay crisis de valores, “la era del vacío”, el fin de los “grandes relatos”, “el hombre light o débil”-, sigue muy presente. El ser humano, y los grupos socio-culturales que de ahí se derivan, como substancia racional capaz de conocer la verdad, reducida a ciencia tecnológica, como medio de alcanzar poder, imponer dominio y explotar la naturaleza y los humanos menos “racionales”, menos “conocedores” y menos “tecnólogos”. En este contexto e hija de su tradición, la Europa unida, a su vez, influenciada por la presencia de sus propios descendientes, los anglosajones del otro lado del Atlántico, en el globalizado mundo de la economía, se ha decidido por afrontar los desafíos del nuevo milenio. Todo muy rápido y excitado, proponiendo un modelo de humano a alcanzar perfeccionado en “calidad” en cuanto que ser “competente y eficaz”, para saber hacer en los contextos que esa dinámica globalización le demande.

¿Qué trasfondo ideológico ha promovido durante siglos esa visión y propuesta del humano, especializado en ser correa de transmisión de la ciencia tecnológica productiva, explotadora y generadora de grandes conflictos? Entiendo que la fuente de ese complejo mundo de experiencias se sitúa en el mantenimiento de la visión del ser humano definido desde antiguo como "animal racional". Entiéndase que no porque esa visión humana desde la *animalidad* diferenciada en el uso de la *razón* sea una potente mentira, una inútil distorsión, o una absurda aberración. Es evidente que no se trata de eso. Simplemente de ver que esa definición y propuesta ha cumplido su papel, tuvo su sentido y orientación, y hace ya tiempo que así sólo formulada no tiene más horizonte. Es una visión sesgada, incompleta.

Funcional durante siglos. Comprensible que así fuese elaborada, pues desde la perspectiva griega, aguda, pero relativamente inicial en el *logos*, agotado el tiempo del *mithos*, lo humano provocaba la sorpresa de la “*sophia*”, del conocimiento, en cuanto que se manifestaba como un ser capaz de palabra pensada. Y además capaz de superar las *tinieblas* de la opinión, de la *doxa*, en el fundamentado mundo de la ciencia, de la *episteme*. Hoy sabemos, como ha quedado señalado en el punto primero de este trabajo, que no somos sustancias racionales, sino algo más complejo. Realidades bio-psico-socio-culturales, que nos construimos como humanos desde la emergencia de la palabra, exigida de experimentar en la verdad, por supuesto, pero también en la belleza y en la bondad. Y en ambos horizontes de vida, en los tres, en exigencia de igualdad.

Pues bien, lo que ha ocurrido, como un tiempo de maduración psico-cultural ineludible, es que durante los pasados y aún hoy presentes siglos de *modernidad* hemos confundido finalidad y función. Hemos vivido en la idea de que la finalidad de la experiencia humana era conocer y que todo estaba supeditado y al servicio de eso. Y no habíamos captado que pudiese ser que conocer más que una finalidad fuese una función, una funcionalidad, eso sí muy relevante de la experiencia humana. Dilucidar esta cuestión requiere un pequeño y significativo rodeo. Pasar por cómo captamos hoy la experiencia del ser humano. Si el humano queda definido como una “sustancia racional”, un ser que en su constitución como tal no necesita de ningún otro para existir, y que se caracteriza radical y originariamente por la racionalidad, entonces, está claro, la finalidad de la experiencia humana es conocer. Luego, existiríamos para conocer y hacer ciencia aplicada, tecnología. Pero si entendemos que somos humanos desde el encuentro con los otros, somos seres *respectivos*, entonces se puede plantear que lo más originario, la finalidad vital, no es conocer, más bien una función, y que la finalidad es atender bien a aquello que me constituye, esto es, el encuentro con los otros.

El siglo XX nos ha enseñado, pese a sus tremendas truculencias y destrozos, que todo en la existencia es *respectivo* (Zubiri, 1980, 207). Es *respectiva, relativa*, la naturaleza (A. Einstein, $E = m \cdot c^2$): que la *energía* es igual a la *masa por la constante* (la velocidad de la luz) *al cuadrado* y es *respectivo, relativo*, el ser humano. La neurobiología, la psicología (Vigotski “somos huellas que se sintetizan en palabras”, G. H. Mead, *interaccionismo simbólico*), la sociología (K. Lewin, teoría del *campo*) nos han mostrado cómo los seres humanos somos seres radicalmente *respectivos*. Esto es, que la intuición griega de la *ousia*, como transposición metafísica del impacto de la visión del niño recién nacido, que se presenta como un ser constituido, es una imagen primeriza de la compleja realidad, que para constituirse requiere ineluctablemente el nicho hacedor/nacedor de la cuna socio-cultural envolvente y germinadora. Somos humanos por nacer de madre humana (condición necesaria), pero sólo terminamos plenamente en humanos si nacemos del encuentro *dialogante con los otros* (condición suficiente). Es desde ese encuentro “entre” (Buber, 1949) los otros de donde surge la real concreción de la conciencia, del yo, de cada uno. Sin ese encuentro de intercambio de signos (palabras), condición suficiente, la condición necesaria de nacer dentro de la especie no culminaría en la plena creación del yo consciente y personal en el que cada uno nos reconocemos como sujetos. “El sí del presente viviente es originariamente una huella”, (Derrida, 1985).

Desde ese horizonte de la *respectividad*, *relatividad*, queda superada la perspectiva de lo humano como substancia racional, mantenida durante más de veinte siglos como la expresión originaria de un “animal racional”. En lenguaje *popperiano* “falsada”. Esto es, que esas definiciones no son mentira, sino que hoy han sido aquilatadas y perfeccionadas con otra perspectiva más integradora y compleja. Ya Heidegger, en la mitad del siglo XX, *Carta sobre el humanismo*, (1948), revisando (*reconstruyendo*) los trasfondos de creencias e ideas que habían promovido nuestra particular historia occidental, consideraba que “animal racional” era una inadecuada definición del ser humano. Así, porque considera al humano desde la *animalitas* y lo que hay que hacer es acercarnos a lo humano desde la experiencia nueva de la *humanitas*. Desde ahí nos definimos mejor que como “animal racional”, más animalidad, con la diferencia añadida de ser animales “pensantes/hablantes”, como “entes abiertos al ser”. Seres capaces de vivir desde una radical diferencia, abrimos a la realidad.

Desde estas referencias actuales de nuestro diálogo con el mundo podemos revisar la dominante relevancia que en el escenario de la historia ha mantenido ese humano “substancia racional”, con sus efectos. Uno de los cuales, y no poco influyente, es éste que aquí se considera en relación con la incidencia de la ciencia, de su aplicación tecnológica, de la dominancia del mercado como experiencia psico-cultural, y de la muy alta valoración que posee en todos los ámbitos sociales y culturales la competitividad, fuerza psico-cultural desde la que afrontar las experiencias de la vida.

Y es que esa visión de “substancia racional” se ha acompañado de la conciencia de que el *fin* de la existencia humana es conocer. Todo lo otro que podamos vivir es algo supeditado en cuanto que *función* a esa vivencia del conocer. Además de que eso ha sido “falsado” por el conocimiento actual de la realidad, como vamos viendo, lo más inmediato es caer en la cuenta de que con ese humano en el escenario de la vida es prácticamente imposible que superemos los desajustes y conflictos que aparecen en la vida cotidiana. Retos que, a su vez, desencadenan reuniones, proclamas y legislaciones de pretendido afán superador, basado en la quimera del progreso. Si hay que realmente cambiar para mejorar el mundo y la forma de vida de todos con todos y con el Planeta, lo que prioritariamente hay que replantear es el “mundo narrativo” desde el que comprendemos el sentido de la existencia. Si concebimos y, en consecuencia, vivimos que los humanos somos substancias, seres hechos, aislados, desde la dotación substantiva, y que todo lo vivible no son sino añadidos accidentales de esa substancialidad racional, poderosa por lo que sea de mayor o menor inteligencia (razón para entrar en los trasfondos de la experiencia), poco podemos ver que el mundo sea diferente. Que seamos capaces de hacer una narración de la existencia menos competitiva, menos violenta, menos de ganadores y perdedores.

La nueva visión de lo humano, capaz de generar otro mundo más “libre, digno, igual y fraterno”, requiere ver que conocer no es la finalidad del ser humano, ser más *respectivo* que *substancial*, sino que es una *función*. Tenemos piernas y andamos, pero no hemos nacido para andar. Tenemos ojos y vemos, pero no hemos nacido para ver. Siendo el conocer (pensamiento/palabra) la diferencia más relevante que lo humano añade a la naturaleza, parece explicable que durante siglos los humanos hayamos vivido la cultura de la “leyenda” de la racionalidad. Ya Diderot se preguntaba porqué en vez de denominar “Europa racional” no se denomina “Europa ética”. La creencia vital de que conocer era la

finalidad del ser humano y no la funcionalidad más significativa. Pero el hecho de que sea la funcionalidad más relevante no quiere decir que sea la finalidad de la existencia humana. Funciono conociendo, y es la función más humanizadora, pero no he nacido para (fin) conocer. Entonces, ¿de dónde derivara el fin de la existencia? De atender y realizar bien aquellas experiencias que tienen que ver con aquello que nos hace plenamente humanos. Y, esto es la relación, el encuentro con el otro, el cuidado (*sorge*), en lenguaje de Heidegger, del mundo.

Lo que durante siglos ha sido finalidad humana de la existencia queda superado en la consideración de que eso es la más relevante funcionalidad del ser humano. Mas, como tal funcionalidad ha de quedar supeditada, dominada, por el horizonte de la finalidad. Y ¿cuál es ésta? Comprender y actuar que siendo humanos desde el encuentro, lo ético, aquello que puede construir la buena *morada* humana, es que esos encuentros permitan la adecuada realización de cada uno. Esto no quiere decir que la concepción de la “animalidad racional”, cuya finalidad existencial era conocer, quedando todo supeditado a esa finalidad, haya de ser considerada falsa. No. Lo que se afirma es que una más ajustada visión de lo real nos aporta otra concepción de lo humano más precisa. En otro orden de saberes puede servir de ejemplo de las geometrías no euclídeas (Lobachestki, Riemann), que nos mostraron que había otros espacios además del de nuestros sentidos, y la física de Einstein que había otra visión del espacio y del tiempo, además de la mostrada por la física newtoniana. Lo cual no llega a significar que el espacio euclídeo sea falso, o que la física newtoniana sea incorrecta. Así, la ciencia humana (Freud, 1979; Vigotski, 1977; Mead, 1972) y la filosofía (Buber, 1949; Lévinas, 1972; Derrida, 1985), nos han enseñado que la finalidad de los seres humanos no es conocer sino hacer la construcción de la vida personal, unos a otros, de manera valiosa. Hemos pasado de una finalidad cognitiva a reconocernos humanos de finalidad ética y de funcionalidad cognitiva. Desde esta comprensión de lo humano aparece como algo realizable que es más valioso ser cooperativos que competitivos. En la competitividad gana alguien para dominar a alguien. Unos poseen y otros carecen. Unos pueden y otros son explotados. En la cooperación, todos ganamos.

Tampoco vale, ni desde la experiencia deseable, ni desde la percepción de lo humano, afirmar que sólo se puede ser cooperativo si se es competitivo. Son las dos formulaciones opuestas del mismo rango de realidad, el del ser. Lo que sí es aceptable, como muestra el cuadro anterior que relaciona el “saber ser” y el “saber hacer”, es que ser cooperativo en el “saber ser” requiere en el “saber hacer” ser competente, lo cual da un ciudadano “responsable”. Una de las secuelas de la mentalidad de la “substancialidad racional” es concebir que sólo alguien se esfuerza en ser competente si es para ser competitivo: “saber hacer” para dominar en el “saber ser”. Hoy, los retos de los tiempos exigidos de interculturalidad, de sostenibilidad, de paz, e igualitaria distribución de los bienes, requieren un nuevo sujeto capaz de comprender y de representar un nuevo papel en el escenario complejo de la historia actual, más potente cognitivo-tecnológica que ético-responsable.

El cuadro ayuda a intuir lo expresado:

FINALIDAD	FUNCIONES (MEDIOS)
Criterio dilucidador: es el <i>fin</i> de la existencia realizar aquello que tiene que ver con la fuente originaria de la persona de cada uno: el encuentro respectivo gramatical (el humano, hijo de la palabra)	Criterio dilucidador: todas aquellas acciones de la complejidad humana (bio-psico-socio-cultural) que posibilitan la concreta realización personal.
Criterio aplicativo del <i>fin</i> : Que la presencia interhumana, (nos hacemos unos “entre” otros), se realice de la manera más válida para la emergencia de cada “yo” en el ineludible contexto “nostral”.	Criterio aplicativo de las <i>funciones</i> : nos alimentamos, no hemos nacido <i>para</i> alimentarnos; andamos (tenemos piernas), no hemos nacido <i>para</i> caminar; conocimiento (tenemos capacidad cognitiva), no hemos nacido para conocer.

Cuadro 3. Diferencia entre finalidad y función.

Desde este planteamiento, la modernidad racionalista y sus secuelas, postmoderna y ultramoderna, han agotado su proyección humanizadora, y deben ser reemplazadas. Esto es, completar la función de la racionalidad en el proyecto de un nivel más auténtico de finalidad humanizante. Que la vida humana se manifieste y desarrolle desde el *daimon*, desde el *espíritu*. Comprender que hacerse humano no es expresión de la funcionalidad cognitiva, sino una manifestación comprometida de cómo hacernos personas con los otros. Y esto se ancla en el afán por hacernos seres capaces de aceptar y de respetar (amar), a todo otro.

Estando la funcionalidad, conocer, entre otras, al servicio de la finalidad, realización compartida con todo otro, las personas no son “funciones” de las finalidades cognitivas establecidas. Las personas dejan de ser medios para fines establecidos. Para los fines impuestos por los conocedores poderosos, que desde la (su) verdad, toman *medidas* a la realidad. Ahora, las personas, cada uno, pasamos a ser la exigencia ética de nuestro valor en el mundo, como existentes. Todo otro aspecto de la compleja realidad humana para a ser algo que funcionalmente debe estar al servicio de la finalidad reconocida. La existencia como una propuesta de compromiso ético es el ámbito de realización de los encuentros humanos. A este objetivo quedan supeditados el desarrollo y el logro de cualquier otra actividad humana. También la de conocer para reflejar la realidad, que siempre era la que se imponía.

Paradigmas Comprensivos y Valorativos de lo Humano	
<i>Paradigma Antropo-Cognitivo</i>	<i>Paradigma Antropo-Ético</i>
Funcional. Durante siglos se ha entendido como finalidad. Confusión entre la función y la finalidad.	Se descubre y acepta que es una función. Por muy relevante que aparezca, no es la finalidad.
<i>Yo moderno</i> : substancia cognitiva, capaz de conocer la verdad (crisis) <i>Yo post-moderno</i> : Substancia cognitiva diluida. <i>Yo ultra-moderno</i> : Substancia cognitiva exacerbada.	<i>Yo meta-moderno</i> : respectividad ética; racionalidad ética, que integra y supera (metá-) la racionalidad lógica anterior. <i>Occidente</i> : Tres palabras comprensivas: del “desvelamiento” de lo real de la mítica a la lógica después a la ética. MÍTICA → LÓGICA → ÉTICA.

Cuadro 4. Paradigmas y tipologías acerca del ser humano.

Este planteamiento de-constructor de la substancialidad cognitiva, concretada en las actitudes y las conductas de sociedades e individuos de tres *tipos* (moderno, post-moderno, ultra-moderno), no pretende minar ni rebajar la dignidad humana. Tampoco el magnífico valor relevante de la capacidad humana para el conocimiento. Más bien, todo lo contrario. De la alternativa propuesta del *yo metamoderno*, el humano definido por la radical finalidad del sentido de su existencia como ser ético, se deriva una clara potenciación de lo humano. De la dignidad que pueda tener el vivir. Conocer y clarificar las causas y los efectos de los fenómenos naturales y humanos. Ser capaces de desentrañar las explicaciones de una ingente cantidad de fenómenos. Ser creadores de medios e instrumentos, que nos permitan mejorar las condiciones de la existencia. Todo eso, y más y más detalles, son derivas magníficas de la prodigiosa potencialidad humana, como ser de conocimiento.

Pero, hoy sabemos, también logro dialéctico del propio conocimiento, que esa dimensión humana no es ni la más relevante, ni la que aporta el más inicial y significativo significado de nuestra existencia. Los tiempos actuales, en un largo proceso de intrahistoria que se desenvuelve ya en el siglo XIX y logros posteriores, nos ha aportado un nuevo “desvelamiento” del ser. Ese procesual acercamiento a la luz del ser (*a-letheia*, *verdad* como *desvelamiento*), nos ha hecho comprender que en el conocimiento no se agota el sentido de la existencia. El conocimiento queda ahora integrado en un ámbito de realidad superior, por ser más humanizadora. Anclados en el conocer de la *animalidad racional* quedamos reducidos a un programa utilitarista del valor de la existencia. El conocer y sus derivas concluyen siempre en experiencias humanas de dualidad, de jerarquía: señor-esclavo, dominador-dominado, poderoso-podido, libre-esclavo.

Esas derivas se anulan si avanzamos hacia el “claro del ser” en que la existencia se nos manifiesta como otro horizonte de humanización. Un proyecto en el que el sentido de la vida no emana del conocimiento y de sus consecuencias, sino del hecho humano más radical. Que los *yo* existentes surgen del constructor encuentro *apalabrado* (los humanos seres emergidos desde la palabra). Es en esa referencia del radical *respeto* ético que todos nos debemos a todos, como copartícipes existenciales (*yo meta-moderno*), donde adquiere nuevo y más valioso sentido el funcional e instrumental hacer del conocimiento. El

humanismo meta-moderno, alternativa esperable para los conflictos de nuestro tiempo, es el proyecto que nos puede clarificar la superación de los conflictos y ofrecernos las referencias capaces de existir más “libres, iguales, dignos y fraternos”. No hemos nacido para conocer y con palabras de poder, derivadas de ese conocimiento, dominar y explotar. Competitividad. Existimos, como “yo”, en cuanto que intercambiamos palabras, que nos posibilitan participar en el *cuidado* del mundo, comprometiéndonos a vivir de modo que cualquier ser humano tenga la presencia y el vigor de su palabra. Cooperación. Los humanos nacemos de la *hermandad*. Somos humanos en cuanto que nos hermanamos en las palabras que intercambiamos y nos hacen. El conocimiento que de ahí se deriva no debe ser un medio para *deshumanizar* la existencia. Seguir en un potencial *desvelamiento* de humanidad requiere decidir la vida desde otro guión narrativo. Que no somos sustancias de diferente potencialidad de poder, desde el conocimiento dominador. Que somos seres de radical interdependencia, emergidos del encuentro “entre” los otros, dado que todos somos presencia del intercambio de la *palabra* comunicada.

La propuesta de otros humanismos más integrales (M. Heidegger y J. P. y J. P. Sastre) en el siglo XX

El discurso sobre la experiencia de la vida y el papel humano en esa compleja representación es permanente. Dos ejemplos con 25 siglos de distancia los representan Aristóteles y Rorty. El filósofo griego estudiaba en la “Ética a Nicómaco” cómo “ser siendo humano” (1999) o lo que es lo mismo ¿cómo ser para ser humano? El pensador americano se pregunta en la misma permanente inquietud “¿en qué humano estoy dispuesto a convertirme?” (2000). En este guión, el siglo XX, tiempo de enormes convulsiones, como respuestas, de otro lado, ha sido el siglo de los humanismos. De muy variadas orientaciones. Aquí recuerdo dos, expresados a modo de *cartas*, que tras los desgarros de la segunda guerra mundial muestran una lectura explicativa y alternativa del ser humano presente y posible transformador de lo presente.

En 1948, terminada la ya citada experiencia de la segunda guerra mundial, pero aún dolientes las conciencias y las gentes de la amenaza del nazismo, M. Heidegger escribe su muy interesante, y para mí muy apreciada, “Carta sobre el humanismo”. El filósofo alemán deconstruye los trasfondos mentales y credenciales que han podido estar en el trasfondo de aquellas inhumanidades. Entiende que lo vivido por la *decadencia de Occidente*, sobre todo en el último siglo de racionalidad tecnológica explotadora, es que hemos entendido al humano desde la *animalitas*. El hombre como “animal racional”. Un animal que razonando pone en el tapete de la historia lo peor esperable. Aquello que es capaz de hacer un animal, que nutrido de racionalidad, es capaz de sacar lo peor esperable de la animalidad. La alternativa está en el reconocer al humano, como un ser nuevo, captable desde la *humanitas*. Desde lo propio de la potencialidad de lo *humano*. Y entonces, el ser humano deja ser un “animal racional” para ser “un ente abierto al ser”. Desde aquí el horizonte de posibilidad de qué sea esperable del ser humano es muy diferente. Lo originario de lo humano no es ser animal, capaz de razonar, sino de ser una expresión de vida abierta al ser. Esta apertura se realiza en la palabra, “morada del ser”. Ahora el humano pasa a ser “pastor”, *cuidador*, del mundo, de la realidad.

A continuación, Heidegger, destronado el humano de la finalidad de conocer, e implicado en el valor de la acción de *cuidado* (*sorge*) del mundo, da el salto hacia la ética. En Heidegger el rasgo fundamental de la *humanitas* es ser ex-sistencia: estar arrojado al cuidado del mundo, del ser. Ser una “sistencia”, alguien arrojado al mundo, *desde* (*ex*) el ser, como lo posible, lo abierto. Se acaba con la ontología substancialista del hombre “animal racional”, al estar en la vida (ex-sistencia) para concretar por medio de su acción dialogada con el mundo el *espíritu* de la propia persona. Pensado originariamente lo humano: “el hombre no es nunca en primer término hombre más acá del mundo como un “sujeto”, ya se entienda éste como “yo” o como “nosotros” (2004: 68-69). Este es el paso primigenio para pasar del hombre moderno de la “razón lógica” sustantiva al hombre metamoderno de la “razón ética” respectiva (relacional). Esto es, no se es primero, ni en el tiempo, ni en el ser, una esencia, que ya siendo, después se relaciona, vive el accidente de la relación, del encuentro con los otros. Esta visión del ser humano era una terminada e impuesta manifestación de la cultura griega visual respecto de la presencia humana. Cualquier humano es una *ousia eidética*, un núcleo substancial de existencia, “yo soy”, que tiene el poder diferenciador de la racionalidad, y que, después, se relacionaba. Un mundo humano corpuscular, “yo”,... que posteriormente en el tiempo y, sobre todo, en el orden del ser, es un *accidente*, se relaciona. No somos un sujeto más acá del mundo. Somos un ex-sistente. Somos una experiencia radicalmente *respectiva, relacional*, dado que sin esa relación no emergería el pensar hablante, que nos hace “pastores del ser”. No surgiría la concreta realidad personal, en que cada uno nos reconocemos. “El hombre es, y es hombre por cuanto es el que ex-siste” (2004: 68).

Desde esta ontología ex-sistencial en que “lo que hay que hacer es poner la “humanitas” al servicio de la “verdad del ser” (2004: 72), para que se manifieste, se hace imprescindible culminar en la ética. ¿Cuál es la esencia del $\eta\theta\omicron\varsigma$, *ethos, ética*? Heidegger recurre a una expresión de Heráclito, recogida en la *Carta*: “ $\eta\theta\omicron\varsigma$ $\alpha\nu\theta\rho\omicron\pi\omega$ $\Delta\alpha\iota\mu\omicron\nu$ ”, “*ethos anthropo daimon*”, “*la morada para el hombre es el espíritu*”. Ese espíritu o *daimon* es la posibilidad que el hombre tiene de vivir en la proximidad de lo espiritual, de lo abierto, de la verdad del ser. Donde ya no queda el humano amarrado en la cosificación de los entes, que le cierran. Donde ya no hay razón de verdad para vivir en jerarquía de poder y de dominio de unos sobre otros, porque unos posean más verdad poderosa y mantenida. El *daimon* de la alternativa consiste en reconocerse como un ex-sistente, como un ente que surge *desde* el ser para que *morando* en la palabra *cuide* el desvelamiento del mundo. Eso es posible desde la transformadora comprensión de lo humano como un hacer ético. Como un afán espiritual porque, liberándose de las tenazas de lo “impuesto” en la interpretación técnica del pensar, seamos capaces de situarnos en el horizonte de comprendernos como un ente en el que, gracias al don de la palabra, podemos cuidar la presencia verdadera del ser que se manifiesta. Vivir la ex-sistencia es el permanente esfuerzo ético porque nuestro *daimon*, nuestro *espíritu*, no quede traicionado y suplantado por los afanes de la “cosa técnica” del vivir *animalizado*, cerrado.

Dos años después (1950), J. P. Sartre dialogando con alguna discrepancia de la visión de Heidegger, también encuentra relevante pensar sobre el ser humano, *El existencialismo es un humanismo*. En el existencialismo sartriano se resalta la responsabilidad, síntesis del saber hacer competente y del saber ser cooperativo. “El cobarde es responsable de su cobardía. [...] lo es porque se ha construido como hombre cobarde, por sus actos” (1996:

31). “El destino del hombre está en el mismo”. Aparece uno de los aspectos más animosos del existencialismo sartriano, que tiene que ver con la vida cotidiana. Y es que la cultura, la transmisión educativa, está muy fuertemente impregnada de esas visiones substancialistas de la subjetividad de cualquiera que realiza su vida. Que si “es que soy así”. Que si “eso es muy difícil para mí”. Y otras excusas interiorizadas de semejante estilo. Sastre tiene bien claro que eso son expresiones de un mundo que es necesario superar. “Lo que la gente quiere es que se nazca cobarde o héroe”. Y poco después sigue:

“Y en el fondo, es esto lo que desean pensar: si se nace cobarde, se puede estar completamente tranquilo, no se puede hacer nada, uno es cobarde toda su vida, haga lo que haga; si se nace héroe, también se puede estar completamente tranquilo, uno es héroe toda su vida, beberá como un héroe, comerá como un héroe. Lo que dice el existencialista es que el cobarde se hace cobarde, que el héroe se hace héroe; hay siempre una posibilidad para el cobarde de dejar de serlo y para el héroe de dejar de ser un héroe. Lo que cuenta es el compromiso total” (1996: 31-32).

El hombre no tiene esencia universal, pero sí condición: “Los límites a priori que esbozaban su situación fundamental en el universo” (1996: 33). “Las situaciones históricas varían [...] lo que no varía es su necesidad de estar en el mundo, estar en el trabajo, estar en medio de otros y ser mortal” (1996: 33). Cuatro invariantes, cuatro compromisos que *condicionan* de raíz nuestro vivir: a) estar en el mundo; b) estar en el trabajo; c) estar en medio de otros; d) ser mortal. Son límites *objetivos* (“se encuentran en todos y son reconocibles”) y *subjetivos* (“son vividos y no son nada si el hombre no los vive”). “Estar en el trabajo” es la *condición* relacionada con la competencia, saber hacer. “Estar en medio de otros” es la *condición* de la cooperación, saber ser. “Estar en el mundo, en el trabajo, en medio de otros” de manera competitiva es imposibilitar el compromiso por la libertad de unos con otros. Eso es lo que vivimos en nuestras culturas aún por madurar hacia un humanismo más pleno. Hacia sociedades más competentes y cooperativas y menos competentes y competitivas.

Otra educación para la revolución ética del compromiso responsable

¿Qué otra educación? Hablar de educación significa referirse siempre a tres componentes interdependientes de esa experiencia. Así lo expresa la etimología que configura la palabra *e-duca-ción*. “-Tio” es un sufijo latino, “-ción”, que hace referencia a algo general. “-Duca-”, del verbo “duco. -as, -are”, guiar, se refiere a los “medios” que requiere todo proceso educativo. ¿Cómo hacer? Es el afán fundamental de la investigación didáctica: cómo facilitar el buen hacer del proceso enseñanza-aprendizaje. La preposición “e-”, “ex”, si sigue vocal, indica los dos “desde” presentes en todo proceso educativo: el “e-”, desde, de la persona que se educa, y el “e-”, desde, del horizonte de valor hacia el que se propone realizar el proceso educativo. Aquí, al menos, se concretan los dos elementos significativos de la “e-”: desde quién pensamos que se educa y desde que valor proponemos avanzar educativamente.

La tesis que aquí se razona es que la suma de los choques de nuestra cultura y el conocimiento alcanzado sobre los trasfondos y resultados de la acción humana nos aboca a un proyecto socio-cultural realizable menos desde la competitividad y más desde la cooperación. Un aprendizaje permanente de calidad, basado en competencias, para ser las

personas sujetos valiosos del engranaje productivo, empleados sin rostro, fichas movibles, tal es la propuesta, entre otras muchas posibles, que hoy define el para qué y el cómo de los procesos educativos. Esto es lo hoy potenciado con sus luces y sus sombras. Que todos estemos integrados en la funcionalidad vital de ser buenos agentes económicos (educados de calidad, competentes, manejables, para evitar la exclusión, contribuir al bienestar (económico/productivo) deseable y ayudar a la necesaria cohesión social.

En ese mundo así definido y aceptado en las muy abundantes proclamas de los organismos internacionales europeos y no europeos, hay un reto fundamental. Preguntarse cómo esa constelación de creencias e ideas, ese “desde” valorativo, (educación calidad/competencial), es coherente para conseguir que las actuales sociedades globalizadas convivan con menos desajustes que en el pasado y en el presente. Y es que por hacer desde una educación animadora de aprendizajes de calidad y competentes no se provocan automáticamente ajustes ni en la actual explotación agresiva del Planeta, ni en el desigual reparto de la riqueza, ni en el muy diferente uso de bienes de primera necesidad, ni en el indigno estilo de vida que se ven obligados a llevar millones de humanos. Y es que desde ese “e-” educacional de carácter competitivo se potencia un humano incompetente para hacer otro mundo. Para ello, se requieren otros aspectos más éticos, que apelan a dimensiones más valiosas. Y es aquí donde se hace patente la conciencia de que esa calidad competencial tiene que estar promovida y animada por acciones psico-éticas, por maneras de ser, *agere*, que procedan de un trasfondo valorativo cooperativo y no competitivo. Educarse para aprender a ser cooperativo. De lo contrario, desde un horizonte cultural competitivo, yo gano – tu pierdes, yo domino – tu eres dominado, la calidad competencial es un instrumento al servicio de un mundo que “con más de lo mismo” se mantiene en “lo mismo” no deseable.

Así, la fórmula dominante, ya referida, educación para aprendizajes de calidad y competentes, debe completarse en la expresión y en los actos de la siguiente manera: educarse para potenciar aprendizajes de calidad y competentes, orientados desde una propuesta ética de cooperación. Aprender a ser cooperativos. Insistir en que en el complejo y poliédrico mundo humano la referencia sólo a aspectos fácticos, *facere, hacer*, de esa amplia experiencia es quedarse muy limitado. Lo humano es una presencia de saber tecnológico, de saber hacer. Pero, con el mismo grado de seguridad, la referencia a lo humano requiere plantear a quién queremos educar, un “e-”, los fines, los valores, los porqués. Y éstos no aparecen automáticamente. Hay que aclararlos y decidirlos. Y para ello es imprescindible repensar las palabras y sus aplicaciones y considerar que aunque “competencia, competente” y “competitividad, competitivo”, están fonéticamente muy cercanas, aportan significados radicalmente diferentes. Nuestra cultura globalizada, de fuerte impronta productivo/económica, exigida de humanos preparados para ese contexto requiere personas educadas de forma “competente”, para saber ser “cooperativos”. De lo contrario, el mundo global y el del día a día de millones de personas no podrá mejorar en aquellas experiencias planteadas como cambiables para hacer viable la historia humana en el planeta cada vez más “libre, digna, igual y fraterna”.

Referencias bibliográficas

ARISTÓTELES (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

- BUBER, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* México: F.C.E.
- DERRIDA, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-Textos.
- FREUD, S. (1979). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HEIDEGGER, M. (2004). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEVINAS, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. París: Fata Morgana.
- LEWIN, K. (1969). *Teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- MEAD, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- POPPER, K. (1995). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Círculo de Lectores.
- RORTY, R. (2000). *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós.
- SARTRE, J.-P. (1996). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Santillana.
- VIGOTSKI, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- ZUBIRI, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

Correspondencia con el autor

José Ángel López Herrerías
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado.
Universidad Complutense de Madrid.
C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid.