

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

“Erich Fromm y la Educación”

Martin E. Tamayo

ÍNDICE

ÍNDICE	i
PRESENTACIÓN	ii
1. ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA	1
1.1 Necesidad de la educación.	1
1.1.1 Esencia de la educación.	5
1.1.2 La educación y el <i>ser</i> de lo humano.	9
1.1.3 Objetivo de la educación.	18
1.1.4 Algunos errores respecto a la educación.	24
1.2. El debate sobre la pedagogía.	32
1.2.1.La Pedagogía como filosofía de la educación.	33
1.2.2.La Pedagogía como técnica de la educación.	37
1.2.3.La Pedagogía como ciencia de la educación.	43
1.2.3.1. El problema terminológico de la Ciencia de la educación.	50
1.2.3.2. La cuestión de la Ciencia de la educación como Teoría educativa.	51
1.2.4. La polémica Pedagogía—Ciencias de la educación.	
1.2.5. Contribución al debate en torno al método en la pedagogía.	57
1.2.6. La importancia social de la Pedagogía.	67
1.3.Justificación del presente estudio.	71
2. FROMM: EL “CARÁCTER SOCIAL” Y LA EDUCACION.	85
2.1 El hombre concreto de Fromm.	97
2.1.1 El miedo y el deseo.	100
2.1.2 El concepto de carácter y de personalidad.	106
2.2 Modos de apropiación de lo real	113

2.2.1. Los procesos de asimilación y de socialización.	117
2.2.2. Distinción entre dicotomías existenciales e históricas.	120
2.2.3. El concepto de “carácter social”.	124
2.2.4. Racionalización, alienación y Carácter social.	129
3. FROMM, CONCIENCIA Y EDUCACIÓN	134
3.1. La conciencia autoritaria.	148
3.2. Reinterpretación del binomio sadismo—masoquismo.	166
3.3. La conciencia humanista.	174
4. FROMM, LA SUBJETIVIDAD Y LA EDUCACIÓN.	177
4.1. La importancia del arte en la educación.	195
4.2. La importancia de lo científico en la educación	198
4.3. ¿Síntesis y análisis totalizadores?	207
5. FROMM, LA EVOLUCIÓN DEL CARÁCTER Y LA EDUCACIÓN	211
5.1 Las orientaciones del carácter de Fromm.	218
5.1.1. La orientación receptiva.	219
5.1.2. La orientación explotadora.	226
5.1.3. La orientación mercantil.	234
5.1.4. La orientación acumulativa.	247
5.1.5. La orientación productiva del carácter.	251
5.2. Orientaciones secundarias.	255
5.3. La educación como actividad productiva.	262
6. FROMM, METODOS ALTERNATIVOS PARA LA EDUCACIÓN	265
6.1. La asociación libre.	273
6.2. El psicoanálisis textual.	275
6.2.1. Conveniencia y verdad científica.	279
6.2.2. El análisis del reflejo textual de la sociedad.	283
6.3. El test gráfico.	284
6.3.1. El Test del dibujo libre.	284
6.3.2. El Test de la casa y el árbol.	285
6.3.3. El Test del perfil humano y del animal.	286
CONCLUSIONES	288
BIBLIOGRAFÍA	292
ANEXOS.	298

PRESENTACIÓN

La cuestión que hemos tratado de dirimir en el presente trabajo, gira en torno a la pregunta, fundamental para la Filosofía, e irrecusable para la educación: “¿Qué es lo humano?”.

En el caso particular, y a través del estudio que hemos emprendido para la realización del presente documento, me he dado cuenta de lo difícil que ha sido el definir tanto el objeto sobre el que la educación—tanto o más que la Filosofía—habría de versar. O más que eso, el señalar las dificultades que reviste el intentar hacer investigación científica sin poseer los elementos que nos permitan delimitar adecuadamente el objeto que se desea poder estudiar.

A lo largo de los años, se ha enseñado en las escuelas—y fundamentalmente en las Universidades—que hacer ciencia es seguir a pie juntillas el llamado “Método Científico”, y a asumirlo como el marco normativo de nuestras experiencias y de los intentos por hacer investigación por parte de las nuevas generaciones. Lo que no se explica es que el tal método viene a ser—aplicado a las Ciencias Sociales y a las Humanidades—nada más que una emulación (si no es que una arbitraria imposición) en la búsqueda de validar *a priori* los conocimientos generados por medio de la investigación académica.

No está de más señalar que *éste* Método Científico —cuyo verdadero nombre es Método Hipotético Deductivo, siendo el primero un “alias” para el caso de los estudios sociales—, sirve al propósito de conocer el medio natural en el

que nos ha tocado vivir, y no podemos negar que funciona muy bien en dicho marco de referencia, en donde el sujeto y el objeto de investigación están separados, distantes y discurren ajenos el uno del otro.

Sin embargo, en el caso de las Ciencias Sociales, las artes, las Humanidades, la Educación o la Filosofía, en donde el propio sujeto investigador es parte de la problemática bajo estudio, en donde esa sana distancia entre sujeto y objeto no puede ser anunciada *a priori*, los métodos pertinentes en otros ámbitos del conocimiento, resultan superados o cuando más ilegítimos, si lo que se pretende hacer es una verdadera labor investigativa de fondo y una explicación trascendente de los fenómenos estudiados.

¿Cuál ha de ser, entonces, el método con el cual se ha de estudiar los fenómenos referidos, de tal forma que el conocimiento obtenido no sea únicamente técnico—procedimental, tecnologista o pre-moderno. Muchas han sido las formas con que se ha pretendido superar el problema metodológico a lo largo de los años, fundamentalmente tomando de los sistemas filosóficos del momento pero, y sobre todo, sin poder superar ese estatuto consignado a la metodología de las Ciencias Naturales que, actuando desde el fondo, desvirtuaba y se anticipaba a todo posible intento de transformar las líneas de pensamiento—que tan fuertemente tiene sojuzgadas—de tal manera que siempre recaían en la imposibilidad de estudiar los procesos humanos de otra manera que no fuese el mismo esquema tradicional y escolástico.

Ahora, ¿por qué suponemos la improbabilidad de que el método científico naturalista, pueda ir más allá en los estudios sobre la realidad del hombre?

En primer lugar, por que ya no es posible seguir atomizando más la realidad humana sin que se llegue al necesario límite de la percepción instrumental. Esto es. En el marco de la naturaleza, el científico basa sus estudios en las herramientas construidas *ex professo* para el caso: el astrónomo tiene su

telescopio, el biólogo su microscopio, el médico su instrumental. La base asimismo del avance tecnológico lleva a una consabida mejoría también en los instrumentos con los cuales se realizan dichos estudios. Galileo y Leewenhook se sentirían orgullosos del nivel de alcance al que se ha llegado, y por qué no, de lo que se ha llegado a descubrir con sus inventos. Sin embargo, y dado en el marco de lo social, los instrumentos no pueden ser de la misma naturaleza que los que se utilizan en dichas áreas del conocimiento, ahí únicamente pueden ser categorías y conceptos, no instrumentos que refieran a una realidad más allá de lo que lo humano implica.

En otras palabras; para su estudio, los fenómenos de la naturaleza fueron divididos y asignados a su vez a alguna de las múltiples disciplinas que aparecieron para que fuesen estudiados sin que mediara ninguna otra distracción. Surge así la Física, la Química, la Biología y etc. Al paso del tiempo, esas mismas disciplinas hubieron de subdividirse para poder trabajar con problemas cada vez más y más delimitados con el fin de poder entender los macroprocesos que se habían quedado a la expectativa de poseer la mayor parte de los elementos necesarios para su explicación. Así la Física alcanza el nivel subatómico donde todo posible instrumental (moderno) es inadecuado y donde toda posible teorización (como intento de explicación) resulta infructuoso y rechaza toda posible anticipación, programación o síntesis definitiva. La Biología no la ha pasado mejor y, al alcanzar el nivel vírico, se enfrenta no únicamente al problema de tener que hablar de un ser que, en sí, carece de vida, pero que existe como entidad límite entre lo mineral y lo orgánico, de ahí, sin tener más vida que una piedra, existe y la realidad se resiste a ser explicada en un nivel sustancial por las limitaciones que el método ha descubierto en sí.

Por otra parte, muchos de los fundamentos sobre los que se basa la ciencia natural no han alcanzado verdaderamente el nivel explicativo de lo científico, constituyéndose en meras hipótesis de trabajo, aceptadas como

verdad cuasi—probable, pero sin serlo.¹ Por otra parte, los fundamentos del conocimiento que validarían los adelantos de esas disciplinas han sido ignorados paradoso a una exacerbación de la libertad, y más que eso: de la volición; de tal forma que se ha llegado al grado de enfrentar a los investigadores en contra del plano Ético—filosófico que, desde el principio de las sociedades, ha sido el marco rector de las bondades de hacer científico. Pero ya no es así; el “científico” se ha abrogado el derecho de llevar su técnica más allá de lo eminentemente saludable, ya que su “hacer” ha sido validado por sí mismo y por la comunidad de sus iguales en las academias. Pero aun más allá de eso se encuentran las instituciones privadas que, en su consabida búsqueda del lucro, han fomentado la experimentación y la “invención” de nuevos filones de “novedades”, que generan productos novedosos—y por qué no decirlo, también medicinas, aparatos de diagnóstico y métodos menos invasivos (lo cual no deja de ser un eufemismo) de tratamiento—, todo lo cual no se aviene con los estatutos éticos, morales o normatividades tradicionales que hubieron de permitir el desarrollo cultural de los humanos hasta el día de hoy. Finalmente, lo que se quiere decir es que, si bien todo eso es parte del desarrollo (o del sesgo) de las ciencias naturales modernas, estas han dejado de lado la cuestión filosófica, y la necesaria orientación ética que las Ciencias Sociales no deben—ni pueden—olvidar.

Desde nuestro punto de vista, no existe “la” CIENCIA, como un sistema explicativo del mundo por sí mismo. El conocimiento que el hombre ha podido obtener de su entorno, es producto del análisis de las particularidades de los objetos, y la sistematización de los mismos en cuerpos más o menos integrados de nociones sobre los mismos. Sin embargo, hasta hoy no existe una síntesis acabada de los conocimientos que el hombre posee sobre el universo, debido fundamentalmente a que, bajo la lógica con la que opera la labor investigadora, induce a la fragmentación, escisión y reificación de las explicaciones particulares.

¹ MARTINEZ MIGUELES, Miguel. *La nueva Ciencia*. México. 1997.

El esquema de la disciplinabilidad, esto es, el de la fragmentación de la búsqueda del conocimiento en parcelas, más o menos establecidas y cerradas, conduce a la “desnaturalización” de lo conocido ya que, si bien los sentidos y la razón pueden percibir fenómenos y aislarlos para su estudio, en la realidad no pueden existir así; ellos coexisten en una compleja red de relaciones fenoménicas que no pueden ser disectadas y/o hipostaciadas de la concreción en la que existen y la que, además, le da razón a ese existir.

De sujeto a sujeto y de época a época las propuestas paradigmáticas tienden a ser superadas por la realidad porque sus objetos de estudio han quedado en el pasado y, con él, las circunstancias que les daban su vigencia. Por eso no podemos permitirnos el reflejar, y menos aun de manera imperfecta, los métodos y creencias que ayudan a “comprender” un fragmento del mundo cuando que lo humano, y de ello la Educación en específico, únicamente puede considerarse de manera orgánica, consubstancial y entreverada con múltiples procesos que no existen solos, ni por sí, ni únicamente para sí, y que le dan al ser humano su característica fundamental de no arredrarse ante las circunstancias que le ha tocado vivir.

La presente investigación se enmarca dentro de la concepción Dialéctico crítica de la realidad, la cual parte de la tesis de que la realidad es única e indivisible. Está, además, en constante transformación dialéctica, y posee una rítmica y una historicidad particular diferente a las anteriores y a las que están por venir.

Este planteamiento, que se conoce como de la Totalidad Orgánica, nos permite reconocer la imposibilidad de aprehender empíricamente todas aquellas posibles materializaciones que existen de manera concreta en la realidad inmediata. Esto es, la Totalidad Orgánica se condensa a través del tiempo en una multiplicidad de realidades concretas que son parte y representación de ese Todo al que aluden. La razón se puede trazar una imagen de esa Totalidad estudiando sus cristalizaciones de manera científica. Y es que además de esta forma de ver la realidad, existen otras

tres: la práctica utilitaria, la religiosa y la artística, que perciben la realidad de forma diferente. Sin embargo los cuatro modos de aprehensión de lo real coexisten en la conciencia de los individuos siendo una de ellas la dominante y subsumiendo a las restantes a su hegemonía.

La aprehensión científica de lo real se manifiesta en la percepción de que el Todo radica en la parte como éste radica en aquel; es decir, la parte condensada alude a una Totalidad de la que forma parte de una manera integral. La realidad puede ser estudiada desde la parte hasta considerar el todo al que pueda referirse. Bien que la parte no es ontológicamente el todo, pero su participación en él nos permite distinguirlo por la vía de la razón. La visión dialéctica nos lleva a la idea de la historicidad y de la temporalidad, nada surge de la nada o de la noche a la mañana, sino que se forja históricamente mediante la participación de múltiples determinaciones que le dan su característica y que le seguirán determinando, en mayor o menor medida, en el futuro.

La labor científico investigativa, desde la perspectiva Dialéctico—crítica nos conmina a la exploración y al descubrimiento de esas multi—incidencias procesales y/o temporales que, ante nuestros ojos, crean, destruyen y reconstruyen la realidad de manera permanente. Sin embargo tal situación es meramente aparente ya que la realidad sólo sigue su curso sin considerar a quienes le estén mirando. Esto nos lleva a la necesidad de establecer límites temporales y espaciales para poder considerar el proceso tal y como haya sido. Esto permite que el hombre se pueda insertar no en el devenir de la realidad misma, sino en cuanto a las posibilidades de transformación de su ser, grupo o cultura que para sí pueda considerar conveniente, esto es ya una inserción política que posibilita la potenciación de los rasgos históricos que el hombre pueda vislumbrar. De otra forma la realidad se limita a los eventos que el sujeto puede percibir con sus sentidos, y al tratar de re-experimentar lo sucedido, se encontrará con que las condiciones no son las mismas ni podrían llegar a serlo. La determinante dialéctica de la realidad imposibilita la experiencia científico metodológica a la manera de las

ciencias naturales en el caso de las humanidades y, entre ellas, de la educación.

La idea central que domina a la dialéctica es la del Todo unitario y deviniente. Aquel por el cual la realidad posee un sentido propio que puede ser expresado si se le aprehende por la razón científica. Y esta razón debe poseer una característica de apertura a la realidad misma que la oriente al reconocimiento del presente como presente y de la realidad como la unidad en la que se encuentran involucrados todos los seres siendo cada uno una parte en el Todo de esa realidad que no puede ser aprehendida.

Lo que intentamos en esta obra en particular, es analizar de una manera un tanto novedosa, la situación interna de la Pedagogía y conocer el debate que pende sobre la misma y que amenaza con anquilosarse si es que no se renuevan sus planteamientos en un nivel superior de comprensión y de científicidad, ya que es esquema clásico de investigación “científica” no es lo bastante explicativo del fenómeno educativo —ni puede llegar a serlo— ya que lo pretende percibir de manera disciplinaria, esto es: parcelariamente, desarticulada, libre de contaminación y prenociones —es decir, casi de manera aséptica—tanto de quien estudia como de quien resulta estudiado, y ello ha de resultar imposible por cuanto lo humano se nutre realmente de todas esas ideas que no pueden ser aisladas, disectadas o escindidas o hipostaciadas de la personalidad del ser humano.

En la metodología que utilizamos para la presente investigación, los momentos en los que se divide, difieren substancialmente de los que se emplean comúnmente para éste tipo de trabajos.

En un primer momento, que se denomina “Detección de las preocupaciones investigativas”, se procura sondear en la subjetividad del sujeto, buscando cuál o cuáles son los ejes temáticos que más trascendentes son para el investigador.

En éste paso del proceso investigativo, se define cuál es el aspecto de la realidad que se desea investigar. En la fase inicial se propone que el investigador “se interrogue a sí mismo y determine cuáles son sus preocupaciones investigativas”;² es decir, que el sujeto explore sus intereses y referentes, y elija aquella(s) que le motive(n) o le inquieten, con el fin de identificar cuáles de aquellas pueden ser construidas como objetos de investigación.

Habiendo ubicado el área formativa, se procede a cuestionar, con el objetivo de distinguir qué, en específico, le interesa investigar y “elija”, de manera racional, de entre todas esas inquietudes investigativas identificadas. Como señala Covarrubias Villa:

Es necesario tener presente que no deben ser confundidas las preocupaciones investigativas con la intencionalidad. Las preocupaciones investigativas son de carácter intelectual mientras que la intencionalidad lo es de carácter eminentemente político. Las preocupaciones investigativas son de carácter cognitivo, mientras que la intencionalidad es el fin último que se quiere alcanzar y para el cual se hace uso del conocimiento construido. La preocupación es necesariamente de carácter teorizante.³

Con esto queremos decir que la construcción del objeto de Investigación tiene un aspecto que incluye al investigador mismo, y es aquel por el cual el sujeto proyecta en el futuro la “utilidad” que el conocimiento por obtenerse le ha de reportar, ya sea personal, grupal o socialmente. Pero esto no ha de ser, si no directamente expuesto, al menos consciente a la hora de establecer lo que se desea investigar.

El siguiente paso es de la depuración de las preocupaciones investigativas, ya sea incluyendo unos en otros más generales cuando así se haga pertinente, o eliminando aquellos que no son aspectos de carácter propiamente investigativo. Con base en este ejercicio, y dado que las preocupaciones investigativas son una problematización que alude a un mismo objeto, se procede a construir el objeto de investigación.

² COVARRUBIAS, Francisco. 1998. p.19.

³ Ibid p. 21.

Sobre la Comprensión Dialéctica

Sobre la Comprensión Dialéctica Sobre la Comprensión Dialéctica Sobre la Comprensión Dialéctica

Desde el origen del concepto de Dialéctica, en el contexto de la filosofía griega, se puede decir que implica principalmente dos aspectos: el primero aquel por el cual se presupone un contenido determinado en el discurso del Otro; es decir, que ese otro tiene algo que no soy yo ni puedo serlo, comprende un algo distinto de lo que soy. Sin embargo, y debido precisamente a que ese otro alguien posee una cosa que yo no poseo, he de establecer una relación cercana a él para poder aprehender ese contenido que me es ajeno; en otras palabras pretendo comprender lo que ese discurso me plantea. Finalmente, dada esa relación sólo es factible o que el argumento ajeno me convenza y yo pase a formar parte de lo que el otro es, o que yo convenza a ese otro y pase a formar parte de mí (es decir que él me comprende, pero yo lo asimilo como parte de mi realidad), o tal cual es el sentido filosófico de la dialéctica, se busque la conformación de un nuevo discurso que nos integre a ambos respetando nuestras diferencias.

La realidad es ontológicamente unitaria y ajena a los individuos, independiente de sus apreciaciones y de sus teorizaciones que producen para comprenderla. La labor científica del hombre es la comprensión racional de lo que la realidad comprende. Pero esta labor es infinita y por tanto imposible de ser accesible esa empresa ¿qué es lo que podemos comprender entonces de la realidad? Lo que podemos comprender de ella es, precisamente, que no existe razón humana tan poderosa que pueda abarcar la totalidad que es ónticamente la realidad. Que ni siquiera un corpus de saberes y conocimientos puede abarcarla ya que ese es conocimiento de lo que la realidad ha sido y no de lo que es. Todo conocimiento es entonces conocimiento de lo dado, apreciación de aquello que fenoménicamente se nos presentó en un momento determinado de la evolución de lo real.

Si se determina que no es posible el conocimiento de la realidad en sí, podemos pasar al nivel de análisis de lo que sí podemos comprender. Podemos comprender que la realidad está en permanente cambio y transformación, que dialécticamente se supera a sí misma y que los procesos no aparecen de la noche a la mañana -aunque así nos parezca en lo empírico- sino que son sujetos de procesos de mayor o menor duración determinados por múltiples causalidades que les dan un sentido propio y particular. Es decir, en lo social, no existe posibilidad de repetición idéntica de un evento o situación. Lo que se puede entender de ellos es lo que en determinado momento originó la aparición tal cual del evento suponiendo no una sola causa, sino varias todas participantes en muy distintas proporciones. Pero para poder comprender eso de la realidad es necesario el no concebir a la realidad como un conjunto de relaciones unidireccionales de causa-efecto que condicionen la percepción, y orienten la búsqueda de la explicación del suceso en un sentido determinado de antemano.

La percepción dialéctica de la realidad nos lleva a apreciar que ésta es de una vastedad inconmensurable y que no está condicionada a lo que el hombre (analfabeto o científico) pretenda ver en ella. Sin embargo, en la medida de la comprensión que el hombre llegue a tener de su realidad (es decir: de los procesos que están al alcance de su razón) puede tener una activa participación en la conformación y en el direccionamiento de esa realidad que ha analizado. El hombre no puede cambiar la realidad pero puede influir en la orientación que ésta pueda tomar, sobre todo si se trata del sentido social de la realidad, es decir: de lo que el hombre construye como parte de su realidad particular.

La comprensión dialéctica permite entender el origen, desarrollo y posibles consecuencias que un proceso pueda tener. Es decir, se comprende lo que, como proceso, “comprende” el objeto de su razón, lo que contiene, lo que lo hace ser lo que es. Eso no quiere decir que se aprehenda del todo al objeto, sino que, en la medida de nuestras posibilidades de análisis, se puede dar una mejor o peor visión de lo que el suceso fue y sigue siendo. De sí no se

puede saber del todo el por qué un evento se nos manifiesta de la forma en que lo hace, simplemente se puede intentar construir una imagen de pensamiento que refiera a lo que es más posible que sea. Obviamente, entre más general sea el proceso, entre más factores determinantes mayores o menores intervengan, esa imagen será más o menos completa de acuerdo con lo que nuestros referentes nos permitan observar.

Apropiarnos de una realidad compleja no se puede basar en el método de observación, experimentación y comprobación porque no nos es posible experimentar con todos los procesos que ocurren en la realidad, muchos de ellos parecerían ser ajenos unos de otros, hasta que se encuentra el vínculo dialéctico que los unifica, muchos de esos procesos no son observables a simple vista, sino que han de ser abstraídos de manera racional a través del análisis de su integración con el todo del que forma parte. Otra cosa que nos pueda impedir la libre comprensión de los fenómenos, es la carencia del concepto que nos defina y nos unifique aquellos procesos que se nos puedan parecer aislados. No es que la realidad se nos cree con la creación del concepto, como intentaba pensar Hegel, sino que ese concepto no ha sido construido por no “haber hecho falta” hasta ese momento en que su carencia se hace evidente. Y es que la construcción de un nuevo concepto unificador requiere, necesariamente, de una visión más elevada de la que nos puede permitir la observación directa, ello es lo que quiere decir la categoría de abstracción, quitar, discriminar lo contingente, lo incidental o aparente para buscar lo necesario, que en manera alguna es un absoluto.

El análisis y la síntesis revisten aquí características diferentes; para el caso que se supone el análisis es una función de la conciencia, una manera de realizar el pensamiento y no únicamente una operación mental que se realiza a voluntad del sujeto; de hecho está mucho menos cercana a ser plenamente consciente la manera como el análisis funciona aquí. Para los sujetos su mente está siempre relacionada con el mundo que le rodea y desde ahí responde a las necesidades que se le presentan; sin embargo, y ello mucho antes de ser notado por un individuo, ya hay perspectivas que

antecedentes al pensar analítico del sujeto, esto a la manera de una preoperación que define y redefine cada vez la manera como el sujeto va a orientarse de cara a la realidad.

El análisis es la manera como la persona intenta explicar los rasgos asumidos por la realidad en su versión concreta (la diferencia concreta dentro del mundo); esto es, que se manifiesta como una orientación ante los sucesos cotidianos que producen una impresión permanente y duradera en la mente de los individuos. La síntesis por su parte es una función que tiende a la explicitación de las cosas del universo, no como entes materiales sino como función de su dinámica y sus procesos dados en el interjuego de la realidad. Por ello mismo son procesos diversos, herramientas contrarias que dialécticamente pueden dar una cabal explicación del todo real pero que de manera aislada aluden únicamente a una fracción de la misma. La dialéctica puede reunir en una sola y misma teoría siempre y cuando no se olvide que los dos procesos no pueden dejar de realizarse y que, en un nivel superior de comprensión solamente se vinculan si la visión es productiva y científica, de otra forma la síntesis producida resulta en una derivación que tiende hacia uno y otro lado que, finalmente, solo puede dar por resultado una paradoja quizás sin sentido.

Pero ¿cómo se produce una síntesis de la síntesis y el análisis de la realidad de una conciencia dada? El problema es más terminológico que real, si por síntesis entendemos en proceso de unificación de los contrarios, como nos lo dijeron Marx y en general la dialéctica, la función sintética científica es diferente de la síntesis del universo de los individuos, esto porque solamente una parte de los seres humanos pueden pensar científicamente. Herramentalmente la síntesis sirva para darle sentido al universo que el hombre puede identificar, obviamente esa síntesis se concreta con los elementos que ese hombre tiene a su disposición, de ahí que haya síntesis personales más o menos reales de acuerdo con los elementos que se manejan como parte del conocimiento del mundo que dicho sujeto posea. Esta forma de síntesis atiende, como ya se ha dicho a los niveles practico-

utilitario, religioso, artístico o científico de aprensión de lo real. El análisis por su parte se orienta según las categorías ya especificadas por Fromm: productivas o improductivas, y dentro de éstas últimas receptiva, explotadora, acumulativa y mercantil. Debemos aclarar que es posible que se combinen y recombinen de múltiples maneras todas estas maneras de entender lo real y que, a final de cuentas, también se nos aparezcan como el carácter dominante ya que también existen subestructuras dentro de la personalidad que reconocen diferentes expresiones distintas de la más evidente. Aquí es donde radica el problema y en donde la comprensión científica de la personalidad debe ser mucho más eficiente para poder reconocer cómo se ha constituido el sujeto como concreción de su desarrollo en la realidad.

Mente sintética y mente analítica se nos hacen aún más presentes en este momento queriendo decir con esto que son formas distintas de entender la realidad y que los factores subyacentes es lo que determina de manera general lo que el sujeto es como persona dada, como mente y pensamiento. Claro está que las funciones que determinan y particularizan a los sujetos son muy propias y, a la vez, muy generales como para poder ser observadas (como función) en cualquier otra persona que haya tenido experiencias análogas aunque no semejantes. La realidad es así transformada en una fuente de la personalidad ya que al interactuar con ella, en el interjuego de la gente entre sí y con su medio es como se determina la naturaleza de la personalidad que es como decir la "naturaleza humana" en sus aspectos más elaborados y concretos.

En fin que la síntesis se realiza entre un componente sintético de aprensión de lo real y uno analítico de explicación del mismo. Esto conduce a una serie de estructuras que aseguran el funcionamiento de la mente del individuo de una manera específica tal que no puede ser reproducida tal cual es sino sólo interpretada de manera aproximativa y asintótica.

En todo caso de lo que se trata es de explicar la manera en que una persona

puede conducirse dados unos elementos reconocibles que nos permitan saber cómo es que está pensando.

No es la intención aquí preconizar la desaparición de la escuela, como hiciera Ivan Illich en su momento, de lo que se trata es que la escuela no reproduzca tendencias improductivas y acientíficas como parte de su discurrir en el manejo o venta del conocimiento como servicio.

Supóngase la educación como un proceso por el cual lo consciente se hace inconsciente por medio de la dialectización (negación y superación) del mundo como problemática a priori. Por otra parte, la idea base de que la educación es la dialectización del mundo como fenómeno, es también la identificación de la idea con la totalidad, pues únicamente ahí puede existir como comprensión de lo dado y no en ningún lugar en específico de la realidad o la naturaleza como tal. Si pensamos por ejemplo en el caso de las matemáticas, si preguntáramos en este momento ¿Cuánto es $55 * 25$? La mayor parte de las personas tendrías que hacer una cuenta obligatoriamente sobre el papel; se perdería tiempo en recuperar toda la información pertinente para poder hacer la operación y finalmente, nos lo diría, pero precisamente ese es un error de operativización, nos han acostumbrado que la aritmética es una ciencia tan árida y compleja que sólo puede ser resuelta en el papel y no en la mente, caso contrario al de las palabras que se operativizan de manera científica (son mandadas al inconsciente) de tal forma que podemos hacer uso de ellas en cuanto nos sea necesario especificarle algo a alguien. Si por ejemplo yo mencionara "Color rojo" únicamente se podría referir a una y única cosa porque no existen muchos color rojo, o al menos no en el sentido de cómo operamos los conceptos. Con toda seguridad palabra y concepto están tan vinculados que son ya imposible de ser separados, por qué no para el caso de la matemática: ¿por qué a nadie le interesa que las operaciones se puedan hacer de manera automática o porque no es conveniente que eso sea realizado así? La escuela ha estado reforzado un modelo en lo que priva es la operativización de palabras pero no de números o de fórmulas científicas;

ello implica que se exaltan las ciencias fácticas pero a la vez se les despoja de su más íntima esencia, el ser abstractas. Si la matemática o la ciencias que derivan de ellas únicamente se pueden resolver puestas por escrito entonces la mente científica no puede acceder a ella porque esta únicamente opera con abstracciones obtenidas de la realidad, si se le quitan sus más elementales materiales cómo es posible que se le pida que cumpla con un objetivo o fin de cientifizar la existencia de los individuos si no es desde ahí desde donde se les está pidiendo pensar.

Cuando se ha alcanzado el grado de operativización dialéctica del conocimiento, este guarda internamente una posición estratégica dentro de la mente de la persona; no existen vacíos ni caminos dobles que confundan la intención del objetivo con el que se ha trazado. en primera instancia la serie de pasos bajo los cuales se alcanza el éxito en su materialización de la operación implica la maximización de recursos de tal forma que se tiene la vía más corta para la acción que se pretende realizar. Intentar posteriormente a la edad límite en donde se producen dichas maximizaciones es sólo hacer más complejo el proceso por la cantidad de vías alternas que hay que vadear, se tiene ya una serie de vías de comunicación establecidas que ralentizan el proceso por el cual la conexión deseada se tiene que realizar; es como querer tender una línea telefónica más en un espacio que ya esta totalmente saturado de ellos.⁴ Por esto mismo, cuando más grandes, establecer nuevas asociaciones requiere de mayor esfuerzo porque la "central de comunicaciones interna" tiene que reacomodarse y dificilmente puede construir cosas nuevas sino que tiene que operar con lo que ya se ha establecido.

La idea primordial que debe de campear en la educación del siglo XXI es la de que los seres humanos vamos a ser lo que a la larga el proceso de

⁴ Asi mismo, recuérdese aquel juego de niños que se conoce como "tripas de gato"—a falta de mejor nombre—donde, al cabo de unos trazos, el espacio se reduce y las últimas líneas no tienen por donde pasar. Ahora, llévese esto a un grado tal que implique muchas de las actividades cotidianas del hombre que requieran operativización, y se verá que el límite puede alcanzarse rápidamente. Analógicamente, al principio del juego las posibilidades de conexión pueden ser exponenciales, pero conforme se van realizando, las manera de conectar uno u otro sitio se van agotando.

educación depare de nosotros, pero que este proceso no se centra exclusivamente dentro de la escuela sino que se obtiene del contacto, del interjuego, del hombre con el mundo.

Desde luego, esto son únicamente las primeras condiciones hacia la constitución del ser y el pensamiento de los sujetos; el proceso se realiza a través de la existencia toda y se va nutriendo de las experiencias y de los referentes y apropiaciones que el mismo sujeto pueda hacer a lo largo de su existencia.

El presente trabajo pretende exponer, a groso modo, las líneas más importantes que, a lo largo de la vida del sujeto, dominan o pueden llegar a conformar la conciencia de los individuos, sin pretender que sean definitivas, aunque sí definitorias, de su existir.

Los apartados se han construido de acuerdo con las diferentes relaciones entre las categorías que manejamos para explicar los contenidos de la conciencia de los sujetos. De una parte la relación de los planteamientos dialécticos y de otra las del humanismo frommiano que, en todo caso, sirven para aterrizar los anteriores planteamientos en torno a lo que, entendemos, son las expresiones del análisis y de las síntesis con las que el humano intenta darle sentido a su sentir, vivir y experimentar la realidad.

Agradecemos de antemano a cualquier posible lector del presente trabajo, y a todos aquellos que intervinieron para que el mismo se pudiera realizar.

MARTÍN E. TAMAYO

Diciembre 2001

1. ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA

1.1. Necesidad de la Educación.

No existe la *Educación* en general¹, lo que hay es una acción concreta de individuos concretos en el marco de una sociedad determinada. La educación es el principio de la identidad del hombre.² El hombre es sociedad y ésta es un *summun* humano. La sociedad es el resumen de lo que sus hombres son y éstos son producto de lo que aquella ha llegado a ser.³ La vinculación hombre—sociedad es tan fuerte que no hay

¹ “No hay tal cosa [como ‘la sociedad’]; ‘sociedad’ es una abstracción... Empero, la sociedad no es la sociedad; es una entidad específica basada en fuerzas de producción específicas, modos de producción específicos y relaciones de clase específicas. Hablar de la sociedad en general sólo contribuye a oscurecer los temas acerca de la sociedad particular de la que tratamos.” FROMM, Erich. “Conciencia y Sociedad Industrial”, en *La sociedad Industrial Contemporánea*. 1990. p.1. Usamos el mismo criterio para hacer referencia a la educación ya que, al ser parte de una sociedad, ella sólo puede ser un elemento concreto de la misma y no una abstracción de un estado de cosas.

² “La educación, al sacar al niño de un estado de dependencia, es, pues, entre otras cosas, un medio de asegurar la supervivencia del pequeño. Lleva al recién nacido de un estado inconsciente y no diferenciado a una mayor diferenciación y mentalización consciente y al ego corporal (coordinación muscular y actos dirigidos hacia un objetivo). Esto último constituye el principio del yo, esa organización directora central de la psique que posibilita todo dominio del mundo exterior y del mundo interior.” SPITZ, René. “La educación fundamental”, en PIAGET, Jean *et al.* *Juego y desarrollo*. 1988. p.39.

³ “A cada concepción ontológica explícita o implícita, consciente o inconsciente, corresponde una práctica social determinada y una determinada práctica investigativa. Toda práctica individual es condensación de una práctica social y toda conciencia

forma de escapar a esa dinámica sin dejar de ser humano o sociedad en caso de no contemplar el segundo de los factores respectivamente. Así, hablar de la Educación, de lo educativo, es ir mucho más allá en el tiempo de la aparición de las primeras culturas y los sistemas económicos; es ir incluso al proceso de la aparición del hombre como especie y contemplar los esfuerzos de los seres humanos por escapar de la animalidad, entendida esta como mera adaptación biológica al medio ambiente.

La especie humana se ha constituido a base de creatividad, trabajo y educación, requisito sin el cual hubiera imposible el explicar cómo es que la especie humana haya avanzado tanto, en el relativamente corto tiempo que tiene de haber aparecido.

Me explico. Creatividad es una cualidad por la cual un ser “intuye” usos diversos a objetos que, por su calidad misma, no están destinados para ello. Es decir, es la posibilidad de asignarle una función distinta a la que la naturaleza le ha “asignado” al objeto tal. Por eso podemos decir que un niño es creativo, porque precisamente son ellos los que asignan roles distintos a los objetos de los que poseen en la realidad.⁴ Por lo anterior, damos por buena, pues, la fórmula apuntada por Mauro Rodríguez⁵ cuando supone que: “Pensamiento creativo + elementos afectivos + carácter = creatividad”.

Esto porque innegablemente el sujeto se refleja como supone que es, en las cosas que realiza, pero principalmente en la manera como las lleva a cabo desde que las planea hasta que las concreta. Así lo que podemos percibir en el caso del ser humano es que, en su “infancia” fue altamente creativo; es decir: que poseía una capacidad casi infinita de crear cosas nuevas con los elementos que le proporcionaba la naturaleza y, además, él mismo se transformaba alejándose de la dependencia del medio, debido fundamentalmente a las nuevas actividades —como el empleo de la lanza, el arco y la

individual es síntesis concreta de una conciencia social determinada.” COVARRUBIAS, Francisco. *Las herramientas de la razón*. 1995. p.76.

⁴ “El juego integra actividades de percepción, actividades sensoriomotoras, actividades verbales y actividades donde se relaciona el conocimiento del mundo de los objetos y de los seres vivos con un alto contenido de afectividad.” REBOREDO, Aída. *Jugar es un acto político*. 1983. p. 27.

⁵ RODRIGUEZ, Mauro. *La creatividad en la educación escolar*. 1996. p .29.

flecha o el cultivo de los cereales— que descubrió para facilitarse la existencia, entre ellas *el trabajo*.⁶

¿Qué es la Educación? y ¿cómo debemos de estudiarla? Este par de preguntas resultan tal vez más actuales que nunca y distintas corrientes de pensamiento se han abocado a darles respuesta. Sin embargo no ha sido posible el platearnos una solución definitiva principalmente porque el fenómeno no ha sido enfocado debidamente; o mejor dicho, los diversos estudios que se han realizado en torno a lo educativo se han ido alejando unos de otros hasta alcanzar un grado de dispersión y de atomización que no puede ser pertinente para poder entender cabalmente el fenómeno educativo.⁷ En la concepción que manejamos aquí, la construcción de teoría no se limita a explicar un objeto determinado, ni a comprobar alguna hipótesis respecto de él, sino que se trata de conocer la realidad que ha determinado que sea de la forma en que lo reconocemos. Así también, no se presupone la existencia de una sola y única explicación del hecho, científicamente—y bajo la concepción que manejamos—si el proceso bajo el que se ha realizado el estudio posee la rigurosidad, sistematicidad y originalidad que se le demanda, todo planteamiento habrá de ser científico dado que

⁶ “El trabajo es el medio de realización de la especie humana; la herramienta y el instrumento, prolongación de su mano para realizar la adecuación de la naturaleza a los fines de la humanidad. La herramienta es el medio de ejecución del trabajo y es en sí misma naturaleza socializada que cumple la función de facilitar la socialización de la naturaleza.” COVARRUBIAS, Francisco. *La dialéctica materialista*. 1991. p.60. (Subrayado nuestro).

⁷ “Es la concepción positivista de la realidad la que no reconoce: la presencia de otros tipos de conocimiento que aunque no científicos pudieran ser verdaderos; la existencia de heterogeneidad y contradicciones en el conocimiento científico; la que supone que los objetos reales son los objetos de estudio (como si fuera idéntica la existencia real con la delimitación especializada de un supuesto objeto formal); la que se piensa como la única concepción epistemológica; la que considera inexistente su fundamento en una concepción filosófica; la que piensa a la realidad de una manera fragmentaria como conjunto de elementos que se relacionan entre sí y la que despoja a la realidad social de contradicciones y de su contradictoriedad existencial. Es esta concepción epistemológica, la traducción de la concepción ontológica fragmentaria, estatista—mecanicista y funcional—sistémica la que se aplica como lógica de los procesos de apropiación cognitiva teorizante.” ALVAREZ, Arturo. *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1998. p.52.

nos presenta la porción de realidad parcial que un sujeto pudo percibir bajo la premisa de su “bloque de pensamiento”. No hay alguien que pueda explicar la totalidad del fenómeno educativo, por ello se hace necesario la coordinación, complementación y hasta contradicción de las diversas posturas sobre el efecto, de tal forma que se produzca una conjunción explicativa del hecho referido a fin de poder reconocer más del mismo de una manera científica.⁸

Podemos, en este primer apartado, señalar las distintas maneras en las que se entiende la palabra *Educación* y posteriormente describir la manera en que esas concepciones han influido en el quehacer pedagógico y en la definición de la Pedagogía como ámbito de la reflexión científica. Para ello es necesario hacer algunas precisiones en cuanto a la vinculación que guardan esos dos aspectos del hacer social y sobretodo, dejar bien sentada nuestra posición en torno al caso. En la que, como también señala Adriana Puiggros:

Planteamos... que los procesos educativos reales son multicausados, sobredeterminados en la compleja red de luchas sociales. El abordaje metodológico no puede ser unilateral, ni responder a un enfoque único. Es necesario encararlos desde ángulos diversos y también utilizar diversos sistemas de interpretación. Los procesos educativos no son una continuidad de nuestras propias representaciones, ni éstas están libres de todo elemento mítico (ideológico, inconsciente). Nuestros conceptos se construyen dentro de un universo poblado de mitos, y por ideas científicas adecuadas, dentro de los parámetros de nuestro tiempo, a la realidad. Lo ideológico y lo inconsciente forman también parte de los procesos educativos. Es necesario interpretarlos, más que deslindar entre verdad y falsedad. Todo mito pedagógico está cargado de verdades, pero esas

⁸ “Las ciencias son uniformemente centrífugas, extravertidas y contemplan ‘objetivamente’ la cosa que toman para el estudio. La posición que asumen es mantener la cosa lejos de ellas y nunca tratar de identificarse con el objeto de su estudio. Aun cuando miran hacia adentro para autoinspeccionarse, cuidan de proyectar hacia a fuera lo que está adentro, convirtiéndose así en extraños ellos mismos como si lo que está adentro no les perteneciera. Tienen un miedo cerval a ser ‘subjetivos’. Pero debemos recordar que mientras permanecemos fuera somos extraños; que, por esa misma razón, nunca podremos conocer la cosa misma—que lo único que podemos conocer es algo *sobre* ella—lo que significa que nunca podemos saber qué es nuestro verdadero yo. Los científicos, por tanto, nunca pueden esperar alcanzar el Yo, por mucho que lo deseen. Sin duda pueden hablar mucho *sobre* ello, pero eso es todo. [Se debe], pues, advertir la dirección que sigue la ciencia si hemos de conocer realmente el Yo. Se dice que el estudio propio de la humanidad es el hombre y, en este caso, el hombre debe ser tomado en el sentido del Yo, porque es la humanidad y no la animalidad la que puede tener conciencia del Yo.” SUZUKI, D. y FROMM, Erich. *Budismo Zen y psicoanálisis*. 1998. p34.

verdades no son lo que aparece en el plano fenoménico, no son directamente abordables, no son evidentes. Se comprende su significado, o sus múltiples significados mediante un trabajo de crítica a nuestras propias representaciones y conceptos, de verificación práctica y de reconstrucción teórica. Los mitos pedagógicos forman parte tanto de las teorías como de los procesos pedagógicos reales; constituyen una buena parte de su tejido, de su impulso y de sus motivaciones.⁹

Elementos todos ellos de un análisis de la educación que intentaremos ir desentrañando paso a paso.

1.1.1. Esencia de la educación.

Educación es la función social mediante la cual se transmiten conocimientos útiles a los niños y a los jóvenes para que ellos puedan desenvolverse dentro del ámbito social que les ha tocado vivir. Dichos conocimiento engloban los conocimientos más simples como el lenguaje, las operaciones aritméticas, hábitos y nociones elementales que lo encauzan a una pertenencia social.

La Educación implica también la moralización, es decir el recibir determinados valores a respetar, así como una serie de preceptos que son las “reglas del juego” para poder vivir en sociedad: leyes, normas sociales tanto como morales. Hay una diferencia de grado entre unas y otras, y en esencia ella está determinada por la capacidad de unas y otras para hacerse cumplir. Esto es, los preceptos o normas legales (**leyes**) tienen un cuerpo oficial de vigilancia para la sanción y cumplimentación de sus reglas, dándose el caso de que exista un castigo corporal (cárcel) o administrativo (multa) a quienes no les respeten. Las normas morales, las cuales usualmente están vinculadas a los valores y cumplen con el propósito de perpetuarles, no tienen el grado de necesidad que las leyes —aunque no dejan de ser importantes— sino que se dejan más al “libre albedrío” de los sujetos, de tal forma que puedan ejercer su libertad eligiendo entre unos y otros. No obstante que no exista un castigo en particular a las faltas en contra de las normas morales, si hay una

⁹ PUIGGROS, Adriana. *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. 1988. p. 46.

desestimación, de parte del grupo, hacia aquellas actitudes o comportamientos que no son parte de la manera de pensar del conjunto. Finalmente, las normas sociales, son las menos prescriptivas de las tres, y generalmente se vinculan a usos o prácticas sociales, que puedan ser temporales, dictadas por la moda o por un gusto generacional; de esta forma su “penalización” estaría dada en términos de una crítica mordaz o una burla, de parte de quienes no comparten esos uso, pero no alcanzan el nivel de la reconvención.

Educación implica el proceso de aprendizaje para poder desarrollar una actividad laboral, de tal forma que el sujeto llegue a ser un sujeto económicamente productivo; siendo la especialización una necesidad en nuestra sociedad, por el grado de desarrollo y complejidad que han alcanzado las actividades laborales.

Educación es también, aunque de una manera menos adecuada, una conducta apropiada y unas maneras de actuar que son satisfactorias al grupo en el que se vive; v.g. los buenos modales.

Etimológicamente educar procede de *educere* que quiere decir “extraer, sacar algo”, ello con la idea de obtener un producto de una acción realizada, usualmente por el maestro, de tal forma que se le atribuye a él lo que el niño o el joven hayan alcanzado en el período que duró su interrelación.¹⁰ Es prudente aclarar que lo que se obtiene durante el proceso es, como diría Giroux,¹¹ un ciudadano con tales y cuales

¹⁰ “El mecanismo de la educación, consiste, esencialmente, en el encuentro de dos hombres (individuos, grupos, generaciones), uno inmaduro, en vías de formación, y otro maduro, capaz por ello de compartir los beneficios culturales de que disfruta, tales beneficios culturales, son creaciones humanas, aumentadas a lo largo de toda la historia, sin reconocimiento de fronteras ni de razas, y de esas creaciones se sirve el hombre, porque se ha identificado con ellas, porque al haber incorporado a su persona, lo que contienen y significan, se ha vuelto superior, esto es, maduro, se ha formado”. VILLALPANDO, José M. *Didáctica de la Pedagogía*. 1977. p. 3.

¹¹ “Reclamar la noción de ciudadanía en bien de una filosofía pública emancipatoria exige que el concepto de ciudadanía se considere como una práctica histórica inextricablemente vinculada con relaciones de poder y formaciones de significado. En otras palabras, si se desea lidiar con las implicaciones más amplias que tiene la ciudadanía, ésta se tiene que analizar como proceso ideológico, a la vez que como manifestación de relaciones de poder, la ciudadanía se afirma y articula entre diversos espacios y comunidades públicas, cuyas representaciones y diferencias se reúnen en torno a una tradición democrática que coloca a la igualdad y el valor de la vida humana en el centro de su discurso y de sus prácticas sociales. Al concepto de ciudadanía se lo debe entender también

características, un ser de su tiempo y de su espacio con las habilidades, actitudes o aptitudes para cumplir con determinadas tareas.

Educación finalmente, también implica un área del conocimiento —un ámbito del conocimiento científico— que se interesa en el estudio de dicho fenómeno, pero principalmente de la forma en que el proceso debe de ser realizado.¹² Este campo de la ciencia, desde la perspectiva metodológica oficial, implica a su vez un objeto de estudio que es, a saber, la acción y efecto de educar; esto es, la puesta en práctica de una serie de conocimientos, técnicas y herramientas que conducen a la concreción de alguna de las operaciones anteriormente citadas y/o, la de estudiar los efectos que esas actividades dejan en los alumnos para corregir los fallos y establecer nuevas dinámicas de operación de la intervención de tal forma que se produzcan mejores resultados.

Educación es también un proceso por el cual los seres humanos llegamos a ser precisamente eso, humanos. En otras palabras, los bebés no son seres humanos en el sentido estricto del término, son *homo sapiens* sin duda alguna, pero humanos tienen que aprender a serlo; ello porque el término humano comporta ya un estatus definido por lo que una sociedad señala.¹³ Los “niños lobo”, por ejemplo, son hombres, pero decididamente no alcanzaron el rubro de humanos por carecer de la preparación precisa. El humanismo no se hereda, no está en los genes, se le tiene que enseñar y

parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional”. GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. 1993. p. 23.

¹² Cfr. VAZQUEZ, J. Pablo. “Condiciones para la construcción de un objeto de estudio de la ciencia educativa” en BARTOLOMEU, *et al.* (coords.) *En nombre de la pedagogía*. 1996. pp37-45.

¹³ “El animal está contento si sus necesidades fisiológicas —el hambre, la sed y el apetito sexual— están satisfechas. En la medida en que el hombre es *también* animal, esas necesidades son en él igualmente imperiosas y deben ser satisfechas. Pero en la medida en que el hombre es humano, la satisfacción de esas necesidades instintivas no basta para hacerle feliz, ni basta siquiera para mantenerle sano. El punto arquimédico del dinamismo específicamente humano está en esa singularidad de la situación humana; el conocimiento de la psique humana tiene que basarse en el análisis de las necesidades del hombre procedentes de las condiciones de su existencia.” FROMM, Erich. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. pp28-29. (Cursivas en el original.) Ver también del mismo autor *La revolución de la esperanza*, especialmente el capítulo 4 “¿Qué significa ser hombre?”.

aprender de tal forma que siempre se está actualizando en la labor colectiva que llamamos sociedad.¹⁴

Estudiosos como Engels, Durkheim, el mismo Freud, nos ayudan a darnos una idea de cómo habrían sido los primeros momentos dentro de la vida del humano como creador de sociedades basadas no únicamente en el instinto sino también en el interés y la necesidad de respuestas a las preguntas que sobre su existencia misma llega el ser humano a formularse.

Para Marx,¹⁵ es el **trabajo** es el principal factor que desencadena la evolución desde el primate hasta llegar al *sapiens*. La actividad laboral como principio fundamental implica la creatividad y la pertinencia de la herramienta. El uso diferencial de las “cosas” de la naturaleza para los fines que el hombre percibe como *utilidad* y que le dan sentido al objeto de una forma que no tiene en su forma natural. Una piedra se transforma en martillo, en proyectil o en un arma; una rama en un arpón o una lanza; un hueso en un anzuelo o una aguja.

Para Durkheim,¹⁶ la **religión**, ya como institución social, integra y organiza a la especie humana señalándole un estatus diferencial dentro de las especies animales, debido fundamentalmente a la percepción del medio ambiente como un “ente vivo”, actuante, capaz de desenvolverse con su propia lógica; pero es ante todo el hecho de *tomar conciencia* de lo que le rodea, lo que contribuye fundamentalmente al desenvolvimiento del humano como una especie esencialmente distinta. El hombre comienza a percibir, a través de sus instrumentos naturales —como los sentidos y su incipiente razón— que requiere de un lugar en el mundo y que, a pesar del miedo

¹⁴ “Si bien es cierto que el hombre es natural no podemos hablar de una naturaleza humana abstracta, fija e inmutable, ya que ninguna naturaleza lo es y la humana incluye a la totalidad. La proposición de que ‘la naturaleza humana es el conjunto de relaciones sociales históricamente determinados’ formulada por Gramsci es correcta, en nuestro contexto, si consideramos la socialización de la naturaleza exterior e interior del hombre, subsumida a las condiciones sociales históricamente dadas.” COVARRUBIAS, Francisco. *La dialéctica materialista*. 1991. p.53.

¹⁵ Vid. ENGELS, Federico. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*.

¹⁶ Vid. DURKHEIM, Emile. *Las formas elementales de la vida religiosa*.

que le produce lo desconocido, se da a sí mismo la oportunidad de alcanzarlo. Pero ante todo, lo que proporciona la religión, es un sentimiento de pertenencia y de integración que él denomina *Solidaridad* y que, en el mundo moderno, lo proporcionan otros procesos como el nacionalismo o, en grado menos “irracional”, los grupos de trabajo.

Para Freud,¹⁷ lo más evidente de lo humano es la prohibición; o mejor dicho, la necesidad de establecer normas o **leyes**, que sólo al hombre son atribuibles, de tal manera que se comienza la escalada hacia la plena societaridad, entendida esta como la vida social normalizada; en otras palabras, la convivencia de los seres humanos, con reglas plenamente establecidas y reconocidas por los conciudadanos que se mantienen involucrados en el hacer social y respetan las prescripciones sociales o se hacen merecedores de un castigo. La represión.¹⁸

Así pues, los principales ejes sobre los que se ha puesto el énfasis para explicar la evolución del hombre han sido el trabajo, la religión, las leyes, pero hasta ahora tal parece que muy pocos se han querido apereibir de la necesidad de la **educación** como factor de fundamental importancia dentro de la evolución humana. O quizá es tan evidente que se da ya por sentado y se obvia su presencia por resultar un tanto “frívolo” el expresar lo que por sabido se calla. En todo caso, me parece importante resaltar que no nacemos humanos sino que lo aprendemos, tomamos de nuestro medio los elementos más importantes y los hacemos parte de nosotros como esa “otra naturaleza” social que aprendemos a ser al paso del tiempo y que, de cierta forma, reemplaza al ser natural que fuimos cuando pequeños y construye el ser social que habremos de ser el resto de nuestras vidas. No sería posible que un niño aislado aprendiera a pensar, a hacer arte o incluso a caminar sin la ayuda de sus congéneres,

¹⁷ Vid. FREUD, Sigmund. *Totem y tabú*.

¹⁸ “...es forzoso reconocer la medida en que la cultura reposa sobre la renuncia a las satisfacciones instintuales: hasta que punto su condición previa radica precisamente en la insatisfacción (¿por supresión, represión o algún otro proceso?) de instintos poderosos. Esta *Frustración cultural* rige el vasto dominio de las relaciones sociales entre los seres humanos, y ya sabemos que en ella reside la causa de la hostilidad opuesta a toda cultura.” FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1988. p3038.

no podría desarrollar los criterios más básicos que hacen de un bebé un humano tales como el lenguaje, la atención o la risa.

En todo caso, se quiere dejar constancia aquí de este principio y nos damos a la tarea de fundamentar el por qué se considera estas ideas como determinantes en el hacer de la educación y en la reflexión sobre la misma a nivel científico.

1.1.2. La educación y el "ser" de lo humano.

Son diversas las instancias en las cuales se llevan a cabo las tareas de la educación, siendo la familia y la escuela las dos más representativas y regulares en cuanto a lo que significatividad representa. Sin embargo, y como señala René Spitz, en la relación con la madre es donde se instaura el principio básico de la educación, pues:

El intercambio afectivo entre la madre y el niño, que aquí denominamos "educación fundamental", lleva a muchos más logros del desarrollo, algunos de los cuales a los adultos les parecen tan fáciles como respirar. Sin embargo, el niño ha de adquirirlos cuando es pequeño y más adelante, a veces por la vía difícil. Entre estos logros están el sentido de la identidad y el sentido de la responsabilidad de sí mismo, mediante los cuales, como dijo Anna Freud (1936), "sustituye a la madre en el cuidado de sí mismo". Años más tarde este sentido de la responsabilidad ayudará a la formación del superyó y le convertirá en un estudiante hecho y derecho. Sin embargo, hay que decir que cuando el niño ha adquirido los conceptos primordiales de la moralidad, la esencia de la educación fundamental ha cambiado. La permisividad original de la madre, tan apropiada durante el primer año de vida, ha sido reemplazada por muchas órdenes y prohibiciones. Las exigencias más o menos estrictas de la madre van en contra de la autonomía que el pequeño acaba de adquirir y en contra del yo que acaba de establecer. Sus negativas a cumplir tales exigencias producen nuevas prohibiciones y esfuerzos disciplinarios por parte de la madre. No obstante, estos conflictos entre la madre y el hijo con componentes necesarios de la educación fundamental y beneficiosos para los siguientes pasos del desarrollo.¹⁹

¹⁹ SPITZ, René. "La educación fundamental" en PIAGET, Jean *et al.* *Juego y desarrollo*. 1988. p51. Ver también CARUSO, Igor. *Narcisismo y socialización*.

De esta forma, se inicia también el conflicto entre las jóvenes generaciones y la sociedad en la que van a desenvolverse; la integración del niño al grupo social exige la “represión de su estado natural”, es decir, aquel por el cual puede satisfacer sus necesidades a su antojo, y doblegarle su autonomía emergente a cambio de ser aceptado y no reñido. Más, siguiendo a Spitz, dicho doblegarse no debe entenderse como un acto puro de autoritarismo —aunque puede darse el caso de que sea así— sino que es una función primigenia del orden social, la instauración del ser de lo social en los menores exige un determinado grado de influencia de los adultos sobre los niños, y esta es tanto cuanto más importante cuando que de ello depende el grado de solidaridad con que el chicho habrá de desenvolverse en su vida social; esto porque el estado primigenio es un estado de “inmersión—en—uno—mismo” que no permite la aproximación a los “otros”, romper ese aislamiento es tarea fundamental de los padres y de los maestros, pero esto no se logra sino en base al reconocimiento del niño de que los otros nos son necesarios para desarrollarnos como seres sociales.²⁰

Moralidad y datos científicos, podríamos decir, son los dos grandes ejes sobre los que se trabaja en el ámbito de lo educativo, de tal forma que se preparen a las nuevas generaciones con las disposiciones y los conocimientos pertinentes a la época y al momento histórico en el que se van a desenvolver. La historia contemporánea del hombre está marcada, entonces, por el proceso educativo, si es que no podemos decir que es su pilar fundamental y el *leit motiv* de toda sociedad en su momento.

Ha sido Kant quien ante todo nos ha allanado el camino, en tanto que ha dejado asentado que: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”.²¹ Sin embargo, y ello hay que dejarlo muy claro, esta observación no alude en su contexto a lo que se ha pretendido señalar aquí. Kant nos está hablando *desde la sociedad moderna*, queriendo con ello decir que el

²⁰ “La incapacidad para enfrentarse a situaciones conflictivas imposibilita la comunicación de los propios intereses a los demás, si percibimos que son distintos de los que ellos tienen. La ocultación de los intereses personales impide que la relación interpersonal sea la adecuada; y sin la aceptación de que nuestros semejantes pueden tener intereses distintos a los nuestros es imposible el diálogo”. FERMOSO, Paciano. *Pedagogía social*. 1994. p. 243.

²¹ KANT, Immanuel. *Pedagogía*. 1987. p. 31.

ser humano de hoy, bajo la égida de su sociedad y tiempo, no es más que lo que le educación, en sus múltiples dimensiones le hace ser.

Jean Chateau en su obra *Las fuentes de lo imaginario*,²² es quien —literalmente— nos lleva de la mano por ese proceso que fue la superación del humano desde el animal hasta el ser cultural que ahora es y que, no está de más decirlo, basa su descripción en la corporeidad del mismo hombre —que es su más fundamental herramienta— volviendo a andar el camino desde las épocas más primitivas del hombre hasta la asunción moderna como tal. Así daremos aquí las ideas más fundamentales del autor para poder dejar más claramente asentado nuestro punto.

La primera distinción fundamental que llega a hacer el hombre en su desenvolvimiento ha sido la de “figura y fondo”. Con esta afirmación se señala que, en un principio, el sentido de la vista y aun del oído ocupan un lugar fundamental a la hora de obtener información del medio que le rodea. Pues como dice Chateau:

Percibir supone siempre un ‘fuera de’, un estímulo; y justamente, todo el esfuerzo de la percepción tenderá a purificar cada vez más ese estímulo de las cualidades provenientes de las motivaciones subjetivas. Sin embargo, el estímulo no fija la percepción si no responde a una cierta interrogación del sujeto; de lo contrario apenas será percibido.²³

Sólo las especie más complejas pueden empezar a diferenciar lo que es el fondo y la figura poniendo en esta operación una de las características que más ha caracterizado al ser humano: la atención que está en relación directa con la distancia del objeto al que hace referencia tanto como la intencionalidad —el interés— de quien lo distingue.

Al juego de percepciones conocidas Chateau le llama “set”, el que es una “especie de pre—percepción que aguza la selección de la función de vigilancia antes de la percepción propiamente dicha.”²⁴ Esto es: cuando ya hemos establecido las líneas más básicas del medio que nos rodea, es posible el desenvolvernos de manera general

²² CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976.

²³ CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p.32.

²⁴ CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. P.33.

en él hasta que algo nos cambie o transforme la situación previa. Un niño pequeño podrá aprender a vadear los obstáculos de la casa hasta que alguno de los muebles sea cambiado de lugar y, con toda seguridad, terminará por tropezar con él al igual que los adultos que se confían a su percepción anterior. De esta forma se posee un “set” que alude a la escuela, la casa o el centro comercial. Si vamos de compras es posible que no nos demos cuenta de muchas de las cosas en exhibición sino sólo de aquellas que requerimos a menos que se presente de una manera más que llamativa que nos saque de nuestra obstinada contemplación ausente.

Este “set” para el ser humano el fondo se constituye pues en un lugar en el que se dejan las cosas que, habiendo sido percibidas, han dejado de constituirse en objeto de atención y ya no nos llaman ni nos dicen algo en tanto que objeto cotidiano, si variaran quizás les notaríamos. Lo que en el animal superior es una función orgánica de percepción instintiva, en el hombre pasa a ser una acción vital el poder pasar el centro de atención de la figura —el objeto— al fondo. Este es percibido pero de manera inconsciente,²⁵ diríamos ahora. Está ahí, pero no alcanzamos a notarlo conscientemente, sin embargo nuestro cerebro continúa escuchando los autos, las voces, pero nuestro centro de atención no está ocupado en ellos. Así, en el hombre: “El fondo no aparece ya como un simple horizonte indiferente: encubre posibilidades, amenazas; comporta valores. Es una reserva que queda al margen de la actualidad motora”.²⁶ A los niños se les plantea —es decir se les hace explícito— lo que ha de asumir el fondo, de cierta forma se les prepara para lo que habrán de ver o vivir en lo que, por ahora, es un horizonte desconocido. Y esto es una función desde los orígenes mismos del humano.

Otro punto que destaca Chateau es el de la liberación de la mano como principal instrumento del hacer humano. En los animales las extremidades están dedicadas fundamentalmente a la locomoción; desde los seres más simples hasta los monos, su

²⁵ Este factor de la percepción inconsciente puede ser utilizado en el proceso educativo y, sin embargo, no ha sido así por darle un peso exorbitante a la percepción consciente únicamente la que, paradójicamente, puede no estar centrada en lo que el maestro supone sino en cualquier otra cosa distinta. Este punto lo trataremos más adelante.

²⁶ CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p.37.

principal actividad es la del transporte. En estos últimos, por ejemplo, se complementa en algunas especies con una cola prensil que les auxilia para poder utilizar las manos; sin embargo, en el hombre, el bipedismo le otorgo la facultad de poder utilizar ilimitadamente ese recurso. La mano en el hombre no podría haber cumplido su cometido como le conocimos, si antes no se hubiera alzado sobre sus pies y asignarle nuevas funciones inéditas en el ámbito de lo natural. De esta manera, Chateau sentencia que el bipedismo es anterior a la inteligencia, queriendo decir con ello que, el hombre, antes de poder empezar a utilizar las capacidades latentes en su cerebro, tuvo que haber empezado a caminar o, al menos, ser un proceso colateral con la capacidad ambulatoria como centro de atención²⁷.

A los hombres en la actualidad el proceso pareciera invertirse, muchos chicos dicen sus primeras palabras o reconocen a sus familiares antes de caminar, pero hay que recordar que en ello influye mucho el hacer y los deseos de las personas que rodean al bebé y que le instan para tener dichas respuestas, y no tanto así con los primeros humanos cuando que ni lenguaje como tal existía y las relaciones familiares apenas si eran substanciales. De esta manera, con cada niño que aprende a caminar, se rehace de nuevo la historia humana en la búsqueda de la “liberación” de la naturaleza, en tanto que medio y corporeidad, así como de la de poder ir más allá de lo que el horizonte perceptivo nos marca como límites de la misma percepción.²⁸

Con base en esto Chateau indica:

²⁷ “...parece que no haya ya necesidad de aprehender el fondo mediante conductas motrices tan sensibles, y habría la posibilidad de diferenciar algo entre los modos de aprehensión de la figura y el fondo. Es indudable que para la aprehensión de ambos tendrá que invocarse la motricidad; el contraste, la oposición entre figuras y fondo no puede provenir de conductas de las cuales una fuera motora y la otra no. Pero la motricidad que se relaciona con la figura parece más activa, y la vinculada al fondo, más latente. Se trata de la oposición entre un centro y una periferia que difieren más en intensidad que en naturaleza”. CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. pp.38-39.

²⁸ “La estación erecta es pues todavía una conquista que cada niño debe rehacer a su turno, aunque las modificaciones del organismo favorecen esa conquista. Hegel decía ya, con bastante razón, que no nos tenemos en pie más que a fuerza de voluntad. Se ve que, en cierto sentido, los instrumentos orgánicos que se utilizan para la marcha bípeda, son también instrumentos artificiales. El paso de lo orgánico a lo técnico no es tan brutal como podría creerse. Aprender a caminar, aprender a utilizar un instrumento, no son dos aprendizajes totalmente distintos; y es de notar que el niño

Una vez constituida la jerarquía motriz, la conducta central y preferencial está totalmente activada, y las conductas marginales permanecen ordinariamente latentes; pero no olvidemos que antes las conductas marginales han debido frecuentemente ser centrales, como en los casos de oscilaciones de atención descritas más arriba. Uno no relega al fondo perceptivo sino los objetos ya conocidos y explorados: es preciso primeros haberles dedicado una conducta de vigilancia, lo cual requiere un aprendizaje. Sin este aprendizaje, o si esta conducta de vigilancia se esfuma, el fondo desaparece.²⁹

Así, con este planteamiento, ubicamos la ingerencia que el aprendizaje empieza a tener en la formación del ser humano; saber distinguir qué debe mandarse al fondo y qué mantenerse en el centro de atención, en tanto que deja de ser un problema o que no.

Para el aprendizaje se emplea el ejemplo, o las advertencias de los más grandes a los más pequeños; es decir, no hace falta que cada nueva generación experimente los peligros y los sinsabores de una escapada por la jungla o la planicie —lo cual sería ideal pero reporta ya serios inconvenientes— por lo que la prescripción, la lección en un nivel muy básico —incluso haciendo uso de la metáfora—, se utiliza precisamente para la “instauración” o creación artificial del fondo, que a este paso podríamos llamarle el “fondo común”. A estas alturas el aleccionamiento comienza a ser un apoyo que permite transmitir los saberes, experiencias vividas por otra persona, creando con ello saberes colectivos que permiten obviar determinados pasos dentro de su preparación para la vida.

De manera general, todo progreso de nuestro pensamiento es una especie de conquista hecha sobre horizontes nuevos a partir de antiguos horizontes. Comporta un punto de aplicación, o mejor dicho, de mira, que supone una apertura, un horizonte: inventar es lanzar un ancla en un terreno nuevo. Pero también comporta un punto de apoyo que no podemos encontrar sino en nociones que suponen, en sentido inverso, otra clase de horizontes, una profundidad de significaciones, de actitudes e

puede, en nuestros días, usar un instrumento antes de practicar la marcha bípeda”.
CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p.71.

²⁹ CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. pp.39-40.

incluso de cuadros; sin duda este horizonte no es totalmente explícito —y en eso justamente reside su carácter de horizonte— pero es sobre él donde tomamos apoyo, sin que haya necesidad de retornar al detalle complejo de su constitución: tal ocurre con las representaciones colectivas, que la sociedad nos ha impuesto; pero también son actitudes y creencias personales y muy particulares.³⁰

Así es que, un elemento más en la constitución de la imaginaria humana lo constituye, según Chateau, la fundamentación del pensamiento desde distintos horizontes; esto es, el ser humano no piensa o no atiende única y exclusivamente a un solo “set” de informaciones, sino que maneja diversas clases de información que le ayudan a hacerse una idea más completa —pero a la vez más compleja también— del mundo en el que vive.

En el caso de los animales, éstos solamente pueden atender a una sola cosa a la vez, por ello—por ejemplo mientras comen—siempre están en estado de alerta y husmean o dedican tiempo a observar el fondo de tal manera que no resulten sorprendidos por sus predadores.³¹

El hombre por su parte y bajo un correcto sistema de preparación puede llegar a fijar su atención, en un sistema de múltiples referencias que le proporcionan suficiente información como para realizar tareas complejas con un mínimo de esfuerzo y que, además, impliquen actividades motoras, reflexivas y hasta emocionales; es decir:

Se comprueba bien esto con un ejemplo como el de la conducta en automóvil. El problema central es la carretera, y mi atención se concentra en la dirección. Pero

³⁰ CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p.43.

³¹ “Indudablemente es útil establecer aquí esa inestabilidad que permite oscilaciones rápidas de la atención: un animal inferior que desprende torpemente su atención de la figura, puede remediar esa insuficiencia por desprendimientos continuos de la misma. Vemos claramente tales conductas en los pájaros cuya inestabilidad es extrema: un mirlo sobre el césped no cesa de mirar a derecha e izquierda al tiempo que picotea; así amplifica su campo perceptivo, mucho más que lo haría un batracio o un reptil. Esta oscilación de la atención muestra en él un esbozo de curiosidad; pero se trata igualmente de la manifestación de una desconfianza, una puesta en guardia: el mirlo vigila el horizonte para evitar el peligro o descubrir una presa”. CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p.37.

continúo atento a los problemas marginales, al volante, al borde del camino de donde puede surgir una dificultad imprevista (perro, niño, etc.). Si bien mi cuerpo está en primer lugar pendiente del manejo real del volante, mi pie está sin embargo próximo al freno, y los músculos de mi pierna permanecen en estado de vigilancia. Si yo no supiera conducir bien, esta vigilancia sería más sensible porque estaría mal contenida, mal llevada en su estricto mínimo; aún no tendría la capacidad de hacer retroceder suficientemente lejos en mi horizonte psíquico el problema del freno, lo cual se expresaría en una tendencia más fuerte a frenar, y con facilidad frenaría yo demasiado rápido y brutalmente.³²

La educación pues, es un proceso por el cual el sujeto se hace de habilidades, destrezas y conocimientos, de tal manera que pueda hacer uso de ellos sin la necesidad de tener que reflexionar sobre el particular o sobre la manera de cómo deben de llevarse a cabo. Supóngase la educación como un proceso por el cual lo que ha sido consciente (es decir ha sido foco de la atención del sujeto) se hace inconsciente (es decir pasa al fondo) por medio de la dialectización (negación y superación) de ello como problemática del mundo para el sujeto. Dice al respecto René Spitz:

Desde el punto de vista del desarrollo, la educación es probablemente el más arcaico de los dos procesos [el aprendizaje es el segundo] y la capacidad del individuo para ser cambiado por la educación probablemente es innata. La educación siempre entraña un cambio del ello; por consiguiente, tiene lugar principalmente en el inconsciente. La educación también pone los cimientos del yo corporal (la forma en que uno experimenta su cuerpo) y de la capacidad para las relaciones objetales. A medida que el ser humano se hace más diferenciado, la educación se basa de manera creciente en la identificación y otros mecanismos de defensa y lleva un cambio de todo el “yo mismo” y con frecuencia a un cambio del yo también. Dicho de otro modo, la educación también puede configurar nuestras habilidades y nuestros mecanismos de defensa, aunque normalmente no seamos conscientes de ello.³³

Y, por su parte Erich Fromm aborda el mismo punto de la siguiente forma:

Mientras el inconsciente es instintivo, no va más allá del de los animales o los niños. No puede ser en el hombre maduro. Lo que pertenece a este último es el inconsciente adiestrado en el que todas las experiencias conscientes por las que ha atravesado desde la infancia son incorporadas como constituyentes de todo su ser. Por esta razón, en el caso del

³² CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p.39.

³³ SPITZ, René. “la Educación fundamental” en PIAGET, Jean *et al.* *Juego y desarrollo*. 1988. p37-38.

espadachín, tan pronto como toma su espada, su destreza técnica, como con su conciencia de toda la situación, retroceden a un segundo plano y su inconsciente adiestrado empieza a desempeñar su parte al máximo grado. La espada es manejada como si tuviera un alma.³⁴

Con esto queremos expresar que la educación es un proceso por el cual lo que ha sido consciente pasa a la reserva inconsciente de conocimientos, habilidades y destrezas del sujeto, para su uso operativo cuando así le sea necesario. Ello es importante porque implica no solamente que el sujeto “aprenda algo”, sino que lo aprendido se convierte es parte estructural de su persona, de tal forma que no aplica únicamente memoria, sino que es vivencia, emoción y compromiso.³⁵ Si lo que el alumno recibe no pasa al inconsciente, entonces no se está educando, no asumirá ese conocimiento como propio y, en todo caso, conservará el dato proporcionado por el maestro el tiempo pertinente hasta que ya no le sea necesario y entonces pasará al inconsciente descriptivo.³⁶

1.1.3. Objetivo de la educación.

La educación es un fenómeno que aparece junto con el hombre, y hasta incluso parece haberlo definido como tal junto con el trabajo³⁷. Las actividades productivas

³⁴ SUZUKI, D. T. y FROMM, Erich. *Budismo Zen y psicoanálisis*. 1998. p28.

³⁵ “El aprendizaje..., en es gran parte un proceso consciente [no así la educación como ya se mencionó antes]. También él cambia nuestro yo mismo, pero con frecuencia lo hace sin la intervención del ello. Además, el aprendizaje deja huellas mnémicas no permanentes que, de no ser por su refuerzo periódico, se deteriorarían y acabarían por desaparecer. Sin embargo, la educación es prerequisite indispensable para el aprendizaje.” SPITZ, René. “La educación fundamental” en PIAGET, Jean *et al. Juego y desarrollo*. 1988. p. 38. El problema aquí sería entonces que si la educación escolar se basa en el aprendizaje y no en un proceso educativo en sí, sus resultados serían aparentes y no una formación cabal de los individuos.

³⁶ “En la época intermedia de su actividad (1923), [Freud] articuló un inconsciente *descriptivo* y un inconsciente *dinámico*... Como norma orientadora sirven la capacidad de conciencia y la eficacia (dinámica) de los fenómenos psíquicos que hay que subordinar a cada uno de los niveles inconscientes. Hay pues fenómenos psíquicos que por el momento no son conscientes pero que pueden hacerse conscientes fácil y rápidamente. No suelen influir muy fuertemente sobre el comportamiento del hombre. Freud los llamaba el inconsciente descriptivo. Por el contrario el inconsciente dinámico es, como su nombre indica, muy eficaz e influye en el comportamiento, pero se resiste a hacerse consciente.” SCHRAML, Walter. *Psicología profunda para educadores*. 1981. p64.

³⁷ De todos los seres vivos, el que escapa a las condiciones impuestas por el medio, a la repetición cíclica de la naturaleza y que además de crear conocimiento acerca de ella es capaz de transformarla, es el hombre. Esta condición o característica peculiar

(cazar, pescar, cultivar), conjuntamente con la transmisión de esos y otros saberes, con seguridad se encargaron de producir en el hombre los primeros desarrollos filosóficos y/o sociales. La importancia de la educación en ese sentido no ha disminuido muy por el contrario, se ha incrementado bajo la óptica de tener que ser el medio por el cual culturas enteras se reproducen y perpetúan. Cuestiones como la identidad del sujeto y del grupo son el resguardo de los valores y los hechos culturales más importantes de una sociedad o nación, y la determinación del deber ser de los sujetos, así como la actualización de las concepciones propias del grupo social, son apenas algunas de las tareas encomendadas a la educación.³⁸ Sin embargo, si pensáramos que fuese necesario el desarrollo de la Educación, desde la perspectiva con la que se suele manejar en la actualidad, se tendría que definir de inicio su objeto de estudio, que pudiera ser la escuela como la Sociología estudia la sociedad o que la Biología estudia la vida. Refiriendo tan solo el ámbito inmediato con el que tiene que vérselas esas disciplinas. Pero esto es simplista, pues, no nos lleva a ningún lugar puesto que aún no se explica nada, haciéndose con ello necesario y pertinente que se señale ¿qué referiría concretamente la educación? ¿Quiénes son los que intervienen?

es resultado de la formación humana. Emmanuel Kant ya expresaba en sus lecciones de pedagogía que ‘... únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace’. La educación entonces no es sólo un fenómeno por el cual nos hacemos humanos sino que es un hecho que sólo practicamos los humanos. CABALLERO, Roberto. “Educación y Pedagogía”. En BARTOLOMEU, *et al.*(coords.) ***En nombre de la Pedagogía***. 1996. p. 8.

³⁸ “La educación es acción de las generaciones adultas, para Durkheim; participación del individuo que transforma su experiencia, para Dewey; adaptación del niño, para Piaget; desarrollo de sus múltiples potencialidades, para Kant; reacción del adulto frente al proceso de desarrollo (su propia pérdida y las transformaciones del otro), para S. Bernfeld. Para unos sucede en el adulto, para otros en el que crece. Es acción intencional o reacción inconsciente. Es adaptación o participación. Es tensión o conflicto entre bordes y vértices. Es fricción entre adulto y joven. Es contienda entre infancia y adultez. Es lucha entre instinto y cultura. Entre individuo y sociedad. Entre lo valioso y lo inconveniente. Entre participar y marginar. Entre normalidad y patología. Entre lo útil y lo inservible. Entre palabra o la ausencia. Entre sentido y resentido. La unidad de la educación expresa más la fuerza de un proyecto que una constatación empírica.” FURLAN, Alfredo. “Memoria, potencial de construcción, apuesta.” En BARTOLOMEU, *et al.* (coords.) ***En nombre de la Pedagogía***. 1996. p. 26.

Quizá lo más evidente sea que la educación tenga que ver, como decía Durkheim en *Sociología y Educación*, con los adultos, los jóvenes y un conocimiento social. Ello considerando la educación estrictamente formal. En contraposición Igor Caruso indica que el aprendizaje como tal, se da mucho antes siquiera de haber podido fijar la atención o tener plena conciencia de lo que se ha aprendido.³⁹

Inicialmente el hombre no puede saber qué es lo que le rodea; los sentidos del bebé no están aún capacitados para poder distinguir adecuadamente las sensaciones y otorgarles un sentido o ubicación definitivos. Cuando más el niño puede distinguir entre el agrado y el desagrado; entre el bienestar y la incomodidad que es lo que refiere el estado de inconsciencia en el que se halla.⁴⁰ Es inconsciente porque no se da cuenta de qué es lo que está pasando alrededor, y no puede saberlo porque no tiene las herramientas con las cuales poder pensar la realidad y definir lo que le es dable percibir de la misma⁴¹

La figura del Robinson Crusoe es muy evidenciadora en este sentido. El personaje de Defoe adiestra a determinados animales para que puedan responder a algunas de sus

³⁹ “La no distinción inicial de las fronteras entre el propio self y el de la madre es ciertamente una escuela sobremanera activa para el futuro. El que un self se supere en otro significa empero que los deseos y sensaciones primarios del uno se transfieren al otro. Esta participación y este ser parte es una de las raíces de las ulteriores “relaciones de objeto”, que sólo son posibles mediante proyecciones e introyecciones. Éstos son conceptos psicoanalíticos y significan más o menos: que los propios deseos y sensaciones se atribuyen al otro y gradualmente van siendo entendidos en él, y a la inversa, los deseos y sensaciones del otro van siendo sentidos y entendidos como propios.” CARUSO, Igor. *Narcisismo y Socialización*. 1999. p. 14.

⁴⁰ “...aún debo añadir que no existe lo inconsciente, sino que se puede *tener conocimiento* o *no tener conocimiento* de algo. Si tengo miedo (lo que puede determinarse por medio de toda clase de métodos psicológicos) y no tengo conocimiento de ello, entonces no tengo consciencia de mi temor. Si tengo conocimiento de él, tengo derecho a afirmar que tengo consciencia de mi miedo.” FROMM, Erich. “Conciencia y sociedad industrial”. 1990. p. 3.

⁴¹ “El pensamiento no es más que las ideas construidas con los referentes apropiados de distintos modos, y esos referentes y la lógica o forma de la conciencia que constituyen son ópticamente sujeto y éste aquel sujeto que socialmente puede ser constituido por tratarse de referentes vigentes en una formación social determinada.” COVARRUBIAS, Francisco. *Las herramientas de la razón*. 1995. p. 78.

actitudes; mas para con el salvaje Viernes, le asigna una función diferenciada: le instruye, le enseña otra lengua, en cambio a los animales forzosamente tuvo que haberles modificado en su ser natural pues al animal se le adiestra; mientras que al otro hombre se le educa.

Por otra parte, tanto Crusoe como Viernes no eran seres formados por sí mismos, ambos pertenecían a sus propias culturas y, en tanto que eso, ya estaban apercebidos de ciertos conocimientos útiles y adecuados a su forma de vida; sus conocimientos los habían obtenido con anterioridad y expresaban ciertas capacidades propias de su ser como humanos. Viernes no aprende una nueva lengua que se instala en él de la nada, como un animal, sino que por el uso anterior de un lenguaje conoce que las cosas tienen nombres y que esos nombres ayudan a la identificación y comunicación de lo que se puede hacer con ellos. Hay un hecho de captación de sentido y de relación del sujeto con el mundo. Ello no sucede con los seres animales, no se comunican con los seres humanos de manera eficiente sino sólo aparentemente; no se intercambian información sino en un plano muy reducido. Así pues, el conocimiento que es susceptible de ser transmitido ha de ser naturaleza social y humano, comprendido y entendido universalmente por los hombres. Kant señala que sólo la educación nos vuelve hombres, y ello implica mucho más que el sólo hecho de trasladar conocimientos de una entidad a otra, sino que en el proceso de hacerlo se forja a un hombre; esto es: un ser social, ya que de otra forma nos reduciríamos a nuestro ser animal el cual ya no puede acogerse a los beneficios de la cultura. El caso de Tarzán es mucho más que hipotético; se ha visto que los individuos criados en grupos animales no desarrollan actitudes humanas, sino que adoptan aquellas del grupo en el que se desarrollaron. Ciertamente algunos animales poseen un código de comunicación más complejo que otros, pero no rebasan el nivel de lo instintivo que es el sustento de sus actos de comunicación aun cuando sufran una socialización por parte del hombre.

Luego entonces, el conocimiento que es dable de ser contenido de la educación es el conocimiento humanamente desarrollado y necesariamente humanizante; esto es: que

sea producto del hombre y que tenga como finalidad el crear hombres, en una perspectiva social plenamente humana.⁴²

Por lo tanto, la educación tiene que ver con los adultos que proporcionan a los más jóvenes conocimientos socialmente aceptados con la finalidad última de hacerlos humanos en el sentido del grupo; esto conlleva la necesidad de asignar ciertas características deseables en los sujetos más jóvenes, características supuestas o justificadas por los adultos, de tal forma que el proceso de incorporación al grupo resulte en la identificación de aquellos con éste.⁴³ En otras palabras, la actividad propia de la educación precisa de la finalidad y en tanto que eso, es una actividad con fuerte carga teleológica, pues de otra forma no podría decirse que sea un acto de educación.

Luego entonces, el adulto puede tener una actitud explícita o implícita como formador, puede desear o no hacerlo, pero el hecho mismo de señalar la diferencia obliga a pensarlo como un educador a pesar de él y a favor de su grupo social. ¿Qué pasa en el caso de que su hacer vaya en contra de lo socialmente establecido? ¿Será entonces educación? Suponemos que así es, pero refiere a un proceso distinto dentro acto de formar sujetos sociales. Una de las finalidades de la educación es el de la conservación de los rasgos particulares de la sociedad en que se vive; pero así mismo tiene la atribución de transformarla. Esa asignación dialéctica es una de las

⁴² De no existir esta formación que individualmente sumada e integrada se transforma en colectiva o social, la vida comunitaria se desintegraría, los conocimientos acumulados durante muchos siglos se perderían y quizá más grave las colectividades no estarían en oportunidades de mantener el dinamismo que las mantiene vivas y en constante proceso de evolución. Como algún autor diría metafóricamente, así como necesitamos reproducirnos biológicamente igualmente necesitamos reproducirnos culturalmente, y esto último puede lograrse a través de la educación. CABALLERO, Roberto. “Educación y Pedagogía”. En BARTOLOMEU *et al.* (coords.) ***En nombre de la Pedagogía***. 1996. pp.10-11.

⁴³ No obstante que en su elemento más básico la educación es un elemento personal, tanto su realización como su contenido al igual que su finalidad es social. CABALLERO, Roberto,. “Educación y Pedagogía”. En BARTOLOMEU, *et al.* (coords.) ***En nombre de la Pedagogía***. 1996. p.8.

características más notables del hecho educativo. Si lo que el educador propone no es socialmente aceptado, si es una propuesta o apreciación personal, sabiendo que aún esto es algo social de inicio, implica: 1) que lo nuevo intenta mejorar algo de lo ya presente y, por lo tanto, cumple con una forma de hacer educación; o 2) se presenta como otra opción a lo existente de tal forma que represente de hecho la negación de lo vigente en la búsqueda de la transformación, o un rasgo que anuncie la posibilidad de la existencia de una nueva sociedad o cultura, la cual también es educativo.

Así pues, hablaremos de un acto educativo diciendo que es una acción que dé por efecto la transformación al interior de los sujetos de una manera trascendental, orientándolo en el sentido de su cultura y sociedad. Por ejemplo el aprendizaje del alfabeto es un acto educativo en éste sentido, existe una acción deliberada de realizar tal aprendizaje, es un hacer concreto que termina por modificar lo humano. Así el objetivo de la Educación no es otra cosa que la transmisión del *rasgo de carácter social*.

En sí, la Educación es un proceso; es decir, una función, en este caso humana, que conduce de un estado inicial a uno final, en el que se alcanzan determinados objetivos o finalidades planteados por la naturaleza del proceso mismo así como por las incidencias que lo atraviesen o lo perturban. De esta manera, habremos de remitirnos al contenido del proceso mismo, a lo que resulta “llevado” de un punto a otro, y a lo largo de una temporalidad determinada, como parte consustancial al proceso mismo.

La pregunta de la cual se puede partir es ¿qué es lo que se produce dentro del proceso educativo? La respuesta es que se trata de una “socialización” de los sujetos, esto es: una definición —por no decir construcción— de un individuo dentro de determinados aspectos, compartidos y estatuidos por la sociedad en la que va a vivir, de tal suerte que pase a ser “uno de ellos”. Obviamente esto no se produce de la noche a la mañana sino que es una labor que se da a través de la existencia de los sujetos. Hay rasgos que radican en los seres humanos de manera menos transitoria; por ejemplo: el lenguaje,

la moralidad, las prácticas comunitarias. Todas estas, si bien cambian, constituyen pilares fundamentales de los seres humanos en sus sociedades. Y sin embargo, y nuevamente hacia atrás, estos elementos no se instauran de una sola vez, como paquete de computadora, en la mente de los individuos sino que son parte del proceso mismo de la educación que los soporta. De esta manera, llegamos a plantearnos que lo que se produce durante el proceso de Educación es la influencia de una sociedad sobre una persona de tal manera que se establezca la “manera de ser” de las cosas de la forma en que la misma sociedad lo requiere y posibilita. Se crea el rasgo social. Esto por oposición al rasgo particular de los sujetos, dado por el temperamento o la reacción no socializada, y ello es mucho más evidente en lo que “se hace” con los niños a la hora de educarlos. Se les corrige sus “faltas” orientándolos hacia la forma de ser comúnmente aceptada y aceptable. El rasgo individual (decir “vido” o “haiga”; ser imprudente o impertinente), se desestima y se corrige de tal forma que adquiera la forma adecuada según las características propias de su sociedad (decir “visto” o “haya”; ser cuidadoso o noble, etc.)⁴⁴

Así pues, el rasgo de carácter social, entendido de la forma que se verá más adelante, pasa a ser el objeto mismo sobre el que actúa el educador o, en su caso, el que se encarga de encauzar a los niños y a los jóvenes, aunque no únicamente, hacia su sociedad y el en contexto de ella misma. Dado un conjunto de rasgos de carácter —en general una manera de comportarse— se obtiene una personalidad, rasgo éste que ha “hecho suyo” la psicología, partiendo de las funciones más básicas del psiquismo humano (el reflejo, la percepción, la neurofisiología), elementos que también son “propiedad” (?) de la psicología. De esta forma, la Educación desde una perspectiva científica, y para el estudio de lo humano, enlaza dos extremos del ser estudiados

⁴⁴ “Como un ejemplo entre muchos, sirvan las observaciones de Erikson entre los indios sioux. Las madres sioux excitan a sus niños pequeños a estallidos de ira y de rabia, y eso las alegra. Y es que el sioux adulto, si había de responder a las exigencias de su medio ambiente en la antigua cultura de cazadores y guerreros, tenía que poseer una personalidad colérica, resistente a los dolores y agresiva. En este enlace entre las costumbres de crianza de los niños y la personalidad que por ser necesaria se pretende para los adultos, ve Erikson una confirmación de la hipótesis psicoanalítica. Ciertamente no siempre son las relaciones tan sencillas y unilineales; como ocurre también en nuestra cultura, es allí más decisivo para la educación el conjunto de actitudes y exigencias que las acciones individuales. SCHRAML, Walter J. *Psicología profunda para educadores*. 1981. p.63.

exclusivamente por los psicólogos hasta hoy: las bases materiales del pensamiento y la forma de ser del sujeto constituido ya como ser social. El proceso educativo se halla, ineluctablemente, radicado ahí porque de no hacerlo el ser formado socialmente no existiera y las bases materiales tan vastas desarrolladas a lo largo de la evolución del hombre no tendrían finalidad alguna y, en todo caso, se atrofiarían hasta incluso desaparecer. La Educación pues, actualiza las potencialidades humanas con vistas a la utilización de los recursos otorgados por la naturaleza del hombre para llevarlas a un grado de complejidad específica determinado por las necesidades propias de la comunidad en la que los humanos habrán de desarrollarse. Esto es socialización y la Educación es el proceso por el cual se realiza.

1.1.4. Algunos errores respecto a la educación.

Casi siempre que se piensa la educación, se la ve a ésta constreñida al pequeño espacio que nos representa el aula de clases, en donde los alumnos “sufren” una serie de transformaciones, más o menos de manera coordinada por la acción del profesor. Más en el caso de la perspectiva científica totalizadora,⁴⁵ dicho espacio se ha de ubicar en un ámbito más allá de la práctica particular de los individuos, tratando de extraer de las experiencias particulares los elementos comunes que permitan la comprensión de lo que en realidad sucede en la relación de los profesores y los alumnos, así como las razones del por qué las cosas se suceden tal y como podemos percibirlos de primera instancia. Y es que, desde el punto de vista de la Ciencia, no es posible la especulación en el vacío sobre un tema tan trascendental como lo es, y ha de serlo por mucho tiempo, el de la Educación.

⁴⁵ “Si bien es cierto que en la actualidad la teoría se ha vinculado con la práctica, ello no implica la existencia necesaria de la teoría para la realización de la praxis por el hombre. En cambio, la conciencia teórica es impensable sin la práctica social con una finalidad y la teoría solo puede serlo como desarrollo histórico de la praxis cuya materia es la realidad social.”. COVARRUBIAS, Francisco. *La teorización de Procesos Histórico-Sociales*. 1995. p. 131.

Así pues, de intentar estudiar al fenómeno educativo exclusivamente desde el punto de vista de la dimensión práctica—utilitaria, es decir desde la función didáctica, desde los actos educativos, se estaría perdiendo el conjunto o sistema general por el cual posee sentido y dirección. Dado que no existe una única manera específica de “hacer” educación, ya que cada uno de los sujetos implicados en el proceso posee referentes, intereses y habilidades cognitivas diferenciales, la manera más adecuada para poder establecer un punto de equilibrio, sería precisamente aquel que nos saque de lo inmediato para poder percibirlo en un nivel superior de percepción y comprensión. Este nivel inmediato superior sería, sin duda, el de la Pedagogía como reflexión científica de lo educativo o como herramienta de la mente que nos permita establecer los lineamientos que subyacen a esas prácticas, criticarlos y reestablecerlos de acuerdo con la nueva concepción que se está proponiendo.

Pero aún estamos, en este punto, en una dimensión empírica que ha de alcanzar su expresión científica a través de la plena comprensión de todos los procesos que están implicados en ella, para lograr este objetivo se hace necesario reconocer no solo el “cómo” hacemos la educación, sino también el “por qué” de esa manera y aún el “para qué de ese por qué” del hacer educativo. Esto no podría lograrse solamente a través de un curso de didáctica que nos modificara en mayor o menor grado nuestra práctica educativa, ya que los fundamentos más básicos de quehacer educativo quedarían sin ser percibidos y, en ese caso, realmente no se estaría modificando en gran medida dicho quehacer, sino solo la manera de cómo hacerlo.

El objetivo de la ciencia, al intentar comprender lo educativo, no es el de presentarnos aspectos que nos faciliten —de manera inmediata— lo que podemos desarrollar en el aula, sino la de proporcionarnos las bases para poder criticar lo que hacemos con la finalidad de buscar, por nuestros propios medios, las mejores formas de enfrentar la práctica cotidiana, adaptándola en la medida de lo posible a lo que deseamos hacer con ella, así como establecer las líneas guías que nos han de servir para ejercer mejor las funciones que se nos han encomendado por la sociedad. Esto quiere decir que el hacer del educador no se queda simplemente en las labores ejercidas en sus sesiones

de clase, sino que estas tienen, potencialmente, la cualidad de modificar el ser—en—lo—inmediato (es decir el “siendo”) de los sujetos que se relacionan educativamente. El “siendo” del docente y del alumno se modifica de manera substancial cuando se “descubren” como sujetos de un proceso activo que los vincula; esa vinculación, aunque en la práctica pueda ser temporal, tiende a constituirse en un espacio de interacción que ha de observarse científicamente ya que, de otra manera, se perdería la raíz misma que produce el hecho educativo, que es la intervinculación entre sujetos que, siendo mundos ajenos y diferenciales, pueden lograr un punto de conjunción que los lleve a niveles distintos de comprensión de sí mismos y de lo que están viviendo en un momento dado. Pero esto sólo puede ser explicado por el maestro ya que el alumno no cuenta con las herramientas ni la capacidad de abstracción que ha de ser el lugar común del profesor, si es que éste quiere lograr que sus estudiantes le comprendan y le manifiesten de manera vital aquello que ha logrado construir (como ejercicio de la misma naturaleza del alumno y no como una preeminencia del maestro) a través del vínculo racional—emotivo que se puede dar por la convivencia y la atención lograda y merecida por cada uno de los participantes.

Pero para poder construir algo, y ello es parte del proceso mismo del acto educativo como hecho social, se ha de dar primero el proceso de deconstrucción de los sujetos, esto es, el derrumbamiento del “siendo” anterior, ya que de no hacerlo, el sujeto se arriesga a actuar y a pensar como actuaba o pensaba en el pasado, cuando aún no había crecido que es lo que hace ser un ser distinto del de hace un año, un decenio o una vida. Los sujetos crecen y se mejoran a sí mismo en la medida de sus posibilidades y de las circunstancias que le rodean, el medio en que se desenvuelve y, asimismo, por las expectativas que de sí mismo se forjan los individuos retomando todo aquello que perciben como perjudicial y benéfico a la hora de desear “educación”. La vida misma, de esta forma, se convierte en un acto educativo que, en su proceso, no nos deja ser como fuimos y de querer seguir siendo de esa forma, lo único que lograríamos sería un grave desfase de nuestra existencia que nos sería rechazado por el resto de la gente y, hasta eso, por nuestra misma conciencia en términos de no lograr mayores y mejores estados de vida y/o de conciencia.

He dicho que, en lo cotidiano, podemos percibir el *cómo* practicamos la educación, analizar sus formas y criticar sus defecto. El *cómo* de la educación tiende a señalar los elementos más inmediatos de lo que hemos de enfrentar como las problemáticas inherentes al momento justo que estamos viviendo; y éstos pueden ser de muy diversa naturaleza dependiendo de los elementos que estén conjugándose en ese momento, se pueden observar situaciones de tipo económico, político—educativo, social, psicológicos etc. Todos ellos tienen una razón de ser y reclaman una atención diferenciada por parte del profesor y de los alumnos que son los que directamente los padecen; sin embargo podemos dejar establecido que dichas situaciones puedan ser de relevancia o no a la hora de establecer la clase. Que intervienen de manera decisiva puede ser rescatable o no, el hecho de que el profesor o el alumno estén mejor o peor alimentados es decisivo en cuanto afecten de manera substancial al proceso o que puedan ser, por el momento, obviados.

Por otra parte, la situación laboral del docente, del alumno o de los padres de éste pueda ser también un factor decisivo en un momento determinado, y a la vez influir en el hacer educativo, y quizás pueda ser momentáneamente substraído de la práctica formal para desarrollar otros aspectos, pero, de la misma manera, no puede uno desentenderse permanentemente de ello, porque es un factor que necesariamente ha de perturbar la atención del profesor o del alumno como problemática que es.⁴⁶

Este tipo de aspectos bien pueden afectar el *cómo* hacemos la educación, si pensamos que el aspecto didáctico material es imprescindible, necesariamente tiene que remarcarse porque es el objeto mismo del hacer el que está siendo afectado; por decir, si se quiere hacer una labor manual que implique materiales más o menos caros, y

⁴⁶ Por ejemplo, Deodilia Martínez nos señala que hay situaciones que van en contra de la salud física y mental que, a la larga, inhabilitan a los maestros para poder cumplir cabalmente sus funciones. Nos dice que se crea un estado de stress cuando se presentan: “muchos alumnos en poco espacio tanto en las aulas como en las áreas de juego. Ruido y desorden acústico. Desorden de grupos numerosos en malas condiciones ambientales y de organización. Falta de reconocimiento económico y de calificación por ascender, para obtener plaza definitiva o para ser titular del cargo. No ser reconocido por trabajar en las condiciones más adversas y, en ocasiones, hasta ser descalificado por ello dentro del antecedente profesional”. MARTINEZ, Deodilia. *El riesgo de educar*. 1986. p. 31.

aún cuando son (aparentemente) de uso cotidiano, ello puede influir en el hacer de uno o varios de nuestros alumnos. Si tratamos de que la actividad se lleve a cabo con la “pureza” o tal cual se marca en el manual o en la técnica, es posible que el resultado esperado se vea desvirtuado o nos cause, como docente o alumno, algún perjuicio en el ánimo o en la calificación que es donde, casi siempre, se reflejan este tipo de situaciones de carácter inmediato, material o práctico—utilitario.

Las tareas puedan ser otro ejemplo pertinente de la visión del cómo hacemos educación; éstas han de servir de refuerzo a lo tratado en clase bajo la perspectiva de que el alumno pueda ser estimulado para ir más allá de su percepción inicial del tema, pero si la tarea lo que hace es frustrar la imaginación, el ánimo o las expectativas de los alumnos, es muy evidente que esa actividad no está cumpliendo con su cometido, y más allá, está yendo en contra de lo que deseamos realizar como objetivo. Ya se ha visto que la didáctica tradicional que se usaba hace algunas décadas, con la que nos formamos muchos de nosotros, no era precisamente la más indicada a la luz de las nuevas teorías desde las que hemos de observar la educación, pero cumplía con sus objetivos sociales y señalaba un aprendizaje determinado.

Así pues, si de lo que se trata es de pensar científicamente a la educación, la dimensión práctica—utilitaria ha de ser superada —que no olvidada ni ponderada— con la finalidad de asistir a la construcción del ámbito educativo que ha de ser manejado por el educador a la hora de ejercer su función docente. El principio de toda investigación es el interés mismo del investigador por el fenómeno bajo estudio; es decir, eso que ha de investigar qué tanto le interesa y para qué quiere que le interese de esa forma. De esta manera queda establecido que no se puede modificar la práctica o la forma de hacer educación si no existe el interés de hacerlo pero, principalmente, una direccionalidad que permita establecer nuevos objetivos a alcanzar mediante el proceso que se pretende llevar a la realidad. De aquí se sigue, que el docente que desea modificar su práctica en lo inmediato tiene, también potencialmente, la posibilidad de ir más allá de su propia práctica a través de la racionalidad y el criticismo que es lo que propiamente es la que le hace querer cambiar algo de sí o de

su trabajo. Ambas dimensiones son, funcionalmente, cualidades de todos los humanos que cobran distintas expresiones dependiendo de lo que los sujetos desean hacer de su vida y de sus objetivos como individuos y como seres sociales.

Señala Nérici que: “Cada individuo nace con un potencial propio de posibilidades biopsicosociales, que deben ser puestas de manifiesto por la educación a fin de analizarlas y aprovecharlas de la mejor manera para lograr una convivencia social en la cual cada miembro contribuya con lo mejor que posea.”⁴⁷

Esas posibilidades biopsicosociales son también inherentes a los profesores tanto como a los alumnos. Los docentes no están exentos de *estar siendo* una determinada realidad con esas características. Más, y esto es lo que nos ocupa aquí, el profesor tiene también la oportunidad de reflexionar acerca de esa misma realidad que es— siendo, y llevarla a un nivel de comprensión que, merced a su inmadurez, el alumno no puede lograr aún. Así pues, el nivel inmediato superior a la percepción del cómo hacemos educación es el *por qué* de hacerlo así, es decir, la búsqueda del fundamento que nos hace actuar de la manera que lo hacemos, y esto sólo puede ser dado por un análisis a consciencia de nuestra dimensión del *siendo*, en otras palabras: de la manera en que nos hemos constituido no sólo como docente sino también como individuos conformados por múltiples dimensiones que, queramos o no, impactan en nuestra labor cotidiana en el aula y en el proceso general en el que nos vemos involucrados.

El por qué de lo que hacemos en clase es, entonces, una primera instancia dentro del espectro de la reflexión científica que ha de ser tomada en cuenta si se quiere avanzar dentro del ámbito científico del estudio de la Educación. A esta dimensión le podemos llamar **práctica** y no se le puede dejar de lado a la hora de hacer el análisis de lo educativo, pero no ha de centrarse en ella pues no es la única instancia en la que se desenvuelve ese fenómeno.

⁴⁷ NÉRICI, Imideo. *Hacia una didáctica General Dinámica*. Kapeluz, Colombia, s/f. p.22.

Hay educadores que puedan superar dicho nivel y explicar a consciencia el *siendo* de su práctica en lo inmediato, resulta ser un buen avance con respecto a otros profesores que no tienen esa claridad. Pero quedarse aquí no basta. Podríamos decir que es, apenas, el comienzo en la escalada por explicar lo que la educación *es* como fenómeno y como práctica. Saber el por qué de la educación tal como la reconocemos es saber el nivel **teleológico** de la misma, es decir, la finalidad por la que toma esa expresión en nuestras manos, pero todavía no alcanza la explicación más compleja que es el nivel de lo ontológico, es decir, de aquello que la hace ser lo que es como la podemos percibir. El nivel de lo ontológico es una función propia de la conciencia científica cuando encuentra la razón de sí misma y del por qué ve las cosas como las ve. Es un nivel mucho más definido ya que implica el subsumir no únicamente la práctica propia sino el percibir todas las otras posibilidades en que podría ser y que, por cuestiones que el investigador ha de saber, no han llegado a serlo.

El nivel de lo **ontológico**⁴⁸ requiere de mucha más reflexión ya que no solo implica criticar nuestra práctica en sí, sino criticar nuestra propia conciencia y sus contenidos. No puede asumir ninguna expresión de tipo práctica—utilitaria o didáctica porque asistimos a la búsqueda del ser mismo de nuestro *siendo*; en otras palabras, nos vamos a remitir al objeto mismo existente en nuestra conciencia como condensación de lo real en el mundo. Y explicar eso que hemos percibido implica el reconocer que no es producto de una única influencia sino de múltiples incidencias que son

⁴⁸ “Aunque la búsqueda del sujeto teorizante es alcanzar la objetividad de lo que cognitivamente es apropiada por él, no es posible **desontologizar** el conocimiento; ya que la síntesis condensatoria de referentes provenientes de lógicas diferenciales que es la conciencia del sujeto, por más que se quiera y riguroso que se sea, no puede aislar y/o eliminar de la razón la presencia de estos referentes ateóricos, si bien los referentes teóricos son el fundamento cohesionador y organizador que da funcionalidad al conocimiento científico que se construye.” ALVAREZ, Arturo. *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1988. p. 80. Tomamos la idea de **ontológico**, en tanto sentido etimológico, es decir como “lógica del ser”, como la razón de ser de un sujeto en cuestión. Ello implica el conocimiento de las motivaciones externas e internas que han originado una determinada manera de ver la vida en el sujeto, una determinada práctica y una determinada personalidad. Cualquier otro sentido de la ontología —que no podemos negar que exista— en nuestra obra sale de todo contexto.

expresivas de la dinámica del universo en un momento de su desenvolvimiento.⁴⁹ La dimensión de lo ontológico no puede ser conocida sino con base en el descubrimiento de lo que *somos*—de nuestro siendo—expresando con ello la realidad contenida en nuestra conciencia, la manera como está organizada y, deconstruyéndola, asumir la lógica de apropiación de la ciencia que es la única que nos puede servir para conocer objetivamente la realidad “como es” en el siendo del mundo en el que nos vemos inmersos, determinando siendo determinados, gracias a lo cual podemos expresar lo que conocemos, y lo que entendemos con fidelidad a nuestras asunciones más básicas. Sólo de esta forma podremos decir que hemos construido conocimiento y que hemos podido convertirnos en científicos y que es la educación uno de los rubros que habremos de estudiar para poder decirle a la cara las verdades que hemos podido conocerle.

Por ejemplo, un error muy común dentro de las sociedades contemporáneas —y lo que ya criticaba Ivan Illich en su momento— es la identificación de educación con *currículum*. Ciertamente la estructuración de la escuela moderna le obliga a hacer una “selección” de conocimientos transmisibles a las jóvenes generaciones de acuerdo con las ideas, principios o filosofías predominantes en la sociedad que la soporta; sin embargo la escuela no es una institución autónoma si por autonomía se entiende la libre determinación de sus acciones y facultades, por lo que, por ejemplo, ni la misma UNAM es autónoma sino nominalmente, ya que su mantenimiento, currícula y demás atribuciones están regidas externamente.⁵⁰ De hecho, la educación no es igual a

⁴⁹ “Para el pensamiento dialéctico—crítico, propuesta postmarxista de la actualidad, los elementos o instancias en los cuales se puede dividir la realidad no son tales y la supuesta autonomía relativa inexistente; en donde no existen jerarquías, niveles, ni determinaciones en última instancia, adjudicables en propiedad objetual a disciplina alguna. Es para la dialéctica crítica la concepción totalizadora unitaria la expresiva de la realidad; concepción que se piensa al universo como conjunto total de procesos en desarrollo y de múltiples formas y condensación, en la que la parte es el todo y el todo es la parte que pasa por distintos momentos expresivos del todo y que es síntesis de múltiples determinaciones.”ALVAREZ BALANDRA, Arturo. *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1988. p. 66.

⁵⁰ “El programa (currículo), también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñando [y de lo enseñable] con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñando, ni de la Didáctica

currícula porque aquella es mucho más vasta de lo que esta podría llegar a ser la segunda.

Otro error frecuente es que la escuela “educa” en todos los sentidos referidos al inicio del capítulo: moral, científica, profesional y laboralmente. El ideal de la escuela es que ello fuera sí, pero no lo es. Se enfatizan ciertos rubros y se desligan del resto ya que, de contemplarlos, la actividad educativa sería interminable, inviable según los parámetros economicistas actuales y quizá innecesaria si lo que se pretende es obtener mano de obra barata y ajustada a los principios que la sociedad requiere para su “correcto” funcionamiento. A más que, como ya hemos mencionado, educar señala una influencia sobre el ser interno del sujeto (el *ello* si se quiere ver así), y por lo tanto radica en un plano profundo de la conciencia; en tanto que el aprendizaje “navega” por la superficie de la misma y utiliza a la memoria como medio para “anclar” o “estabilizar” determinados conocimiento útiles al individuo. Por tanto, y en éste sentido, la escuela en la actualidad educa muy poco e instruye mucho más lo que da lugar a vacíos en la formación de los humanos lo que equivale a la pérdida de la misma humanidad.

Estos son pues, algunos de elementos a tomar en cuenta dentro del estudio de lo que es la educación y, a continuación, expondremos como se ha pretendido abarcar el fenómeno de lo educativo desde la perspectiva dominante —el positivismo— y cómo se ha llegado a descalificar a la “ciencia” a quien se le había encargado dicho estudio: la Pedagogía.

1.2. El debate sobre la Pedagogía.

correspondiente. MARTINEZ, Deodilia. *El riesgo de enseñar*. 1986. p.73. Ver también TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. 1994.

Etimológicamente, la palabra *Pedagogía* tiene su origen dentro de la cultura griega clásica, en donde describía una función social corriente de la época. *Pais* significa “niño” y *aggo* “llevo, conduzco”. En sentido estricto el paidagogo⁵¹ era un esclavo que se encargaba de conducir al infante, hijo del amo, a la escuela, de cuidarle y de asegurarse de que tomara sus clases. De cierta forma era una atribución conflictiva porque, de sucederle algo al niño la propia vida del paidagogo estaba en riesgo. Éste era responsable directo de lo que el menor hiciera o dejara de hacer, tenía que responder ante el padre si es que, por alguna razón, el hijo se escapaba de clases o no llegaba a tiempo; en fin que se trataba de una profesión más de carácter vigilante, protectora y sin plena autoridad que lo que se pudiera argüir en cualquier otro sentido.

Sin embargo, y desde perspectiva actual, el problema inicial al que se enfrenta todo aquel interesado en la Pedagogía, es la incertidumbre que causa el no poder establecer una única definición de lo que ella es, aunque quede claro, al menos bajo la guía del llamado “sentido común”, cuál es el tema que ha de tratar como ámbito de estudio.

Tres son los elementos que podemos tomar en cuenta, según Roberto Caballero⁵², para darnos cuenta de los ejes sobre los que se asienta el debate en torno a la Pedagogía y sus funciones sustantivas. Estos serían: *a)* La filosofía de la educación; *b)* La técnica de la educación; y, *c)* la ciencia de la educación. Cuestión aparte sería la disputa entre lo que se ha venido a llamar *Ciencias de la educación* en detrimento del hacer de la Pedagogía, de tal forma que se desdice la pertinencia del hacer científico de esta, a favor de aquellas, en términos de dar cabal cuenta del objeto en cuestión.

Trataremos pues, de dar un panorama de lo que ha sucedido en los últimos años dado que la que fue llamada *Ciencia de la Educación* se ha convertido en una paradoja que debe de ser vuelta a poner a punto sobre el terreno de lo científico, con la finalidad de restituirle su estatus, el cual está sujeto a debate desde que su *discurso* y *finalidad* dejaron de ser claros a los ojos de las nuevas generaciones de pensadores.

⁵¹ LARROYO. *Historia general de la Pedagogía*. 1979. p. 132.

⁵² CABALLERO, Roberto. “Educación y Pedagogía”, en BARTOLOMEU *et al.* *En nombre de la Pedagogía*. 1995. p.12. Ver también VILLALPANDO, José M. *Didáctica de la Pedagogía*. 1977. p. 4 y sig.

1.2.1 La pedagogía como filosofía de la educación.

En la manera de pensar de Roberto Caballero, hablar de la Filosofía de la educación equivale a hablar del hombre, “en su origen, en su destino, en nuestros ideales, en lo que queremos formar de los hombres”; esto es, en torno a lo que se pretende que llegue a ser ese hombre en un futuro.

Dewey, por ejemplo, aspiraba a un ser humano que pudiera ser un buen ciudadano avezado en las actitudes, las prácticas y los hechos que definen la democracia. Ello porque la educación ha de entenderse con los ideales que una sociedad quiere transmitir a la siguiente generación, sus logros espirituales y los hechos que considera más valiosos.⁵³

Sin embargo, este tipo de acercamiento a la educación corre el riesgo de naufragar en el mero formalismo práctico, al divorciar u alejar demasiado dichos ideales de las posibilidades reales del hacer del educador con sus educandos. Este es un problema sustancial porque, al hacer filosofía, puede darse el caso en que los objetivos a alcanzar no se establezcan sino como parte de un discurso personal que poco tenga que ver con la realidad que se está viviendo en las escuelas.

Por su parte Francisco Larroyo señala que:

La faena educativa se mueve siempre ante fines que se han de cumplir, ante ideales que deben ser realizados, y la ciencia de la educación debe y tiene que indagar la ruta para alcanzar tales designios. Desde este punto de vista, la pedagogía es el problema de la realización de los valores, la

⁵³ “La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir.” DEWEY, John. *Educación y Democracia*. 1995. p. 15.

teoría que trata de fijar los recursos más seguros y eficaces para introducir al educando en el reino de los bienes [culturales].⁵⁴

Esto lo podemos entender en el sentido de que este, tanto como Dewey, acepta que la educación se entiende con entidades más bien metafísicas del tipo de los valores y las normas sociales. De esto se desprende que la educación tiene más que ver con idealizaciones y finalidades que atienden a esos valores y que el hombre como tal, simplemente ha de recibirlos como parte de su bagaje cultural y su formación como ente moral.⁵⁵ No es en vano, pues, que éste mismo autor diga de la educación que :

...reside en difundir los tesoros del espíritu que llamamos ciencia y técnica, arte y moralidad, lengua y economía, derecho y religión. Y bien: quien entra en posesión de tales bienes, no hace, en definitiva, sino realizar por sí mismo las más caras dignidades humanas, los valores objetivos de la cultura. ¿Qué es penetrar en los dominios del conocimiento, qué obedecer las normas del derecho positivo y de la moral social, qué gustar de las obras de arte? *No es otra cosa que hacer reales en la conciencia de cada cual eso que se llama valores de lo verdadero, de lo justo, de lo bello.*⁵⁶

Esta visión de la educación, ciertamente nos pone en contacto con algunos de los elementos más preciados de los hombres, pero deja de fuera la cuestión de que las sociedades a través del tiempo tiende a modificar sus propias apreciaciones sobre esas cuestiones, haciéndoles parte de una fluctuación, por no decir “mercadeo” de conocimientos que se ven hoy a la alza, mañana a la baja en las necesidades de formación de los sujetos bajo la égida del sistema capitalista.

Es también Larroyo el que distingue las ramas con las cuales se ha de tratar lo educativo desde una perspectiva filosófica; señala dos puntos: *a)* Ontología; *b)* Axiología; y *c)* Teleología. La primera se ocupa de distinguir lo que *es* la educación; esto es: el modo en que se nos presenta, el por qué ha llegado a ser así y la forma en

⁵⁴ LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*. 1979. p 43.

⁵⁵ “La educación...implica un modelo de vida que ha de alcanzarse, un tipo humano por realizar. El hombre se distingue del animal en que es consciente de su propia vida y trata de intervenir en ella, modificándola. Por ello, la orienta y la encauza con arreglo a un *ideal*, que, las más de las veces, es común a los miembros de la comunidad social. Esta aptitud de proponerse fines en sí mismo es una función inseparable del hombre”. LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*. 1959. 160.

⁵⁶ LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*. 1979. p 43.

que podría ser en un futuro.⁵⁷ La segunda, aprecia los valores y los remite a diversos subgrupos que, en todo caso, les hace ser bienes culturales —y por lo tanto *buenos*— señalando la pertinencia de su transmisión. Y la tercera suscribe los fines a los que debe aspirar el proceso educativo, tomando en cuenta, en su caso, la importancia de la persona. Dice que:

La educación tiene, entre otros caracteres, el de ser una aspiración. El aspirar, empero, implica una decisión del hombre, y, para ello, un acto electivo. La vida humana, en rigor, es un constante optar ante diversos fines. Se anhela esto o aquello; se prefiere, por sobre muchas, una manera de vivir; a veces se pospone o se elude un deber en obsequio de un interés inmediato. El hombre en cuanto hombre es libre.⁵⁸

No se puede considerar que esto sea exactamente así. El personalismo crítico de Larroyo⁵⁹ le lleva a sesgar la realidad hasta abstraerla del concurso con la realidad humana.⁶⁰ El hombre es libre sí, pero no para elegir *siempre* entre valores; o mejor dicho: no es libre de estatuir, por sí mismo, entre cuáles valores ha de poder elegir. Ello es función de la cultura que le presenta las diversas opciones que ha de tomar en cuenta. El hombre no crea los valores por sí mismo, los toma del medio social, y, en tanto que eso, no es libre de hacer *su* voluntad a menos que sea, en mayor medida, dueño de sí mismo. Esto es, Larroyo no toma en cuenta todo el discurrir en torno a la llamada *Ideología*, y asume que el hombre, la persona, siempre tiene la “verdad” a su alcance, que puede reconocerla y que puede elegir de esa forma el mejor de los estados posibles de vida y optar por él de una manera ideal y productiva. Aquí no se puede pensar así de manera estricta.

⁵⁷ “Con el nombre de *ontología pedagógica* puede ser llamada toda [una serie de cuestiones relativas a lo que es ‘el hecho de la educación, vale decir, la investigación de la esencia, tipos, grado y leyes de la educación’.] El término ‘ontología’ (del griego *on*, lo que es) significa el estudio del ser, de los caracteres objetivos de las cosas en general y de las especies de éstas. Ontología de la educación es el estudio de la educación como realidad.” LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*. 1959. p.37.

⁵⁸ LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*. 1959. p. 161.

⁵⁹ *Cfr.* ESCOBAR, Edmundo. *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*. Porrúa. 1970.

⁶⁰ “Para Francisco Larroyo, la persona no sólo constituye la más alta dignidad de la vida (personalismo axiológico), sino que al propio tiempo es la clave de la existencia toda (personalismo ontológico). El hombre en cuanto persona es sujeto y protagonista (creador y portador) de la cultura humana... La persona no está enterrada en sí misma; pertenece a su esencia la articulación en un mundo el cual es correlato de ella. Hombre y mundo son términos que se implican. Toda persona es el punto de intersección ontológica que da consistencia y sentido a la realidad.” ESCOBAR, Edmundo. *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*. 1970. p.44.

Así pues, al considerar la Filosofía de la educación, se corre el riesgo, como hasta ahora ha sido, de sesgar el estudio centrándose en una u otra concepción de la realidad. Es decir, que sea la teoría la que defina al mundo y no el mundo a la teoría. Ésta es una visión parcial por necesidad de aquella, y solamente en un caso muy específico—el científico—puede dar cuenta de la vastedad de lo real y de la imposibilidad de una explicación eterna.

Es con Dewey sin embargo, que la Pedagogía adquiere un sentido humanístico (en el sentido de la “humanitas” romana), ya que su propósito es el de contribuir al correcto desarrollo de los individuos como seres humanos⁶¹. No se diga menos de Makarenko, cuya “educación por el trabajo” estaba dirigida a desarrollar aquellas experiencias que volvieran a los sujetos más humanos. Aquí mismo, en México, el proyecto educativo revolucionario de Vasconcelos, tenía como fundamento la búsqueda del desarrollo de los aspectos más notables del espíritu humano, tal como lo son las artes y la filosofía en su versión humanizante; es decir, aquella que exacerba románticamente las potencialidades y avances culturales de los seres humanos.

Sin embargo, si retomamos los antecedentes históricos de México en las últimas cuatro o cinco décadas del siglo XX, podemos establecer que, el ámbito pedagógico ha sido uno en los que más polémica, cambios de orientación o perspectiva se han suscitado a raíz de su descalificación como ciencia, al confrontarla especulativamente con la naciente⁶² “Ciencia de la educación”.

⁶¹ [Para Dewey] “El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social (así como el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje si no es a través de la respuesta que suscita en quienes lo circundan), y que, por otra parte, “la única ‘adaptación’ posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades”. ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. 1984. 641.

⁶² Y decir “naciente” resulta una ironía porque, por ejemplo, Larroyo construye su *Ciencia de la educación* hacia 1949 en su primera edición, siendo quizá uno de los que recogen —e inician— la escalada por la instauración de dicha ciencia en detrimento de la Pedagogía, al menos en términos conceptuales.

1.2.2. La pedagogía como técnica de la educación.

Para Abbagnano y Visalberghi, la filosofía habría de relacionarse con la educación, fundamentalmente cuando: “Se preocupa más específicamente de los modos como las nuevas generaciones deben *ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizadas por éste*”.⁶³ Es decir, cuando se pretende reflexionar acerca de la forma en que dicha aproximación debe ser realizada.

La idea base es, pues, la de pensar en el “cómo hacer”, es decir: en la parte didáctica⁶⁴, desde la que se procura que las jóvenes generaciones se hagan de la información que precisan para su vida en colectivo. Reflexionar filosóficamente aquel proceso, implica el poder reconocer cuál es la mejor forma de llevarlo a cabo; esto tiene el inconveniente de que el filósofo se convierte en juez al dar su opinión en torno al caso. Y ya que “mejor” o “peor”, “conveniente” o “inconveniente” no son categorías científicas para el sistema tradicional, sino que quedan a la discreción del que lo piensa, esta forma de hacer referencia a la educación, pareciera quedar igualmente varada y sin ilación ya que toda opinión pudiera ser válida —y validada— si posee el suficiente grado de científicidad.

Esta situación, dentro de la forma de pensar tradicional, se constituye en un error, ya que esta intenta aportar una y sola opinión sobre el objeto. La manera de pensar

⁶³ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. 1984. pp. 14-15.

⁶⁴ “Etimológicamente la palabra didáctica proviene del griego y quiere decir arte de enseñar. con tal significado se usó desde el siglo XVII por RATKE, COMENIO y otros pedagogos. Actualmente se la define como dirección del aprendizaje.

“La didáctica se divide en general y especial... La primera se ocupa de la fundamentación científica de la enseñanza; esto es, de los métodos, procedimientos, principios o normas que han de aplicarse en la dirección del aprendizaje; igualmente se avoca el conocimiento de otros problemas relativos a la citada dirección; pero tales estudios los hace sin referirse en forma particular al aprendizaje de determinado contenido de la materia de enseñanza, contenido que es común llamar asignatura.”

“La didáctica especial esencialmente tiene el mismo campo de estudio —con las consiguientes adaptaciones— pero circunscrito, con referencia específica a determinadas actividades docentes, por ejemplo, las relativas al lenguaje, aritmética y geometría, ciencias biológicas y fisicoquímicas, geografía, historia, civismo, etcétera.” VILLAREAL, Tomás. *Didáctica General*. 1968. p.23-24.

positivista no acepta que existan múltiples posibilidades de explicación sobre un objeto determinado, y por eso no acepta que ese tipo de discursos posean el estatus científico que sí le da a los que se avienen a su manera de organizar el conocimiento. Así pues, la Pedagogía—como filosofía de la educación— se ha llegado a caracterizar por ser una alocución, más o menos sistemática, en relación a lo que se consideraba que es la mejor manera de formar a los individuos de un determinado grupo social. La problemática que, fundamentalmente, se desprende de este tipo de ejercicio es que la Pedagogía terminó por ser un discurso al que ya únicamente puede serle accesible, en un nivel más o menos científico (en tanto que se le signa un matiz un tanto especulativo), más que el aspecto más tópico del fenómeno educativo: aquel que se circunscribe al salón de clases en términos de la relación maestro alumno⁶⁵.

Si la reflexión pedagógica atañe a la dimensión didáctica, entonces se hace innecesario que abarque otros ámbitos del proceso educativo ya que su función no es “hacer ciencia” sino encontrar los métodos operativos con los cuales hacer llegar los conocimientos a los alumnos. Esta forma de pensar la pedagogía está muy de moda y se refleja en diversas publicaciones que aluden al aprendizaje de alguna habilidad o *corpus* científico —Pedagogía de las Matemáticas, Pedagogía de las Ciencias Naturales, Pedagogía de la Natación, etc.

Para complementar su objetivo de “conocer mejor cómo de debe hacer la educación” Abbagnano y Visalberghi nos dicen que:

...el término “pedagogía”, que literalmente significa “guía del niño”, puede tener un significado más extenso y abarcar, a más de la *filosofía de la educación*, algunas ciencias o sectores de algunas *ciencias*, indispensables para un control del proceso educativo. ¿Cuáles son esas ciencias? En primer lugar, la *psicología*, sobre todo aquellas partes de

⁶⁵ Y este campo puede estar también sujeto a fuertes interferencias, que no suele recoger la ciencia tradicional, debidas a la forma de organizar la educación para él y para sí. Dice Gordon, por ejemplo: “We find that teachers may feel just as frustrated and unrewarded in schools with ‘ideal’ working conditions and small class sizes. And, obviously, being paid more money for an unsatisfying job isn’t going to make it any more satisfying. For the most part this is why teachers’ unions have seldom succeeded in alleviating the problems. They have concentrated on improving working conditions, fringe benefits, and salaries (not that these don’t warrant improvement), but have left teachers still frustrated, still disenchanted, still feeling ineffective and helpless.” GORDON, Thomas. *Teacher effectiveness training*. 1974. p. 21.

ésta que se refieren al desarrollo mental, a la formación del carácter y a los modos de aprendizaje. A últimas fechas, la *sociología* ha demostrado ser una indispensable ciencia auxiliar para plantear y resolver debidamente los problemas de la educación. Junto a la psicología y la sociología, se han venido desarrollando una técnica o conjunto de técnicas que emergen de la práctica educativa misma: la *didáctica*.⁶⁶

En éste caso, se nos plantea lo que para los autores son los requerimientos básicos — o mínimos— que se necesitan para el conocimiento del fenómeno educativo: la filosofía de la educación, la psicología, la sociología y la didáctica—aunque esta sea en realidad un discurso técnico. En éste planteamiento aún nos quedan dos elementos que aclarar: cuando los autores dicen “indispensables para un *control del proceso educativo*”, ¿a qué se refieren? ¿A posibilitar el control total de lo que sucede en el salón de clases? ¿A la necesidad de mantener sin perturbaciones lo que sucede entre maestro y alumno? ¿A la posibilidad de comprensión del fenómeno teniendo en cuenta que éste pueda ser independiente incluso de quienes lo están llevando a cabo, investigadores y directivos incluidos? Ciertamente es una labor difícil hablar de un control cuando se piensa en un fenómeno tan complejo como lo es el educativo, quizás tanto como cualquiera otro de las ciencias sociales o de la naturaleza, en los que el hombre apenas puede tener control y solamente puede limitarse a dar una somera explicación del estado actual de cosas que son las que le son dable percibir, aún cuando no pueda asir del todo la realidad tal como se produce en el universo.

Si los autores están pensando en términos de que el hombre pueda —tecnológica u operativamente hablando— desentrañar la problemática de la educación de una vez y para siempre, ciertamente podríamos decir que ello es una limitante, porque la complejidad del fenómeno no permite que ello sea así; todo acercamiento a la realidad en sí de lo educativo, aún cuando éste se produzca en el ámbito de lo humano, está multideterminado y orgánicamente localizado en la Totalidad, lo que determina, por su dialecticidad, que no se le pueda describir de manera formal en lo absoluto, y mucho menos controlar como algunos de los positivistas consideran que debiera hacerse.

⁶⁶ ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. 1984. p 15.

El segundo punto, cuando los autores señalan que éstas ciencias pueden ser auxiliares para “plantear y resolver debidamente los problemas de la educación”, se nos presenta la cuestión, al menos desde el punto de vista de la manera en cómo esto va a realizarse, si ese “auxilio” será en merced a que todas ellas puedan tocar disciplinariamente el objeto educación como una de sus tantas ramas y, como ya se apuntaba en la obra de Bartolomeu⁶⁷, la Pedagogía venga recopilar esos conocimientos dispersos para intentar organizar una explicación más o menos integrada, o, desde otro punto de vista, sea la Pedagogía quien utilice esas disciplinas como herramientas de su teorizar con la finalidad de proporcionar una visión propia del mundo —o de la educación en todo caso— siendo necesario, no que el pedagogo sea un especialista en esos temas, sino que posea los elementos suficientes para poder ver, con mayor objetividad, a aquello a lo que se está enfrentado. Nos parece que los autores piensan de la primera forma, por cuanto que no consideran a la Pedagogía como un conocimiento necesario sino meramente suficiente⁶⁸ en el espectro de las Ciencias de la educación. En nuestro caso suponemos lo segundo, que el pedagogo ha de contar con elementos suficientes, con las herramientas pertinentes, y pensar la Educación desde una perspectiva totalizadora que no se procura desde el conocimiento ya establecido —aunque ello no quiere decir que no deba conocerlo— sino que se ha de entender que solamente son herramientas con las cuales pensar el proceso educativo y no determinantes que se deban comprobar o verificar.

⁶⁷ [Apareció] “una pedagogía que cede su lugar a la concepción de un campo pluri o interdisciplinario, es decir, que pasa por la supuesta disolución de su imperio y, unas veces, se reduce a testimonio histórico de una época en que no había otra disciplina con la cual debía compartir la educación en cuanto campo de estudio u objeto material; en otras situaciones, perdido su sitio privilegiado, pasa a ubicarse, en el mejor de los casos, como una de las distintas ciencias de la educación..., en el sentido de que lo único compartido es el campo de estudio, pues cada una de las Ciencias de la Educación indaga un aspecto diferente de dicho campo y responde a diferentes modelos (teórico—metodológicos) de ciencia. Pero en el caso de la Pedagogía, en su nueva identidad, *ve reducido parte importante de su rol a la simple integración de conocimientos generados por las otras Ciencias de la Educación*”. BARTOLOMEU *et al.* ***Epistemología o fantasía***. 1996. p.18. (Cursivas nuestras.)

⁶⁸ “Sin embargo, no parece que sea correcto ni útil considerar a la pedagogía como *inclusora*, además de la filosofía de la educación, de todas estas ciencias o técnicas; pero es indudable que la pedagogía debe tener en cuenta, concretamente, las relaciones que guarda con ellas, circunstancia que la reviste de caracteres propios frente a la filosofía general. Se dice con frecuencia que dichas relaciones son análogas a las que existen entre el fin y los medios: la pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los *fines* de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los *medios* propios para la consecución de esos fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas”. ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. ***Historia de la Pedagogía***. 1984. p 15.

Otro tipo de obras son aquellas que proporcionan algunas herramientas novedosas con las cuales poder mejorar la manera en que se produce el proceso educativo. Una de las más interesantes es lo que se conoce como *Maestros Eficazmente Entrenados*. El supuesto fundamental de esta técnica, porque eso es lo que es, es el de mejorar las condiciones en el salón de clase a través de mejorar las relaciones interpersonales y la comunicación. Dice el autor:

We believe there are far more similarities than differences among students. All are human beings, first of all. All have human characteristics, human feelings, human responses. Teachers effectiveness can therefore be based on a general theory of human relationships—asuming, as we do, that teachers are also human. All kids get turned on when they are really learning, and get bored when they are not. All youngsters feel discouraged when they are put down if they have done poorly or have failed. All kids develop selfdefeating coping mechanisms to deal with teachers' use of power. All kids have a tendency to want to be dependent, yet struggle desperately for autonomy; all kids get angry and retaliative; all kids develop self-esteem when they achieve and lose it when they are told they don't achieve enough; all kids value their needs and protect their civil rights.⁶⁹

El problema fundamental con este tipo de materiales es que se basan en experiencias y conocimientos empíricos antes que en una percepción científica del hecho que describen. Esto les descalifica a los ojos de los estudiosos y no alcanzan a ser retomadas al interior de los programas oficiales, quedándose como materiales accesorios o propuestas alternativas sin respaldo oficial. En mi perspectiva esto es un error, pero hasta ahora no ha podido llevar a las aulas de formación de profesores otras propuestas que no sean las más conocidas o con un fuerte respaldo académico.

⁶⁹ GORDON, Thomas. *Teachers effectiveness training*. 1974. p.14. Traducción. “Creemos que hay más similitudes que diferencias entre los estudiantes. Todos ellos son, ante todo, seres humanos. Todos tienen características humanas, sentimientos y respuestas humanas. La eficacia magisterial, por lo tanto, puede estar basada en una teoría general de las relaciones humanas—asumiendo, como hacemos, que los maestros son también humanos. Todos los niños se “entonan” cuando están aprendiendo verdaderamente y se aburren cuando no. Todos los jóvenes se sienten enfadados cuando son humillados si han actuado pobremente o han fallado. Todos los niños desarrollan mecanismos de copia autodefensivos para tratar con el uso del poder del maestro. Todos los niños tienen la tendencia a querer ser dependientes, aunque luchan desesperadamente por la autonomía; todos los niños se enojan y toman venganza; todos los niños desarrollan su autoestima cuando logran el éxito y la pierden cuando se les dice que no han logrado lo suficiente; todos los niños valoran sus necesidades y protegen sus derechos civiles.”

Un caso similar al anterior, con un poco más de difusión, es el de las escuelas que manejan las técnicas de Celestin Freinet. Esta corriente educativa adolece de la misma carencia que los anteriores, no poseen una “teoría oficial” que les apadrine y les proporcione un espacio formal dentro del mundo de las “ciencias” de la actualidad. A pesar de sus contribuciones a la educación y a las relaciones dentro del salón de clases, no existe una teorización que les respalde y que les proporcione la universalidad que da lo científico.

1.2.3. La pedagogía como ciencia de la educación.

Luego de transitar por la filosofía y la técnica, la educación se nos presenta como una parte más del quehacer de la ciencia, de tal forma que se pretende hacer más oficial el discurso de la Pedagogía, alejando de ella los visos de especulación que había tenido. Señala, por ejemplo, Elías de Ballesteros:

Solamente considerando el estudio de la Educación como problema exclusivo de la Pedagogía, como por otra parte lo consideran muchos pensadores y filósofos, entre ellos Herbart, Natorp, Cohn y en general los defensores de la doctrina idealista de la Educación, puede proclamarse [la] dependencia estrecha y constante entre la Educación y la Filosofía. Hoy sería difícil aceptar tal subordinación ya que la Educación tiene un campo de actividades propio y unos métodos peculiares que le permiten la fijación de sus fines, no como algo impuesto y exterior, ajeno a su propio campo, sino como resultado del estudio de su objetivo fundamental y de la aplicación de métodos apropiados y característicos de su estructura científica.⁷⁰

Esto implica dos cosas:

- Que la Ciencia de la Educación habría de separarse del hacer de la Filosofía, tomando su propio rumbo para consolidarse como una ciencia autónoma que se centrara en su objeto de estudio y se dejara de las elucubraciones que las discusiones filosóficas pudieran generar.
- Que dicha ciencia se podía considerar como “madura” ya que poseía un objeto de investigación, métodos de trabajo apropiados para ello y asimismo

⁷⁰ ELIAS DE BALLESTEROS, EMILIA. *Ciencia de la Educación*. 1979.13.

un lenguaje científico para nombrar los fenómenos con los que se iba a enfrentar.

Queda claro pues, que para la maestra Elías de Ballesteros, Pedagogía y Ciencia de la Educación no es lo mismo. Desde luego esta perspectiva nos habla más de la esperanza de la desaparición futura de la Pedagogía como disciplina especulativa, arraigada en la filosofía, que como un hecho ya realizado. Nos habla también de la modernidad que llega al sector educativo trayendo consigo el fulgor de la Ciencia que alcanza, finalmente, a los especialistas en Educación, y que marca la transición de las reflexiones filosófico—educativos para dar paso a la praxis de la educación como aplicación del pensamiento a la realidad para su transformación y mejoría. Ello, sin lugar a dudas, constituye la parte más formativa del positivismo como teoría. Si seguimos la argumentación de Elías de Ballesteros, nos encontramos con los supuestos que fundamentan esa perspectiva. Nos habla del ideal de *perfección*⁷¹ que la educación proyecta; del *desarrollo*⁷² que implica en los sujetos que la reciben; y del *direccionamiento*⁷³ que esa acción, de manera trascendental, posibilita.

⁷¹ “En toda concepción educativa se advierte como característica esencial del proceso que estudiamos, la idea de *perfección*. Es decir, la educación debe proponerse hacer al hombre perfecto o al menos, lo menos imperfecto posible”. ELIAS DE BALLESTEROS, EMILIA. *Ciencia de la Educación*. 1979.22-23.

⁷² “Una segunda idea que se considera vinculada a la de educación, es la idea de *desarrollo*. La acción educativa supone en efecto, un modo especial de colaborar al desarrollo de todo sujeto de educación. No se concibe un solo aspecto, un solo momento del proceso de la educación que no proponga lograr que los educandos conquisten un nivel más alto cada vez en su desarrollo total. Por eso... toda educación es siempre un proceso para la dirección del desarrollo”. ELIAS DE BALLESTEROS, EMILIA. *Ciencia de la Educación*. 1979.23.

⁷³ “Como consecuencia de estas afirmaciones, la educación se considera también en sus líneas más generales, como *una acción o influencia directora, formadora del hombre* que sin asomo de imposición o de coacción va logrando, espontánea o sistemáticamente, que cuantas capacidades existen en potencia en el ser humano, vayan adquiriendo sin violencias, ni desviaciones apresuradas, con seguridad y siguiendo el ritmo natural, toda su fuerza, todo su valor y toda su significación en el cuadro general de la personalidad humana. Con frecuencia, el éxito o el fracaso de una acción educativa, están en relación directa con el tacto y buen sentido pedagógicos que se impriman a las etapas sucesivas de la influencia directora que es la educación en su más amplio sentido”. ELIAS DE BALLESTEROS, EMILIA. *Ciencia de la Educación*. 1979. 23.

El pensamiento de Elías de Ballesteros, todavía posee cierta claridad en términos de los objetivos que desea poder aplicar: el desarrollo integral de los sujetos, aprovechando aquellas capacidades que le son propias, mas, y ese es el substrato, su posición teórica es aún muy endeble por ingenua, ya que sus planteamientos se originan en una concepción de la ciencia como un hecho dado y no como algo en formación que aún está por construirse. Dice:

Por último señalamos cuatro características de la Educación que hoy se destacan y se realzan como la culminación del sentido necesariamente social de este proceso: *transmisión, continuidad, perpetuación y avance*. ¿Qué es lo que se transmite, continúa y perpetúa la educación? ¿Qué es lo que se asegura con esas características propias del proceso que estudiamos? Desde que se inicia el movimiento teórico, científico de la educación como un proceso de carácter social, es decir, desde que Pablo Natorp en su obra fundamental *Pedagogía Social* destaca los cimientos básicos de la educación como una acción que sólo puede alcanzar su plenitud en el seno de la sociedad de todos los hombres, hasta las conquistas en el terreno práctico para una educación y una enseñanza de tipo social que nivele las diferencias marcadas en los escolares por la sociedad, la educación se ha considerado como una necesidad no solamente desde el punto de vista del hombre, sino principalmente desde el punto de vista de la sociedad. O lo que es igual: para que la sociedad se perpetúe, se afiance, mejore y se eleve hacia cimas de mayor perfección, es preciso que los hombres que constituyen aquella, sean hombres educados.⁷⁴

“Transmisión, continuidad, perpetuación y avance...” Estas palabras son las que más inspiran a esta autora y, desde una posición más crítica, Elías de Ballesteros se nos presenta como una ilustrada, esto es, que su teorizar se mueve más en torno a las idealizaciones que son constitutivas del positivismo y no desde un hacer educativo que reflexione sobre las condiciones reales en las que esa praxis educativa habrá de realizarse. Es cosa del tiempo obviamente, el momento en el que esta autora se desenvuelve, lo mismo que Larroyo esta impregnado de esa esperanza de construir la Ciencia de la Educación, o Pedagogía por mejor nombre, a semejanza de las ciencias ya constituidas y oficialmente autónomas⁷⁵.

⁷⁴ ELIAS DE BALLESTEROS, EMILIA. *Ciencia de la Educación*. 1979. p23.

⁷⁵ “De la misma manera que los organismos vivos seleccionan del medio adyacente los principios necesarios para su conservación y crecimiento, el sujeto de la educación inmerso en una cultura

La finalidad última de Ballesteros es la de educar a los hombres para que estos formen una mejor sociedad, de ahí que solamente por esa vía se pueda crear una que “se afiance, mejore y se eleve hacia cimas de mayor perfección...” Ello suena bien, el problema radica en cómo se puede realizar esa tarea. La autora no va más allá, lo deja cifrado como parte de su ideario y se dirige a la elaboración teórica que ayude a los maestros en formación a comprender dicho objetivo, a justificarlo, pero no puede, no podría a partir de sus referentes, materializar dicho objetivo que, no está de más decirlo, es el mismo que ha campeado en la mente de los científicos de la Educación desde que esta función apareció.⁷⁶

Todavía hay una división más en términos del concepto que debemos de tener en cuenta para comprender la situación actual de la Pedagogía. Nos dice Paciano Feroso que:

Si hacemos caso a las expresiones más frecuentes en el contexto alemán en el que han nacido y en el que se desarrolla [la Pedagogía Social], podemos constatar que, en la actualidad, la palabra “pedagogía” se reserva estrictamente para referirse a la praxis

determinada va apropiándose en mayor o menor grado, de acuerdo con sus poderes de afinidad, los elementos formativos de su personalidad. Aun cuando las adquisiciones de cada individuo varíen en proporción, serán reflejo de las condiciones existentes, corroborándose la afirmación de que la educación consiste en una incorporación de la cultura. Semejante consideración no es modo alguno limitativa, en cuanto a que el hombre no pudiera dar más de lo recibido; pues tal inferencia nos llevaría a negar la posibilidad de progreso: la educación presenta dos momentos: el de la ‘objetivación del espíritu’, que es creación, y el de la subjetivación de la cultura, que es reproducción. La educación se traduce en capacidad para mayor educación. El que se educa en un correcto sentido, tanto recibe como dona. En el fondo del término *cultura* está imbíbido el significado de esfuerzo permanente”. LARROYO, FRANCISCO. *Ciencia de la educación*. 1959. pp 30-31.

⁷⁶ Sólo la educación—en cualquiera de sus formas—la sociedad *supervive*, se *perpetua* y se *perfecciona*. Esto se realiza a través del mecanismo de la transmisión que unos grupos hacen a otros, no de una manera mecánica y simplemente *dando* y *recibiendo*, sino también—y esto es lo más importante—luchando a veces silenciosa y profundamente y a veces violenta y contundentemente, para agregar al legado recibido, el producto de las creaciones específicas de cada grupo y de cada momento histórico. Gracias a esta dinámica social que se desarrolla, inexorablemente, entre los grupos que forman el conglomerado social, la sociedad se perpetúa, repetimos, y avanza sin detenerse hacia rutas más elevadas, haciendo posible la *continuidad* de sí misma y de todo lo que en ella se fragua y crea. Por eso, el mecanismo de la transmisión, de la continuidad, de la perpetuación y del avance, se refiere además de a la sociedad, a la cultura, a la técnica, a todo lo que el hombre crea y construye...” ELIAS DE BALLESTEROS, EMILIA. *Ciencia de la Educación*. 1979. 23-24.

educativa, ya que se está imponiendo el uso de la expresión *Erziehungswissenschaft* (ciencia de la educación), cuando se habla con intencionalidad científica. Y si se quiere aludir al conjunto de conocimientos sobre educación, procedentes de niveles epistemológicos diversos —popular, técnico, científico, filosófico e incluso teológico—, se prefiere la expresión global de *Erziehungslehre* (saber o doctrina sobre la educación).⁷⁷

He aquí pues, una certera aproximación a la problemática tal cual en torno a la Pedagogía. Como ya se acotó, se le ha restado el estatuto científico ésta área del conocimiento suponiendo que no posee la suficiente elaboración como para merecer el epíteto, quedándole reservadas las cuestiones de la práctica docente escuetamente reducidas al aula. Y esto es importante porque si definimos a la Pedagogía exclusivamente en el ámbito de lo áulico, se está limitando enormemente el potencial de impacto del discurso pedagógico ya que la educación como fenómeno no se reduce meramente a ese contexto sino que está —digamos— contaminada del mundo fuera de la escuela, y a la vez impacta de múltiples maneras en el medio en el que se desenvuelve.

Si seguimos la argumentación de Fermoso nos hallamos que, de inicio, existen por lo menos dos maneras de estudiar a la educación: la de adentro y la de afuera de la escuela, siendo la primera la Pedagogía formal o institucional, y la segunda la social que atiende a los que no gozan, no consumen o han sufrido mermas de la primera. Hasta donde se ve, esas dos Pedagogías son irreconciliables porque los ámbitos en que trabajan son distintos, la Pedagogía social se entiende con los delincuentes, los desposeídos y los que no tienen medios —o no los tuvieron— para cursar una educación formal. Luego entonces son dos Pedagogías con campos diversos unificadas meramente por el hecho de que ambas trabajan con algún aspecto de la educación. De aquí se seguiría que, en el ámbito de la Educación, no existiría **una** Pedagogía, sino por lo menos dos, que son las que atienden a sectores diversos de la población estudiantil. A este paso habría que señalar que probablemente sería necesario crear una Pedagogía carcelaria, una de desempleados o una del oprimido

⁷⁷ FERMOSEO, Paciano. *Pedagogía social*. 1994. p.16.

como ya lo intentara Freire⁷⁸; cada una con su propia definición puesto que cada una posee su propio y respectivo objeto de estudio. Esto sería muy del agrado de quienes pretenden la atomización y especialización *ad infinitum* de las ciencias, pero que, para el caso de una visión científica de la educación, aún por construir, representa un verdadero problema.

Decididamente Feroso nos da material para elucubrar más en torno a esas posibles Pedagogías, pero no es el caso que nos ocupa aquí, sino que lo referimos como parte de la polémica desatada en relación a como se ha visto la Pedagogía en los últimos tiempos. Y con respecto a ese punto, se nos viene a colación también lo que Nassif definió como la “Pedagogía de nuestro tiempo”, que, a saber, se refiere a lo siguiente:

Las ciencias auxiliares de la pedagogía, al proporcionar instrumentos intelectuales para la comprensión y la realización del proceso educativo, adquieren un cierto *matiz* pedagógico (la psicología se hace psicología educativa, la sociología, sociología pedagógica, etc.), pasan a constituir un único sistema de principios y de normas. Dicho con otras palabras, al poseer un enfoque propio que delimita un campo propio, la pedagogía obra como aglutinante de conocimientos de muy diversa procedencia, los somete a sus designios y forma el cuerpo teórico y técnico con el cual ha de manejarse el educador. La pedagogía es así autónoma y una, cualquiera sea la naturaleza de las fuentes científicas que utilice para resolver sus problemas.⁷⁹

Lo que Nassif nos ofrece es una Pedagogía que recoge conocimientos de otras ciencias y los ciñe a su propia manera de pensar; sin embargo, existe el peligro de que esta Pedagogía no construya esos conocimientos sino que se los apropie de manera ecléctica; en ella la realidad seguiría estando dispersa y, por tanto, lo que de esa Pedagogía resulte sería, tal vez, un juego de verdades reelaboradas para concordar con lo que la disciplina quisiera decir. En otras palabras, se podría escoger de entre toda la oferta de conocimientos para poder construir un discurso *ad libitum*, sin necesidad de buscar, desde uno —el propio investigador— lo que es significativo y relevante de manera personal. No se hablaría de lo que se ha conocido en el proceso real de investigación, sino de lo que otros han encontrado y que me es conveniente como parte de un discurso oficial. Esta es una forma fácil de hacer investigación y,

⁷⁸ Cfr. FREIRE, Paulo. *La Pedagogía del Oprimido*. México, ed. Siglo XXI.

⁷⁹ NASSIF, Ricardo. *Pedagogía de nuestro tiempo*. 1965. p 20.

por tanto, más allá del saludable criticismo que nos permite ver la realidad desde una perspectiva propia. Dificilmente podría consolidarse un pensamiento totalizador con esa manera de pensar, pero es una alternativa y habrá quien quiera seguirla.

El punto que se pudiera rescatar de la obra de Nassif, y ello de manera limitada, es el hecho de que pondere la importancia del tiempo, del momento actual, de lo que es en el aquí y ahora. La Pedagogía debe de ocuparse de ello y no de lo que ha sido, por lo menos no pensando en que lo que ha sido válido ayer podría serlo hoy. La gente, las relaciones, incluso los programas cambian de un momento a otro y en un instante han sido rebasados y cambiaron. Todo ello es una forma en que la dialéctica de la realidad se nos presenta como investigadores, docentes o alumnos. El tiempo es una variable que debe tomarse en cuenta, pero sobre todo la manera en cómo éste es usado en la praxis educativa, en la teorización y en el análisis⁸⁰.

El problema actual que se nos presenta en la actualidad en los estudios sobre educación, es que cada una de las disciplinas que pretenden estudiar el fenómeno educativo, intenta describirlo únicamente en su propia perspectiva, las más de las veces de manera hegemónica o paradigmática; esto es: que bajo el supuesto de que las corrientes más novedosas integran sus datos a su *corpus* sin explicar más del fenómeno. Con ello se va a la deriva intentando capturar el elusivo objeto de una manera formal según la perspectiva vigente en turno⁸¹. Si nos remitimos a lo que, por decir, Abbagnano y Visalberghi consideraban necesario para el estudio de la educación, tenemos que, por ejemplo: la Sociología no ha podido designar—según

⁸⁰ “Al pedagogo de hoy no le queda, pues, otra posibilidad que la de adentrarse en la época y, con el auxilio de las ciencias del hombre, tomarla como una estructura total, percibirla con criterios específicamente pedagógicos estableciendo su problemática educativa tanto como el valor y las posibilidades educativas de las fuerzas que la definen. Es así como el tiempo, el presente, la época, penetran en la pedagogía. Por un lado, para extraer de ella los problemas pedagógicos que debe contemplar la organización educativa y su teoría subyacente; por el otro, para tomarla como tema general de estudio y determinar el modo en que sus distintos factores y elementos inciden en la formación humana”. NASSIF, RICARDO. *Pedagogía de nuestro tiempo*. 1965. p 5.

⁸¹ “La teoría del Conocimiento ha perdido su primacía y también su significado desde que se comenzó a dudar de la validez de uno de sus supuestos, esto es, que el dato primitivo del Conocimiento es ‘interior’ a la conciencia o el sujeto y que, por lo tanto, la conciencia o el sujeto deban salir fuera de sí (lo que por principio es imposible) para aprehender el objeto”. ABBAGNANO, NICOLA. *Diccionario de Filosofía*. 1985. p. 228.

Boudon⁸²—ni siquiera su propio objeto formal, y probablemente no pueda hacerlo mientras siga bajo la influencia de los estudios positivistas. En el caso de la Psicología, la problemática quizá esté más dada en términos del rubro bajo el cual habrá de verse: desde la postura clínica, la experimental o la aplicada, y cada una de ellas tiene sus propias reglas para plantearse la consabida hipótesis que es la que les señala el camino.⁸³ Para el caso de la Antropología y de la Filosofía, la cuestión estaría dada en el sentido de cómo plantearse el objeto sin que se toquen a las otras esferas que el fenómeno integra. Ello es casi una imposibilidad de la manera en que se ha pretendido hacerlo, al menos desde el momento en que se intenta describir un objeto complejo —como sin duda lo es la educación— sin incorporar otros referentes que le sean pertinentes al objeto mismo. La naturaleza del objeto mismo “educación” excluye toda declaración parcial acerca de él y por ello mismo no es posible decir nada de ello cuando no se le puede descifrar de manera razonada.⁸⁴

⁸² BOUDON, MAURICE. *La Crisis de la Sociología*. 1985. p.12.

⁸³ [La psicología académica] carece de los conceptos explicativos, sistemáticamente estructurados, que podrían dar cuenta de los hechos observados, de las leyes deducidas y de los modelos producidos. Fundamentalmente, porque da por presupuesta la existencia de un sujeto más o menos homogéneo que se enfrentaría con un medio exterior a él con el que puede o no entrar en conflicto y en el que se debería producir una conducta adaptativa. La psicología académica, al aceptar este presupuesto, desconoce la complejidad estructural del sujeto y todo el tortuoso proceso que permitió la transformación de ese cuerpo humano en un miembro de una determinada sociedad humana. BRAUNSTEIN, Néstor A. “La psicología y la teoría psicoanalítica” en BRAUNSTEIN, Néstor *et. al. Psicología: ideología y ciencia*. 1983. p48.

⁸⁴ “A pesar de los problemas que implica el empleo de una lógica prefigurativa de formas y contenidos y/o apropiativa; la práctica teorizante enfocada a la indagación del ámbito educativo se ha caracterizado por realizar investigación en las que sólo se verifican o aplican modelos predeterminados al quehacer educativo. Con esto, lo más que se puede hacer en los procesos de teorización es llevar a la práctica el modelo y explicar lo que sucede o simplemente verificar si alguno o algunos de los conceptos “corresponden” con la realidad a la cual se aplicó o si parte de la lógica “existe o el investigador lo cree así”, en el proceso concreto que fue sometido a lo planeado en el modelo. Aunado a esto, se ha puesto de moda considerar que la descripción o narración del proceso “tal cual sucede en la realidad” se traduce en una explicación teórica de la realidad; siendo que lo que aquí se hace sólo se limita a la acumulación de información que por sus características es muy dudosa objetividad, aunque el investigador sea lo más honesto y sincero posible en la descripción o narración de lo que fue observado. Lo cierto es que la teorización no puede ser reducida a la simple observación que se traduce en narraciones y/o descripciones de lo que sucede en el aula o la escuela, de la forma en que se organiza, de los sujetos que se encuentran en ésta, de las conductas que se manifiestan, etcétera, aunque esta narración o descripción vaya acompañada de un marco teórico o conceptual”. ALVAREZ, Arturo

Así pues, debido al problema de la definición que se le achaca a la Pedagogía, se ha ocasionado, según Bartolomeu⁸⁵, que se haya llegado al extremo de quitarle el estatus de ciencia dejándole en una mera descripción del hacer docente. Esto porque, y a decir verdad, a la Pedagogía —como disciplina— le fueron siendo “reconocidas” líneas de investigación en el proceso educativo que no habían sido plenamente explicadas; la cuales, siendo “adoptados” por otras especialidades científicas, se constituyeron en otras tantas nuevas doctrinas que pretendieron explicar unilateralmente lo educativo; y ya que, de manera fundamental, la educación toca de manera trascendentes una multitud de ámbitos que la ciencia formal no puede sino atribuir a una u otra disciplina de manera particular.

1.2.3.1. *El problema terminológico de la Ciencia de la educación.*

Según Enrique Moreno, el término *pedagogía* no ingresa al idioma inglés con el significado de “educación”; de ahí que los teóricos de lengua inglesa hayan tenido que crearse una nueva forma para poder referirse a la explicación racional del fenómeno educativo. Señala que: “los angloparlantes no pueden distinguir entre *education*, como fenómeno, y *education*, como la disciplina”.⁸⁶ Es entonces el caso que, para los ingleses y norteamericanos —que son, por múltiples razones, los que

. *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1998. pp. 166-167.

⁸⁵ A lo largo de su itinerario histórico la Pedagogía fue configurando un perfil que la define con base en determinados rasgos, en especial el carácter práctico o aplicable de dicho conocimiento, cualidades que en su origen no estuvieron vinculadas a valoraciones negativas, pero con el tiempo ha servido para argumentar la inferioridad de la ciencia sobre lo educativo, respecto a las otras ciencias formales, naturales y aquellas ciencias sociales que consolidaron su presencia como tales, porque son reconocidas como indiscutidos dominios científicos (la lingüística, por ejemplo). En síntesis, *la Pedagogía, de ser reconocida como ciencia con un alto grado de practicidad, pasó a negársele el carácter de ciencia y reducirla unas veces a teoría práctica, otras, a tecnología*. BARTOLOMEU *et al.* *Epistemología o fantasía*. 1996. p.15 (Cursivas nuestras.)

⁸⁶ MORENO, Enrique. “Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía” en BARTOLOMEU, *et al.* (coords). *En nombre de la pedagogía*. p80.

más han teorizado sobre educación— el concepto de *education* implica tanto el objeto de estudio (el fenómeno educativo), como la ciencia que lo estudia. De ahí que el significado de “Ciencia de la Educación” haya tenido sentido en un contexto angloparlante, excluyendo con eso —hasta muy recientemente, relativamente hablando— el término Pedagogía, mientras que es mucho más representativo para los de habla española y otras lenguas romances.

Esto tiene su relevancia por cuanto que, dada una terminología inexistente para definir un ámbito de estudio tradicional, se debe de tomar en cuenta para no obviar que, en caso de ser una y la misma cosa, dicha problemática es irrelevante y únicamente se utilicen los términos como sinónimos. La cuestión de fondo sería cuando no es así.

1.2.3.2 *La cuestión de la Ciencia de la Educación como Teoría educativa.*

Otro punto importante de la discusión sobre el estatus epistemológico de la Pedagogía es el de si esta debe o no ocuparse de teorizar sobre la educación o limitarse a aplicar lo que sobre ello le consignan otras disciplinas. Así, por ejemplo, para Larroyo: “La teoría pedagógica describe el hecho educativo, busca sus relaciones con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. El arte educativo, por su parte, determinará las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación metódica de la ciencia de la educación”.⁸⁷

En esta definición podemos distinguir claramente que, para dicho autor, existen por lo menos dos momentos diferenciados en relación a la praxis pedagógica; la ciencia de la educación en sí, que es la que estudia, clasifica, ordena y busca las leyes que rigen al fenómeno educativo; y, de otra parte, se halla el “arte educativo”, que es la dimensión práctica, la aplicación de la primera en la realidad concreta. La palabra

⁸⁷ LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*. 1959. p. 37.

“arte” en Larroyo significa aplicación práctica, técnica. Por lo que, si nos ceñimos a su concepción sobre la educación mencionada arriba, ello significa modos operativos para enseñar el valor, pero este es imposible de ser transmitido de la forma como se enseña el dato científico. Así pues, la Teoría pedagógica se convierte aquí en una preparación para la técnica y puede estar supeditada a ella y no a lo científico que habría de ser su pilar inamovible.

Sin duda la educación es un “hacer” o un “dejar de hacer”; es una habilidad para transmitir conocimientos o facilitar su aprendizaje, se promete, enseñar y/o aprender, pero cuando no es así, o simplemente se evita el hacer lo correcto o enseñar lo adecuado, de todas formas se está transmitiendo “algo”, usualmente una manera de entender la realidad que, de manera explícita o no, maneja el maestro como parte de su ser o de la negación de éste.⁸⁸

En fin, que como teoría, la Pedagogía como ciencia de la educación tiene en Larroyo un defensor y un detractor a la vez; defensor por cuanto que equipara “teoría pedagógica” a Ciencia de la Educación, aunque esto pueda resultar de cierta forma censurable y hasta contraproducente; es detractor en tanto que su “Ciencia de la Educación” se limita a un aspecto meramente descriptivo —que no explicativo— del fenómeno educativo dejando, al menos temporalmente, flotar a la teoría hasta que alcanza su inserción en la dimensión práctica. Sin embargo, podemos señalar, en favor de Larroyo lo que dice Díaz Barriga del autor; él: “imprime al debate pedagógico nacional un sesgo básico, su obra impacta las concepciones y procesos de formación que existen en las escuelas normales en el país, y obviamente se expresa en la conformación del plan de estudios para la formación de [los pedagogos] en el

⁸⁸ “The essential fallacy here is basic: [There are] myths [that] ask teachers to deny their humanity. This is something they cannot do except through elaborate role playing and self-deception. Still, an astoundingly large number of teachers support, somewhere in their heads, an idealized model of the ‘Good Teacher’ that includes some if not all of these myths... They measure themselves against this model—and come up short... we would like to replace the definition of the ‘Good Teacher’ with a model that not only is more human, attainable, and real, but will permit teachers to drop their roles and be what they are: people.” GORDON, Thomas. *Teachers effectiveness training*. 1974. pp 22-23.

ámbito universitario. Por ello, la licenciatura en pedagogía en México se establece (1960) vinculada a los espacios de la filosofía, desde una perspectiva humanista...”⁸⁹

Más ¿cuál es la perspectiva de la que está partiendo Larroyo: para hacer equivaler “Teoría pedagógica” con “Ciencia de la educación” haciendo ver que:

Primero, espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una *teoría pedagógica*. Más tarde, recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (arte educativo), de donde sacan nuevas experiencias para postformar o reformar la inicial teoría. Así nos encontramos teoría y praxis en saludable relación y así se va desenvolviendo en el tiempo la teoría y técnica de la educación.⁹⁰

Tendríamos que señalar que, al menos para el caso que nos ocupa, “teoría pedagógica” y “Pedagogía” no pueden, ni deben, ser lo mismo, ya que ésta última tendría que estar, de alguna forma, por encima de las apreciaciones parciales, debidas a la conformación propia de cada teórico, por sus referentes y tiempos de vida, que son lo que define una teoría en lo particular. Ciertamente, todos esos puntos de vista habrán de compartir una base científica de referencia que vendría a ser lo que les diera unidad, pero no de manera similar a como en cualquier otra de las disciplina actuales en donde, hay un corpus mínimo de conocimientos que apuntan a un área específica de su pertenencia para la explicación de los fenómenos del mundo, porque de esa forma no se puede especificar las diversas formas en que los diversos momentos participantes del fenómeno y también de quienes lo investigan —si es que no se da el caso que coincidan—, se puedan afectar, percibir, analizar y/o definir.

Las teorías son desfasables y no son susceptibles de poseer la verdad absoluta; los diversos planteamientos han de ser criticados con el fin de percibir en ellos la suficiencia con la que explican la realidad, y aún así, puede darse el caso en que

⁸⁹ DÍAZ BARRIGA, Angel. “Pedagogía—Ciencias de la Educación. Paradigmas para entender lo educativo” en BARTOLOMEU, *et al.* *En nombre de la Pedagogía*. 1996. pp. 56-57

⁹⁰ LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*. 1979. p36. Ver también del mismo autor, *La Ciencia de la Educación*. 1959. p 35.

algunos conceptos o categorías usados en teorías pasadas puedan todavía ser de utilidad para denotar ciertos fenómenos⁹¹.

1.2.4. La polémica Pedagogía—Ciencias de la Educación.

Ha sido Gastón Mialaret⁹² quien ha dictaminado la muerte de la Pedagogía y declarado el nacimiento de las Ciencias de la Educación. Las razones que arguye, según Moreno, son de carácter terminológico, y dado que la Pedagogía es un proyecto rebasado hay que ceñirse al espíritu del tiempo que es el de la fundamentación científica del estudio de la educación. Luego entonces, y según esta visión, la Pedagogía no ha sido una disciplina de pleno carácter científico sino meramente un discurso especulativo que se ha dejado a la consideración de los ilustrados en el tema.

Ha sido bajo la égida del positivismo que se forjó la segmentación del fenómeno educativo en diversas áreas particulares de conocimiento, que al final se convirtieron en disciplinas aparentemente autónomas pero que no han logrado dar una respuesta efectiva a los problemas que dicho fenómeno comporta.⁹³

⁹¹ “Las posibilidades de corroborar la vigencia de una teoría o de demostrar el desfase que ésta ha experimentado, no puede ser reducido a un problema de coyuntura o a la aplicación de criterios de verificación y validación por ella, en ella o fuera de ellas establecido, lo que se debe de hacer, si realmente se quiere saber si una teoría se ha desfasado parcial o totalmente, es partir de reconocer que ésta está integrada por una serie de elementos que al ser organizados como discurso explicativo de contenidos de lo real, se traducen en teoría... El *desfasamiento parcial* de un constructo teórico se ubica en los conceptos de más bajo nivel de abstracción -los referidos al segundo componente- y los propios del tercer componente. Sin embargo, este desfase no es provocado por la teoría en sí; sino por el desconocimiento que el investigador tiene, en el momento de la construcción, de la totalidad de los contenidos de lo real y que no fueron incorporados en la teoría... A diferencia del desfase parcial, en el *desfase total* de la teoría, la realidad se transforma de manera sustancial y aparece, no sólo modificados los contenidos y las formas del discurso sustantivo; sino también, la lógica -lo referido al primer componente- que caracterizaba el ser y el existir del objeto que se investigó.” *Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1988. pp. 171-172.

⁹² MORENO, Enrique. “Los orígenes y el desarrollo del término Pedagogía”, en BARTOLOMEU, *et al.* (Comps). *En nombre de la Pedagogía*. 1996. p. 78.

⁹³ La ciencia positivista ha desarrollado una teoría de la ciencia en substitución del concepto filosófico del conocimiento, en la que se identifica al conocimiento con la ciencia desligándola de cualesquiera otros modos de apropiación por considerarlos no-conocimiento. Este cientificismo reduce la epistemología a técnicas y

Consideramos que ello no debe ser así. Si bien es hasta principios del siglo XX, con Emilio Durkheim⁹⁴, que se inaugura el desarrollo teórico en torno a la educación desde esferas no estrictamente prácticas⁹⁵; es decir, con la finalidad de señalar la relevancia científica que el fenómeno educativo poseía y posee, la visión durkheimiana es aún limitada para dar cuenta de todos los elementos que son parte del fenómeno, pero ya se destaca la necesidad de percibirla bajo la dimensión social que es a la que directamente afecta y soporta. El positivismo de Durkheim le hace reducirla únicamente al ámbito sociológico que es desde el cual observa, pero esa mirada aún va más allá cuando señala la trascendencia, dada desde lo valorativo, que es el fundamento del pensamiento durkheimiano⁹⁶. Así pues, lo social y lo axiológico no pueden estar separados, y ambos son parte fundamental del fenómeno educativo y del cómo éste debe llevarse a cabo.

Así entonces, Durkheim separa para la Sociología una parte de la expresión de lo educativo en lo social, pero apenas era el comienzo de la especialización. Bajo la perspectiva de la Etnografía, se hizo necesario la implementación de un ámbito educativo para poder explicar la manera en que las culturas interactúan y se influyen mutuamente, de esta manera asistimos al surgimiento de la Antropología Educativa que hace suya una parte más del fenómeno. Así mismo, y ya con la psicología en pleno desarrollo, llegamos con Piaget que termina por establecer la Psicología educativa, aislando con ello, y de manera trascendental, la última de las partes determinantes, al menos como bloque científico, del fenómeno educativo. Todas estas disciplinas han corrido de manera paralela sin ánimos de mezclarse con las otras, ya

procedimientos específicos y particulares de cada 'objeto', y cada objeto se asigna a una disciplina particular. COVARRUBIAS, Francisco. *Las herramientas de la Razón*. 1995. p. 80.

⁹⁴ Cf. DURKHEIM, Emilio: "Sociología y educación"; así como "La Educación Moral".

⁹⁵ COMENIO y ROUSSEAU quizá sean los representantes más preclaros de la Pedagogía filosófica, siendo sin duda quienes dieron un gran impulso a la reflexión sobre temas pedagógicos.

⁹⁶ "Piensa Durkheim que en la vida social hay algunos hechos inexplicables por el análisis físico o psicológico; hay maneras de actuar, de pensar y de sentir que son externas al individuo y que poseen el poder de ejercer coacción sobre él. Entre los ejemplos figuran las máximas de la moral pública, las observancias familiares y religiosas, las reglas de la conducta profesional". TIMASHEFF, Nicholas. *La teoría sociológica*. 1989. p. 141.

que el paradigma bajo el que hacen sus estudios, el positivista hipotético deductivo, hace imposible la interacción entre sí. De esta manera, los aspectos sociológicos, antropológicos, filosóficos y psicológicos no han logrado estar en consonancia ya que los diversos desarrollos teóricos contemplan aspectos excluyentes entre sí. Este es el resultado de la especialización que le es necesaria al positivismo para mantener su hegemonía como paradigma, dando como consecuencia que la Pedagogía como disciplina, no haya logrado armonizar los distintos elementos presentados por las diversas áreas que estudian su objeto, y que por lo tanto, pueda decirse que está en crisis y aún que haya muerto⁹⁷.

¿Cuál de esas perspectivas posee la verdad de la Pedagogía? Posiblemente todas y ninguna; todas porque cada una por su parte han desarrollado conocimientos útiles para entender el fenómeno educativo, pero ninguna de ellas puede considerarse por sí misma como la que posee la explicación definitiva ya que solo refleja un aspecto aislado de la realidad. De esta manera se hace pertinente no la reinención de la Pedagogía como ciencia, ya que eso sería desestimar las contribuciones anteriores que también poseen su parte de verdad, sino encontrar ese nuevo punto de vista que pueda ofrecer unitariamente, una explicación haciendo uso de los diversos elementos que se han desarrollado en las diversas disciplinas, organizándolos de tal forma que se pueda comprender algo del ya de por sí complejo proceso educativo que es el que, entre otras cosas, nos hizo devenir seres humanos.

Con todo y eso, la realidad humana entendida como una serie de eventos no consignados, aún para el sujeto mismo, nos lleva a la imperiosa necesidad de la interpretación; la realidad no tiende a ser tal como la vemos, sino que hay una serie de procesos ocultos que no se pueden señalar sino a través de la labor interpretativa. La ciencia positivista tiene aquí su némesis, ya que ella se sustenta en la identidad de lo

⁹⁷ “La universalidad [dice Hegel] es lo que es idéntico consigo mismo, con la expresa significación de que en lo universal está a la vez contenido lo particular y lo individual. Lo particular es lo que es diferente, o la determinación, pero significado que es universal en sí y esta como individualidad, [siendo la máxima riqueza de la individualidad la diferencialidad].” ALVAREZ BALANDRA, ARTURO. *Elementos para la crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1998. p.71.

observado con la verdad, ciertamente hay objetos que pueden ser explicados tal como los percibimos, pero quizás sean los menos complejos. La realidad social es una que no se adapta a ese ideal explicativo. La realidad es un pliegue dentro de otro pliegue que a su vez se puede subdividir en otra serie infinita de pliegues, podemos parafrasear a Gilles Deleuze⁹⁸ cuando trabaja a Leibnitz; es decir, se asemeja a un fractal donde la realidad se conforma por una serie de procesos que no se acaban en sí mismos sino que pertenecen a un nivel superior de manera orgánica y, además, está conformado por otra serie de procesos prolongables hasta el infinito. Pero esto sólo es percible en un nivel interpretativo que no se encierra en la cotidianidad sino que busca una comprensión más profunda de lo que sucede a través de un pensamiento no atado a principios reduccionistas y / o simplistas.

1.2.5. Contribución al debate en torno al método en la Pedagogía.

No hay momento máspreciado para cualquier científico, sea de la rama de la ciencia que sea, en que dice que ha podido “comprender” su fenómeno u objeto de estudio. La comprensión de un hecho científico va más allá de la aceptación o ubicación de sus causas y de sus efectos, ya que muchas veces, el objeto de estudio en sí no es sino una parte de una serie más complejos de fenómenos concatenados que son en sí la razón fundamental de ser del hecho estudiado. Es decir, cuando estudiamos un objeto “tal cual”, puede ser que solamente estemos percibiendo la punta del iceberg que es, o debería de ser, el objeto real a estudiar. Sin embargo, y a veces dada la importancia del fenómeno “tal cual” se hace meritoria la investigación que ponga en claro los mecanismos que están inmediatamente vinculados a aquel. Mucha de la comprensión

⁹⁸ “El laberinto del continuo no es una línea que se disociaría en puntos independientes, como la arena fluida en granos, sino que es como un tejido o una hoja de papel que se divide en pliegues hasta el infinito o se descompone en movimientos curvos, cada uno de los cuales está determinado por el entorno consistente o conspirante... Siempre hay un pliegue en el pliegue, como también hay una caverna en la caverna. La unidad de materia, el más pequeño elemento de laberinto es el pliegue, no el punto, que nunca es una parte, sino una simple extremidad de la línea. Por eso las partes de la materia son masas o agregados, como correlato de la de la fuerza elástica comprensiva. El despliegue [la Historia] no es, pues, lo contrario del pliegue, sino que sigue el pliegue hasta otro pliegue.” DELEUZE, Gilles. *El pliegue*. 1989. p.14.

que tenemos ahora de las cosas del universo, partieron de estudios particulares que se fueron haciendo más complejos en cuanto se encontraron las ligas que los incluían y los explicitaban fehacientemente.

Pero esos primeros tiempos de investigaciones parciales han de ser superados también dentro para la Educación, en la búsqueda de una comprensión de los hechos que sea cada vez más integradora de los diversos fenómenos, a veces sin una relación observable en lo inmediato, de tal forma que lo que se estudie de las cosas sea su integración con el todo del que forma parte, y no la parte en sí que no puede descubrir, por sí misma, el hecho concreto que le distingue conteniéndolo y del que depende determinándolo.

La comprensión real es la comprensión del todo del objeto, la identificación de los elementos que lo componen y de las razones por las que llegó a ser así, intelección que solamente la razón puede manejar y organizar ya que únicamente ella puede identificar vínculos que no están próximos de manera evidente. De aquí que de lo que vamos a hablar es de la perspectiva dialéctica de la comprensión que intenta, precisamente, captar ese sentido general en el que se encuentra la cosa bajo estudio.

Por poner un ejemplo hablemos de un refresco de cola, cualquiera. Lo inmediato es el objeto en sí que tenemos frente a nosotros, podemos decir que está en un envase de aluminio, con determinados colores, determinado peso y costo “real”. Sin embargo, si lo que queremos estudiar no es *este* refresco de cola, sino “el” *refresco de cola*, y tal vez nos remitamos un poco a la idea platónica del concepto, habremos de ver que este no es sino un fenómeno concreto del hecho “refresco de cola”. El objeto en sí tal cual no existe, porque todos lo son y ninguno. Es una idea, un concepto. Asumido el concepto como algo (que puede ser una identificación de lo que, hasta ahora, entendemos del concepto trabajando, siendo ya un trabajado, o por decir un pensado), habremos de ver que todavía no es lo que definiríamos como “refresco de cola” porque ni siquiera esta marca es la única denominada con el nombre de “refresco de cola”, está aquella otra marca que tiene otros colores, sabores y costos “reales”. Eso

nos llevaría a otro nivel, hay por lo menos dos compañías que integran el ideal de lo que sería el “refresco de cola”. Aquí podríamos señalar que, dado el campo de estudio en el que nos inscribiéramos, podríamos decir que ninguna es refresco de cola, porque ninguna lo es químicamente, o que ambas lo son desde el punto de vista de la lógica, o que una sí y la otra no según los gustos e intereses de la gente. Pero eso no es lo que nos importa aquí, aunque sí es importante de destacar desde la temática de lo que estamos desarrollando. Y lo que estamos planteando es que desde las ciencias sociales no nos podemos quedar solamente en el plano de los objetos tal cual se nos aparecen a los ojos o a los instrumentos, sino que hay que ir a un nivel superior de percepción que nos remita al sentido último del por qué del ser concreto del objeto que estamos tratando. De esta manera podemos aducir que, si bien éste es un refresco de cola, tiene una historia y un sentido que se puede comprender, es decir, si es de este color es, posiblemente por una cuestión psicológica o de mercado, si esto es así es porque existe una competencia con la otra marca, si ello es de esa forma es porque nos encontramos en un sistema que permite la competencia y que vive de él, éste sistema no es así sino porque a los hombres y a sus intereses así les conviene (por ejemplo: el envase es de aluminio y no de plástico por razones ecológicas, y ello es una nueva derivación que incide en el ser inmediato del objeto como tal); si ésta lata tiene un costo es porque existe un sistema económico local, nacional y mundial que lo respalda, que existe por, en y con esta lata de refresco de cola que nos podemos beber si nos da sed, porque habría de esperar que *también* sirviera para eso además de todas las otras obligaciones y responsabilidades que trae inherentemente consigo.

Como se ve un simple objeto como una lata de refresco no es “meramente” una lata de refresco sino un ser *con-referencia-a* diversos niveles de la realidad que lo determinan y lo hacen ser, pero que no son parte de su ser óptico, sino de su ser social. De igual forma, un objeto de estudio no es un elemento disperso y ajeno a lo que le rodea, un objeto como tal no nos sería posible reconocerlo porque no es parte de esa red de objetos que hemos creado para darle sentido al mundo social en el que tenemos que vivir. O, poniéndolo en otros términos, todos entendemos lo que es una máquina del tiempo, pero no ha habido nadie que pueda crearla porque no existen las

condiciones para ello, es a lo que llamamos lo impensable, lo que no es susceptible de ser comprendido por la razón ni en sus más altas esferas. Y quizás nunca lo sea, aunque lo tengamos en la cabeza como algo “real”.

Así pues, la comprensión dialéctica parte de la noción de que nada es en sí autónomo, sino que es porque se halla interconectada con múltiples dimensiones de la realidad que lo determina como tal socialmente. Y es a esas determinaciones a las que ha de aspirar el científico social para no quedarse en la realidad inmediata (fenómenica) que es susceptible de desaparecer tal y como de momento se nos apareció ante nuestros ojos como ser aparente, no como lo comprendido del ser en su devenir histórico-social, que es su realidad trascendente.

Para resumir, entonces, la postura metodológica con la que intentamos abordar científicamente el ámbito educativo, damos algunas de las pautas que nos permiten *totalizar* el fenómeno para lograr su comprensión.

Por principio toda Pedagogía refleja una concepción filosófica del hombre y la realidad. Si esa concepción no existe, no se puede esperar que exista una reelaboración cada vez en cada nuevo individuo de ese hombre, sujeto de un medio y una sociedad determinados. Esto es, para poder realizar una labor educativa es necesario que se posea un ideal de hombre, o sea: un deber ser del sujeto real y actuante. Este ideal no existe *per se*, sino que es creado en el devenir de los hombres en relación con su medio y su sociedad. En el enfrentamiento con el medio, el hombre aprende a extraer beneficios y a solventar problemáticas cotidianas que, al paso del tiempo se vuelven rutinarias. Todos esos conocimientos han de ser transmitidos a las siguientes generaciones con la finalidad de mantener constante las formas y contenidos que se manejan, y que a la vez, en el sujeto, le dan sentido al conjunto social en el que se va a vivir.

Por otra parte, el hombre al vincularse con el medio requiere de un fin o meta sobre lo que quiere hacer con ella, o por medio de ella, en su provecho y beneficio. De inicio

la tarea es sobrevivir, pero al ser cubiertas las necesidades básicas que aseguran la sobrevivencia del conjunto, aparecen las formas culturales, ideológicas y socio-políticas que es lo que, en primera instancia, reportan la diferencia de vida del ser humano y los animales. Todo ello ha de partir de la necesidad de lo inmediato: la protección de otros grupos, el intercambio por productos que no se poseen, el aseguramiento de la propia comunidad frente a las adversidades y/o miedos a lo desconocido. Pero esto tampoco aparece de manera automática, sino que es el reflejo de las experiencias y posibles explicaciones que han sido aceptadas como significativas por el colectivo, y que han merecido el honor de ser conservadas.

Luego entonces el medio asegura la subsistencia a través del trabajo del hombre, pero también ofrece espacios o vacíos que se convierten en cuestionamientos que han de ser subsanados por alguna “teoría” más o menos aceptada. Es así como vemos la creación de la religión, como una forma de explicación de las cosas que no se comprendían, aunque, no está de más decirlo, no se le puede dar el atributo de la cientificidad sino en un grado muy primitivo e ingenuo.

En la concepción dialéctica crítica se nos ofrece la posibilidad nuevamente de usar la perspectiva de la Totalidad como una herramienta del pensamiento para comprender la realidad. De una manera dialéctica podemos decir que volvemos al punto de partida en un nivel superior de comprensión y asimilación de los contenidos. No pareciera posible el asumir la idea de que nuestro hacer podría llegar a afectar al cosmos, pero sí se puede considerar lo contrario, que algún evento del universo pudiera afectar la vida en la Tierra de manera permanente. Aún así, podemos pensar que nuestras acciones sí influyen más o menos determinantemente en la vida colectiva tanto individual grupal, social y mundial. Además de que éstas dimensiones nos afectan de distintas formas de manera particular.

La realidad es una e indivisible podemos decir como primera premisa de esta nueva manera de pensar. La realidad en sí misma es inasequible inmediatamente para los hombres, sino por medio del pensamiento en una labor de reflexión que comprenda

los distintos niveles, temporalidades y múltiples condensaciones que interactúan formando la realidad en sí. El investigador solamente puede percibir una mínima parte de la realidad, y aún así eso que ve sólo es una de las formas de cristalizarse de la realidad en el momento, otro sujeto pudiera ver una cosa distinta en un mismo evento. Y es necesario, además, comprender que la realidad es contradicción y cambio, que es un sistema que no es estático sino dialéctico. Cambia de un instante a otro en su direccionalidad, temporalidad, rítmica, espacialidad y materia. Esta es una característica propia de la realidad en sí que el hombre no puede percibir directamente, aunque participe de manera activa en su constitución y cambio.

Así que todo conocimiento es apreciación de una objetivación de la realidad, en un punto de su desenvolvimiento, con determinadas herramientas de percepción del observador, también en un punto dado de su desarrollo. La realidad objetiva—es decir: inmediata— es la condensación de la Totalidad en un espacio y momento determinados. Y como la realidad tiende a cambiar, no existe conocimiento absoluto de las cosas, sino sólo conocimientos parciales de sujetos determinados por su propio contexto y realidad particulares. Lo cual no quiere decir que sean conocimientos falsos, o erróneos sino que solamente incompletos. Para muchas de nuestras actividades, principalmente en lo cotidiano, este tipo de saberes serán suficientes, más no así en cuanto al conocimiento científico que es el que principalmente se desea impartir en las escuelas. Es decir, normalmente nos hará falta saber que para poder pasar una calle tenemos que esperar a que el semáforo ponga luz roja, pues de lo contrario nos arriesgaríamos a sufrir un accidente. Obviamente esto no implica que hayamos de pensar en el por qué de aquel convencionalismo, en el de dónde se obtiene la luz para tal efecto, en la cantidad de energía que se gasta, en el costo que esa actividad reporta, en el dolor que sentiremos si nos golpea un auto, en el tiempo que pasaremos en cama, en el costo económico y/o laboral, etc. Muchas veces nos cruzaremos la calle sin tener en cuenta la luz roja. Más, por otra parte, para aquellos de quienes depende la vialidad en la ciudad, con toda seguridad, esas cuestiones sí serán de una relevancia determinante, y habrán de buscar la manera de que la luz nunca falte, de que la energía no se gaste en vano, que el semáforo funcione

adecuadamente para evitar congestionamientos de tránsito, en el costo que se habrá de pagar por el servicio, en el dónde se hallará el dinero para cubrir el gasto, en el presupuesto que se habrá de enviar a las cámaras para que pueda ser asignados los recursos y estos buscarán la manera de otorgarlo para lo cual habrán de ajustar los impuestos, y de ahí se siguen una serie de actividades de reflexión y de acción que nos llevan a tener una luz roja en el semáforo para que nosotros podamos esperar —o no— para cruzar la calle.

Siendo el anterior ejemplo, sólo una mínima parte de nuestras actividades cotidianas es de esperarse que, si pudiéramos ponernos a reflexionar en todo lo que hay detrás de ellas, nunca tendríamos tiempo para poder realizar las actividades que, por necesidad, debemos de cumplir. Es por ello que muchas veces los conocimientos que precisemos sean meramente parciales o incompletos. Sin embargo, en la labor científica, los saberes no pueden ser tan dispersos y esquemáticos. Deben de lograr una explicación más o menos fehaciente del objeto que se ha decidido investigar, es decir: conocer. De ahí que se haga necesario el tener una perspectiva que no solamente nos conduzca a conocer a los objetos tal cual, sino que nos permita conocerlos en todas aquellas dimensiones que puedan tener una relevancia para el investigador y, a la larga, para su conjunto social. Desde el punto de vista de lo educativo sería una situación similar, ya que si lo que se ofrecen son sólo saberes dispersos, ellos pueden bien utilizarse para realizar un examen, ya que se supone que eso que se vio en el clase se preguntará en la evaluación. El alumno estudiará, pues, para ese examen y no para conocer a fondo lo que los saberes le significan.

Algunos pedagogos, como Paulo Freire, por ejemplo, han visto desvincularse la práctica educativa de sus referentes filosóficos de los que se desprendían. Esto es importante porque, para el propósito que nos ocupa, que la mecanización de la labor educativa suele servir para un inesperado propósito, alejar el conocimiento de la acción. Es decir, uno actúa en concordancia a sus saberes. Reacciona ante lo que sabe. Se formula preguntas ante lo que se desconoce para poder saber qué hacer. Pero si lo realizado no tiene relación con lo reflexionado, puede ser que ese hacer sea un

hacer vacío de contenido científico o que se deje al azar los resultados aun cuando se piense que se está realizando lo que el pensamiento puso en claro. Lo cierto es que, durante nuestra existencia, siempre nos encontraremos ante el cuestionamiento para hacer menos oneroso lo desconocido. Nos preguntamos como reaccionar ante eventualidades no contempladas o incertidumbres sin aclarar. Sobre todo si especulamos sobre el futuro, siempre se nos aparecerá como una gran incógnita imposible de resolver, al menos hasta la muerte en el caso de los individuos. Pero las sociedades han de continuar, y de ello depende la existencia de otros sujetos entre los que se puedan encontrar algunos allegados nuestros.

Problematizar la educación es, necesariamente, problematizar la realidad. Es decir, la educación recoge lo que el conjunto social elabora, lo que éste considera pertinente o digno de conservarse. Mas ese conocimiento no nace de la nada, sino que es —y ha sido— parte del desenvolvimiento particular de esa sociedad o grupo. Dicho desenvolvimiento está en relación directa con los ajustes que se tuvieron que realizar sobre la marcha para hacer frente a la realidad de su momento. Esa realidad, que ya no es la de este momento en que se lo piensa, no puede ser vuelta a vivir sino tan sólo ser actualizada desde la perspectiva y las herramientas de la razón modernas. Una guerra no puede ser solamente el momento de la campaña, tuvo un génesis y una consecuencia. Una intensidad y una respuesta emotiva de parte de quienes la pelearon y de quienes no. Una acción heroica está antecedida por un código que defina al heroísmo. Una cultura se vivió de diferente manera a como la podemos comprender en el momento actual, principalmente por que los actores no podían tener la visión de conjunto que se puede obtener al paso de los años. Por eso, pensar a la educación como una transmisión formal de contenidos es vaciarla de todas aquellas dimensiones que se conjugaron para que se pudieran dar los hechos en su momento. Y esas dimensiones fueron parte de una realidad que, sólo en ese caso, pudo organizarse de esa forma para dar paso a esa eventualidad. Enseñar un proceso equivale a comprender el proceso en sí, no solamente la manera inmediata con la que se le presentó a los actores y espectadores, es problematizar la realidad en su devenir para comprender su conformación particular de ese momento.

Freire, por ejemplo, planteaba educar a los adultos mediante el uso de vocablos que los llevaran de lo particular a lo general, del ladrillo a la casa, de la casa al pueblo, del pueblo a la nación. Este era el verdadero acto de educar, el enseñar a pensar a la gente dialécticamente, porque el ladrillo no solamente se usa para construir casas, sino iglesias, escuelas, palacios municipales, y estos son representativos de una forma de vivir y entender las situaciones sociales, poseen también un devenir: son históricos, y son políticos, económicos y culturales. Esto es a lo que se refería Freire al proponer la educación “liberadora”. No la alfabetización formal por medio del método silábico, aunque éste fuera un recurso —que terminaba en el aprendizaje de la lectura y la escritura— para poder llegar al objetivo principal. Y era “liberadora” porque evitaba que la conciencia se quedara presa de su relación con lo inmediato, con lo de aquí y ahora que es una parte muy pequeña de la realidad. Liberaba la razón para pensar más allá de los límites físicos que nuestros cuerpos nos señalan, liberaba para comprender al hombre, comprendiéndose a sí mismo, que es a final de cuentas el gran propósito de la filosofía desde su nacimiento en la cultura griega.

Así pues, educar es problematizar o, dicho en otras palabras, la educación es pensar la realidad de tal forma que lo que se aprenda tenga sentido tanto en lo interno —en el para sí— siendo aceptable o no, como en lo externo —el no-yo— generando con eso una oportunidad de ver en el otro una dimensión distinta de la realidad que también es susceptible de aprehenderse. El otro es, finalmente, una presencia constante, una incógnita a la que sólo se puede sobrepasar perdiéndose partes de la realidad que pudieran ser determinantes, y evitando que se produzca ese ambiente de apertura hacia el otro y la realidad que elimina el compromiso con el que se debiera de actuar para estar en concordancia con el Todo.

Cierto que los griegos no problematizaban sus conocimientos, los tomaban y los daban por hechos e invariables. Esa es la ventaja que poseemos las generaciones actuales, podemos vernos reflejados en muchas otras generaciones pasadas y percibir en qué estaban equivocadas. Más si no se reflexiona sobre esas diferencialidades no

existe ventaja alguna y, podríamos decir, que no hemos superado el nivel de aquellas culturas que ufanamente tratamos de “antiguas”. Las herramientas del pensamiento con las que contaban los griegos eran limitadas, o al menos más limitadas que las nuestras. No podían tener la visión de conjunto que podemos manejar ahora, ni poseían la profundidad necesaria para poder racionalizarlo todo de una manera científica. Y sin embargo sí eran poseedores de una forma de pensamiento que podríamos considerar importante: la noción de un Todo integrado, unitario e interrelacionado que debía de ser comprendido y aprendido.

El Universo es uno y dialéctico. Los fenómenos sociales —y entre ellos el educativo—habrían de verse desde esa perspectiva si es que queremos percibirlos en su real sentido. Ni los maestros ni los alumnos están exentos de vivir en una realidad que se transforma a cada instante, poseen una historia y una vivencia del presente que es única y particular. No es posible desvincularse de todos esos aspectos al momento de incorporarse a la actividad del aula, y el pretender hacerlo, aunque sea sólo de manera formal, deviene en una situación de alejamiento de la realidad (enajenamiento) que no puede dar como resultado un verdadero acto de educar, por lo que los saberes han de ser forzados a “entrar” en la mente de los alumnos sin una organización y fin preestablecidos.. Las diferencias que existen en los salones de clases, radican en la mayor o menor capacidad de análisis y de síntesis de la realidad concreta —es decir, los aspectos de la realidad en la inmediatez—, a la que comúnmente llamamos madurez, que se corresponde con una definición de la conciencia de sí y del mundo que está mediada por la relación del sujeto con su mundo. Muchas veces el profesor no se constituye en un agente que promueva el desarrollo dialéctico de la conciencia, sino que retoma los hechos transmisibles como formas dadas en sí (objetos) y pretende ofrecérselos a sus alumnos. Es como un rey Midas dando manzanas de oro a los chicos que tienen hambre. Habrá quien sepa manejar adecuadamente la situación, alejándose del maestro para poder cambiar las manzanas de oro por “muchas” manzanas verdaderas y así, satisfacer su hambre por un tiempo prolongado. Habrá chicos que adoren la manzana en sí, por su belleza y esplendor y que queden así hasta morir de hambre; habrá quien intente comerse esa

manzana, “atragantándose” con ella hasta ahogarse sin poderla deglutir ni digerir. Sirva esta parábola para hacer comprensible el proceso dialéctico del conocimiento. Sólomente en la realidad, en los hechos “vivos”, en los conocimientos como seres se puede dar una verdadera interacción del sujeto con los hechos, ese es el real momento de la educación. No en la prescripción arbitraria sin pleno conocimiento científico que da base a una verdadera situación educativa.

1.2.6. La importancia social de la Educación.

Cuando la Pedagogía poseía “oficialmente” un objeto, su credibilidad como ciencia se reflejaba en su capacidad de prescripción. Esto es, la de poder dar preceptos o pautas de conducta que puedan ser respetadas por un tercero. Sin embargo, en un primer momento, la prescripción venía dada por quien hubiera dado el precepto. De ahí que los filósofos, los pensadores por excelencia, sean los más eminentes “pedagogos” de la antigüedad. Tanto Sócrates o Platón (que al caso sea lo mismo), tanto como Aristóteles o Santo Tomás, reconsideran el tema de la educación y nos endilgan semejantes consejas morales y educativas que, por su propia personalidad y/o reconocimiento no era posible el no seguirlas. Todos los filósofos conocidos de la antigüedad, desde los presocráticos hasta los más importantes de la edad moderna, algunos sofistas los menos no, han tenido de una manera u otra consejas acerca de cómo deben ser los hombres y las sociedades; como mejorar las formas de vida, y en fin: como ser mejor. Pero a esto todavía no le podríamos llamar plenamente Pedagogía, o al menos no se le entiende de esa manera a las ciencias en el fuero interno de los hombre comunes y corrientes. Y es que las tales consejas dejan mucho a la discusión, y a la discreción, de quienes las escuchan. No existe una línea de corte casi—militar que imponga y/o sancione la cumplimentación de la conseja. El ideal de la educación individual no se alcanza dada la masividad a la que se ha llegado en las sociedades modernas y, además, es desalentada por las mismas estructuras

sociales al incentivar la llamada “educación pública” que, si bien gratuita no está exenta de sus propias limitaciones y orientaciones ideológicas.

La educación individual fue superada por razones políticas y económicas, ciertamente no todas las personas están en la disposición de contratar maestros particulares que puedan atender las necesidades particulares de sus hijos; de hecho, se podría decir, ya resulta extraño que se den casos así y lo que se considera “normal” es la asistencia a clases regulares en escuelas de paga o del Estado. Esto es una orientación definitiva porque:

Reduciendo el conjunto de sus alumnos a una entidad, el “hipotético escolar medio”, el maestro los dirige a su gusto ahorrándose los múltiples contactos personales en que se disuelve su energía. Le bastará entonces con disponer de “autoridad”, con mantener una disciplina estricta, enseñar con claridad y método, con desarrollar al mismo tiempo en sus alumnos esas virtudes imprescindibles para el funcionamiento del sistema que son la docilidad, la obediencia, la confianza, la atención, el celo...para que la escuela funcione a satisfacción general.⁹⁹

Aquí podemos empezar a distinguir la “utilidad” que la educación, y en su caso la Pedagogía, pudieran llegar a tener para los sistemas sociales que los soportan, dándole el sesgo específico que sus necesidades como representantes de determinados grupos políticos, les obligan de cara a la sociedad. La educación pues, es una forma de control, de hecho es la única forma en que se puede dominar sin utilizar la violencia física, aunque sí otra clase de violencias; pero a la vez, y ese es el punto nodal aquí, la educación es el factor que impulsa las transformaciones propias de la vida colectiva al socializar las nuevas ideas e incentivar la reflexión cuando se cumple de cabal manera.

En su libro “*Pedagogía Social*”, Paciano Feroso menciona que: “la moralización es un proceso, en virtud del cual: se aceptan los deberes, las normas o leyes reguladoras de la conducta; se asumen las exigencias personales en la búsqueda del ‘yo ideal’ soñado, y el individuo se responsabiliza libremente del cumplimiento y de las

⁹⁹ GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en Pedagogía*. 1977. pp36-37.

consecuencias, que se derivan de su realización u omisión¹⁰⁰.” Y esta labor únicamente es posible de ser realizada a través del proceso pedagógico—educativo.

Este mismo autor nos dice más adelante que, la profesión del maestro, es de sí de una importancia capital por cuanto que tiene en sus manos la formación no únicamente de la racionalidad, sino también de la moralidad en tanto que ejemplo y patrón de conductas que los alumnos asimilan en el transcurso de sus años de estudio. Feroso destaca que el incorrecto desempeño de las tareas educativas del maestro contribuyen a una distorsionada educación que es lo que, a final de cuentas, prepara a los alumnos para su inserción en la vida colectiva y para la observancia de determinados objetivos, valores y normatividades que la sociedad tiene como adecuados en su tiempo y espacio de desarrollo. De ahí que la labor de los maestros no pueda ser ni vacía ni exenta de consecuencias, ya que cualquier actividad —sea por acción u omisión— es ya una toma de posición con respecto a lo que se quiere transmitir. La cuestión es que muchas veces tales transmisiones no se realizan de manera consciente sino que, por inercia, se participa de alguna actividad valorativa o antivalorativa, normativa o antinormativa, sin uno darse plena cuenta de lo que se está ponderando.

Consideramos necesario señalar que la educación sólo puede ser estudiada bajo la óptica de lo científico y no de varias disciplinas aisladas —como se ha hecho hasta hoy—, ya que la fragmentación de los aspectos que permean el ámbito de lo educativo no posibilitan la cabal comprensión del proceso tal como se da en la realidad social del hombre¹⁰¹. Esta realidad, al ser múltiple y abierta, ha de ser percibida desde todos los espacios en los que se inserta y, por lo tanto, por un análisis científico multidimensional que pueda abstraerlos en una sola explicación.

¹⁰⁰ FERMOSE, Paciano. *Pedagogía social*. 1994. p. 247.

¹⁰¹ A la concepción fijo-fragmentarista del mundo se contraponen la concepción dialéctica que piensa la realidad como totalidad y a las ‘cosas’ como condensación del todo, siendo la particularidad síntesis y expresión diferenciada de la totalidad. La diferencialidad expresiva del todo en la multiplicidad de las partes, es producto de la contradictoriedad entre fuerzas condensadas en unidades concretas. COVARRUBIAS VILLA, FRANCISCO. *Las herramientas de la Razón*. 1995. p. 76.

De la manera como lo vemos aquí, la educación no es solamente una labor de técnicas o de nuevos (quizás mejores, quizás peores) programas, sino de la actitud con que los individuos involucrados en el proceso se presentan a desempeñar sus papeles dentro de una situación escolar específica, la cual puede ser formativa en mayor o menor grado, dependiendo de la integración y estructuración (lo que redundaría en comprensión y asimilación respectivamente) que se produzca.¹⁰²

Pero esto es únicamente la punta del iceberg. El maestro y el alumno son los sujetos que pueden resentir más en carne propia las problemáticas encubiertas de la escuela de nuestro tiempo; precisamente porque los problemas fundamentales son más de fondo, que no se pueden ver, no se hallan las técnicas precisas con las cuales poder darles solución de manera específica. Esta sería una de las tareas fundamentales de una Pedagogía que viniera a superar las maneras con que hasta hoy se ha intentado estudiar la educación.

Es por esto que la relación de la interpretación racional y científica de los hechos con la educación, no puede ser únicamente a distancia; de hecho es imprescindible que se vayan vinculando cada vez más con la finalidad de constituir un sistema teórico—educativo que pueda dar cuenta de la complejidad que el fenómeno educativo comporta. Hasta ahora ha sido principalmente la Psicología la que se ha ocupado de dar las directrices sobre la que se planea, organiza y enseña en el aula de clases. Pero a pesar de ello, podríamos atrevernos a decir, lo que los maestros aprenden en su formación dentro de las Normales, no suelen ser lo suficientemente eficaces como para preparar a los docentes para interpretar hermenéuticamente la realidad a la que se va a enfrentar. Esto obliga a que los maestros se pierdan en formalismos y comportamientos excluyentes que no permiten una buena interacción, así como

¹⁰² [Se considera que] “los buenos maestros deben ser mejores, más comprensivos, más sabios, más perfectos que las personas promedio. Para aquellos que aceptan estos mitos, la enseñanza significa que debe alzarse por encima de la fragilidad humana, exhibir cualidades uniformes de justicia, organización, consistencia, interés y empatía. En una palabra, deben ser virtuosos.

“La falacia esencial aquí es básica: estos mitos exigen de los maestros que nieguen su humanidad. Esto es algo que no pueden hacer sino a través de un desempeño elaborado de su papel y de la autodecepción. Aun así, un sorprendente número de maestros apoya, en algún rincón de su cabeza, un modelo idealizado del ‘buen maestro’.” GORDON, Thomas. *Teacher effectiveness training*. 1974. p. 22. (Traducción nuestra).

inter—comprensión entre maestros y alumnos; quizá en un primer momento esto no parezca ser importante, pero ya hemos dicho que los procesos más complejos se presentan en un nivel que no es evidente sino oculto, y esto es lo que nos conduce a tener que pensar esa misma realidad en un nivel distinto que no es el que puede ayudarnos a hacer más fáciles los procesos cotidianos, porque ese nivel no implica el nivel de reflexión necesaria para las exigencias explicativas que debe de asumir un estudioso de la educación.

1.3. Justificación del presente estudio.

¿Qué tenemos hasta éste momento? Con respecto al problema de la definición de la Pedagogía, decididamente nos vemos en la necesidad de tener que asumir que no existe una que sea adecuada a nuestras necesidades, por un lado porque la metodología que utilizamos, así como las categorías con los que estamos pensando la realidad nos exigen una manera distinta de encarar dicho fenómeno; es decir, si en algo existe aporte al debate sobre lo educativo, es precisamente las herramientas con las que se explica la realidad de lo estudiado. No existe la verdad absoluta en lo científico social, pero sí podemos proporcionar maneras de aproximarse a lo estudiado, de tal forma que se “descubran” nuevas facetas del mismo. Por otra parte, no podemos asumir escisión alguna al interior de la Pedagogía y, por tanto, la tenemos que presentar como una perspectiva científica, multidimensional, que se encarga de estudiar el fenómeno educativo en todas su posibles acepciones y de explicar las posibles relaciones que posea con los demás rasgos del mundo. Pero éste es un nuevo problema al que se enfrenta el pedagogo: ¿Qué deberemos entender pues por educación? Si la Pedagogía tiene como sustento a la educación, ya que es su tema obligado, luego entonces, también se hace necesario el tener que reflexionar en torno a ese tema, ya que, como dice Nassif:

... la pedagogías contemporáneas se levantan sobre una considerable *ampliación del concepto de la educación*. No se trata solamente de otorgarle importancia cada vez

mayor como acción consciente planificada y regulada, sino también de reconocer su valor como función de la comunidad y de la cultura que forman la circunstancia humana. Sobre esa base la educación ha cobrado una proyección social de la cual ya no podrá prescindir, junto a un alcance político particularmente visible en la teoría y la práctica de la democracia. Pero esa proyección socio—política de la educación no se ha hecho a expensas del individuo, sino con él y sobre su *comprensión y conocimiento científico*. No es la educación una socialización exterior sino una integración honda del individuo a la comunidad, que supone como requisito imprescindible la plenitud del desarrollo personal.¹⁰³

Resumiendo: La educación es un proceso; es decir, una función, en este caso humana, que conduce de un estado inicial a uno final, en el que se alcanzan determinados objetivos o finalidades planteados por la naturaleza del proceso mismo así como por las incidencias que lo atraviesen o lo perturben. Como proceso no puede ser la Educación solamente el objeto de reflexión de la Pedagogía, ello por estar condicionada a esas incidencias múltiples que la realidad aporta a lo existente. Es por esto que, y para poder comprender cabalmente la realidad del fenómeno educativo, habremos de remitirnos al contenido del proceso mismo, a lo que resulta “llevado” de un punto a otro, y a lo largo de una temporalidad dada, dentro del proceso mismo. Por decirlo de otra manera, la Medicina si bien se encarga de aliviar los males presentes en las personas, y que dichos malestares resultan de un proceso de vida que se puede rastrear a corto o largo plazo, suelen únicamente contrarrestar el síntoma dejando el resto de los factores para otro momento. Si es que se desconocen las causas, se remiten a sus fuentes más generales (que en su caso tendría que ser la Biología) para poder establecer la secuencia por la cual se produjo la enfermedad. De esta forma intentaremos dar un panorama de aquellos rasgos sociales particulares que son transmitidos a los seres humanos, a través del proceso de educación, de tal manera que resulte de ello un sujeto formado de determinada manera y para ciertos fines.

Para cumplir con estas tareas es también pertinente el observar que únicamente se puede considerar entes y finalidades concretas. Si partimos de seres definidos idealmente o si las metas a alcanzar están por fuera de las posibilidades materiales de los seres humanos, la labor educativa puesta en ese contexto adolecerá de esa visión espiritualista de la realidad que anula todo humano esfuerzo ya que lo desgasta y no

¹⁰³ NASSIF, RICARDO. *Pedagogía de nuestro tiempo*. 1965. p 16.

percibe avance real alguno y sí muchas regresiones y vueltas de fracasar. Se tiene que partir pues de lo concreto del hombre y de sus manifestaciones como ser y como sociedad, así mismo se tienen que tener las premisas básicas, ellas igualmente concretas y susceptibles de ser alcanzadas, de tal manera que la labor que se realice alcance también el nivel de lo concreto y se deje de las vastas especulaciones de que se ha llenado la Pedagogía en los tiempos modernos. Así pues, hay que fundamentar nuestra perspectiva en hechos que puedan ser definidos cabalmente como reales y no en idealizaciones propias de la esfera de la fe y la religiosidad, especialmente si ésta contribuye a alejar a los hombres del conocimiento de sí mismos y de sus posibilidades como ser.

Y ya que el proceso educativo es de una naturaleza esencialmente humana porque lo educativo va hacia el proceso en sí de constitución de los sujetos dentro de una sociedad determinada; es decir: un hecho pedagógico (un proceso educativo) se produce por la mediación de uno o varios actos educativos que determinan en mayor o menor medida la consecución del objetivo señalado, únicamente por medio de la reflexión científica, en relación con la perspectiva desde la que se ejerce—interpretando de cierta manera el mundo—, la labor que ejerce el educador o el maestro con su educando (en cualquiera de las dimensiones que dicha relación se pueda dar) se puede conocer la verdad de la educación y de su manera de aparecer en la realidad. No se refiere a un hecho siempre evidente, a veces suele aparecer de manera inespecífica, es decir inconscientemente, aunque debe ser innegablemente algo concreto y, además, contribuye a la construcción del menor o de quien aprende como sujeto social.¹⁰⁴

¹⁰⁴ “Creo que está admitido, casi a nivel general, que los cambios mayores en el adulto, mediante la educación, la psicoterapia o el psicoanálisis, son difíciles una vez que el individuo está formado. Después de la adolescencia, queda notablemente limitada nuestra capacidad para cambiar profundamente, y la ayuda que podemos aportar es poco eficaz. Además, si consideramos la psicología del desarrollo y la psicología comparativa, creo que no hay discrepancias si afirmamos que *cuando más precozmente se vive una experiencia en la vida de un mamífero, más posibilidades existen de que sus efectos perduren*. WHITE, L. B. “Los padres primero” en COHEN, Rachel, *En defensa del aprendizaje precoz*. 1983 p. 130. De aquí que nosotros consideremos la posibilidad de una educación que impacte más profundamente en la personalidad de los niños, cuando estos aún están dominados por fuertes procesos inconscientes, de tal forma que la labor educativa no se pierda en activismos sin mediación científica, sino que sea una labor de educación profunda que no niegue la naturaleza dialéctica de la realidad.

Por nuestra parte, quisiéramos fundamentar nuestro concepto de educación sobre el de la *Paideia* griega¹⁰⁵, que implicaba la formación integral de los jóvenes con vistas a ser parte activa y fundamental de sus instituciones y polis. Señala Larroyo que la *Paideia* implicaba “como fenómeno integral de la educación, el cultivo tanto del cuerpo como del alma”; y comprendía dos partes: la *Gimnastiké*, que se refiere obviamente al trabajo y cuidado del cuerpo humano, representado por las cinco actividades básicas del pentatlón; y la *moysiké techné* (arte de las musas) que abarcaba tanto la “educación estética, moral, religiosa, etc.”¹⁰⁶ Éste último aspecto evoluciona lingüísticamente hasta únicamente significar “música” dejando de lado todo el complejo de actividades que significara en un primer momento.

De esta forma podemos percibir que *Paideia* y *paidagogo*¹⁰⁷ no son lo mismo y ni remotamente se puede hablar que este practicaba aquella, simplemente porque la *Paideia* era una atribución de los ciudadanos griegos exclusivamente y reflejaba su profunda manera de pensar la realidad. Nos dice Jaeger que:

Para él [el griego] la idea de educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana. El conocimiento de sí mismos, la clara inteligencia de lo griego, se hallaba en la cima de su desarrollo... Y en forma de *paideia*, de “cultura”, consideraron los griegos la totalidad de su obra creadora en relación con otros pueblos de la Antigüedad...”¹⁰⁸

Aquí, en la cultura griega, *Paideia* significa, hablando en términos modernos: “la cultura como totalidad educativa”. Es decir: no hay nada sin educación. De hecho, podríamos decir aquí, adelantándonos un poco en nuestra lucubración, sin educación no hay sociedad... ni ser humano. Esto que aquí parece un tanto aventurado habrá de tener su fundamento en lo por decir; sin embargo hay que tener muy claro que, ciertamente, el hombre más que otra cosa es producto de la educación que recibe. Luego entonces, *Paideia*, entendida ahora como reflexión científico y no como mera

¹⁰⁵ Larroyo mismo señala que el concepto de *Paideia* (de país “niño”) no tuvo su cabal sentido hasta el siglo IV a. C. LARROYO. *Historia General de la Pedagogía*. 1979. pp. 132.

¹⁰⁶ LARROYO. *Historia General de la Pedagogía*. 1979. pp. 132-33.

¹⁰⁷ Vid *supra* apartado 1.2.

¹⁰⁸ JAEGUER, Werner. *Paideia*. 1980. p.6.

especulación práctica—aunque también sea importante la operatividad—, sería la base irrenunciable de una nueva concepción de la educación que tuviera como consigna primaria al hombre, ya que es este su objeto y razón de ser y no otra cosa, porque si no hay a quien educar, a quien transmitir y hacia algún lugar, la misma sociedad sería una farsa.

Por ejemplo, la *Paideia* de Jaeger nos proporciona algunos indicios del cómo percibían los griegos al mundo en que vivían. En esa obra se nos presenta al griego como un ser pendiente de lo que sucede a su alrededor y con sus contemporáneos. Es un sujeto pendiente de lo que los demás hacen y juzga criticando las malas acciones de unos y vitorea a los que acometen las buenas. Todo ello merced a que se saben en íntima conexión con todo lo que les rodea y lo que afecta a los sujetos no queda nada más como una falta más cometida por la imprudencia de unos o la incontención de otros. El griego se sabe en unión orgánica con el cosmos del que depende y en el que vive. Existe una fuerte vinculación de los sujetos con el medio natural, los dioses y el universo. Son todo uno, podríamos bien a bien llegar a decir. De ahí que lo que hacen los hombres, la afectación que se hagan unos a otros, es constantemente vigilada por los dioses, y estos, que son una especie de extrapolación de la humana naturaleza, engrandecida y potenciada, como para justificar los deseos y los instintos de los sujetos, no solamente arremeten contra el causante de la falta sino incluso contra su comunidad si no es que contra todo el universo en su conjunto.

Dos fueron las formas de expresión de los griegos para educar a sus sujetos en las virtudes: la guerrera y la política. En la primera (forma más desarrollada en la educación de Esparta que en la de Atenas), se educa a los jóvenes para convertirse en hombres virtuosos imitando a los héroes de las epopeyas de Homero. La esteticidad del cuerpo es la finalidad de ese tipo de preparación. El entrenamiento en las armas no es solamente para el combate sino para darle forma y volumen apropiado a la figura humana que es el epítome de lo creado por los dioses. La emulación de éstos permite que la armonía se conserve; cualquier acto contrario a las virtudes guerreras (*arteia*) llevaría a una confrontación con los dioses que son, a la vez, máximos

representantes de esas virtudes que se esperan alcanzar con la vida honesta y la muerte heroica en los campos de batalla por la defensa de la comunidad y de la patria.

La comedia y la tragedia griegas fueron plena expresión de ese ambiente que prevalecía en las comunidades helénicas. En la comedia se manifestaban con afán de burla las actitudes, acciones o atributos que iban en contra de la forma de ser y de pensar de la generalidad. En tanto que en la tragedia se mostraba como las acciones innobles de los sujetos, la intemperancia o la falta de contención, repercutía en los hombres y en quienes los rodeaban (sólo basta recordar que el mito de Edipo encuentra sus raíces precisamente en la tragedia), queriendo expresar —y a la vez educar al pueblo— en la manera en que los dioses o la existencia misma cobraban venganza de las acciones cometidas por los humanos cuando pierden el control, afectando con ello la continuidad del todo.

Es importante destacar que en el griego se da una unidad de facto, es decir, que lo unitario existe mucho antes de la existencia del hombre por lo que éste debe de respetarle por encima de todas las cosas, tratando de incluir aquellas que son reflejo de los estadios anteriores de existencia material y no intentar negarles, suprimirles o ignorarles; ello porque sería una forma de negar la unida misma del sistema en que se está viviendo. Y, podemos señalar, es justamente en el tránsito a la democracia griega en donde empieza a vislumbrarse una nueva forma de ser de los sujetos, entrando ya a la fase en donde se empieza a enajenar el conocimiento de la realidad y, por tanto, también del conocimiento y, en fin, de la ciencia, sea el caso, por ejemplo, de los sofistas que buscaban una verdad “vendible” y no una explicativa de lo real.

En todo caso, lo que deseamos dejar asentado aquí, es que, la Pedagogía se ha basado más en el esquema del *paidagogo* que en el de Paideia, y hay una gran, enorme diferencia. La primera es una actitud meramente práctico—utilitaria en donde se da un cuidado, una atención y deferencia al menor pero bajo un régimen muy poco científico que nos lleva a pensar en un arte o en una técnica perfeccionable, mientras la segunda implica un mayor grado de reflexión, de preocupación y de madurez, pero

principalmente un estado de conciencia que implique el reconocimiento de los fundamentos más esenciales bajo los cuales se nos presenta la realidad, hay aquí una comprensión intrínseca de la manera como se producen los fenómenos y se pueden utilizar los recursos a la mano para poder orientar, sin lacerar, la naturaleza de los niños hasta convertirlos en plenos hombres de su tiempo y su cultura. Para cuidar a los niños, para vigilarlos y controlarlos no hace falta tener mucha inteligencia y sí fuerza física y esa la da la edad con el tiempo. Pero para poder orientarlos hacia la vida, para poder encauzarlos espiritualmente y hacerlos buenos hombres y ciudadanos se requiere mucho más que únicamente fuerza y sí mucha capacidad de comprensión e intelección de las cosas de la vida que no a todo mundo se le han revelado en el mundo moderno por poseer una mentalidad de esclavo —en el sentido del *paidagogo* desde luego.

Finalmente, lo que nos queda por plantear son las tareas que el Pedagogo —en el sentido del *Paidelogo* (término que nosotros acuámos desde los conceptos de “Paideia” y “logos” para denotar el estudio complejo del fenómeno educativo)—, tendría que realizar. Serían la de, primero, analizar cuáles son los rasgos más básicos que definen tal cual es la personalidad humana o la llamada “naturaleza humana” que implica la idea de ser natural; segundo, señalar cuáles son los rasgos deseables para hacer de los sujetos mejores individuos plenos de existencialidad y de productividad y; tercero hallar las mejores maneras de realizar esa tarea. ¿Cuál es la diferencia con la Pedagogía actual? Esencialmente que en esta no se poseen las herramientas intelectuales necesarias para realizar la labor de definición de lo por hacer, es decir: para poder desempeñar la tarea pedagógica (“paidológica”), y para ello se requieren dos cosas fundamentalmente: la primera, una idea del hombre, esto es, a qué se le está considerando tal y, en todo caso, cuales son los recursos con los que se cuenta para poder realizar una labor educativa, con qué se cuenta, desde dónde se parte y; segundo, una delimitación de las finalidades del proceso: a dónde se quiere llegar, qué se quiere hacer con ese hombre, a qué tipo de sujeto se quiere llegar.

Es el caso concreto de la teoría de Erich Fromm, la realidad compleja que se intenta develar, y particularmente el de la educación, se ve apenas esbozada, pero a la vez, firmemente consignada bajo el supuesto de la necesidad de integración de todos los ámbitos cognoscitivos para poder dar cuenta de la realidad social en la que se vive. Para el caso, por ejemplo, del concepto de Totalidad, el cual equivale al reconocimiento de que esa realidad es una unidad en sí misma, dialéctica, multideterminada, en donde una infinidad de procesos se imbrican y contribuyen en mayor o menor medida al “ser” de la realidad observable, se ve referida, y lo que fue el anatema principal que le cifrara el círculo psicoanalítico al autor, al sentido de la metafísica sostenido por el Budismo Zen, el cual justamente contempla esas propiedades de la realidad sin otorgarles más connotaciones teológicas, como pudiera pensarse de un sistema religioso como lo es el budismo, sino que se queda al nivel de una filosofía, de una metafísica contemplativa que enseña el conocimiento del hombre mismo a través del autoanálisis, la meditación y el dominio del cuerpo. Éste dominio no implica el sojuzgamiento del cuerpo con fines propiciatorios o coactivos, sino que van hacia el necesario dominio de los sentidos, la razón inclusive, para poder ver de manera adecuada, la realidad de las cosas. En el budismo Zen no existe el pecado, el castigo ni el mal, todo es resultado del juego de circunstancias del que el hombre es un evento más; las cosas que nos pasan son resultado de nuestro desconocimiento del por qué han de pasar así, y el estado de iluminación al que aspiran los budistas no se asemeja al que se puede esperar de otras religiones: ahí lo que se pretende es el conocimiento profundo del sí mismo y de las cosas que se pueden realizar vía la conjunción mente—cuerpo. De aquí que Fromm se entusiasme desde el inicio de su vida teórica con esa forma de pensar, tan opuesta al judaísmo, su referente obligado, que es donde más remarcados se hallan los fundamentos del pecado, el autoritarismo y el patriarcado.

Así pues, la Totalidad es una categoría implícita en el pensamiento de Erich Fromm pero a la vez, apenas dirimida dentro de su teorizar, quizás porque el holocausto, como a los demás participantes de la Escuela de Frankfurt, le impidió seguir desarrollando su pensamiento por esa dirección, ya que toda su capacidad analítica la

dirigió a tratar de comprender el por qué de la destructividad que el hombre puede llegar a dirigir contra sí mismo, sus semejantes y la naturaleza.

La preocupación fundamental de Fromm es “¿qué es el hombre?”, en el sentido de tratar de conocer qué es lo que lo define, en última instancia, como tal. Es algo más que el animal, algo menos que los ideales consignados en los dioses, y ese algo que a través de las eras ha ocupado la mente de múltiples pensadores y filósofos es lo que también ocupa la de este autor. Su pregunta fundamental le lleva del campo de lo eminentemente antropológico filosófico, a la búsqueda de un nuevo sistema de ideas que puedan dar una mejor explicitación de lo que el ser humano es. Para ello hace uso de las teorías más avanzadas de su época para poder comprender de mejor manera su objeto de investigación. En un claro desafío a la ciencia de su tiempo, y aún de la nuestra, se enfrasca en una lucha denodada por hacer una síntesis del pensamiento de Karl Marx, Sigmund Freud, Max Weber, la ética de Espinosa y la antropología de Bachofen. Esto es punto más que una odisea intelectual, ya que ni siquiera contaba con el apoyo de otro intelectual le que quisiera seguir, al menos criticando con conocimiento de causa, sus trabajos y progresos. Los más de ellos le criticaban por su metodológica que tildaban de anti—científica cuando lo que Fromm intentaba era construir los fundamentos de una ciencia que no fuera experimental pero igualmente explicativa. Así pues, ni los psicoanalistas, ni los sociólogos, ni los filósofos, los antropólogos, mucho menos los educadores, se dieron tiempo de considerarlo más allá de un simple escritor de *best sellers*, porque a pesar de todo lo es, depreciándolo como estudioso del psicoanálisis y como científico social a un nivel del que hasta ahora no se ha podido recuperar. Ciertamente Fromm no es ni filósofo, ni sociólogo, psicoanalista o marxista en el sentido de las ortodoxias que suelen manejarse en esos campos, Fromm es todos ellos y ninguno, es un explorador buscando nuevos senderos por donde nadie se ha atrevido pasar antes; es un entusiasta que asegura que su ideal es el encontrar la forma de alcanzar la felicidad para sí y para el resto de los humanos.

Nada de eso pueden percibir quienes suponen la a—cientificidad de Fromm, los psicoanalistas ortodoxos especialmente, y demás detractores de Fromm cuando señalan que:

El desdén por la ciencia y por la técnica; la crítica a la inteligencia que tiende a desprestigiarse a nombre de una razón orgullosa, el apego abierto o embozado al intuicionismo y, por tanto, el repudio del conocimiento objetivo; el ateísmo religioso; la religión sin Dios y la religión del amor; un pretencioso aristocratismo delante del problema del conocimiento que reconoce elegidos; el dogmatismo subjetivo; la proclamación de “trascendencias” místicas denominadas humanistas; la idealización del individuo; la aceptación de mitos orientales y occidentales, podrían ser las notas más resonantes y comunes de este irracionalismo [de Fromm].¹⁰⁹

Esto no puede ser sino una posición, ella sí, dogmática que pugna por la no instauración de una ciencia explicativa de lo real, sino de una operativizante o práctica—utilitaria que sirva sólo a los intereses de las grandes empresas, que son las que pueden costearla, dejando de lado la injerencia que pueda llegar a tener esta en lo humano de la humanidad, siendo claro que las mayorías de esas empresas y de esos “científicos” se halla inmersos en procesos distantes de las poblaciones a las que dicen favorecer cuando lo que les antecede es el interés material y el afán de lucro que muchas veces no puede percibir, o no quiere, las necesidades más urgentes de las sociedades en la búsqueda, ciertamente, de un bien vivir, pero ello no implica, ya lo dijimos, un buen vivir. Ya se mostrará de manera particular como cada una de las aseveraciones de Torres no son ciertas, al menos desde una perspectiva totalizante, abierta y científica como la que intentamos demostrar aquí. En otro nivel de crítica a Fromm, señala Saavedra: “Pareciera ser que es la absolutización y generalización de la tesis del hombre concebido como un sistema abierto de energía y, por tanto, como el producto de la relación consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, lo que constituye el problema metodológico que lleva a Fromm a no ver la realidad clínica de las neurosis.”¹¹⁰ Aquí ya no queda duda de los fundamentos desde los que se pretende criticar a Fromm: la visión disciplinaria, cerrada, ortodoxa que se llama a sí misma “ciencia”, pero que no permite la exploración científica de una manera distinta a la que se ha autoimpuesto, intoxicada en los vapores de sus aparentes logros,

¹⁰⁹ TORRES, Mauro. *El irracionalismo en Erich Fromm*. 1960. pp. 27-28

¹¹⁰ SAAVEDRA, Victor. *La promesa incumplida de Erich Fromm*. 1994. p. 27.

determinando con eso la conformación de una sociedad *ad hoc* a sus necesidades y perspectivas, de tal forma que sólo podemos decir ante la “crítica” de Saavedra que ninguna enfermedad es producto únicamente del hombre por sí, sino que es parte del interjuego del hombre con la realidad —cosa que parece ser conflictivo para este médico— y que esta relación determina en mucho lo que los hombres pueden esperar y vivir, no quedándose sólo en ese nivel sino que es mucho más extenso —pliegue de pliegue entre pliegue y sobre pliegue diría Gilles Deleuze—¹¹¹ y que el no percibirlo incide necesariamente en lo corto o abierto de la percepción de los sujetos, siendo por ese motivo, Fromm un teórico que no se conforma con las disciplinidades, es decir cotos de caza más o menos científicos, bajo los cuales se ha querido encerrar la mente humana dejando de lado que la vida no se rige por escisiones de realidad sino que se integra dialécticamente en un todo que no puede ser dividido como tal, pero tampoco comprendido en su totalidad empíricamente —más sí por vía de la razón— por lo que no es posible la absolutización y generalización como tales de los conocimientos adquiridos por el sujeto a menos, y esto es lo que nos podría interesar, que se consoliden como conocimiento cifrado, codificado para su asimilación, pero este proceso aniquila la vida que los fenómenos poseen en lo real, dejándonos con los puros esqueletos vacíos de toda materialidad. ¿Y esto con lo que se nos pide educar a los menores? ¿Con esto con lo que intentamos que comprendan y expliquen la realidad que les rodea? Puede ser poco o demasiado—por la cantidad de datos a aprender como dijera Fromm— de tal forma que no se pueda alcanzar el objetivo pues no hay manera de asirse a esos conocimientos que, de tan pulidos, separados y estáticos, no dejan lugar al pensamiento y a la razón sino sólo a la memoria y, en el mejor de los casos, a un aprendizaje igualmente vacío de realidad que, él sí, escinde la mente de la personalidad de los sujetos y los obliga, en última instancia, a la famosa neurosis que señala Saavedra tanto porque el hombre está separado como sujeto (la in-dividualidad es una metáfora), como de los demás sujetos (y la soledad es intolerable) como de la naturaleza que es la que le proporciona la vida y los medios para satisfacer sus necesidades más imperiosas (de ahí que no halla —digamos— remordimientos en su destrucción en la búsqueda de satisfacer necesidades aparentes.

¹¹¹ DELEUZE, Gilles. *El pliegue*. 1989. p. 20.

Denotamos pues que Fromm se asume como un científico de distinta naturaleza que los práctico—utilitarios que tienen como consigna el resolver problemáticas inmediatistas, hallar la medicina para el síntoma y no para la enfermedad, planificar para el sexenio y no para la vida, enseñar para el año y no para lo humano, todo ellos son sí problemáticas que intenta abordar el francfortiano en su teorizar, abriendo brecha para un pensamiento que pueda unificar, sustancializar los conocimiento que las demás “ciencias” sólo pueden obtener de manera fragmentada, escéptica y probablemente, ella sí, neurótica.

Se han cumplido ya veinte años de la muerte de Erich Fromm, en algunos lugares se le dieron homenajes, acaso se habrán releído algunas de sus obras como ejercicio del recuerdo de los buenos tiempos de los setenta cuando su éxito entre la población no ilustrada, principalmente de aquellos que aún les quedan arrestos para ser optimistas, es decir aquellos que niegan la destrucción de las culturas, del hombre y sus sociedades bajo regímenes cada vez más enajenantes y autoritarios, ya que Fromm lo que busca es decir que las cosas no van tal mal y que lo que hace falta es conocer a profundidad para poder escapar de las trampas que el propio hombre se ha construido para no poder ser feliz. Y sin embargo, la mayoría de la gente que vive de la posmodernidad actual, no desea saber que las cosas pueden ir mejor cuando lo que más se vende parece ser precisamente aquello que nos hace sentir culpables, abatidos y sin salida.¹¹²

La realidad en Fromm es un proceso que conduce a la felicidad, pero esta no se da sin la participación del sujeto en su construcción, en su desarrollo y enseñanza. La felicidad no es una utopía sino una realidad posible. De hecho ni siquiera está más

¹¹² “El psicoanálisis confirma la hipótesis de los opositores de la Ética Hedonista, de que la experiencia subjetiva de satisfacción es en sí misma engañosa y no constituye un criterio válido de valor. El conocimiento psicoanalítico de la naturaleza de los impulsos masoquistas confirma la verdad de la posición antihedonista. Todos los deseos masoquistas pueden describirse como una *atracción por todo aquello que es nocivo* para la personalidad total... El “masoquismo moral” es el deseo de ser dañado psíquicamente, humillado y dominado; este deseo, por lo común, no es consciente, sino que está racionalizado como lealtad, amor o autonegación, o como una respuesta a las leyes de la naturaleza, al destino u otros poderes que trascienden al hombre. FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 194.

lejos de lo que otras cosas lo están como la tristeza, la frustración y el pecado, la diferencia es que la felicidad no es obra de los otros sino de uno mismo, no es un espejismo a menos que entendamos espejismo como aquella artimaña que el hombre se crea en sí mismo para no poder llevarse al máximo de sus capacidades que es, a final de cuentas, el camino más difícil a la felicidad pero también el más satisfactorio.

Erich Fromm representa un rompimiento con la hegemonía del positivismo dentro de las ciencias filosóficas. En aquél entonces, alrededor de los años 30-40, la gente no podía estar preparada para una síntesis tan ambiciosa como la que se proponía hacer nuestro teórico. Sin embargo, hubo un país que le dio buena acogida cuando éste más lo necesitaba, ciertamente no fueron los Estados Unidos quienes se complacieron más en recibir a Marcuse, Horkheimer y Adorno que eran la punta del iceberg de la intelectualidad de aquel momento. Ellos proclamaban de manera negativa su crítica al autoritarismo, al socialismo y justificaban la revolución sexual, todo ello del agrado del pueblo norteamericano que así se sentía estar en el rumbo adecuado. Erich Fromm con su mensaje de amor, no fue escuchado sino denostado en múltiples oportunidades.¹¹³ A nadie le interesaba saber que la felicidad no es un fin corporativo, que no implica gasto alguno ni que la productividad no tiene nada que ver con el mercado. La condena al olvido —o a la relativización en el mejor de los casos— fue inmediata, de ahí que haya quien denote a Fromm como “el profeta olvidado”.

México contribuyó con infraestructura y recursos para que el frankfurtiano madurara su pensamiento y aún buscara la manera de hacerlo aplicable empíricamente. Fromm es el único de los pocos grandes teóricos de mediados del siglo XX que estudió de manera directa la realidad psicológica del mexicano, así como sus implicaciones para el futuro, sólo por eso ya merecería un lugar aparte dentro del pensamiento académico mexicano, cosa que por ahora no ha pasado de una mera curiosidad, como algo fortuito y pintoresco al que no es posible darle el sesgo científico. Pero se está

¹¹³ Para una confrontación de los supuestos marcuserianos y de otros psicoanalistas contemporáneos en la perspectiva del autor, véase *La crisis del psicoanálisis* de Fromm.

haciendo necesario un nuevo tipo de interpretación, una forma distinta de ver la realidad.

La teoría de Erich Fromm no está exenta de limitaciones epistemológicas, así tampoco se ve libre de sesgos y de apreciaciones a veces parciales. Por ello estudiar a Fromm se vuelve una tarea que no solamente implica un estudio superficial de sus presupuestos teóricos, sino que nos lleva de un punto a otro del conocimiento humano, implica estar apercibido de sus referentes y de sus preocupaciones intelectuales, así como estar consciente de que Fromm no pudo saber que su experimento científico llegaría un día a ser tema de debate fuera de los círculos psicoanalíticos, que era desde el que él quería pensar, para imbricarse en el proceso de construcción de una nueva perspectiva científica que pudiera explicar uno de los fenómenos más complejos de la sociedad: la educación.

Avanzaremos pues, en la concepción del hombre para Fromm recuperando algunos rasgos más señalados por el autor como necesarios para la cabal comprensión de lo que el ser humano es, entendiéndolo no únicamente su dimensión biológica—orgánica o la histórico—social, sino primordialmente lo que él es en sí, en su fuero interno, en la raíz de su personalidad como sujeto, de tal forma que no se escindan los elementos propios, percibiéndolos, como Fromm, como una totalidad.

5. FROMM, LA EVOLUCIÓN DEL CARÁCTER Y LA EDUCACIÓN

Que el hombre devino como tal no es por meras circunstancias naturales sino como parte de su evolución social, es uno de los primeros elementos que se han de contemplar dentro de una teorización de la educación. Ello es importante porque nos conduce a pensar que no existen métodos “naturales” de la educación, queriendo decir con ello que existe una forma, dada desde las características biológicas del ser humano. Es decir, toda educación es un producto social que radica en la constitución social de los sujetos y que se modifica al paso del tiempo según sus sociedades vayan desarrollándose y según sus propias necesidades.

De hecho podemos decir que, si bien el humano es el animal con muchas más posibilidades de aprendizaje que ninguno otro de ese reino, ello no implica necesariamente que tenga que hacer uso de esos recursos de manera obligatoria y de manera ilimitada. El pensamiento ha cumplido, pues, una función esencial en el desarrollo del ser humano como especie, el hombre le ha alentado merced a las nuevas realizaciones que el ser humano desarrolla, y a la vez propicia mayor desarrollo de las habilidades prácticas al superar problemas cada vez más complejos, socializando esas respuestas y volviéndolas concreciones en el pensamiento, explicándolas al cabo y rehaciendo nuevamente su visión del mundo con esas explicaciones, haciéndolas cada vez más elaboradas y complejas.

En todo caso, lo que queremos dejar asentar aquí es que el ser humano piensa porque devino social; un ser creador de ciencia, religión, tecnología y del arte. El barroco, como el latinoamericano por ejemplo, supuso la mezcla que asimila el todo en el medio de expresión artística, pero rompe con los esquemas que limitaban mucho más la posibilidad de poder hacerlo, amplía la significación de la palabra para venir a reconocerse en la metáfora y en la alegoría, en la verdad relativa y en la paradoja, en el símbolo y en la polisemia de los objetos, elementos todos que únicamente pueden provenir de una mente que se abre a la realidad y que se enfrenta a un mundo cruzado por diversas “realidades”.

La labor del ser humano es precisamente reconocer las particularidades de los objetos de la realidad, y por eso su necesidad de manifestar plásticamente el ser de las cosas que existen, representándolas pero a la vez desactualizándolas (lo que vio o sintió el artista dejó de ser real mientras intentó captarla en su medio artístico) de tal forma que lo clásico viene siendo aquello que nos representa con mayor fidelidad la “realidad” de las cosas, por el hecho mismo de que el autor sintetizó con mayor claridad el espíritu de su tiempo. No es gratuito que Shakespeare, Dostoiévski o Platón, sean revisados una y otra vez en la búsqueda del conocimiento, ellos nos han legado un gran cúmulo de generalizaciones que han de ser manejadas en su propio contexto pues, de querer verlos con los ojos de la modernidad resultan anacrónicos, pero bajo el lente del psicoanálisis no pueden menos que ser considerados como verdaderos conocedores del hombre y de su ser en lo general. De ahí que quien quiera poder conocer al ser humano tenga que hacer todo un recorrido, marcado por el arte, la religión, las problemáticas superadas y por lo científico —todo como parte de una imagen del hombre que hemos sido, y que muchas veces se reitera en el desenvolvimiento del ser individual— e ir avanzando en el camino del *pensar* hasta poder lograr las formas y contenidos más altos cifrados en nuestro tiempo, pero si no se hace eso, y de una manera eficiente, los logros del hombre nos parecen obvios, ilusiones, falacias y hasta sinsentidos.

Esto sólo puede ser posible desde una perspectiva tan cerrada que no pueda percibir el fondo detrás de las formas modernas que son las más evidentes pero que no se pueden sostener por sí mismas sin el respaldo que les da lo pasado. Y a veces ese pasado real, actuante, se difumina en las escuelas y se le sobresee como una función impráctica cuando lo que determina el ser de ahora es, precisamente, el desenvolvimiento propio del ser de la sociedad de los hombres que se expresa a través no sólo de sus logros técnicos sino también, y de manera mucho más clara a través del arte, la ciencia y aún de la religión.

Así, la sociedad elige los cimientos y los “tabiques” con los que se construirá la conciencia de los sujetos bajo su manera de entender la realidad, atrofiando y desdiciendo cualquier otro intento de formación inicial. Esa atribución de la comunidad social surgió porque las adaptaciones de la corporalidad humana integraron elementos cada vez más complejos a la conciencia del hombre, de tal forma que se fueron agregando manifestaciones cada vez más palpables de su societaridad, esto es, de su necesidad de la sociedad para llegar a ser humano. No hay humano sin sociedad tanto como no hay sociedad sin humanos; en todo caso hombre y sociedad han llegado a un grado tal de integración que podemos compararlo con una relación simbiótica dentro del plano de la naturaleza, de tal forma como el pez no vive fuera del agua —ya que todo su organismo está adaptado para ello—, o un leopardo fuera de la selva, a no ser que se le cree un medio artificial que se asemeje a su lugar de origen en el que “naturalmente” habría de insertarse.

Comenta Chateau¹ como desde el hecho mismo del caminar, que no es una función adecuada para el cuerpo humano, es una manifestación de la societaridad que

¹ “Se tiene excesiva tendencia a ver en el cuerpo humano un organismo concebido para un cierto fin, por ejemplo, caminar o manipular. En realidad, el organismo no tiene ningún objetivo, existe simplemente, y satisface como puede las carencias que constituyen sus necesidades. Ahora bien, si se considera la función de desplazamiento, hay que constatar que ese organismo es un instrumento bastante imperfecto (tan imperfecto como los ojos para la visión....) Capaz de marcha cuadrúpeda tanto como de marcha bípeda y bastante mal adaptado a la una como a la otra, nuestro organismo no nos proporciona más que un desplazamiento sobre una superficie terrestre. Y aún ese desplazamiento es bastante pesado comparado al de numerosos animales. Pero aún hay más: ese desplazamiento es difícil desde el principio, y continúa siéndolo, a pesar de la costumbre, que nos disimula sus dificultades. CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. pp. 71-72.

conduce al niño a querer parecerse a los adultos que le rodean, ya no se diga del habla o de las ideas propias de cada grupo, generación, cultura y hasta raza, los hombres se forman los unos a los otros y de ello obtienen beneficios tales como asegurarse la subsistencia, conocer el medio y evitar la soledad. Así pues, el pensamiento que los hombres pueden llegar a pensar no pueden estar por fuera de esa misma sociedad que los enmarca; más allá de lo que ellos suponen como pensamientos originales no se pueden escapar al filtro, como menciona Fromm, de las palabras adecuadas de la época y de aquello que la sociedad ha señalado como pertinente de ser tomado en cuenta, de la forma como ella misma señala y con las finalidades que de ahí se desprendan. Esto no quiere decir desde luego que partamos de un sociologismo absoluto en donde lo que importa es el hecho de que la sociedad esté mucho más presente en nuestra cabeza y en general en nuestra corporalidad, sino que es el hecho desde el que debemos de partir para poder definir lo que es la educación y la manera en que esta función habrá de realizarse. Esto puede sonar a un lugar común, pero hay que dejarlo más que sentado: *la educación sin la sociedad no existe porque ella misma es sociedad*, y viceversa: *la sociedad sin educación no existe porque ella misma es educación*.

En todo caso podemos considerar la cuestión desde el punto de vista “objetivo” del método “científico” oficial, sólo por hacer comprensible y evidente lo que queremos decir. ¿Cómo podríamos estudiar la vida del pez sin considerar al medio en el que vive? ¿Se marginaría la calidad y cualidad de ese mismo medio para explicar las adaptaciones propias de cada especie al medio? ¿Se trataría de demostrar que el pez surgió de la nada y se instaló en su ambiente o, por el contrario, que sufrió una serie de mutaciones porque el medio *ya estaba ahí* mucho antes de que la especie hiciera su aparición? ¿Desearía alguien considerar que el medio no es en absoluto necesario para la vida del pez de tal forma que sacándolo de él seguiría siendo el mismo pez con las atribuciones que la naturaleza le ha dado para sobrevivir en ello? ¿Llevarían a un pez de agua dulce al mar para ver si sobrevive? Y de esa misma forma podríamos seguir haciendo miles de preguntas del mismo jaez. Sirva todo esto para concluir que al hombre se le debe de estudiar en el marco del entorno social y no exento de él,

porque en todo caso, de hacerlo así, no estaríamos hablando del hombre sino de un ser fuera de este mundo donde quizá (?) se pueda dar un ser puro sin condicionamientos ni ligaduras a todo aquello que le rodea, que pueda aprender todo sin ayuda de los demás y que, por encima de todas las cosas, pueda alcanzar la conciencia sin ayuda de palabras, de historia y de finalidades, de valores, y, por decirlo de una forma más escueta: exento de realidad.

Hablar de ese ser no nos ayudaría mucho aquí, ya que lo que pretendemos hacer es establecer una modalidad de educación que aluda al hombre, al hombre concreto de nuestro tiempo y a sus necesidades que el otro ser seguramente no habría de tener porque sería perfecto y como tal sería un ser de pasado y no de presente y futuro como cualquier ser humano puede bien a bien considerarse porque está todavía en construcción, porque espera poder llegar a ser humano y porque necesita ayuda para poder lograrlo. De esto es de lo que hablamos cuando hablamos de educación, otra cosa sería dar rodeos que se salgan de los propósitos del presente trabajo y, por tanto, fuera de la consideración de los presupuestos que manejamos.

Resumiendo, de la educación hemos dicho que es necesario que se desarrolle una teorización de la *Educación* que pueda abarcar todas las manifestaciones del fenómeno educativo y no únicamente unas cuantas al gusto de los planificadores y/o educadores de sexenio. La educación es una función social que repercute en la manera de ser de los sujetos de una determinada cultura, no es algo neutral ni mucho menos exenta de falacias tanto imprudenciales como intencionales o no.

De Fromm hemos señalado que sus estudios tienen mucho de científico y no como se quiso en algún momento, subestimándolo, denominarlo gurú o místico de alguna religión. Por supuesto que Fromm se ocupa de la religión como parte de su quehacer científico, y supone que debe de existir alguna correlación entre el ser humano y el pensamiento religioso (o las religiones según su muy particular forma de explicar la realidad). Tal como ya hemos podido vislumbrar, la aseveración del francfortiano no es gratuita, y en muchos sentidos podemos observar que toda compulsión, obsesiva o

no, tiene algo de religiosa (así como todo acto de apasionamiento tiene algo de artístico en su nivel). De hecho podríamos considerar que una de las formas de poder entender las acciones de los hombres sería la de considerar que son como principios religiosos que se siguen neuróticamente (esto es, sin ponerlos bajo la lupa de la crítica personal). Muchas de las cosas que hacemos o decimos son características de un proceso de raciocinio inconsciente que, no está de más decirlo, no puede ser científico (a menos que se halla educado la conciencia para ello), sino subjetivo y temporal (regido por las reglas del carácter y del filtro sociales). Ello nos lleva a las racionalizaciones, es decir, a las justificaciones de nuestros actos a través de explicaciones cada vez menos realistas, más alejadas de la objetividad, en fin: alienadas.

Todo esto es lo que nos lleva a la necesidad de tener que anteponer nuestra visión racionalizante —que no racional en sentido estricto hay que remarcar la diferencia— y es esto lo que nos lleva a querer olvidarnos de nuestra diferencia que no podemos defender ante los demás: el miedo a la notoriedad o a ser blanco de exclusiones cuando no de burlas o menosprecios. En fin: una cosa es la justificación que hacemos de nuestros actos bajo una conciencia distinta a la científica ya que en el segundo caso la explicación viene aunada a una concepción de vida y de entendimiento de las cosas del mundo que no se puede alcanzar por ninguna otra vía. Ciertamente que nadie va a poder explicar todas las cosas que suceden en el mundo, pero en un nivel superior de conciencia se pueden obviar las fijaciones y/o angustias que se producen en una mente ingenua y de silencios cerrados.² Para resolver esta situación, cuyas causas la mayor parte de las veces son inconscientes; es decir: desconocidas para el sujeto, es preciso acudir al psicoanálisis en sus versiones interpretativas no—directivas, de tal forma que se pueda estudiar de manera fehaciente el ser del sujeto y poder señalarle los errores en su formación como persona. A final de cuentas la

² Llamamos silencios “cerrados” a aquella actitud del sujeto a evitar toda posibilidad de comunicación con los demás o con el mundo; de otra parte se halla el silencio “abierto” que es una proposición al diálogo y al entendimiento, de hecho habría de ser una de sus condiciones fundamentales para el logro de la interacción entre humanos. Así, una de las labores fundamentales del maestro, y también del Pedagogo como reflexión, sería la forma de cómo convertir el silencio cerrado de los alumnos en algunos puntos o temáticas, para abriéndoles, lograr llegar hasta su comprensión del mundo. A esto también se ha abocado el psicoanálisis desde que Freud le diseñó.

personalidad es también resultado de la educación y, como señala Schraml: “Desde su primer aliento, el hombre es un ser social y por eso no se pueden separar estrictamente los procesos de maduración y los de desarrollo. Sólo se pueden poner acentos”.³

Según el mismo autor el corpus de conocimientos del psicoanálisis, se ha integrado más o menos eficazmente a tres las ramas en las que se han subdividido los estudios sobre la personalidad humana: caracterología, psicología evolutiva y psicología social.⁴ Sin embargo, y como ya hemos remarcado, bajo la perspectiva del positivismo, los tres ámbitos corren de manera separada y obtienen conclusiones desviadas de un propósito científico totalizador que pueda dar una explicación fehaciente del fenómeno de la personalidad humana. En Fromm esto no parece ser así, de hecho las tres instancias del pensamiento científico psicológico se hallan tan intrínsecamente unidas que es difícil diferenciar en donde acaba una y principia la siguiente, de la misma forma que es complicado decir cuando son psicológicas, sociológicas, filosóficas o antropológicas las afirmaciones que hace el autor. Tratándose del hombre posiblemente sean todas a la vez y más.

Es así que, presentamos a continuación, las ideas fundamentales de Fromm en torno a la personalidad del hombre contemporáneo, de tal manera que nos ayude a comprender hacia dónde supone el autor que debe dirigirse el ser humano y en concordancia a ese ideal, la educación habría de señalar la forma en que dichos objetivos habrían de ser alcanzados.

5. 1. Las orientaciones del carácter de Fromm.

³ SCHRAML, Walter J. *Psicología profunda para educadores*. 1981. pp.86-87.

⁴ SCHRAML, Walter J. *Psicología profunda para educadores*. 1981. p53.

De lo que se ha tratado siempre en la “ciencia” es de encontrar recurrencias, regularidades (leyes solían decir anteriormente), para con ellas poder establecer juicios un poco más permanentes en torno a la naturaleza de las cosas que se están estudiando. En el caso de Erich Fromm ello no es distinto, o mejor dicho, su búsqueda por definir la naturaleza humana lo lleva a establecer patrones de conducta que significan actitudes que particularizan y determinan algunas categorías que, como premisas, se puedan utilizar en el estudio de las personalidades humanas. Se ha criticado este intento de Fromm por definir el “ser” de los caracteres que a su vez se correlacionan con ciertas actitudes ante la vida de los sujetos. Sin embargo, lo reiteramos, el aporte en este sentido es el de poder proporcionar “herramientas” con las cuales poder pensar la *Naturaleza humana* que es uno de los elementos que más preocupan a nuestro autor y que, a la larga, impactan de manera sustancial a la labor educativa.⁵

Cinco son los **tipos de orientación** básicos en los que se puede describir las personalidades humanas, al menos así es para Fromm que se aboca a describirlos de manera amplia con la finalidad de dejar sentados sus principales características. Las orientaciones básicas son: *Receptiva*, *Explotadora*, *Mercantil*, *Acumulativa* y *Productiva*. Cada una de ellas posee características que, al ser vivenciadas por los

⁵ “In every society, there are a group of character traits common to the majority of its members, we call this the ‘social character;’ its function is the survival of that society. From the individual's standpoint, its function is to prepare him to operate successfully within his society. “Though the social character can be determined by many factors, its roots are built into the child by his parents; since their character conforms with the ‘social character,’ they mould the child's character accordingly. In this way, the family becomes the psychological agent of society. As long as there are no basic changes in the social structure, this procedure functions harmoniously; yet when such changes occur, as they are happening nowadays all over the world, contradictions appear between the traditional social character and the new social demands for which the individual is ill-equipped. Parents, then, frequently feel impotent, they lose all authority and do not understand their children, often appealing for their assistance in a bewildering, dangerous and growing lack of responsibility. This new generation no longer understands the meaning of life, where to go, nor what to aspire to, for though at school and church they are taught the ancient virtues of humility and honesty, the young are immersed in a society centered on the wish for more money and consumption - which often means more waste. They feel out-dated with their education that by-passes new developments and their parents feel powerless for they are also disoriented and confused.” FROMM, Erich. “The influence the social factors in child development” 2001.

hombres se convierten en valores, de tal forma que pueden ser vistas como aspectos éticos los cuales, si bien aparezcan como individuales, sólo pueden ser aprendidos a través de la oferta que las sociedades le hacen a los individuos de las maneras de comportarse que son consideradas como adecuadas para una determinada actividad o función social. Nuevamente nos encontramos aquí con las formas en que Fromm considera que se forma el carácter, a través de la *Asimilación* y la *Socialización*, que son, en última instancia las mismas que definen las orientaciones del carácter. A su vez, la hegemonía de alguna de estas orientaciones impone un estatus diferencial a las demás porque, al igual que los modos de apropiación de lo real, Fromm considera que los seres humanos poseemos atributos de cada uno de estas orientaciones pero que definen patrones o rasgos de conducta de acuerdo a sus principales intereses o motivaciones. Así pues, y todavía siguiendo con el afán de demostrar la científicidad de la teoría de Fromm, procedemos a explicar cada una de las orientaciones de carácter que, mediadas por la conducta social, se refuerzan o se desestiman de acuerdo con las necesidades de las sociedades, sus gobiernos y sus grupos de poder.

Comenzaremos pues, describiendo lo que para Erich Fromm son las *Orientaciones Improductivas del Carácter*, que atienden a conductas que inhiben o limitan la capacidad de desarrollo de los seres humanos y que, además, constituyen en muchos sentidos los fundamentos bajos los cuales opera la sociedad en el capitalismo contemporáneo, a pesar de que son inadecuadas para la convivencialidad y para un sano desenvolvimiento de las sociedades, son las premisas con las que se sustenta la sociedad actual y, por lo mismo, no permite que se desarrollen de una manera sana y armónica como —dicen— son los deseos de todas las naciones.

5.1. 1. La orientación receptiva.

“Siempre guardamos recuerdos de cuando fuimos bebés...”, sería aquí la premisa básica para comprender esta primera orientación del carácter. Los seres humanos

procuran facilitarse la vida y la sensación de placidez que se le asocia a la primera infancia es de un peso definitivo en las fantasías que se tejen en torno a los deseos, sensaciones y sentimientos que se manejan como racionalizaciones dentro del proceso de asimilación cuando se lleva a cabo de una manera enajenada; esto es, cuando se percibe la facilidad con que los padres atienden las necesidades de los infantes y se desea que ese estado de vigilancia, confort y atención inmediata a nuestras necesidades —sin necesidad de alguna intervención por parte del receptor— se eternizara para evitarnos todo conflicto ante la realidad. En todo caso, lo importante aquí es que el sujeto, dice Fromm, es una “gran boca” que recibe todo lo que se le proporciona desde afuera y no se pone a discriminar lo bueno de lo malo porque confía en que todo lo externo le hará bien (de manera semejante como un niño no puede desconfiar de lo que le dan sus padres). De esta forma, el carácter receptivo define a un sujeto que siempre está a la espera de satisfacciones exteriores, que le llegarán de forma —digamos— mágica sin que él tenga que hacer algo por conseguirlo. Estará siempre a la espera de ser satisfecho de manera plena e inmediata y de no ser responsable de las consecuencias de sus actos, ello principalmente porque sus aspiraciones no van más allá de la consecución de los elementos más indispensables para seguir con vida⁶; si estos le son diferidos o negados puede dar lugar a una respuesta violenta por parte del sujeto que se aplacará tan pronto le sean satisfechas sus demandas.

En el estudio que Fromm hizo junto con MacCoby en torno a la personalidad del campesino mexicano,⁷ resultó que en su gran mayoría, los hombres de las

⁶ “En general los individuos que corresponden a esta orientación receptiva son optimistas y cordiales; tienen cierta confianza en la vida y sus bondades, pero se tornan ansiosos y atolondrados cuando ven amenazada su ‘fuente de abastecimientos’. A menudo tienen un deseo genuino de ayudar a otros, pero el hacer algo por los demás lleva el propósito de asegurar su favor.” FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p.77.

⁷ “La orientación improductiva-receptiva tiene sus raíces en la historia de la estructura feudal de la sociedad mexicana como un todo. Aun antes de la Conquista, la sociedad azteca estaba organizada bajo un sistema feudal. Después de la Conquista, se organizó el sistema de las haciendas según lo que se podría llamar un sistema feudal modificado en el cual los peones eran asignados a sus puestos de por vida, dependientes por completo de sus amos, sin posibilidad de cambiar ni de imaginar cambio alguno en su posición. Lo que hacía ‘semifeudales’ a las haciendas era el hecho de que el peón no tenía derecho alguno y que el dueño de la hacienda, a diferencia del amo medieval, no tenía obligaciones... La estructura feudal implica que el individuo de cualquier nivel social depende de un superior en el

comunidades campesinas presentan esta orientación de carácter bajo una directriz negativa y perjudicial para los individuos y sus comunidades; es decir, que tendía a agravarse según iban haciéndose más adultos lo que conducía inevitablemente al alcoholismo. Los que tenían menos intensa esta orientación, generalmente los jóvenes, emigraban a las ciudades o a los Estados Unidos en donde esperaban poder satisfacer sus anhelos y necesidades. Aquí podemos darnos cabal cuenta de las implicaciones para el estudio social de la teoría frommiana de la personalidad. No es únicamente la definición *per se* de unos rasgos o patrones de conducta, sino que permiten ir escalando progresivamente niveles de comprensión de lo real para explicar conductas sociales que pudieran estar vinculadas a conductas individuales aparentemente irracionales o subjetivas, pero que a la larga podemos descubrir que se hallan socialmente definidas.

El ámbito más trascendente de la orientación receptiva es, a propósito del tiempo, la etapa contemporánea donde el consumismo es la referencia de la actividad de la gente y las empresas. Éstas han de lograr que los individuos “quieran comportarse” como a ellas les es conveniente; esto es, que ha de lograr modificar los principios y valores de los sujetos para que consuman los productos que se les ofrecen desde la exterioridad. La sociedad industrial contemporánea se basa precisamente en una actitud de espera y de necesidad de satisfacciones externas que podrían ser satisfechas por los productos que se venden en los mercados. Las cosas que se ofertan, desde la publicidad, parecieran ser las panaceas que van a resolver “mágicamente” los estados de insatisfacción que los sujetos perciben en su fuero interno; la idea principal es que los

siguiente nivel y que hay una jerarquía de dependencias de abajo a arriba. La seguridad y el progreso individual no se ganan originalmente sobre la base de los logros y la competencia, como en una sociedad moderna, sino más bien sobre la base de una lealtad absoluta al superior a cambio de la esperanza de que el superior le hará favores al individuo y le protegerá. En efecto, el inferior en la sociedad mexicana no considera lo que recibe como algo a lo que tiene derecho sino más bien como favores o generosidad de parte del superior... En un sistema feudal, el inferior tiende a mirara a su patrón superior como el único que le puede dar o quitar, que lo alimenta o lo mantiene. Uno de los esfuerzos principales del inferior es ganarse el favor del patrón agradándolo. Esto refuerza la orientación receptiva que encontramos no sólo en los aldeanos sino en todo México. El burgués mexicano adopta la misma actitud hacia el funcionario gubernamental que está arriba del él, y así hasta llegar al Presidente. La esperanza siempre es que los de arriba pueden beneficiarnos, y la energía se dedica no tanto a los propios proyectos como a tratar de manipular al superior.” FROMM, Erich y MACCOBY Michael. *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. 1985. pp 151-152.

individuos no se den cuenta de que se le están creando socialmente necesidades ficticias y superfluas que van dirigidas a la masa consumidora como si a un individuo concreto fuera. Muchas de estas estrategias de publicidad se basan en hacer creer a la gente que los productos que compran resolverán dicotomías existenciales con la implacable intención de “convencer” a los consumidores que están invirtiendo en su “felicidad”. En palabras del mismo Fromm, la sociedad contemporánea:

Necesita hombres que cooperen dócilmente en grandes grupos, que quieran consumir cada vez más y cuyos gustos estandarizados puedan orientarse y anticiparse fácilmente. Necesita hombres que se sientan libres e independientes, pero que sin embargo estén deseosos de ser dirigidos, de hacer lo que se espera de ellos, encajar dentro de la maquinaria social sin fricciones; hombres que puedan ser guiados por coacción, dirigidos sin director, impulsados sin más objetivo que el de estar en movimiento, funcionar, ir adelante.⁸

Bajo la orientación receptiva Fromm nos dice que los individuos pueden llegar a mostrar los siguientes aspectos negativos si es que se le permite al sujeto ahondar en esa orientación:

-Pasivo, sin iniciativa. Los sujetos se ven impulsados a “aguardar” a que las soluciones a sus problemas provengan del exterior, de la misma manera que “esperan” que la vida les cambie de la noche a la mañana por medio del factor suerte, de tal forma que siempre están planeando sus vidas sobre esas expectativas y no sobre las bases firmes de una labor constante. De la misma forma, ante los problemas sociales, se excluyen de la participación activa y aguardan que los problemas se resuelvan solos o los eliminen otros. Este tipo de actitudes son muy frecuentes en las personas con una baja autoestima y, además, los involucra en un proceso de menor reconocimiento de sus potencialidades por lo que se obliga a guardar una permanente distancia entre sí mismo y el mundo que lo rodea, son ajenos, no hay participación activa ni toma de decisión que obstaculiza su desarrollo pleno como sujeto. También se le reconoce como un sujeto que no mantiene una opinión ante lo que enfrenta y carece también del carácter para poder sostener lo que él piensa, calla, se aleja y

⁸ FROMM, Erich. “Nuestra forma de vida nos hace desdichados” en *Algo pasa y usted no sabe qué es*. 1976. p. 11.

finalmente se ve lleno de una esperanza mal sana que le hace pensar que “algún día, algo o alguien” vendrán a modificar su forma de vida.

-*Sumiso*. En la orientación receptiva, los sujetos no pueden menos que rebajar sus demandas ante la presencia de una autoridad o una persona fuerte que amenace con retirarle sus satisfactores. Acata las normas no por convencimiento de su utilidad sino por el miedo a perder las fuentes de donde se satisfacen sus necesidades más básicas. De esta forma, a su pasividad se aúna una actitud de dependencia a un carácter fuerte que le hace sentir que puede protegerle en tanto no se oponga a la voluntad del otro. De aquí no dista mucho el comprender por qué los estereotipos dentro de los medios masivos de comunicación, y especialmente los de la televisión, son casi siempre o personajes fuertes, ricos o apuestos que ayudan gratuitamente a los pobres y desgraciados, inyectándoles la fuerza para “elevarlos” a su mismo nivel en donde les espera la felicidad plena. Este tipo de situaciones crea expectativas irracionales en los sujetos con una personalidad débil que les hace querer creer que eso es posible y, por tanto, que podría sucederle a ellos en cualquier momento. La idea fundamental aquí es que el menos favorecido de la suerte ha de esperar de afuera que “venga” la oportunidad deseada, de ahí que no importe tanto lo que él mismo haga porque eso no influirá en la decisión del poderoso sino que se le complazca en lo que él desee, en el momento que lo desee y sin protestar—de la misma manera: como un bebé. Eso lo lleva a convertirse en un ser servil y sin confianza en sí mismo, siempre a la espera de que el superior le llame para complacerlo. Carece de principios y de orgullo, con eso se asegura que, dado el cambio de superior pueda complacerle de manera tal que no se ponga en riesgo su posición lograda hasta ese momento.

-*Crédulo*. La persona bajo la orientación receptiva se halla siempre fuera de la realidad, cree lo que le quieren hacer creer y se convence de que la verdad es una función que está lejos de su alcance. Carece de los elementos más indispensables para poder establecer su ubicación en el mundo y, además supone que no existe forma de lograr algo sino es por la intercesión de terceros. Él mismo no puede sino desestimar su autonomía en favor de asegurarse un futuro que el miedo a la pérdida está siempre

dominando en su pensamiento. No es un sujeto práctico—utilitario sino que su mente está más regida por el modo religioso en su sentido negativo; es decir, racionaliza la jerarquía y las diferencias de clase, se complace en lograr el beneplácito de los superiores, no objeta sus decisiones y siempre está a la espera de que esa actitud le traiga beneficios a mediano y largo plazo. Sus objetivos son también errados por cuanto su fundamento no es la racionalidad sino la entrega ante un poder superior que no puede manejar: la suerte, los jefes, dios, etc.

Es pues, bajo la orientación receptiva que se establecen principios y actitudes que conducen, irremisiblemente, a la inmovilidad ya que el sujeto se enfrenta a la imposibilidad (subjetiva) de forjarse planes a futuro, pero principalmente de poder encontrar las formas de cómo poder solucionar sus problemáticas por sí mismo al igual que la satisfacción de sus necesidades más urgentes. Son, a la manera de los más pequeños, sujetos de una esperanza frustrante —pues nunca termina por convertirse en realidad—, que no es verdadera esperanza sino ambigüedad por el miedo que le tienen a la vida y que les impide tomar sus propias decisiones.

En esta orientación de la personalidad humana —en su versión negativa, no está de más decirlo—; el conocimiento se diluye en grado sumo y se abstraen las fuerzas que regulan a la naturaleza para convertirse en entidades difusas que dominan el destino humano. Cabe señalar, por ejemplo, que la creencia en el sino, en los métodos de adivinación, la confianza ciega en la suerte y otros factores semejantes aluden al abandono que el sujeto ha hecho de sí y dejado las “decisiones” a esas fuerzas en las que quiere creer. Por otra parte, esta clase de sujeto no será capaz de avanzar mucho en la constitución de una personalidad más fuerte y autónoma porque su pensamiento está demasiado atado a sus justificaciones y racionalizaciones que le obligan a olvidarse de sí para atender a las necesidades de los otros, no de una manera razonada sino neurótica y hasta compulsiva. Por ello, la razón —entendida esta como capacidad explicativa del mundo— no cabe en esta conciencia y usualmente le combate denodadamente utilizando las pobres herramientas que su amedrentamiento ante el mundo le da. Señala Fromm que:

Su orientación es la misma en la esfera del pensamiento: si están dotados de inteligencia son los mejores es prestar atención y seguir consejos, puesto que su orientación consiste en recibir y no en producir ideas; si se ven abandonados a sí mismos, se sienten paralizados. Es característico de estas personas que su primer pensamiento es encontrar alguien que pueda proporcionarles la información necesaria antes de hacer el menor esfuerzo por sí mismos. En el caso de ser religiosas, tienen un concepto de Dios de acuerdo con el cual esperan todo de él y nada de su propia actividad. Si no lo son, su vínculo de relación para con otras personas o instituciones es prácticamente del mismo tipo, están siempre en busca de un “auxiliar mágico”. Muestra una clase particular de lealtad, en cuya base se encuentran la gratitud por la mano que las alimenta y el temor de llegar a perderla. Como necesitan de muchas manos para sentirse seguros, deben ser leales a numerosas personas. Les resulta difícil decir “no” y se ven fácilmente enredados entre lealtades y promesas conflictivas. Puesto que no pueden decir “no” les place decir “sí” a todo y a todo el mundo y la parálisis de sus facultades críticas resultante aumenta constantemente su grado de dependencia de otros.⁹

Así que, desde el punto de la organización de su pensamiento su practicidad no va más allá de facilitarse “ayudas” que le permitan evitarse la necesidad de tener que pensar por sí mismos; religiosamente dependientes de los “otros” sean personas o entes mágicos todo poderosos, sucumben en su deseo de no crecer ante la fuerza de aquellos que poseen una personalidad dominante y tenaz. No está de más decir que, desde el punto de vista artístico o perceptivo, ellos están siempre a la disposición de los demás para asumir sus puntos de vista puesto que no cuentan con uno propio, sus percepciones son limitadas y el mayor desconocimiento de la realidad que les rodea les hace orientarse por el apego a los líderes carismáticos y que posean una fuerte tendencia al autoritarismo, esto porque su debilidad aparente les lleva a necesitar de una figura paterna, fuerte y protectora, que les haga sentir que no van a la deriva. En todo caso, la personalidad receptiva dominante le es necesaria a una sociedad que se basa en el autoritarismo y en la defensa férrea de los principios y valores que las clases en el poder consideran necesarias.

En el caso de que se dedique a las “ciencias”,¹⁰ un individuo con personalidad receptiva dominante no irá más allá de la verificación de marcos teóricos pero sin

⁹ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 76.

¹⁰ Se podría señalar que, en gran medida, la lógica positivista se basa en formar un carácter receptivo en sus disciplinantes, ya que se hace preciso que éste pueda conocer el *corpus* de conocimientos que le anteceden; sin embargo, la imperiosa necesidad de recibir de manera productiva, puede conducir al sujeto a considerar que no es necesaria su crítica o su participación en dicho *corpus* de conocimientos por lo que el afán científico se diluirá en prácticas reiteradas u obsesivas que no contribuirán para el

arriesgarse a proporcionar ideas propias —que sería un caso de productividad— sino asumiendo “lo que dicen los demás” principalmente lo que está de modo o que tiene menos posibilidad de resultar conflictivo, además no tendrá el carácter suficiente como para criticar lo que el autor o el profesor dice del tema, repetirá hasta el cansancio y se conformará con ganarse el favor del que le puede facilitar las cosas, llegando al grado de servirle de manera impertinente y zalamera de tal forma que puede cansar a las personas de las que ha decidido “asirse”. Por ponerlo de alguna forma, la personalidad receptiva dominante es una “gran boca que busca asirse a un gran pecho y que lo alimente hasta su muerte”. No hay sexualidad aquí, como quisiera verlo Freud, sino que es una manera de lograr sobrevivir que hasta en la naturaleza aparece frecuentemente: el receptivo dominante es un parásito que necesita de otros para vivir. Carece de los escrúpulos que le harían sentir culpa por no lograr superarse y se contenta con los restos que le dejan sus comensales. Finalmente, y bajo el supuesto que su situación se viera de pronto favorecida por “el destino”, el receptivo dominante es tan aprensivo que antes de emplear los medios ganados para mejorar su situación de vida, puede llegar a aterrarse porque lo que tiene lo haya de perder. Y de esta manera sufre cuando no posee nada y sufre cuando ha logrado conseguir algo; es una personalidad asaz desfavorecida que se puede rastrear a través de sus manifestaciones y conductas más abiertas de tal forma que le reconocemos de primera mano en cuanto se nos pone enfrente.

5.1. 2. Orientación explotadora.

“Lo mejor no es lo propio sino lo ajeno.” Este pareciera ser el lema que le va a la personalidad explotadora dominante. Siendo diferente de la orientación receptiva dominante no le va a la zaga en cuanto a las motivaciones que le hacen tener actitudes agresivas y egoístas que no le dejan ser feliz, pero que ocultan ante la gente los

aumento de ese saber. En todo caso, en un sistema totalizador, que busca el conocimiento original y productivo ese esquema intenta ser superado, aunque no está en modo alguno exento de improductividad.

miedos, dudas y desasosiegos que por dentro están experimentado. El supuesto principal de este tipo de personalidad es que para evitar que las fuentes de satisfacción nos sean arrebatadas es mejor tomarlas de donde o de quien se pueda. Esto implica que la actitud se justifica por el hecho de que el sujeto tiene miedo, tanto o más que el receptivo, de experimentar la carencia y no poder salvarla por la propia actividad creadora. El explotador dominante hará uso de lo más agradable de su trato para lograrse allegados que trabajen por él; esto es, que hará uso de cualquier estratagema para poder alcanzar su meta de ser alimentado sin que él tenga que arriesgarse, esforzarse o enfrentarse a otros por lo que desea. El explotador dominante es un ser tan débil como el receptivo, simplemente que la “solución” que ha encontrado para sobrevivir lo convierte en amo y señor de los que logre capturar mediante su zalamería. El receptivo utiliza la verbosidad y el halago para lograrse un amo, el explotador lo hace para lograrse un esclavo. Esto, sin embargo, no significa que el explotador sea más libre que el receptivo; ambos están fuertemente atados a sus decisiones de vida y, por lo tanto, son igualmente dependientes de los “otros” que los cuidan. El explotador es tanto o más nulo como sujeto en tanto más personas estén a su disposición, ello porque cada nuevo esclavo —por llamarlo de alguna forma, claro— recoge y ejerce una labor en un área específica de las necesidades del explotador, área que deja de ser desarrollada por éste y que el subalterno convierte en un para—sí. Comenta Fromm de esta orientación de la personalidad:

Tal clase de personas no tiende a producir ideas, sino a hurtarlas, ya sea plagiándolas directamente o de modo más sutil repitiendo con una fraseología alterada las ideas de los otros y recalando insistentemente que éstas son nuevas y propias. Es un hecho notable el que personas dotadas de gran inteligencia suelen proceder de esa manera, ya que si dependieran de sus propias capacidades serían capaces de producir ideas originales. La carencia de ideas originales o de una producción independiente, por parte de personas bien dotadas, encuentra más a menudo su explicación en esta orientación de carácter más que en una carencia innata de originalidad. Lo mismo puede decirse en cuanto a su orientación hacia las cosas materiales. Aquellos objetos que pueden sustraer a otros les parecen siempre mejores que cualquier cosa producida por ellos mismos. Utilizan y explotan cualquier cosa o persona de las que pueden sacar algún provecho... Puesto que necesitan utilizar y explotar a otras personas “aman” a quienes explícita o implícitamente son objetos

susceptibles de explotación y se ‘fastidian’ de personas a las que ya han exprimido.¹¹

Los sujetos explotadores adoran “religiosamente” el orden y la jerarquía; para ellos el perder el control de lo que le rodea es tanto como abandonar el refugio seguro del que se han hecho a base de “su esfuerzo” que odian aquello que no pueden manejar y aceptan lo que les complace en todos sus requerimientos. Su percepción de la realidad está basada, principalmente en sus necesidades particulares, para ellos no valen las justificaciones y las excusas si no es para afianzar aún más los lazos de dependencia que ha logrado establecer con los que están por debajo de sí.¹²

Ejemplos de la orientación explotadora en la escuela son recurrentes, y van desde los niños que se aprovechan de los más pequeños quitándoles sus alimentos o su dinero, hasta las actitudes “dictatoriales” de algunos maestros especialmente cuando no les es posible controlar al grupo mediante otra cosa que no sea el autoritarismo —que no la autoridad que es cosa distinta y que veremos más adelante. Pero ante todo, y yendo un poco más allá de lo inmediato, la orientación explotadora se satisface en el anhelo del poder y del control absoluto de las cosas y de la gente. Adoran el poder tanto como les incomoda el desorden; para ellos lo ideal sería poder mandar sin gran esfuerzo y tener a la mano lo que necesitan (de ahí por ejemplo el auge de los controles remotos que son el gran divertimento de la actualidad); así mismo su apuesta no puede ser por la vida, por el flujo constante de lo imprevisto, lo cual es una condición de la realidad, sino que se sienten atraídos hacia lo que significa muerte, especialmente las armas cuando dan ventaja sobre los demás (de ahí también la efervescencia de las armas y los juguetes bélicos que tienen como fundamento no la defensa de lo propio sino la eliminación de la diferencia y la homogenización de

¹¹ FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p. 78.

¹² “El individuo autoritario puede a veces mostrarse como oposición de la autoridad y ser un ‘rebelde’. Pero aunque parezca que, sobre la base de su energía e integridad internas, lucha contra las fuerzas que coartan su libertad e independencia, su lucha contra la autoridad es esencialmente un desafío. Es un intento de afirmarse y vencer sus propios sentimientos de impotencia. No obstante, ‘el rebelde’ generalmente ataca a una autoridad a quien siente débil para someterse después de la victoria, a una nueva autoridad más dura y al adoptar el papel de autoridad dura ante los débiles, puede satisfacer tanto la parte sádica como la masoquista de su carácter autoritario.” FROMM, Erich y MACCOBY, Michael. *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. 1985. p. 117.

los intereses y las preferencias. Científicamente, ya lo mencionó Fromm, el sujeto que se dedica a la investigación y a la teoría propugnará por plagiar las ideas de los demás antes que crear las propias. Y no es que carezca de inteligencia o de habilidad para expresar lo propio, es que su personalidad no está orientada hacia la creación sino hacia la destrucción y, por lo tanto, lo nuevo siempre es para él un peligro que debe de ser minimizado antes de que amenace con destruir todo el mundo de fantasías que se ha creado. Su percepción del mundo está dirigida a lo factual a lo inmediato, pero principalmente a la satisfacción de sus propias necesidades antes que las de los demás; no puede concebir una colectividad si no es para servirle y bajo su mando, en todo caso, la orientación explotadora utiliza a los demás como medio para sus propios fines y no acepta otra autoridad que no sea la propia. Ello no quiere decir que “sepa” realmente distinguir lo conveniente de lo que no lo es, simplemente *Cree saber* lo que es bueno para él y se dispone a conseguirlo de la manera más fácil que se pueda. Otra característica importante de un sujeto explotador es que no ha de poder reconocer que otra persona tenga o posea la verdad o algo significativo que el no ha de poder. De ahí que no pueda aceptar que otra persona pueda hacer las cosas de diferente manera si no es la que él ha marcado como la necesaria. El éxito ajeno siempre será racionalizado para ser minimizado y el propio para ser exaltado. Una característica más es la de tener que tratar a la gente como objetos ya que no le puede dotar de conciencia y autonomía a los otros sin poner en juego la estabilidad interna del sujeto explotador. Los demás son medios para los propios propósitos, simples herramientas, cosas que se pueden usar para lograr lo que ha propuesto. Por ello el sujeto explotador se encuentra enajenado del resto de las personas, simplemente no les puede dar acceso a su mundo—en el que sólo rige él— y, además, carece de las más simples reglas para la convivencia social: no puede ser democrático, equitativo, valoral, sensitivo o esperar algo de los demás—de esta forma anula la esperanza dentro de sí—; a sí pues, no puede establecer contacto con el mundo ni con el resto de las personas, no se puede exponer a abrirse ante los demás por lo que siempre adoptará una posición a la defensiva y, por tanto, obligará a los débiles a que le guarden respeto sin otra justificación que la ventaja que tenga sobre los demás.

Un sujeto explotador, puesto a dirigir o ante un salón de clases, se dispondrá a utilizar el puesto en su beneficio antes que cumplir con cualquier otra tarea socialmente benéfica. Un detalle importante de la lógica con la que opera la orientación explotadora es aquella por la cual puede dar ciertas concesiones para que los subalternos no resientan la carga de estar haciendo un trabajo ajeno; la *libertad* se convierte entonces en un arma de dos filos para el explotador y para los que comanda, porque si bien estos últimos puedan enajenar su conciencia también es cierto que habitan en un tiempo en donde se admira la individualidad y la autonomía, esto puede conducir a un estado de cosas que debe de ser equilibrado para que el explotador pueda seguir disfrutando de su manera de vivir. Dice Fromm:

... nos sentimos fascinados por la libertad creciente que adquirimos a expensas de los poderes *exteriores* a nosotros, y nos cegamos frente al hecho de la restricción, angustia y miedo interiores, que tienden a destruir el significado de las victorias que la libertad ha logrado sobre sus enemigos tradicionales. Por ello estamos dispuestos a pensar que el problema de la libertad se reduce exclusivamente al de lograr un grado aún *mayor* que aquellas libertades que hemos ido consiguiendo en el curso de la historia moderna, y creemos que la defensa de nuestros derechos contra los poderes que se le oponen constituye todo cuanto es necesario para mantener nuestras conquistas. Olvidamos que, aun cuando debemos defender con el máximo vigor cada una de las libertades obtenidas, el problema de que se trata no es solamente cuantitativo, sino también cualitativo; que no sólo debemos preservar y aumentar las libertades tradicionales, sino que, además, debemos lograr un nuevo tipo de libertad, capaz de permitirnos la realización plena de nuestro propio yo individual, de tener fe en él y en la vida.¹³

De esta forma, si sabemos que gozamos de libertades no será posible que discutamos por un sistema de vida opresivo e insatisfactorio, el problema aquí es que la libertad, o al menos lo que nos dicen que es la libertad se nos ha convertido en una paradoja. Tenemos más libertades que vivir y experimentar, pero aún nos sentimos abatidos y no sabemos por qué. Siguiendo a Fromm decimos que no se trata del número de libertades que tengamos, de las cosas que podamos hacer que antes no, se trata de si esas libertades sirven o no a nuestro desarrollo personal, o de grupo y social o simplemente son frases hechas y parte de discursos populistas que intentan controlar el destino de las sociedades. La libertad y los valores verdaderos, tienen aquí su némesis principalmente cuando intentamos educar a los niños bajo esos principios

¹³ FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. 1985. pp.129-130.

que se les difuminan en medio de discursos vanos y que los medios de comunicación trastocan para lograr sus objetivos y el beneficio.

El fin de la sociedad, para Marx, no es la producción de cosas útiles como un fin en sí. Se olvida fácilmente, dice, ‘que la producción de demasiadas cosas útiles da como resultado demasiados hombres *inútiles*.’ Las contradicciones entre la prodigalidad y la economía, el lujo y la abstinencia, la riqueza y la pobreza, sólo son aparentes porque la verdad es que todas estas antinomias son equivalentes... La posición de Marx estaba claramente del lado de la conquista de la pobreza e, igualmente, contra el consumo como fin supremo.¹⁴

Dada esta manera de pensar de Erich Fromm, se puede entender el por qué se manifiesta en contra de esas dos primeras formas de la personalidad que son, en la época contemporánea, las que más llegan a dominar dentro de nuestras sociedades; no sólo porque hay muchas cosas en los mercados que comprar, sino porque esas mismas cosas nos limitan la libertad en múltiples sentidos. Antes había que salir a la calle—aún arriesgando la vida—para ir al cine, al teatro, a disfrutar de una buena charla en el café, ahora con las videocassetas, la televisión por cable y el teléfono ese tipo de actividades hay pasado a un segundo término, bien que no queremos decir que no debieran dejar de existir sino que el uso tan masivo y prolongado acaba por el gusto de las cosas sencillas que se hacían antes y que, en nuestra mente postmoderna, ya no hallan su lugar. En todo caso, las naciones que menos “disfruten” de esos beneficios serán más libres en cuestiones que la modernidad nos ha dejado como resabios, a pesar de que ellas no lo puedan reconocer y anhelan un cambio. No se trata de ser todos pobres o todos ricos, sería el corolario de la cita anterior de Fromm, se trata de lograr una justa sociedad en donde los seres humanos tengan la oportunidad de hacer su mejor esfuerzo y recibir a cambio lo que sus necesidades le señalen—y esto también es una idea de Marx—; es lo equitativo y no lo justo — porque lo justo necesariamente señala un juez, un distinto, una autoridad que representa y decide por los demás— lo que habrá de lograrse en la *sociedad superada* (en sus dos acepciones posibles de la frase); cosa que no se puede lograr en tanto

¹⁴ FROMM, Erich. *Marx y su concepto de hombre*. 1966. p. 48.

existan personalidades como la receptiva y la explotadora que se constituyen en un lastre para la sociedad en la que viven y que, además, contravienen el más elemental de los haceres del hombre: el trabajo.

Marx habla de un elemento que tiene un papel central en su teoría: el *trabajo*. El trabajo es el factor que constituye la mediación entre el hombre y la naturaleza; el trabajo es el esfuerzo del hombre por regular su metabolismo con la naturaleza. El trabajo es la expresión de la vida humana y a través del trabajo se modifica la relación del hombre con la naturaleza; de ahí que, mediante el trabajo, el hombre se modifique a sí mismo.¹⁵

Covarrubias también reconoce que: “El trabajo es la actividad humana consistente en el proceso de apropiación de la naturaleza, adecuándola a la satisfacción de las necesidades sociales.”¹⁶ Así pues, el trabajo es una orientación de la naturaleza humana, entendida esta como una manera de ser en sociedad, por la sociedad y para la sociedad, y no como un patrón reflejo de conductas innatas como se produce en el medio natural. El hombre no trabajara si no hubiera habido educación; esto es, que el trasvase de conocimientos, de habilidades prácticas y de conocimientos sólo fue posible, ya lo hemos dicho, porque el hombre devino ser social, antes de eso no se diferenciaba de otros animales y, por lo tanto, tampoco suponemos que existiera la educación como proceso “natural” en el hombre. Es la educación la que hace que el género humano devenga más inteligente que otras especies de su misma rama, pero a la vez le condena a ser un ser distinto, excluido del seno de la naturaleza tal cual y lo que lo obliga a domeñarla para poder sentirla nuevamente parte de sí, pero en ese proceso la estamos consumiendo, la estamos asimilando y destruyendo porque no la podemos reconocer como otra cosa que materialidad, no le estamos dando el beneficio de que sea otro ente, diferente a nosotros, un sujeto cabal que puede ser aprendido en sus manifestaciones y tácitos discursos y procesos. Hasta ahora, como sociedad, parece haber superado los dos primeros estadios, si hacemos una comparación con las dos orientaciones del carácter que ya describimos, de tal forma que se ha superado el periodo receptivo y explotador de la naturaleza (que se corresponderían con los estadios del comunismo primitivo—que se le podría llamar

¹⁵ FROMM, Erich. *Marx y su concepto de hombre*. 1966. p.28.

¹⁶ COVARRUBIAS, Francisco. *La dialéctica materialista*. 1991. p.56.

receptivo ingenuo—, el esclavismo y el feudalismo, que no solamente “viven” de la naturaleza sino, en los dos últimos, de la explotación de los hombres mismos).

Sólo nos resta hablar del capitalismo, ciertamente es parte del periodo explotador de la naturaleza, pero se le han señalado nuevas características que antes no existían del todo: las libertades. Ya hemos dicho que la libertad no únicamente se convirtió en un remedio casero para los males sociales, sino que, además, se diluyó de una manera oprobiosa. La libertad no es poder hacer muchas cosas, sino la oportunidad de elegir entre varias ofertas posibles y presentes la más conveniente y que ayude a nuestro crecimiento interior.¹⁷ Hacer muchas cosas distrae de lo que es más importante: reflexionar acerca de lo que se va realizar en el siguiente momento, en la derivación que sigue, en la elección por venir. Si uno se distrae haciendo múltiples cosas, pensando en todas ellas no habrá lugar para poder evaluar adecuadamente los fundamentos que soportan las opciones nuevas. Lo más sencillo es no elegir y dejarnos llevar por la corriente, por la masa. Lo más simple es tratar de no trabajar — negando con ello los fundamentos de la personalidad humana— y a ello se aboca Fromm a describir con estas dos primeras orientaciones de carácter (pues tanto la orientación receptiva como la explotadora evitan en su nivel el trabajar o, en todo caso, comprometerse vivencialmente con sus actividades) , es el mismo Marx el que le da los fundamentos de su empresa, Freud es una ayuda de la que se sirve el teórico para poder analizar los más mínimos efectos de una sociedad real percibibles a simple vista (*objetividad positiva*): los rasgos particulares de la gente que la forma. Después pasará a hacer un análisis más detallado del fuero interno de los individuos y sus sociedades desde el punto de vista de sus desarrollos particulares (*objetividad*

¹⁷ “El niño cuya personalidad no está bastante integrada, que no ha formado una serie consistente de valores, no puede probar diferentes soluciones en sus problemas contrarias a sus creencias e intereses. Así, es incapaz de reducir el conflicto a un punto donde resulte manejable. Queda literalmente abrumado por la variedad de alternativas. La mayoría de nosotros admite la experiencia de que, a mayor número de alternativas de conducta, más difícil resulta escoger la mejor. Cuando...podemos reducir nuestras opciones a dos o tres posibilidades, descartando aquellas a todas luces insostenibles, el proceso de llegar a una decisión se torna más fácil.” BETTELHEIM, Bruno. “Autonomía y libertad interna: habilidades del manejo emocional” en RUBIN, Louis, *Desarrollo integral del escolar*. 1986. pp.115-116.

dialéctica)¹⁸.

Marx—como Hegel—ve al objeto en su movimiento, en su devenir y no como ‘objeto’ estático, que pueda ser explicado descubriendo la ‘causa’ física del mismo. En contraste con Hegel, Marx estudia al hombre y la historia partiendo del hombre real y de las condiciones económicas y sociales bajo las cuales tiene que vivir y no primordialmente de sus ideas. Marx estaba tan lejos del materialismo burgués como del idealismo de Hegel, por eso podía decir justamente que su filosofía no es ni idealismo ni materialismo sino una síntesis: humanismo y naturalismo.¹⁹

Pasamos pues a explicar una tercera forma de personalidad que tiene su vigencia en la época actual y es la que, al parecer, ha suplantado con mucho a las dos anteriores enmascarándolas y, a la vez, justificándolas por medio de racionalizaciones cada vez menos realistas y, en tanto que eso, enajenadas.

5. 1. 3. Orientación mercantil.

En el capitalismo contemporáneo no solamente se explota a la naturaleza y a los demás hombres sino que se educa explícitamente para mantener y desarrollar ese mismo sistema de vida; es decir, en la época moderna la educación no responde más²⁰

¹⁸ “Ser objetivo es posible únicamente si respetamos las cosas que observamos; vale decir, si somos capaces de verlas en su individualidad e interdependencia... si yo quiero comprender algo, debo estar capacitado para verlo tal como existe, de acuerdo con su propia naturaleza; si bien es cierto con respecto a todos los objetos del pensamiento, constituye, al mismo tiempo, un problema de especial importancia para el estudio de la naturaleza humana... Otro aspecto de la objetividad debe estar presente en el pensamiento productivo acerca de los objetos animados e inanimados: el de ver la totalidad de un fenómeno. Si el observado aísla un aspecto del objeto sin ver el conjunto, no logrará la comprensión apropiada ni siquiera de ese aspecto que está estudiando.” FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p. 118.

¹⁹ FROMM, Erich. *Marx y su concepto de hombre*. 1966. p.23.

²⁰ Y no porque anteriormente se haya hecho verdaderamente, sino que el sujeto estaba menos presionado para ser otra cosa distinta a la que su naturaleza le dictaba. Esto es, que bajo un principio ingenuo se le otorgaba al individuo la facilidad de ser aquello que su “razón” le dictara, mientras que la función social ocupaba muy poco espacio dentro de su mente a la hora de tomar la decisión, ahora es a la inversa, y lo que se decide “ser” usualmente esta mediado por las modas, los intereses de grupo o del mercado, hemos perdido la libertad de poder elegir el cómo y el cuándo hacernos de ciertos

al desarrollo humano como tal sino que se ha involucrado y está siendo dominada por el mercado, ello es parte de la dominación del capital sobre el destino de las sociedades y de los hombres. Fromm lo que propugna, siguiendo a Marx, es precisamente que esa tendencia se revierta.

“Llamo orientación mercantil a la orientación del carácter que está arraigada en el experimentarse a uno mismo como una mercancía y al propio valor como un valor de cambio”.²¹ La orientación mercantil del carácter es una categoría propia de Erich Fromm, él la inventa y la utiliza para explicar la muy particular forma de ser de la vida contemporánea. Ciertamente está basada en la concepción del valor de Marx, pero a la vez está llena del espíritu de crítica al capitalismo que Freud no pudo considerar dado su deslumbramiento ante la sociedad de su tiempo. Parte así mismo de la concepción del trabajo enajenado; este ha calado tan hondo en la forma de ser del sujeto moderno que su propio fuero interno se ha convertido ya en una mercancía negociable sujeta a las reglas del mercado. El hombre moderno no ha podido sino ceder al avasallamiento de las corporaciones y, por tanto, él mismo se ha incorporado a la dinámica propia de las empresas no únicamente enajenando su trabajo, es decir: que es necesario que venda a otros su tiempo y esfuerzo cuando no le es posible el trabajar para sí mismo, sino que además ha tenido que ceder su voluntad de “ser” a favor de las características, necesidades y modelos que el propio mercado le demanda; esto lo lleva a tener que adaptarse a las circunstancias que las nuevas modas le ha obligado a dejar la frágil que antes soportaba a su persona (su carácter, su personalidad) para entregarla también como parte del beneficio que las compañías reciben como ganancia a su inversión de capital. En última instancia, el hombre se ha vuelto enajenado incluso de sí mismo, perdiendo con ello la capacidad de respuesta y crítica ante el mundo que le rodea, volviéndose a la vez defensor y destructor de modelos cuando la situación se lo demanda así.

En nuestro tiempo, la orientación mercantil se ha desarrollado rápidamente juntamente con el desarrollo de un nuevo mercado, el ‘mercado de la personalidad’, que es un fenómeno de las últimas décadas.

conocimientos, de la misma forma que ya no podemos optar por “soñar” sino con la mercadotecnia quiere que lo hagamos para su beneficio.

²¹ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p.82.

Empleados y vendedores, hombres de negocios y médicos, abogados y artistas, todos aparecen en este mercado. Si bien es cierto que difieren en su situación legal y en su posición económica; algunos son independientes y cobran honorarios por sus servicios, otros están empleados y perciben salarios. Pero todos dependen, para lograr su éxito material, de una aceptación personal por parte de aquellos que necesitan de sus servicios o de quienes les dan empleo.²²

Todo esto significa que el mercado ha invadido la esfera de lo más íntimo de las personalidades humanas, al grado de hacernos “pensar” lo conveniente de acuerdo a lo que le es propicio al mercado y a sus manejadores. Ahora bien, qué hay de diferente con respecto a cómo se trabajaba en el pasado. Lo primero es que anteriormente se elegía a los trabajadores por su empeño y dedicación, por su calidad humana o su prestigio como tal; es decir, se trataba más de un “valor de uso”²³ —por decirlo así—del trabajador. Se elegía al más conveniente por su habilidad artesanal o su laboriosidad y se esperaba de ello un producto a la altura de las expectativas del comprador o consumidor del servicio. Ahora la situación se ha transformado en un supermercado con márgenes estandarizados de calidad, donde lo que se toma en cuenta no es tanto que tan bueno sea el producto ofrecido sino que se cumpla con los modelos de personalidad que el propio mercado establece para su beneficio. Y los maestros no están exentos de participar en ese supermercado. Característico de la sociedad bajo la orientación mercantil es que:

El hecho de que para tener éxito no es suficiente el poseer destreza y las facultades necesarias para desempeñar una tarea determinada, sino que además es necesario “imponer” la propia personalidad, en competencia con muchos otros individuos, modela la actitud hacia uno mismo. Si para lograr un medio de vida fuere suficiente contar tan sólo con lo que uno sabe y es capaz de hacer, la autoestimación estaría en proporción con la propia capacidad, es decir, con el propio valor de utilidad; pero como el éxito depende en alto grado de cómo vende uno su propia personalidad, uno se experimenta a sí mismo como una mercancía o más bien, simultáneamente, como el vendedor y la mercancía en venta. La persona no se preocupa tanto por su vida y felicidad como por ser “vendible”.²⁴

²² FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 82-83.

²³ Valor de Uso es una categoría de Marx para hacer referencia a la utilidad o beneficio que resulta de el empleo de un bien. En su caso se refería a los elementos imprescindibles para una actividad o un producto del que dependiera la vida; aquí también hace referencia al empleo que se hace de las personas para obtener un servicio o un producto requerido.

²⁴ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 84.

Lo que implica que el sujeto no se prepara para su desarrollo personal y su felicidad como sujeto, sino que se aplica y “piensa” primero en lo que le es necesario para ser una buena mercancía que se pueda vender satisfactoriamente. En ello va en juego la propia estabilidad de la persona ya que mucho de lo que pueda hacer como mercancía ya vendida quizás no le satisfaga y ello le conduzca a un estado de inadecuación que redunde en una baja de productividad en la labor desempeñada. Este es el grado extremo de enajenación del trabajo, antes probablemente a un obrero no le agradara la actividad que desarrollaba en su empleo, pero lo compensaba haciendo otras cosas que le proporcionaran satisfacciones: hacía artesanía, cuidaba de un jardín, jugaba con sus chicos; ahora la orientación mercantil de carácter permea incluso esas esferas haciéndolas relativas a la personalidad misma, de tal forma que la vida del sujeto está dominada por la orientación y no podría abandonarla sin un desequilibrio total interno. La personalidad mercantil absorbe toda la energía de la persona y la hace ser permanentemente lo que su disposición ante el mundo le ha hecho ser, se ubica en un plano distinto de la realidad y, finalmente, es absorbido por la maquinaria social y económica de tal forma que no se puede escapar ni pensar desde otras esferas.

Las características de la orientación mercantil que menciona Fromm son las siguientes:

Relativista: Para esta clase de sujeto las cuestiones más importantes de la vida pasan a un segundo plano y se vuelve superfluo en ellas, de tal forma que únicamente le interesan aquellas que implican el “estar a la moda”. Esto es: carece de la personalidad que le permita asumir un papel propio y particular para defenderlo como parte de su propia persona, él acepta lo que el mercado le proporciona y va cambiando de acuerdo con las nuevas circunstancias de tal forma que siempre está a la espera de lo nuevo, de lo por venir, de aquello que venga a suplantar lo que existe y, por lo tanto, no se afina ni discrimina positivamente nada de lo que ha tenido. Por ello dice Fromm que no tiene ni pasado ni presente, aquel ha sido superado por el hoy y este ha de ser superado mañana. El sujeto mercantil vive el hoy como una etapa transitoria que habrá de ser olvidada mañana, lo bueno está por venir o por lo menos

algo distinto que lo alivie —o al menos así lo cree él—del marasmo en el que se ve sumergido por no poseer elementos que le ayuden a contrarrestar el vacío que como individuo se ha creado. En otro lugar Fromm habla del “sujeto—nadie”,²⁵ del individuo que no ha alcanzado reconocimiento alguno y que lo encuentra de manera limitada en aquello que le es difícil perder: las propiedades o la familia. Teniendo cosas los demás pueden darse cuenta de la “importancia” del sujeto tal; la familia le han de reconocer al padre el respeto y la deferencia que su posición le señala. Sin embargo, y ya puestos en el plano de la sociedad contemporánea, en donde la propiedad se ha estandarizado y difuminado en el anonimato y la familia sufre un proceso de fragmentación cada vez más acuciado merced a los requerimientos del mercado laboral que exige cada vez más participación de los miembros de la familia con la finalidad de aumentar el nivel de consumo y la variedad de éste mismo. Así, las fuentes tradicionales de prestigio se han desvanecido dejando al individuo en una posición casi indeterminada donde se estaría buscando nuevas formas de reconocimiento. La televisión y demás medios ofertan patrones y pautas de conducta que incentivan el consumo. Y el sujeto bajo la égida de carácter mercantil, y que siempre está en eterna construcción sin que alcance a definirse una personalidad firme y bien asentada, únicamente puede aparentar ser algo, tomando lo más novedoso de lo ofertado para poder asumirse como un alguien que pueda ser reconocido por los demás, el problema es que en la sociedad moderna y mercantil los modelos son reemplazables y al cabo del tiempo se aparecen nuevos modelos y

²⁵ “...la nueva libertad proporcionada al individuo por el capitalismo produjo efectos que se sumaron a los de la libertad religiosa originada por el protestantismo. El individuo llegó a sentirse más solo y más aislado; se transformó en un instrumento en las manos de fuerzas abrumadoras, exteriores a él; se volvió un *individuo*, pero un individuo azorado e inseguro. Existían ciertos factores capaces de ayudarlo a superar las manifestaciones ostensibles de su inseguridad subyacente. En primer lugar su *yo* se sintió respaldado por la posesión de propiedades. *Él*, como persona, y los bienes de su propiedad, no podían ser separados [recuérdese de Quesnay y los fisiócratas]. Los trajes o la casa de cada hombre eran parte de su *yo* tanto como su cuerpo. Cuanto menos se sentía *alguien*, tanto más necesitaba tener posesiones. Si el individuo no las tenía o las había perdido, carecía de una parte importante de su *yo*, y hasta cierto punto no era considerado como una persona completa, ni por parte de los otros ni de él mismo... Para aquellos que sólo poseían escasas propiedades y menguado prestigio social, la familia constituía una fuente de prestigio individual. Allí, en su seno, el individuo podía sentirse *alguien*. Obedecido por la mujer y los hijos, ocupaba el centro de la escena, aceptando ingenuamente este papel como un derecho natural que le perteneciera. Podía ser un don nadie en sus relaciones sociales, pero siempre era un rey en su casa. Aparte de la familia, el orgullo nacional —y en Europa, con frecuencia, el orgullo de clase— también contribuía a darle un sentimiento de importancia. Aun cuando no fuera nadie personalmente, con todo se sentía orgulloso de pertenecer a un grupo que podía considerarse superior a otros.” FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. 1985. pp.145-146.

patrones de conducta y de personalidad que han de ser seguidos.

Una persona equilibrada sancionará los pros y los contras de aceptar o rechazar esa oferta y se quedará con aquello que le satisfaga o le beneficie en lo particular, el sujeto mercantil no posee las herramientas para tal sanción y tendrá que abrigarse de la angustia y el miedo al rechazo aceptando y cambiando las modas según estas se nos vayan imponiendo. Este es el gran negocio, por ejemplo, con los adolescentes, de hecho podríamos decir que ese es el gran mercado para las modas, que los muchachos están a la búsqueda de una forma de ser y, por tanto, han de encontrar fuera de su hogar otra cosa que poder ser, de ahí la abundancia de revistas y de “artistas” para jóvenes que tienen en la mira ese gran mercado potencial que es la búsqueda de la diferencia de parte de los adolescentes y que, por tanto, han de asumir lo que se les oferte como diferente aunque los uniforme y los enajene de sí mismos.

La mayoría de los muchachos no habrán de evolucionar, ya que no cuentan con los elementos para ello gracias a que ni la familia ni la escuela les están proporcionando los medios para ello, y se quedarán permanentemente en ese estado de indefinición por siempre, el sujeto mercantil será un eterno adolescente que no pueda asumirse como una persona adulta y que no pueda asumir responsabilidades más como las que los jóvenes logran hacerlo: por la conveniencia expresa e inmediata que de ella dimanen.

Es evidente que este tipo de pensamiento ejerce un profundo efecto sobre nuestro sistema educativo. La meta del aprendizaje es, desde la escuela primaria hasta las escuelas superiores, recoger la máxima información posible con el objeto principal de que sea utilidad para la actuación en el mercado. Los estudiantes deben aprender tal cantidad de cosas que les resulta, en verdad, difícil disponer de tiempo y energía para pensar. No es el interés por las materias que se enseñan o por el saber y el conocimiento profundo como tales lo que representa el mayor incentivo para desear una educación más amplia y esmerada, sino el incremento del valor de cambio que da el conocimiento. Por doquier vemos hoy en día un entusiasmo ferviente por adquirir conocimientos y educación, pero al mismo tiempo también una actitud de escepticismo y desdén hacia el supuesto pensamiento impráctico y falto de utilidad que ‘únicamente’ tiene por objeto a la verdad y carece de valor de cambio en el mercado.²⁶

²⁶ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 91.

La escuela tiene el problema de que su “mercancía” se ha devaluado en el mercado, y los potenciales consumidores de ella carecen de la objetividad requerida como para hacerles ver el error en el que se está cayendo, y aún los propios maestros probablemente desconozcan el motivo por el que su trabajo se ha venido desacreditando ante los ojos de la gran masa de consumidores que ya no les asignan más el valor de uso que tenían antes, cuando los maestros eran respetados por sus conocimientos y formaban parte del grupo de notables de la población; y ya que no les es posible el reconocer esas instancias no les queda otra que hacerse al “espíritu del tiempo” y dedicarse a ganar documentos que les aseguren su “actualidad”. La *actualización* es una enfermedad compulsiva dentro del sector magisterial de nuestro tiempo, principalmente porque lo que quiere decir es “estar a la moda”, y eso a su vez significa aliarse con otros para no sentirse abatidos porque su “empresa” a empezado a declinar debido a las necesidades propias del mercado tecnológico que amenaza — aunque únicamente sea como propaganda hay quien lo pueda creer— con desaparecer la figura del profesor y eso es una situación que ocupa en demasía la mente del maestro. Y en los alumnos ni se diga, ya la figura de maestro es vista como de relleno, como la de un sujeto que no “alcanzó” un trabajo a la medida (o a la altura según se quiera ver) de su preparación y, por tanto, rechazan enfáticamente el deseo de convertirse en maestros como una profesión. Curiosamente el campo de la educación se va despoblando de varones —la educación ya no resulta ser “negocio” para los (o los futuros) padres de familia—; la educación está pasando a ser una labor netamente femenina lo que quiere decir —aunque en otras circunstancias sería benéfico como se verá más adelante— que se ha convertido en una labor secundaria en la mente de los que han de sostener a sus familias y, así mismo, impacta de manera directa en la formación de los menores ya que el otro gran campo de influencia de la sociedad mercantil y tecnológica es precisamente el femenino. Con esto no queremos decir que las mujeres que se emplean como maestras tengan en la mente el educar para el consumo y el mercado, pero implícitamente lo hacen: visten, piensan y suelen actuar a la moda en muchas ocasiones —tal como cualquiera otra persona hecha a las necesidades de una determinada sociedad— y , con todo eso, terminan por ser una guía para los educandos de la manera en cómo deben de tomarse las cosas en el

ámbito de lo contemporáneo. Siendo que además los roles sexuales (varón, mujer, adolescente) están socialmente determinados y no están dados en función del interés de los sujetos sino de las compañías que aprovechan sus intervenciones al interior de la personalidad de los ciudadanos, no está de más señalar que, en uno u otro caso, hombre o mujer, el maestro educa en función de sus “conocimientos” particulares, que son a la vez sociales, así como desde su carácter social.

Uno de los rasgos psicológicos más sobresalientes de la vida moderna es el hecho de que las actividades que constituyen medios para lograr fines han usurpado más y más la posición de éstos, mientras que los fines mismos poseen una existencia sombría e irreal. Los individuos trabajan con el fin de hacer dinero; hacen dinero a fin de poder disfrutar con él de cosas agradables. El trabajo es el medio y el goce el fin. Empero, ¿qué es lo que acontece en realidad? Los individuos trabajan con el fin de hacer más dinero; emplean este dinero con el fin de hacer más dinero aún y el fin —el goce de la vida— se pierde de vista. Los individuos viven de prisa e inventan cosas con el fin de poder disponer de más tiempo. Entonces emplean el tiempo ganado para abalanzarse de nuevo a la tarea de ganar más tiempo hasta hallarse tan exhaustos que no pueden emplear el tiempo que han ganado.²⁷

Uno de los rasgos, entonces, más significativos de la orientación mercantil es que no hay una priorización de las actividades de los sujetos, ya que para poder hacerse se requeriría de la capacidad de criticar y esta personalidad carece de ella, por lo que todas son tanto más o tanto menos importante para los individuos. El sujeto bajo la orientación mercantil relativiza sus actividades porque, en cualquier momento, estas pueden ser modificadas en función de las *prioridades* del mercado. Y dentro de las más importante, indudablemente se halla la de hacer dinero. La personalidad aquí pues se vuelve negociable y se subasta al mejor postor; o mejor dicho, los sujetos orientan sus aspiraciones en función de las necesidades del mercado y no de las propias como sería menester. Esto se relaciona con la siguiente característica básica de la orientación mercantil.

Productivista. Con esto se quiere decir que es una persona que “siempre está

²⁷ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 210.

ocupada”, su tiempo está invertido en múltiples actividades pero todas ellas resultan inconsistentes en el plano del desarrollo del individuo. El tiempo aquí juega para el sujeto mercantil un papel determinante, ese tiempo es también cuestión de dinero y, además, su pérdida redonda también en la pérdida del adorado capital. El sujeto mercantil está tan ocupado en hacer dinero y en mejorar su “rentabilidad” y valor de cambio de su imagen que no tiene el tiempo suficiente de conocerse ni de mejorarse de forma alguna.

El sujeto es productivista porque está en función de lo que los demás le demanden; su desempeño está directamente proporcional a los criterios de otras personas en vez de las propias de él como individuo, las mismas que le ayudarían a establecerse parámetros personales que pudieran llegar a ser superables por el mismo sujeto; más, como los que definen los niveles aceptables de productividad no le son conocidos, ya que la mayor parte de los criterios los define el mercado, a través de “la ley de la oferta y la demanda de la personalidad”, el sujeto no puede saber qué es lo que se le va a pedir que sea a continuación, tampoco puede establecerse a sí mismo, y por sí como individuo, un límite o una referencia que le permita construir sobre seguro, así que siempre estará a la expectativa de lo nuevo, de lo que “más le convenga” en términos de su valor como mercancía en el mercado. Por esto mismo, le “conviene” hacer, saber o al menos hacer creer que puede desempeñar múltiples cargos o actividades de tal forma que no se quede fuera del juego a la hora de ser “subastados” los puestos de trabajo ante quienes poseen los estándares máximos de compatibilidad. No está demás decir que ninguna de esas actividades son adecuadas para su desarrollo como persona sino de su imagen ante un “público consumidor”, llámense este jefe, director o cliente, en todo caso la idea es la de querer “impresionar” favorablemente al consumidor potencial y al ya captado, de tal forma que no exista la posibilidad de ser cambiado por otro aunque, y eso es lo más básico en el capitalismo, en el mercado existan miles como él y solamente el trabajo en torno a su imagen personal pueda atraerle la atención de sus “comp[a]radores”:

... [uno] debe estar “de moda” en el mercado de la personalidad y para estar de moda uno debe saber qué clase de personalidad es la de mayor demanda. Este conocimiento se

transmite de manera general a través de todo el proceso de la educación, desde el jardín de niños hasta las escuelas superiores y es complementado en la vida familiar. Sin embargo, el conocimiento adquirido en esta época temprana es insuficiente; se enfatizan únicamente ciertas cualidades generales, como la adaptabilidad, la ambición y la sensibilidad para reconocer las expectativas de otras personas. La imagen más específica de los modelos del éxito se obtiene en otra parte. Las revistas ilustradas, los periódicos y los noticiarios cinematográficos ofrecen retratos y biografías de los individuos que triunfan y logran éxito en las más variadas esferas. El anuncio ilustrado cumple una función similar. El hombre de negocios destacado o el funcionario prominente cuyo retrato aparece en el anuncio de una sastrería, representa la imagen del cómo debe uno ser y lucir, si es que aspira a “llegar a rico” en el mercado contemporáneo de la personalidad.²⁸

Así pues, escuela, trabajo y familia, las tres instancias principales del proceso de *Socialización*, participan de manera definitiva en la educación de sus hijos para el mercado, les hacen ser, sentir y pensar como “se dice” que deben ser para tener éxito material y de ahí alcanzar a ser felices en la medida que sus obligaciones se los permita. Cuando el sujeto mercantilmente orientado se satisface de una labor realizada es cuando su “valor” de cambio se ha incrementado, su imagen mejorado o su “rentabilidad” como servicio ha alcanzado un nuevo máximo en las cartas estadísticas y los jefes —si los tiene— o los clientes lo pueden ver así. De ahí que, como siguiente característica, el sujeto mercantil posee la siguiente característica.

-*Sociodependiente*. En el mercado y como mercancía el sujeto mercantil debe estar solo, competir con los demás por la preferencia del “gran público”; y sin embargo ha de estar fuertemente atado a la sociedad que le señala tanto los factores demandados por la temporada como los consumidores potenciales que gasten su dinero en él. Así pues, estando solo internamente, es incapaz de vivir solo tanto porque depende de los modelos establecidos por la sociedad mercantil como que uno de sus referentes obligados es la atención que el resto de la gente le proporciona ante sus cambios de aspecto y de actitud o actividad. Lo que más angustia a este tipo de sujeto es el no reconocimiento de los demás a su intento de ser bien recibido; el fracaso a ese empeño le obliga a una búsqueda permanente de modelos mejor aceptados que redunden en su aceptación por parte de los demás, esa búsqueda origina en él extremismos que rayan en lo ridículo o en la ligereza con que suele

²⁸ FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p.85.

percibir las cosas importantes de su existencia.

La necesidad de conformarse y de agrandar... conduce a un sentimiento de desamparo que es la raíz de la sutil receptividad del hombre moderno. Se manifiesta particularmente en la actitud hacia el “experto” y la opinión pública. Los individuos esperan que en cada terreno de las distintas actividades haya un experto que pueda decirles cómo son las cosas y cómo deben hacerse, que todo lo que uno debe hacer es escucharlo y tomar sus ideas. Hay expertos en las ciencias, expertos en la felicidad y escritores que llegan a ser expertos en el arte de vivir por el solo hecho de ser los autores de las obras de mayor venta. Esta sutil pero generalizada receptividad toma formas un tanto grotescas en el “folklore” moderno, estimulada muy especialmente por los anuncios y la propaganda. Mientras todos saben que los proyectos para “hacerse rico rápidamente” no dan resultado en la realidad, existe una ilusión ampliamente difundida de poder vivir sin esfuerzo. Esto tiene en parte su expresión en el uso de mecanismos automáticos: el automóvil que no requiere cambio de velocidad o la estilográfica que puede usarse sin quitar la tapa representan solamente algunos ejemplos tomados al azar de esta ilusión. Esto predomina particularmente en los libros que dan consejos acerca de la felicidad.²⁹

El deseo de agrandar y de tener éxito con el menor esfuerzo es el principio básico de este tipo de personalidad y, además, suelen ser tan ingenuos e infantiles que consideran pauta de conducta toda referencia a las que la gente de éxito verdadero (usualmente logrado con gran esfuerzo pero no siempre); de tal manera que su pensamiento resulta pueril en el nivel de las apreciaciones de las cosas de la vida porque usualmente están asociadas a los “slogans” publicitarios o a los estereotipos que se le proponen desde los medios de comunicación más comerciales. La gente que busca la oportunidad de aparecer en la televisión o de fotografiarse con el “artista” de moda, son también parte de este tipo de conducta ya que, de una manera mágica imaginan compartir con el tal personaje la fama y reconocimiento que se le otorga; y sin embargo el sujeto no puede comprender la cantidad de trabajo —propio del artista o del equipo que le rodea y le fabrica a su vez una imagen—sino que considera que su manera de vestir, de hablar o de pensar es lo que lo hace diferente de resto de las personas, de ahí que se dedique a imitarlo de manera neurótica —es decir sin razonamiento ni conciencia verdadera del acto— queriendo ser como él de una manera fácil y sin las complicaciones de vida que al personaje le procura su actividad. Así también los artistas llegan, tienen éxito por un instante y luego desaparecen de la misma forma en que llegaron, sus modas y sus pensamientos se van de igual manera intempestivamente y los suplantán otros de igual manera ficticios y transitorios

²⁹ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 94-95.

queriendo imponer sus propuestas de vestir, pensar y de comportarse de tal forma de que la gente los siga en tanto les dure su efímera carrera. Y habrá gente que los siga y les imite, que los recuerde y aún que los quiera seguir imitando aunque sus modelos hayan pasado de moda y únicamente les quede el resabio de la fama que tuvieron alguna vez, y se ofrezcan al mercado nuevamente bajo el influjo malsano de la nostalgia y el desencanto de las generaciones que se quedaron detrás, viviendo tiempos distintos de los que existen ahora y que no pueden asimilarse a los que conservan en sus recuerdos.

La cuestión del “experto” que señala Fromm es interesante para el campo de la educación, ya que la mayoría de los proyectos educativos, de investigación y los programas son conducidos por *expertos* en esa área del conocimiento. Y lo que señala el autor es que un sujeto bajo la orientación mercantil de carácter, como no está seguro de estar al día, como no puede dedicar su tiempo a la ciencia por ser demasiado absorbente y hasta *demodé*, tiene que aceptar, que creer que quien lo ha hecho, o por lo menos dice que ha dedicado su tiempo a buscar cosas nuevas tiene conocimientos que le pueden ser útiles y que le pueden facilitar las cosas si le escucha atentamente y aprovecha sus recomendaciones al pie de la letra. En la Pedagogía las modas son recurrentes (hasta podríamos pensar que los pedagogos son unos *snoobs* sin remedio); esperando siempre lo nuevo, la panacea, aquello que nos venga a solucionar los problemas de una manera mágica y con el menor esfuerzo. Los maestros se han acostumbrado a ser mercantiles y receptivos, una combinación sumamente difícil de por las implicaciones científicas que le acompañan: es su negación misma como actitud, no en un sentido crítico, sino en uno que impide el crecimiento y que limita la capacidad de percibir la realidad tal cual es y, además, no permite el crecimiento interior, “alcanzar la madurez”, ni psicológica, ni científica ni profesionalmente. Así que, para el caso de la educación, de la manera como se ha llevado hasta ahora:

El pensamiento, al igual que el sentimiento, es determinado por la orientación mercantil. El pensar tiene la función de apoderarse rápidamente de los objetos para, de ese modo, ser capaz de manejarlos con éxito. Estimulado por una eficiente y extensa educación, esto conduce a un alto grado de inteligencia pero no de razón. Con propósitos de

manipulación todo lo que es necesario saber son los rasgos superficiales de las cosas. El descubrimiento de la verdad, mediante la penetración a la esencia de los fenómenos, se vuelve un concepto anticuado, verdad no sólo en el sentido precientífico de verdad “absoluta”, sostenida dogmáticamente sin referencia a datos empíricos, sino también en el sentido de verdad obtenida por la razón del hombre aplicada a sus observaciones y sujeta a ulteriores revisiones.³⁰

Lo que implica que la “eficientización” de la labor educativa conduce más a una mejoría en la preparación de los maestros, se les exige a su vez a los alumnos que “sean más inteligentes” pero no se les inculca que sean más razonables o científicos. Se les pide que aprendan más cosas (¿para tener más oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo?), a la vez que se les abarrota de nociones, simples y superficiales, que se pretenden hacer pasar por ciencia³¹ pero que únicamente contribuyen a la confusión y pérdida del sentido de lo científico de tan difuminado que se halla en los planes y programas de estudio. Las escuelas en la actualidad están más pensadas como lugares de trabajo para maestros que como sitios de educación para los alumnos. Esto porque es mucho más fácil “calificar” el desempeño del maestro que evaluar el avance real en formación del niño. Éste es mucho más reactivo a dejarse medir con parámetros exteriores a sí mismo y de hecho no concibe ¿aún? la función del éxito como una opinión externa a la suya propia; para él el éxito está referido a su vida social o a su satisfacción personal —es egoísta, se diría en todo caso de su forma de ser— pero va aprendiendo, desde el seno familiar, que el éxito (las recompensas, los regalos, las complacencias los mismo que los castigos, los regaños o las malas calificaciones), dependen en gran medida de satisfacer, de hacer las cosas como las remarca el “experto” —el maestro—; y de ello se deriva el pensamiento de que de ello va a depender su vida en el futuro por lo que el egoísmo pasa a un segundo término para convertirse en un ser social que desea complacer a

³⁰ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 89-90.

³¹ “Para esta clase de pensamiento, más que un análisis completo de un fenómeno dado y su cualidad, es esencial la aplicación de las categorías de comparación y de medición cuantitativa. Todos los problemas son igualmente ‘interesantes’ y se tiene poco sentido de las respectivas diferencias de importancia. El saber mismo se transforma en mercancía. Aquí también el hombre es enajenado de su propio poder; el pensamiento y el conocimiento se experimentan como instrumentos para el logro de resultados positivos. El conocimiento acerca del hombre mismo, la Psicología que la gran tradición del pensamiento de Occidente postuló como condición para la virtud, el arte de vivir y la felicidad han degenerado en un instrumento útil para un mejor manejo de los demás y de uno mismo, en asuntos mercantiles, en la propaganda política, en los anuncios, etc.” FROMM, Erich. 1953. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p. 90.

todo mundo para que, a su vez, él pueda sentirse satisfecho, seguro de lo que está haciendo porque de otra forma se derrumbaría dadas las pobres bases sobre las que se ha levantado su personalidad.

En todo caso el niño va aprendiendo a ser receptivo y mercantil dos de las orientaciones frommianas que desdichan en mucho el espíritu de progreso de las sociedades, de la manera propagandística en que nos lo han querido presentar los medios de comunicación—, ya que el progreso que no impacta a la gente en su fuero interno es una farsa que no se termina hasta que se le descorran los velos con los que se nos ha encubierto su cara verdadera y que no es posible seguir sosteniendo sin comprometer de lleno la naturaleza humana a la vez que sus sociedades. Todos respondieron negativamente a los empeños de Hitler de hacer una sociedad patriarcal y asentada en el racismo, ¿por qué no se protesta lo mismo en el capitalismo que tiene los mismos intereses, pero de una manera decorada, que se nos venden como cultura en nuestra sociedad? Finalmente “verdad” es una función humana y no de la Totalidad orgánica, supeditada a las posibilidades de aprensión de los seres humanos; y, a la vez de lo que les es dable reconocer con los medios o herramientas de los que se ha logrado hacer, así pues, como dice Fromm no existen verdades absolutas sino solamente verdades debatibles más o menos científicas que no se pueden tomar como los cánones religiosos sin caer en un espiritualismo a—científico³².

5. 1. 4. Orientación acumulativa.

³² “El escepticismo y el racionalismo fueron en otro tiempo las fuerzas progresistas que impulsaron el desarrollo del pensamiento, en tanto que ahora son racionalizaciones del relativismo y la incertidumbre. La creencia de que la acumulación de un número constantemente creciente de hechos tendría inevitablemente por resultado el conocimiento de la verdad, ha llegado a ser una superstición. La verdad misma es considerada—en ciertos círculos—como un concepto metafísico y la ciencia se considera restringida a acumular datos. Tras la fachada de una supuesta certidumbre racional existe una profunda incertidumbre que predispone a los individuos a aceptar o transigir con cualquier filosofía que les sea inculcada”. FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p. 214.

Dentro del espectro de la personalidad planteado por Erich Fromm, la orientación receptiva y la explotadora se complementa y, a la vez, son parte de la misma negación del individuo que por cederse a otro no se puede reconocer como un ente individual. En el caso de la orientación mercantil, su complemento —por que en realidad no es su opuesto ya que estas cuatro tendencias tienen uno y mismo contrario (la orientación productiva)—, es otra forma de enajenación del trabajo pero que encubre su improductividad en el evitar el mercado y desoír sus potencialidades.

La orientación acumulativa se basa en retirar del mundo las cosas que nuestra actividad nos reporta como productos; va desde lo más evidente como lo puede ser el dinero, como las emociones y aún el reconocimiento a la existencia de otras personas. El lema de ésta forma de comportamiento sería: “No hay mayor éxito que lo que se puede tener con uno”. El caso del avaro es el ejemplo más ridiculizado de esta tendencia de la personalidad a guardar todo aquello que consideramos valioso, pero es lo menos existente en una sociedad consumista que “necesita” de otro tipo de sujeto que no quiera guardar sus recursos sino gastarlos. El mundo contemporáneo constantemente está tratando de convencer a los sujetos de que deben de dejar sus ganancias, no atesorarlas, y cambiarlas por productos que puedan conservar. Añaden a ello determinados factores emocionales que la gente pueda reconocer como propios y que, a la larga, obliguen a la población a intercambiar sus recursos económicos por “cosas” más ¿importantes? Dice Fromm:

Mientras que los tipos receptivo y explotador se asemejan en cuanto que ambos esperan obtener las cosas del mundo exterior, la orientación acumulativa es esencialmente diferente. Esta orientación hace que la persona tenga poca fe en cualquier cosa nueva que pueda obtener del mundo exterior; su seguridad se basa en la acumulación y en el ahorro, en tanto que cualquier gasto se interpreta como una amenaza. Los individuos que corresponden a esta orientación se rodean a sí mismos de un muro protector y su fin principal es introducir todo lo que pueden en su posición fortificada y permitir que salga de ella lo menos posible. Su avaricia se refiere tanto al dinero y otros objetos materiales como los sentimientos y pensamientos. El amor es para ellos esencialmente una posesión; no dan amor, sino tratan de lograrlo poseyendo al “amado”. La

persona acumulativa muestra a menudo una singular clase de lealtad hacia las gentes y también hacia los recuerdos. Su sentimentalismo les hace sentir que todo pasado fue mejor; se aferran a él y se deleitan en la rememoración de sentimientos y experiencias pasadas. Pueden saberlo todo, pero son estériles e incapaces de pensar productivamente.³³

La realidad cambiante y plena de incógnitas es una amenaza para este tipo de personas por lo que están constantemente de hacerse de una coraza defensiva que les alivie de la angustia de un cambio que no puedan manejar. De ahí que su planteamiento fundamental es el de negar toda posibilidad de un cambio drástico que los arranque de la plaza segura que han logrado a fuerza de conservadurismo y limitación de las posibilidades de pérdida de lo ya obtenido. El sujeto acumulativo lucha denodadamente por reservar la mayor cantidad de “cosas” —emociones y sentimientos incluidos— y no dejar escapar de sí nada que le sea necesario o significativo.

El tipo acumulativo es metódico con sus cosas, sus pensamientos y sus sentimientos, pero su método es rígido y estéril. No puede tolerar que las cosas se encuentren fuera de su lugar y trata automáticamente de volver a colocarlas en orden. El mundo exterior representa para él una constante amenaza que puede abrir una brecha en su posición fortificada; el proceder metódico significa dominar el mundo exterior, acomodarlo y mantenerlo en lugar adecuado para evitar todo peligro de intromisión.³⁴

Luego entonces, la rigidez en el método con el realiza las cosas, la inamovilidad de los principios u objetivos que se traza, así como la necesidad compulsiva de hacer las cosas a *su* manera—para sí y para los demás—son otras tantas características propias de el sujeto acumulativo que no alcanza a comprender ni a tolerar la diferencia, de tal forma que solamente existe una forma de hacer las cosas: la suya.

En el entendido de que la orientación mercantil “obliga” al sujeto a “entregarse” u “ofrecerse” como mercancía a la demás gente, el sujeto acumulativo presenta conductas distintas al primero, es obstinado en no cambiar mientras que el sujeto mercantil cambia constante —es obstinado en no dejar de cambiar, incluso

³³ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 79.

³⁴ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 80.

obsesivo— y se adecua a las nuevas circunstancias, es decir, impide que la realidad le sorprenda haciéndose de la manera que más fácilmente le permita sobrevivir según su parecer, el acumulativo inhibe en sí todo deseo de cambio y se afianza neurótica e irracionalmente a lo establecido por sí y por lo que le hace sentir seguro y fuerte ante los embates impredecibles —para él— de la realidad. Uno y otro se distinguen por lo notorias que son sus actitudes de frente al común de la gente y, en todo caso, llaman la atención y no les es dable el pasar desapercibidos. El fin materialista que persigue el sujeto acumulativo le tiene también atado a sus actividades “productivas”, es decir a su trabajo como el reducto en donde su debilidad interna está a resguardo, en donde la gente tiene acceso en tanto que contribuyen al aumento de su “reserva” para el futuro; en tanto que no es así, las personas son ignoradas o hechas a un lado como un factor que contribuye a la inestabilidad del sistema construido bajo la orientación acumulativa.

La idea de que lo “sucio” viene de afuera nos remite a la idea de que el sujeto acumulativo rechaza el mundo que no es lo que él mismo ha podido ordenar; en todo caso, y en un nivel distinto de interpretación, este sujeto rechaza lo que no puede conocer pero, y principalmente, aquello que no puede manejar, lo que no está en sus manos poder controlarlo y “asimilarlo” como parte de su realidad; de esta forma lo nuevo que necesita lo retira del mundo y lo vuelve parte de su anquilosado, perfeccionista pero inmóvil mundo que ha construido para sí. Es un mundo suyo que no puede ser perturbado por otra persona sin que el sujeto se sienta perdido y desarraigado; es un mundo de sueños que le permite vivir aislado del resto de la gente, afianzado a sus recuerdos, y añorando aquello que pudo tener y no consiguió. Es curioso que en el desarrollo de los niños haya una etapa acumulativa, en donde lo que prima es la posesión de objetos y la radicación en ellos de sentimientos muy acendrados, más, como ya dijimos, como ese tipo de conducta no conviene a la sociedad consumista se insta a los menores a que transformen sus posesiones en objetos de “valor” no intrínseco (de uso quizás pudiéramos decir) sino en valor de cambio que permita la interrelación con otras personas. De la misma forma, al final de la vida, cuando el sujeto ya ha dejado toda su capacidad productiva en el mercado

de trabajo y ya no se interesa tanto por el mundo que le rodea, reaparece el estado acumulativo de una manera “natural” —digamos— en donde el individuo atesora aquello que posee y les da un sentido que no poseen por sí mismos sino por la subjetividad de los sujetos. Lo característico de ese rasgo acumulativo radica en que el niño aprende que amar es regalar cosas —comprar y obsequiar significa amor— y si no te dan no te amar; este tipo de pensamiento nos lleva, por ejemplo a que “portarse bien” equivale a una buena calificación o a un juguete. No hay en medio ningún razonamiento obligado y crítico sino sólo el deseo de recibir algo a cambio de lo que se da. Es un proceso que se da automáticamente y que, a la larga conduce a una costumbre que el adulto ya no puede dejar de “pensar” como algo normal.

Dar cosas que signifiquen sentimiento limita también la capacidad de sentir verdaderamente porque el objeto parecería “hablar” por sí mismo y no el sujeto. Recibir y estimar “cosas” aleja a las personas tal cual unas de otras pero obliga a sentir que uno es tanto más estimado mientras más se reciba. Finalmente remarcamos, en palabras del propio Fromm, este sentimiento de enajenación del mundo y de los hombre que se ha alcanzado en la sociedad moderna, que conviene a la sociedad comercial pero no a la persona como ser humano se caracteriza por:

La creciente insatisfacción con nuestra actual forma de vida, con su pasividad y su silencioso aburrimento, su abolición de la vida privada y su despersonalización, aunada al ansia de una existencia dichosa y significativa, que responda a esas necesidades específicas desarrolladas por el hombre durante los últimos milenios de su historia y que lo hacen diferente tanto del animal como de la máquina computadora. Esta tendencia es muy fuerte porque la clase opulenta de la población ha gustado ya de la plena satisfacción material y ha descubierto que el paraíso del consumidor no da la felicidad que promete. (El pobre, desde luego, no ha tenido aún oportunidad alguna de descubrirlo, excepto observando la falta de alegría de aquellos que “poseen todo lo que un hombre podría desear”.³⁵

Hasta aquí dejamos lo que Fromm denominó *Orientaciones improductivas del carácter* y pasamos a ver la única forma de conducta que puede ser señalada como “sana” por nuestro teórico. Implica la negación de todas las anteriores, pero a la vez, en el más puro sentido de lo dialéctico, no la desaparición de estas tendencias sino su

³⁵ FROMM, Erich. *La revolución de la esperanza*. 1970. p.16.

reconvencción en actitudes también “sanas” que harán del sujeto una persona más completa y, además, capaz de reconocerse en múltiples instancias de tal forma que no sea un bloque monolítico como individuo, sino un ser de referencias complejas que pueda comprenderse de la misma forma que puede comprender y explicar el mundo que le rodea.

5. 1. 5. La orientación productiva del carácter.

Hasta ahora nos hemos dedicado a describir las orientaciones improductivas (y en este caso vale también decir negativas e insanas) que Fromm señala como decisivas dentro del carácter social establecido por el capitalismo; no únicamente porque asegura la estabilidad y el control de las personas, sino porque alienta el consumismo y la enajenación de las sociedades. Por esto mismo, la orientación productiva, no es compatible con ese sistema de vida a menos que sufra una total reconversión de sus principios en el futuro y, por tanto, ya no sería el capitalismo tal como lo conocemos sino otro el cual apenas si alcanzamos a vislumbrar. Dice Fromm:

Productividad es la capacidad del hombre para emplear sus fuerzas y realizar sus potencialidades congénitas. Si decimos “él” debe emplear “sus” fuerzas, implicamos que debe ser libre y no dependiente de alguien que controla sus poderes. Implicamos, además, que es guiado por la razón, puesto que únicamente puede hacer uso de sus poderes si sabe lo que son, cómo usarlos y para qué usarlos. Productividad significa que se experimenta a sí mismo como la personificación de sus facultades y al mismo tiempo que éstas no están enmascaradas y enajenadas de él.³⁶

Nos ha acostumbrado a creer que la productividad implica que debemos esforzarnos para hacer el trabajo de “otros” (de hecho nos han trastocado el concepto de trabajo que, de ser una actividad personal y comprometida de parte de la persona que lo realiza— siendo de esta manera un fin en sí mismo pero a la vez, y quizás primordialmente, una labor placentera y satisfactoria— ha pasado a significar

³⁶ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 99.

empleo o uso que hacen de nosotros como medios de otras personas para cumplir *sus* objetivos. Este es el primer corolario que se desprende del análisis que Fromm hace de la realidad social a través de su teorizar marxista—psicoanalítico. La enajenación del trabajo no se da únicamente desde el nivel económico como se dijo en *El Capital* de Marx, sino que hay una fase de la misma —que luego daría lugar a la teorización de la ideología— que atraviesa niveles más profundos de la personalidad humana. Enajenar el trabajo implica el hacerlo de otros, que les pertenezca a ellos y no a nosotros, que nos lo compren. Sin embargo, una cosa es que se nos adquiera el resultado de nuestra actividad productiva, y otra que se nos alquile para realizar alguna actividad como si de una máquina o implemento se tratara. Incluso la palabra trabajo ha terminado por significar problemática o una actividad que nos es desagradable. En todo caso, que el trabajo que es lo que ayudó en su momento al hombre a estar por encima del mundo animal, ha llegado a ser una carga onerosa que los hombres cumplen a disgusto y que prefieren evitar en la medida de lo posible.

De esta manera, una de las ideas que más rondan el pensamiento frommiano es el de que el trabajo recupere nuevamente su antiguo estatus de actividad productiva, satisfactoria y provechosa. La idea que se maneja en su teorizar no es la de solamente que el trabajo sea recompensado económicamente —lo cual ya es inevitable en el mundo contemporáneo—sino que además pudiera obtenerse placer de lo realizado tanto como del proceso de ser llevado a cabo, en tanto que producto de nuestra existencia y vitalidad depositados en ellos.

En la cita citada del autor se nos presentan algunas características que están implícitas en su concepción de productividad y que son, a saber: 1) la realiza un hombre libre; 2) se guía por la razón y; 3) es consciente de sus facultades. En relación con el primer punto, como ya dijimos en algún momento antes, no queremos decir que el hombre tenga muchas libertades de todos tipos y que por ello se considere libre, sino que la libertad que tenga sea aquella que le permita crecer y que sea producto no de una concesión de terceras partes sino de la lucha —el trabajo— por conquistarse así mismo como persona y por comprender el mundo que le rodea. Esto

implica que “él” sea libre por sí mismo y no por atribución o concesión de terceras personas. La diferencia radica en que *ser libre* implica tanto el fuero interno como el externo; no únicamente ser libre *de* sino ser libre *para*. Por ejemplo: soy libre de viajar por todos los estados de mi país para conocerlos, pero ¿soy libre para hacerlo? ¿Mis ocupaciones y mi salario me lo permiten a mi entera satisfacción?

Es importante hacer notar de nueva cuenta que la orientación productiva del carácter es la negación dialéctica de las anteriormente expuestas, dichas actitudes no desaparecen ya que son parte de lo que conocemos como “naturaleza humana” sino que sufren una reconversión bajo la égida de la productividad que les hace ser actitudes co—partícipes de la misma productividad que les da sentido. A continuación presentamos los esquemas con los que Fromm nos muestra como es que son transformadas las actitudes negativas a funciones positivas que ayudan a la superación de los individuos. [FIGURA 2]

En la teoría de Fromm no existe persona alguna que sea productiva de todo; es decir, que no existe una personalidad productiva pura, de la misma forma que no existe una personalidad improductiva a un cien por ciento; en todas las personas se combinan las distintas características del carácter de tal forma que en todo sujeto improductivo se encuentran, en algún rubro, elementos de productividad que le hacen manifestarse liberalmente en alguna actividad, de la misma manera en un sujeto esencialmente productivo quedan siempre rasgos de improductividad que determinan sus debilidades —característica normativa de todo ser humano— y a la vez le particularizan del resto de los hombres como ser individual que es y que a su vez es resultado, con seguridad, producto del interjuego del sujeto con su realidad y su tiempo.

Para Fromm productividad es sinónimo del involucramiento del sujeto con su pensamiento y su tiempo, no es una respuesta automática ni un abandonarse al estado de cosas que se está viviendo, es una respuesta desde la naturaleza misma del ser

humano —que es la no reducción a su estado de naturaleza como pensaba Freud³⁷— sino la búsqueda de la superación del estado alcanzado. Señala el francfortiano:

El sujeto, en el pensamiento productivo, no es indiferente a su objeto, sino que éste le concierne y le afecta. No se experimenta al objeto como algo muerto y separado de uno mismo y de la vida de uno; al contrario, el sujeto está intensamente interesado en su objeto y cuanto más íntima sea la relación tanto más fecundo es su pensamiento. Es esta misma relación entre él y su objeto lo que en primera instancia estimula su pensamiento.³⁸

Luego entonces, el sujeto productivo es una persona que puede distinguir las particularidades de su existencia como algo no ajeno al mundo, pero principalmente que está dirigido hacia él de manera efectiva. En el caso del científico, únicamente cuando el objeto en cuestión es algo que le atañe puede resultar en una labor productiva, de otra forma tendría que asumir alguna de las orientaciones improductivas dado que el objeto con el que trabaja no afecta o no está directamente vinculado a su existir. Piénsese lo mismo de los políticos que nos gobiernan.

Productividad pues, en Fromm, no significa hacer muchas cosa de manera enajenada, es decir por fuera del ser del individuo, sino al contrario es realizar aquellas cosas que coadyuven al desarrollo y madurez del sujeto y que le permitan llevar a un máximo las potencialidades inherentes a su personalidad. Obvio es decir que en las orientaciones no—productivas dicho proceso se ve seriamente entorpecido, ya que en el capitalismo la necesidad del consumo requiere de personas siempre expectantes de la novedad, la notoriedad y de un sentido de vida que no pueden encontrar por sí mismos y no de aquellos que por su plenitud de ser no quieran o no necesiten ser parte de ese sistema de vida. Remarca Fromm que:

³⁷ Y ello es un decir porque, como apunta Dahmer: “La idea cientista freudiana de la crítica ideológica de las neurosis por Freud fundada no se hace comprensible tan sólo con ubicar su origen en la ‘escuela de Helmholtz’. El apego al entendimiento básico esotérico—positivista del psicoanálisis tiene también su *fundamentum in re*... Se supone que Freud sólo envolvió la crítica psicoanalítica en la envoltura convencional de una psicología científica, para que sus contemporáneos (médicos y legos) escandalizados por la rehabilitación de la histeria y de la hipnosis como por el descubrimiento de la existencia de la sexualidad (perversa polimorfa) infantil no sospecharan la resurrección de la dialéctica en forma de terapia.” DAHMER, Helmut. *Libido y sociedad*. 1983. pp13-14. (Cursivas en el original)

³⁸ FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p. 117.

La libertad, la seguridad económica y una organización de la sociedad en la cual el trabajo pueda ser la expresión más significativa de las facultades del hombre, constituyen, por contraste, los factores conducentes a la expresión de la tendencia natural del hombre a hacer uso productivo de sus poderes. La actividad productiva se caracteriza por un cambio rítmico de actividad y reposo. El trabajo, el amor y el pensamiento productivos son posibles únicamente si la persona puede estar, cuando es necesario, sosegada y la sola consigo misma. Ser capaz de prestar atención a uno mismo es un requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros.³⁹

5. 2. Orientaciones secundarias.

A pesar de que las orientaciones anteriormente descritas nos facilitan en algún sentido el estudio y la observación de los distintos caracteres en los que se manifiesta la llamada “Naturaleza humana”; aún existen dos tendencias más que contribuyen en buena parte a particularizar todavía más a los seres humanos como parte de su desarrollo en la sociedad, además de que ayudan a determinar la manera en que las orientaciones fundamentales se dirigirán a manifestarse y, sobre todo, darán pautas conductuales a los individuos que las manifiesten.

Uno de los conceptos fundamentales manejados por Freud fue el de las fijaciones, es decir, aquellas ideas que se hallan de manera permanente en la mente de los sujetos y les ordenan de cierta forma a tomar determinados significados y/o características. Por ejemplo, en el caso de una persona acumulativa, la fijación estará enraizada en la acumulación de objetos del mundo para poder asegurarse que ya no serán un problema en el futuro, mientras más cosas se tenga menos complejo será ya que se le “posee” al menos simbólicamente a través de las cosas que se le ha podido hurtar de tal forma que ya son parte del mundo del sujeto y no del mundo exterior que tan atemorizante se encuentra. Ese es el principio básico de toda fijación, se congela un aspecto de la realidad que nos atemoriza y que, por tanto, si no cambia, no es posible que se le siga viendo como algo atemorizante sino como al que nos pertenece o que

³⁹ FROMM, Erich. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p. 121.

nos puede pertenecer de alguna manera reduciéndolo con ello a una simple manifestación de nuestra actividad cerebral y, sin embargo, no se le halla solución en términos de problema por lo que siempre estará presente en nuestras preocupaciones haciéndonos ver lo inmaduros que somos en determinados aspectos. Ejemplos de las fijaciones son las fobias (los miedos irracionales hacia), las manías y las obsesiones.

En el caso de Fromm las fijaciones que atraviesan el carácter social y las orientaciones productivas e improductivas son: la *fijación materna* y la *fijación paterna*. La radicación en uno u otro lado reconvierte la naturaleza de la personalidad de los sujetos y les proporciona elementos, intereses y manifestaciones diversas según el grado de la fijación y la orientación hacia la cual se han visto dirigidos.⁴⁰

La fijación materna es una de las más trascendentales a lo largo de la historia de la humanidad. Ya el antropólogo marxista Bachoffen⁴¹ había desarrollado la tesis de la sociedad matriarcal en los años treinta cuando Fromm se interesó por ella, dada la importancia que revestía para su propio teorizar acerca de la manera de comportarse de los individuos en sociedad. La radicación en la madre impulsa al individuo a asumir una postura más conciliadora y equitativa en términos de la distribución del beneficio obtenido de las actividades productivas. Por ello se determinaba que la etapa del comunismo primitivo estaba fuertemente anclado en la orientación hacia la madre que no únicamente representa a la madre biológica sino también a la madre universal o a la madre tierra; en fin que representa todo el poder creador, a esa fuerza alimenticia y protectora que satisface las necesidades de los individuos y no le niega su derecho a manifestarse tal cual es; es un sistema que no usa de la represión y siempre está dispuesta a escuchar a quienes de ella dependen garantizándoles también

⁴⁰ “El decir centrado en el padre o en la madre significa que el principal vínculo emocional es con el padre o con la madre. Dentro de la personalidad centrada en el padre o en la madre, hay diferencias de grado significativo que van desde un lazo emocional con uno de los padres que excluye al otro, hasta el vínculo con uno de los padres que coexiste con otro vínculo con el otro padre, aunque más débil. Desde el punto de vista dinámico, este lazo no tiene que ser positivo; un niño está atado a su madre tanto si su apego a ella es extremo como si su actitud hacia ella es de odio y rebeldía. Lo mismo, por supuesto, también vale para el vínculo al padre.” FROMM, Erich. *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. 1985. p.153.

⁴¹ Ver FROMM, Erich. *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. 1985. pp153-160. También FROMM, Erich. *The crisis of psychoanalysis*.

su oportunidad para crecer y desarrollarse hasta su máxima capacidad de expresión.

Imaz, define esta actitud como “Razón de República” cuando describe la necesidad de los autores utópicos renacentistas de crear una sociedad que fuera potenciadora de las capacidades de los seres humanos; en tanto que eso sucede, la única posibilidad con la que se cuenta de poseer un sistema radicado en lo humano es aquel por el cual las decisiones y los problemas son enfrentados tomando en cuenta la opinión de todos los sujetos que forman la colectividad. La república es, hasta donde es posible respetarse lo escrito, la forma de gobierno en donde las garantías individuales suelen ser más fuertes y, por tanto, en donde se respetan los derechos y las obligaciones de los individuos con toda la conciencia de los actos que acometen. Riane Eisler⁴² describe con asiduidad las características que el estado anterior a los grandes imperios pudo haber guardado bajo la égida de la “Diosa” como causa y razón de las relaciones entre los hombres. La idea básica del estado matriarcal es precisamente aquel por el cual “los hijos” son tratados de manera equitativa, no hay uno mejor o uno peor, los recursos se maximizan a favor de toda la población y no existe el afán de la dominación, la guerra o la discordia; es un estado ideal en el que los sujetos valen por sí mismos y no por las atribuciones que les pueda conferir su estatus social, su inteligencia o su grupo social. En fin, que la lógica de la sociedad matriarcal, de “razón de república” o de comunismo primitivo, integra uno de los grandes anhelos de la humanidad el cual se perdió con el tiempo, pero que sigue siendo uno de los arquetipos clásicos de la mentalidad humana, aquel por el que se busca una sociedad igualitaria donde no se sufra de pobreza o de riqueza extrema y que, en todo caso, respete el derecho de todos los individuos a no sufrir de la angustia o el miedo a lo desconocido que es lo que principalmente motiva las afectaciones del carácter.

El segundo modo de la orientación secundaria de Fromm es aquel por el que se justifica el orden y la autoridad. El francfortiano le denomina “Conciencia autoritaria”, Imaz “Razón de Estado”; pero en general describe aquel estado social en donde lo que se pondera son las necesidades de lo institucional por sobre los

⁴² EISLER, Riane. *El cáliz y la espada*. 1997.

requerimientos más básicos de los seres humanos que integran dicho sistema.

Ya hemos planteado que la conciencia autoritaria es distinta de la conciencia de autoridad. La autoridad es reconocida por sí misma y no le es necesario el reforzar su presencia para que por sí misma ser tomada en cuenta; en el caso de lo autoritario, este se vale de la fuerza, el chantaje o la represión para hacer valer sus puntos de vista que, en la mayoría de los casos, implica la anulación o la limitación de las capacidades de desarrollo de los hombres que sufren ese sistema. Los seres humanos aquí no tienen el peso específico que les corresponde porque lo que se busca es la limitación de la diferencia para acentuar el de la homogeneidad; el control de las personas es el ritual más importante y se valen de cualquier medio para poder mantener inamovibles las condiciones de vida y las mentalidades de los sujetos. La razón de Estado se impone para beneficiar a la institución pero segrega de sí a los individuos concretos, los mira como simples engranajes de una gran maquinaria que debe de seguir funcionando sin importar las condiciones en las que se tenga que desenvolver; para este tipo de pensamiento —que Imaz equipara al del Príncipe de Maquiavelo— lo importante es poder manejar las circunstancias no detenerse por la manera en como deba de realizarse.

Al mismo tiempo arrancan la *Utopía* y el *Príncipe*, que se van a dividir los pensamientos y los hechos de la historia moderna de Europa... Pero en Maquiavelo tenemos, como dijimos, no sólo la razón de Estado, sino también de estado, en oposición a razón de república, de comunidad. Razón que prefiere la parte al todo y que, como es natural, tiene la razón de su parte. Los dos tiranos del pensamiento humano, Platón y Aristóteles, se habían colocado, para siempre, uno en la razón de república y otro en la razón de estado, uno en la utopía y otro en la topía. Platón polemiza contra la razón de Estado de los sofistas y con la idea de comunidad levanta su República.⁴³

Así pues, la fijación en la madre o en el padre —simbólicos más que en términos de algún individuo concreto— influye en la manera como los sujetos explican la realidad

⁴³ ÍMAZ, Eugenio. “Topía y utopía” en *Utopías del Renacimiento*. 1966. pp.25-26.

y la perciben.⁴⁴ De la misma forma que las orientaciones generales del carácter o de aprensión de lo real son antecedentes directos en la manera como el sujeto percibe la realidad, desde el punto de vista interno y/o particular, pero a la vez sin dejar fuera las condiciones de vida sociales que le ha tocado vivir; las orientaciones secundarias influyen en la manera como viven en su sociedad. De ahí que haya sociedades marcadamente dirigidas hacia uno u otro lado, y ello influye, vía la educación, en la forma que los hombres conviven y se relacionan con otros. En las primeras —las orientadas hacia un pensamiento materno—⁴⁵ lo que prima es la situación de los sujetos, en la segunda —hacia el padre, la autoridad— la seguridad de las instituciones, pero a la vez, dados casos extremos la primera es demasiado condescendiente generando incluso anarquía, la segunda tiene la cualidad de incentivar el pensamiento lógico y una actitud de respeto hacia los demás.⁴⁶

⁴⁴ “Un rechazo del hijo por parte del padre—el procreador material o el representante aceptado— también tendrá con el tiempo malas consecuencias, aunque en general más mediatas que las del rechazo por la madre. Particularmente dañino para el hijo será cuando el rechazo o la ausencia del padre se multiplican por la problemática posición de la madre..., el doble vínculo [sentimientos encontrados de amor-odio, aceptación- rechazo] de la madre con el hijo provoca en éste la mayor inseguridad: el hijo no aprenderá realmente la comunicación adulta, el lenguaje de los adultos, porque la hostilidad, camuflada de amor, de la madre hace definitivamente incomprensible esa comunicación. Aquí, por ejemplo, sería particularmente grave la falta de un padre enérgico que compensa la inseguridad de las relaciones incipientes con el mundo, porque el padre podría, como quien dice, tomar partido por el hijo y formarle una suerte de yo auxiliar en reemplazo de la madre, y podría enseñarle relaciones de comunicación unívocas. En nuestra cultura, el papel del padre va siempre principalmente relacionado con el lenguaje conceptual y la racionalidad; por cuestionable que pueda ser esta atribución de rol, en el peor de los casos todavía sería beneficiosa para el hijo, y si también falta, el porvenir del hijo queda ya desde el principio gravemente comprometido.” CARUSO, Igor A. *Narcisismo y socialización*. 1999. pp.52-53.

⁴⁵ “Mientras Freud sólo vio en la fijación incestuosa un elemento negativo patogénico, Bachofen vio claramente los aspectos positivo y negativo de la adhesión a la figura de la madre. *El aspecto positivo es el sentido de afirmación de la vida, la libertad y la igualdad que impregna la estructura matriarcal*. En cuanto hijos de la naturaleza e hijos de madres, todos los hombres son iguales, tienen los mismos derechos y títulos, y el único valor que cuenta es el de la vida. Para decirlo de otro modo, la madre ama a sus hijos no porque uno sea mejor que otro, no porque uno satisfaga sus esperanzas mejor que otro, sino porque son hijos suyos, y en calidad de tales todos son iguales y tienen el mismo derecho al amor y los cuidados. El aspecto *negativo* de la estructura matriarcal lo vio también Bachofen claramente: *al estar atado a la naturaleza, la sangre y el suelo, el hombre se ve imposibilitado de desarrollar su individualidad y su razón*. Es siempre un niño e incapaz de progreso.” FROMM, ERICH. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. pp. 44-45.

⁴⁶ El padre quiere que el hijo crezca, que adquiera obligaciones, que piense, que haga; y (o) que sea obediente, que le sirva, que se le parezca. Que las expectativas se basen

Como se puede ver, ambas tendencias poseen aspectos positivos y negativos, de tal forma que no se puede ponderar una sin desestimar la otra; hasta ahora, lo que más ha importado en nuestra época, ha sido potenciar los aspectos —algunos más radicalmente que otros— de la tendencia patriarcal; mientras que los países menos desarrollados todavía conservan rasgos matriarcales —como en México el culto a la virgen de Guadalupe— que subsumen y contravienen los intereses patriarcales de algunos gobiernos e intereses extranjeros. En todo caso, y lo que podría ser de interés aquí, es que los individuos con fuertes tendencia hacia lo materno y si es que poseen también una conciencia sintética, gustarán más por las ciencias humanísticas —especialmente la historia— y todo aquello que implique la igualdad, equidad y los derechos humanos; en el caso de que su mente sea más analítica estarán más inclinados a apoyar los casos particulares, las manifestaciones empíricas antes que cualquier otra cosa y el Derecho como práctica, pero rechazarán en cierta medida la filosofía del mismo.⁴⁷

Para las personas orientadas por las cuestiones patriarcales, en el caso de ser analíticos optarán por las ciencias de laboratorio o científico—experimentales; caso de ser sintéticas por la matemática y las distintas áreas ciencias formales aplicadas. Desde luego estas son orientaciones básicas que se desprenden desde el análisis del material expuesto, sería pertinente que se sometiera a comprobación en el campo, cosa que dejamos pendiente para un segundo momento de la investigación.

La escuela de un tiempo a la fecha ha apostado por la educación hacia lo analítico dejando un poco de lado la cuestión de la síntesis. Las materias se perciben con una fuerte carga hacia la percepción y hacia la descripción —distinguiendo la diferencia y la parte— antes que a la integración de todos los conocimientos en un corpus más o

en el desarrollo personal del hijo o en su obediencia, el hijo tiene probabilidades de ganar el amor del padre, de producir cariño en el padre, haciendo las cosas que éste desea. En suma: *los aspectos positivos del complejo patriarcal son: razón, disciplina, conciencia e individualismo; los aspectos negativos son: jerarquía, opresión, desigualdad, sumisión.*” FROMM, ERICH. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. p. 46.

⁴⁷ Actualmente hay escuelas que ofertan la carrera de Derecho en tres años, en donde se exponen fundamentalmente las herramientas del litigio dejando fuera la reflexión y la filosofía sobre el mismo.

menos equilibrado. ¿Esto qué significa? Que cuando se afirma lo distinto y lo particular, las causas últimas de los fenómenos no pueden ser distinguidos por el sujeto, de tal forma que se está creando a un individuo esencialmente sin pasado ni conciencia de lo que la realidad es. Se pondera el aquí y ahora y, en todo caso, se rescatan algunos elementos que, por conveniencia y autoritarismo, quieren hacerse pasar como educación valoral y humanística. En el último de los casos, los propios educandos responden con una relativización de la escuela y, andando el tiempo, es posible que se requiera de un nuevo tipo de relación entre maestros y alumnos porque tal pareciera que el sistema con el que nació —el humanístico—racional— parece haberse agotado en los intersticios de la gran máquina social en la que se ha convertido nuestro mundo.

Finalmente, orientación básica, secundaria y de aprehensión de lo real nos permiten poder entender cómo es que las personas están interpretando el mundo, de la misma forma que podemos aproximarnos a sus problemáticas y circunstancias como si de nosotros mismos fuera ya que, a final de cuentas, de lo que se trata aquí es de denotar las cosas que a todos los hombres no son comunes y que, a la vez, se combinan para darnos la particularidad propia de cada sujeto bajo el influjo, positivo o negativo, de su sociedad. [FIGURA 3]

5. 3. La educación como actividad productiva.

No es la intención aquí preconizar la desaparición de la escuela, como hiciera Ivan Illich en su momento en *La sociedad desescolarizada*. De lo que se trata es que la escuela no reproduzca tendencias improductivas y acientíficas como parte de su discurrir en el manejo o venta del conocimiento como servicio.

Supóngase la educación como un proceso por el cual lo consciente se hace inconsciente por medio de la dialectización (negación y superación) del mundo como problemática a priori. Por otra parte, la idea base de que la educación es la

dialectización del mundo como fenómeno, es también la identificación de la idea con la totalidad, pues únicamente ahí puede existir como comprensión de lo dado y no en ningún lugar en específico de la realidad o la naturaleza como tal.

Si consideráramos por un momento el caso de las matemáticas, si preguntáramos en este momento *¿Cuánto es $55 * 25$?* La mayor parte de las personas tendría que hacer una cuenta obligatoriamente sobre el papel; se perdería tiempo en recuperar toda la información pertinente para poder hacer la operación y finalmente, nos lo diría, pero precisamente ese es un error de operativización, nos han acostumbrado que la aritmética es una ciencia tan árida y compleja que sólo puede ser resuelta en el papel y no en la mente, caso contrario al de las palabras que se operativizan de manera productiva (son mandadas al inconsciente) de tal forma que podemos hacer uso de ellas en cuanto nos sea necesario especificarle algo a alguien.

Cuando se ha alcanzado el grado de operativización dialéctica del conocimiento, este guarda internamente una posición estratégica dentro de la mente de la persona; no existen vacíos ni caminos dobles que confundan la intención del objetivo con el que se ha trazado. En primera instancia la serie de pasos bajo los cuales se alcanza el éxito en su materialización de la operación implica la maximización de recursos de tal forma que se tiene la vía más corta para la acción que se pretende realizar. Intentar posteriormente a la edad límite en donde se producen dichas maximizaciones es sólo hacer más complejo el proceso por la cantidad de vías alternas que hay que vadear, se tiene ya una serie de vías de comunicación establecidas que ralentizan el proceso por el cual la conexión deseada se tiene que realizar; es como querer tender una línea telefónica más en un espacio que ya está totalmente saturado de ellos. Por esto mismo, cuando más grandes, establecer nuevas asociaciones requiere de mayor esfuerzo porque la "central de comunicaciones interna" tiene que reacomodarse y difícilmente puede construir cosas nuevas sino que tiene que operar con lo que ya se ha establecido.

La idea primordial que debe de campear en la educación del siglo XXI es la de que los seres humanos vamos a ser lo que a la larga el proceso de educación depare de nosotros, pero que este proceso no se centra exclusivamente dentro de la escuela sino que se obtiene del contacto, del interjuego, del hombre con el mundo. Es lo que no ocurre con toda la serie de orientaciones improductivas del carácter que ya hemos expuesto con anterioridad. Vida y trabajo están separadas, enajenadas (compradas, pertenecen a otros y no al sujeto mismo). La ciencia verdadera pertenece a quien posee su conocimiento para sí con libertad, razón y conciencia de la realidad, lo demás es mercancía que se produce para el mercado. Señala Bettelheim que:

En la escuela, le hacemos al niño un enorme mal cuando lo engañamos con explicaciones preparadas acerca de la vida. Hay, me parece, mucho que decir respecto al desarrollo de la habilidad de aprendizaje de la realidad. Después de todo, rara vez la vida resulta tan simple como se le pinta en los libros de texto. El niño, acostumbrado a explicaciones “prefabricadas”, pierde la capacidad de obtenerlas por sí mismo. Consecuentemente, el niño, en un ambiente seguro analiza los eventos de su vida y desarrolla una creciente habilidad en resolver sus conflictos. Además, cuando el niño se le priva de la oportunidad de aprender la realidad, se desalienta ante su inhabilidad por encontrarle sentido a la vida, no teniendo otro recurso que adaptar su conducta al estereotipo accesible más conveniente y aceptable.⁴⁸

Cuando la realidad del mundo se ha reducido a una mera evaluación a través de un examen, y no se alude a la complejidad intrínseca de la relación del sujeto consigo mismo y con lo demás, la educación está colaborando con la pérdida del elemento más sustancial de la naturaleza humana, su deseo de transformación y de desarrollo. Saber cosas no es comprender al mundo y, en la medida de que las jóvenes generaciones pierden de vista los objetivos de su propia vida, es la sociedad misma la que está perdiendo la posibilidad de continuar evolucionando. Podrá ir cambiando sí de una generación a la siguiente, pero no todo cambio implica acceder a un estadio superior de organización y de integración.

Por otra parte, la inserción del sujeto en el mundo se aleja cada vez más cronológicamente hablando. Antes, el niño podía participar de la actividad paterna y familiar y aprender rápidamente el modo de ganarse la vida. Ciertamente esta

⁴⁸ BETTELHEIM, Bruno. “Autonomía y libertad interna: habilidades del manejo emocional” en RUBIN, Louis. *Desarrollo integral del escolar*. 1986. p.108.

actividad limitaba la posibilidad de acceder al pensamiento científico y a la plena productividad. Este podría ser el mismo caso de lo que sucede con los grupos indígenas de nuestro país. Conocen bien como desenvolverse en su medio, pero no alcanzan el nivel explicativo científico de una sociedad cada vez más alejada de sus sistemas de vida y de comprensión de lo real.

4. FROMM, LA SUBJETIVIDAD Y LA EDUCACIÓN

Las primeras manifestaciones del espíritu humano son aproximaciones a lo real de una manera subjetiva y espacio temporal, aunque, y no está de más decirlo, el niño no pueda comprender lo que percibe, y sus sensaciones no puedan ser definidas. Es innegable que la aprehensión artística de lo real tiene sus bases más fuertes en estos primeros instantes de la vida de los seres humanos. O mejor dicho, las sensaciones (y posteriormente las percepciones) contribuyen a introyectar el mundo en el individuo de una manera plástica. Color, forma, volúmen, todo aquello que es producto de los sentidos en primera instancia, pasará con posterioridad a convertirse en herramienta para expresar la creatividad y el sentir la realidad de los artistas.

Podemos aseverar, entonces, que el primer estado mental humano tiene una conexión muy cercana a ese modo de aprehender la realidad, en un estado muy primigenio e indiferenciado, pero a la vez pleno de percepción, sensación, y sentimiento. Chateau por ejemplo —como ya se mencionó— nos habla que una de las primeras señales de avance dentro de la conformación de la conciencia humana es la distinción que se hace entre la figura y el fondo, entre lo que nos interesa y lo que está a su alrededor, pero no es una distinción gratuita ni se da sin el esfuerzo de parte del niño por poner atención a cada una de las cosas que tiene a su alcance, hasta que, de conocidas, pasan a formar parte del fondo que es una estructura temporal pasada en tanto que la

figura se actualiza y se vuelve presente cuando se fija la atención en ello y —como ya decía en su momento Spitz— alcanza el nivel del ello en la mente humana.¹

Esto nos lleva a la situación de tener que señalar que la mente humana nace junto con la tendencia artística, mucho antes que la perspectiva práctico—utilitaria, la religiosa y mucho menos la científica, dicha tendencia puede—merced al medio o a la educación—reforzarse o inhibirse de tal forma que se potencie en uno u otro sentido dadas las condiciones sociales en las que el menor se habrá de desarrollar.²

La perspectiva del arte, basada obviamente en las sensaciones y expresividad del sujeto, no se puede desligar de la conformación inicial de la mente de los seres humanos; la indeterminación de lo percibido conduce si duda a un estado de caos primigenio en la mente infantil, y sin embargo no se puede decir que no sea un caos organizado, un orden fractal. El cerebro de los seres humanos ha asignado lugares específicos en donde se ubican las diversas sensaciones que irán a dar paso a las futuras comprensiones y definiciones de sentido que sólo cobrarán fuerza en tanto el sujeto llegue a experimentarlos de manera recurrente, dando con ello oportunidad a la “experimentación” por reiteración de lo que se ha podido saber de las cosas al entrar

¹ “Hay ciertos pensamientos a los que no se les permite llegar a nuestro conocimiento y permanecen en la inconsciencia; éstos, que fueron conscientes, se desecharon de la consciencia en tal forma que sólo podrán surgir nuevamente con gran dificultad. Freud demostró que el motivo principal de la represión, ya sea que la experiencia no llegue a ser consciente o que sea desechada, es de carácter afectivo. Suponía que el sentimiento principal que lleva a la represión es el temor, temor a la separación que se produce originalmente en el proceso del nacimiento, y más tarde, temor a la castración, pero también temor al superego. Todo esto, en el concepto de Freud, se refiere a las tempranas experiencias del niño en el seno de la familia. Lo anterior es verdad hasta cierto grado, pero creo que Freud no tomó en cuenta la causa afectiva más importante de la represión y que no se relaciona con el temor a la castración ni con las primeras experiencias del niño dentro de la familia, sino que emerge de los temores que toda sociedad en la historia ha engendrado en el hombre, con excepción, tal vez, de algunas sociedades primitivas.” FROMM, ERICH. “Conciencia y Sociedad Industrial.” En *La sociedad Industrial Contemporánea*. 1990. pp. 5-6.

² “El talento, referido a la música o a cualquier otro terreno, no es hereditario y tenemos que encontrar los medios y los métodos para desarrollarlo mediante la educación. La clave es el entorno; no la herencia. Lo que no exista en el entorno no se desarrolla en el niño.” SUSUKI, S. “Violinistas de tres años” en COHEN, Rachel. *En defensa del aprendizaje precoz*. 1983. p. 150. (*Cursivas en el original*.)

en contacto con ellas. En primera instancia lo que se siente es una experiencia que define un campo de fuerzas que conjuntarán las subsiguientes dentro de ese mismo ámbito, se podrá comparar tanto el tiempo como la intensidad de la experiencia, de la misma forma que se le podrá asociar una emocionalidad distinta a cada nueva experiencia especialmente cuando se vinculan con la presencia de otros seres a los que podamos considerar “significativos”.

Las cosas parecieran cobrar vida porque nos hablan de primera instancia del nuevo mundo que acabamos de descubrir; la mejor manera de poderlo dominar es poder tener numerosas aproximaciones al objeto antes de señalar lo nuevo y enviar lo antiguo al fondo de nuestro universo percibido. Cada cosa que captamos nos habla de cierta forma a nuestros sentidos; el color domina la mirada, la temperatura y las texturas, el tacto; los sabores el gusto, los diversos sonidos los oídos, y los olores el olfato; de todos ellos podemos obtener novedosas informaciones que nos “digan” cómo es el mundo en el que nos hemos visto arrojados de improviso. Los sentidos se convierten en la primera fuente de información de la cual obtener experiencias que nos permitan informarnos del estado de cosas del medio en el que nos tenemos que desenvolver. Ciertamente el niño pequeño se pasa la mayor parte del tiempo durmiendo, pero a la vez su cerebro se adapta y se prepara para las funciones más complejas que habrá de desempeñar en el futuro. Estructura los campos de percepción y a la vez empieza a integrar esas primeras experiencias que el niño va captando día con día; se aprende a reconocer la voz de la madre, el sonido de los juguetes, el sabor del alimento, la sensación de las caricias y se empiezan también a hacer asociaciones de tal forma que se puedan anticipar ciertos eventos y consolidar nuevas estructuras mentales que antecedan otras nuevas y así siguiendo.³

³ “Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera: en construir estructuras, estructurando lo real. En efecto, cada vez aparece más claro que estas dos funciones son indisolubles, ya que para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que reconstruir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una parte de invención o reinvención. Por eso, mientras las teorías antiguas de la inteligencia (empirismo asociacionista, etcétera.) ponían todo el énfasis sobre la comprensión (asimilándola incluso a una reducción de lo complejo a lo simple, sobre un modelo atomístico, en el que jugaban papeles esenciales la sensación, la imagen y la asociación) y consideraban la invención como el simple descubrimiento de realidades ya existentes, las teorías más recientes, por el contrario, controladas cada vez más por los hechos,

La figura y el fondo habrán de tener una importancia decisiva aquí. No se trata simplemente de establecer relaciones diferenciadas entre lo conocido y lo por conocer, sino que la atención al objeto se configura de una manera específica con relación a las distintas sensaciones que se pueden obtener del medio que nos rodea; la mente se estabiliza en una serie de instancias que representan la organización interna del cerebro y que —digamos— “formatea” (aunque nosotros preferiríamos utilizar el neologismo “fractaliza”) el espacio para recibir nueva información de una manera estructurada. Cabe aclarar una cosa, estos espacios no son zonas específicas, topológicas del cerebro; antes bien son líneas de posibilidad en los que los futuros acontecimientos podrán dejar alguna huella; es, a la manera de un fractal aunque suene repetitivo, recursividades que dan lugar a espacios, podríamos decir, vacíos, que habrán de llenarse con los acontecimientos que están por llegar. No son cosas que ya estén ahí de antemano, pero podrían estarlo y la mente se prepara de esa forma para poder recibirlos. En la idea de lo estético propuesta por Schiller⁴ es quizá donde mejor se vea esta intención de vincular a la conciencia humana una condición de matriz múltiple que alberga dentro de ella infinitas posibilidades de ser, pero que de inicio no están condicionadas a serlo sino que lo son en la medida en que las circunstancias le permiten su desarrollo o su frustración. Con ello queremos decir que, por ejemplo, la rama de un árbol no está predestinada a estar en ninguna parte específica de la corteza, sino que emana por la necesidad de aquel de hacerse de más luz o de desarrollar una cierta capacidad de “su interés”. La ventaja del hombre es que las zonas fractalizables se encuentran alojadas en la materia de su cerebro y, por lo tanto, la recursibilidad de éste no se compromete sino en la medida de la alteración física. La estética de Schiller⁵ nos habla bastante de la necesidad de entender que lo

subordinan la comprensión a la invención, considerando ésta como la expresión de una construcción continua de estructuras de conjunto. PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*. 1983. p. 55.

⁴ SCHILLER, Friedrich. *Cartas para la educación estética del hombre*. 1990.

⁵ “Lo bello está referido siempre a la razón práctica, porque la libertad no puede ser nunca un concepto de la razón teórica —pero únicamente con respecto a la *forma*, y no con respecto a la materia. Sin embargo, una *finalidad* moral corresponde a la materia o al contenido, y no a la simple forma... La razón práctica requiere autodeterminación. Autodeterminación de lo racional es determinación pura de la razón, esto es, moralidad; autodeterminación de lo sensible es determinación pura de

bello es lo que ayuda o potencia la capacidad del ser para desarrollarse a sí mismo y alcanzar su máximo; de esta manera es como mejor deseáramos entenderlo aquí; otra manera sería desligar el concepto de belleza de la espiritualidad humana y hacerla recaer en los objetos que no la pueden comprender. En este sentido podríamos abordar el concepto de modo artístico de comprensión de lo real: en tanto que función de la subjetividad y de la expresividad, aquello que alienta el crecimiento y el desarrollo de los sujetos desde una perspectiva totalizadora.

Se quiere señalar entonces que, la aprensión artística de lo real es una de las más importantes a la hora de educar, por que de ella depende en muchos sentidos el grado de madurez (de fractalización) con que el cerebro humano intente enfrentar la labor científica (de reflexión, sistematización y organización) ya que de no existir la suficiente recursividad esta tiende a debilitarse como fuerza impulsora de esta capacidad que los seres humanos poseen desde temprana edad.

En el libro de Rachel Cohen “*En defensa del aprendizaje precoz*”, el científico Changeux⁶ señala que la mente humana posee esta capacidad de fractalización del cerebro y hasta los doce años alcanza el nivel máximo a partir del cual comienza a disminuir, determinado con ello que ya no sea posible que la recursividad se manifieste de la misma manera y solamente se pueda hacer puentes o conexiones entre las distintas tramas ya desarrolladas. Para ponerlo en otras palabras: desde el nacimiento hasta los doce años, el cerebro posee una capacidad casi infinita de establecer “ramas” a partir del tronco material que el cerebro posee. Estas “ramas” son tantos campos de experiencia o de sensación que el humano puede formar a partir de su contacto con el mundo y de la significancia que la experiencia pueda tener; por

la naturaleza, esto es belleza, Si la forma de lo racional está determinada por la razón (teórica o práctica, aque no importa cuál), su determinación natural pura se ve coaccionada y entonces no puede haber belleza. Esto, y no una imitación de la razón, dado que la imitación de un objeto requiere que el objeto y su imitación tengan sólo en común la forma, y no el contenido o la materia”. SCHILLER, Friedrich. *Cartas para la educación estética del hombre*. 1990. 31.

⁶ CHANGEUX, Jean-Pierre. “Neurobiología y Educación” en COHEN, Rachel. *En defensa del aprendizaje precoz*. 1983. pp. 35-50.

poner un ejemplo: supongamos que en la zona específica del sonido el niño puede localizar el fenómeno *voz* y ahí “guardar” la voz de la madre, del padre, del hermano, del abuelo, del tío, organizando por grados de proximidad, ramas cada vez más pequeñas y definidas que especifiquen hechos concretos; de otra parte se pueden considerar la categoría “juguetes”, “animales”, “colores” y así siguiendo, todos ellos son sonidos, todas son ramas que se desprenden de una rama anterior más primitiva, pero todas a la vez caen dentro de uno solo y mismo fenómeno que es lo que le da sentido ante nuestra conciencia. Además, conforme pase el tiempo, podremos hacer *puentes* entre los conceptos (cuando dejen de ser meramente sonidos y pasen a formar conceptos), de tal manera que se conjuguen con las imágenes y las sensaciones hasta poder formar juicios simples: “juguete—rojo”. Pero esto es producto de la interacción ya definida por las neuronas y, nuevamente, las necesidades de los sujetos desde el punto de vista comunicación. [FIGURA 1]

De esta forma podemos caracterizar los fenómenos de fractalización y de recursividad con los que deseamos poder explicar nuestro concepto estético de la aprehensión de lo real. La capacidad de fractalización del cerebro humano es precisamente aquella que le permite asignar espacio físico para la instauración de “ramas” más o menos estructuradas que anteceden a los sonidos o a los conceptos. Ya Gardner⁷ había expuesto que estas líneas de aproximación, a las que él llama inteligencias, son precursoras del conocimiento real pero que son creadas con anterioridad, puesto que no nacemos con ellas sino como posibilidad de existencia real y material, para poder asignarle un campo de referencia necesario desde donde poder percibirlo. Nosotros no pensamos que sean diferentes inteligencias sino una, pero con diversas ramas, que definen áreas de conocimiento, que posibilitan la aprehensión de lo real a través del

⁷ I argue that there is persuasive evidence for the existence of several *relatively autonomous* human intellectual competences abbreviated hereafter as “human intelligences”... The exact nature and breadth of each intellectual “frame” has not so far been satisfactorily established, nor has the precise number of intelligences been fixed. But the conviction that there exist at least some intelligences, that these are relatively independent of one another, and that they can be fashioned and combined in a multiplicity of adaptative ways by individuals and cultures, seems to me to be increasingly difficult to deny. GARDNER, Howard. *The frames of Mind*. 1985. pp. 8-9.

contacto con el mundo y su instauración en la mente de los hombres como experiencia reconocible por el cerebro.

Llamaremos pues, recursividad a la cualidad de la estructura cerebral de poder organizarse de manera fractal hasta que se integren a la rama principal todas aquellas instancias que puedan ser incluidas. Cohen señala entonces que la facilidad de poder establecer nuevas ramas primigenias se ve debilitada después de los doce años y que se habrá de “pensar” con las ya establecidas puenteando entre los conocimientos alojados y ya establecidos en esas ramas. Esto un tanto por la facilidad y la practicidad de utilizar las rutas ya establecidas, pero, y más que por otra cosa, porque llega un momento en que, al menos para el ciudadano medio, se establece una rutina de vida, de las cosas que manejamos cotidianamente, en donde ya hemos aprendido a manejar las cosas que antes eran problema (como utilizar la cuchara, cruzar las calles o atarse las correas de los zapatos); y, en todo caso, lo que queda es ir asimilando las pequeñas diferencias que se puedan ir presentando eventualmente. Si el hombre pudiera seguir experimentado la lógica del descubrimiento, en donde el afán radica en poder percibir al mundo como algo desconocido, que aún tiene cosas que ofrecernos a la experiencia, antes que abandonarse a lo ya conocido o entregarse a la experimentación de sensaciones ya elaboradas y empaquetadas que ofrecen las empresas y los medios de comunicación; la posibilidad de utilizar más y mejor la red interna de la mente humana podría ser el *leit motiv* de una nueva forma de educación que aún está por construirse.⁸

La idea básica es pues, que la mente humana posee la capacidad de estructurarse a sí misma de una manera ordenada y lógica aunque esto no quiera decir que se da lineal y fragmentariamente, sino dialéctica y totalizadamente lo que le significa el no ser

⁸ “...lo que proponemos en la hipótesis de ‘la estabilización selectiva’ es que, efectivamente, existe proliferación; aunque no todas las sinapsis se mantienen, sino que existe una regresión, y esta regresión es constructiva. De lo cual se desprende esta idea esquemática: *aprender es eliminar*. “Según nuestra hipótesis del aprendizaje, el sistema está determinado para producir un exceso de conexiones, y es la interacción con el entorno o incluso la actividad espontánea autónoma del embrión, lo que contribuye a la elección de la estabilidad de un número concreto de esos contactos.” CHATEAUX, Jean-Pierre. “Neurobiología y Educación” en COHEN, Rachel. *En defensa del aprendizaje precoz*. p41-42.

un elemento determinado de inicio, pero a la vez la posibilidad de estructurar (aunque no de forma infinita) la manera en que integra el conocimiento dentro de sí. De la manera que podemos entender aquí la estructuración de la mente, no es la creación de “estructuras” rígidas y sempiternas —que es el caso del estructuralismo de Parsons por decir— sino que refiere a la organización e integración del conocimiento dentro del cerebro humano. Es imposible creer que él se halle dentro del órgano sin un orden lógico y sin una manera de ubicar en dónde se hallan; es, a la manera de una biblioteca o de una computadora, un sistema de organización de la información que posee sus propios lineamientos y lógicas de realización de su función.

El modo artístico de aprehensión de lo real, atiende a aquella forma de conocimiento en la cual el sujeto expresa a través de diversos medios lo que la realidad le hace sentir o le permite conocer a través de su emocionalidad y sus sentidos. Pero centrarse únicamente en esta cuestión no impide que señalemos a la vez que el artista capta con los ojos del pasado y difícilmente con los del presente; esto porque establece una relación de figura y fondo por la cual pondera unos elementos frente a otros y no los percibe tal cual son sino como él desea que sean o como deben de ser según sus estructuras fundamentales de su personalidad. Por otra parte, la realidad no es asimilable al medio de representación, podríamos decir al más puro estilo barroco, por lo que cualquier intento de querer captar la realidad tal cual es en ellos habrá de ser un intento superfluo si no es que imposible.

En Fromm la realidad tal cual no puede ser reducida a lo que el sujeto ve ya que éste no posee la suficiente libertad objetiva como para poder ver las cosas como son. Para el autor la sociedad nos pone filtros que nos quitan de ver las cosas del mundo y nos las hacen aparecer como más conviene o menos conflictivamente de lo que es⁹.

⁹ El ‘filtro social’, el cual determina *qué* hechos se admiten en la conciencia... Es un ‘filtro’ compuesto por el lenguaje, la lógica y las costumbres (ideas e impulsos permitidos o prohibidos, respectivamente), y es de carácter social. Es específico de cada cultura y determina en ella lo ‘inconsciente social’. Se impide tan rigurosamente que lo inconsciente social llegue a la conciencia porque la represión de ciertos impulsos e ideas tiene una función muy real e importante para el funcionamiento de la sociedad. Por tanto, todo el aparato cultural sirve al fin de mantener intacto lo

Reconocemos que la sociedad no puede dejar que sus sujetos perciban más cosas de lo que le es pertinente o necesario, las limitaciones sirven tanto de contención como de protección al individuo; esto fundamentalmente porque más allá de ciertos límites el sujeto habrá de encontrarse en una situación de peligrosidad que sería difícil que sobreviviera si es que no se le “protege” paternal y autoritariamente.

El lenguaje es una de las primeras formas que asume el llamado “filtro social” de Fromm: no se puede conocer o saber algo de lo que no se ha definido con palabras. La palabra asume aquí la función de represora de la emocionalidad del sujeto; las cosas que no han sido definidas son como si no existieran para los sujetos hasta que se les hace aparecer “mágicamente” con el sólo poder de nombrarlas. Lo negativo, lo malo, puede ser negado y convertido en otra cosa más aceptable simplemente por el uso de términos cada vez más elaborados pero, y esto es lo que nos interesa aquí, se enajena la realidad de la mente del sujeto, ya que lo que puede ver con ese “filtro” no será lo que las cosas son en sí sino lo que alcanza a abarcar el concepto que se tiene de ellas. Por ello es tan importante el uso que se haga de la palabra; entre menos se sepa de la realidad menos palabras habrá que manejarse, pero a la vez, muchas más cosas nos serán desconocidas y, por tanto, el miedo a lo(s) demás no podrá ser arrancado nunca. Es atemorizante la reducción del número de palabras que manejan los jóvenes y los niños en la actualidad. Las más de ellas reflejan ese estado de violencia gratuita y de arrogancia sin medida que sólo se puede entender como mecanismo de defensa, como ese animal que para defenderse se esponja y lanza gruñidos para que el depredador piense que es más grande y más fuerte de lo que en realidad es y no intente hacerle daño. De esta manera el lenguaje se convierte en un arma de dos filos, sirve para conocer el mundo, para definirlo y para poder “verlo” en la medida que lo podamos manejar en nuestras consciencias y también sirve para hundir a los seres humanos en la obscuridad de lo desconocido, caso de que el

inconsciente social. Parece que la represión individual, debida a las experiencias particulares del individuo es, en comparación, marginal; y además, que los factores individuales son tanto más eficaces cuando obran en el mismo sentido que los factores sociales. FROMM, ERICH. *Lo inconsciente social*. 1993. p. 74.

lenguaje se constriña y deje de aludir a la realidad que, en verdad, estamos viviendo. Como dice Mortimer J. Adler:

La cuestión...no estriba en distinguir entre buenos y malos lectores según los favores o deficiencias de la naturaleza; reside en que para cada individuo existen dos clases de material legible: por un lado, algo que pueda leer sin esfuerzo para ser informado, porque no le comunica nada que no pueda inmediatamente comprender; por el otro, algo que se halla por encima de él, en el sentido de que lo desafía a que haga el esfuerzo de tratar de entenderlo. Puede esto, por supuesto, estar demasiado por encima de él, definitivamente fuera de su alcance. Pero no puede llegar a saberlo hasta que trate de alcanzarlo, y no le será posible hacer la prueba si no se perfecciona en el arte de leer, en la pericia necesaria para hacer el esfuerzo.¹⁰

Podemos pues hablar de los libros de texto que son, además de las revistas y los anuncios de televisión, los medios por los que los educandos se “enteran” de lo que sucede en su derredor. Si consideramos que uno de las grandes preocupaciones de los autores de los textos es que los alumnos “comprendan” lo que se les dice en el libro, podemos distinguir también dos maneras de hacer esto; una, como señala Adler, la de alentar a los niños a que hagan el esfuerzo por comprender lo que se les está diciendo a través del mensaje, es decir que ellos *suban* por propia iniciativa al nivel de la lectura que se les ofrece, que sean ellos lo que hagan la labor de comprensión y de aprensión del sentido de lo que ahí está escrito¹¹; otra, la que menos alienta el desarrollo del infante, aquella por la cual el texto es “bajado” a la altura del menor por el que lo escribe para que no tenga dificultades a la hora de leer (caso que censura el mismo Adler). Si nos ponemos a reflexionar en torno a la clase de materiales que se ofrecen a los niños en las escuelas de nuestro país, podríamos considerar que, lo más recurrente, y también lo más racionalizado por múltiples causas, es lo segundo dando por sentado que esa es la única fórmula en que los alumnos pueden comenzar a leer. Hace algún tiempo, en un diario de circulación nacional, se publicó un artículo que señalaba: “Las lecturas que se dan a los chicos para empezar a leer son *pueriles*.” Y ello no quiere decir que sean lecturas apropiadas para los niños, sino que adolecen de una alarmante disociación con respecto a la realidad, de tal forma que lo que se aprende se asocia con ese mismo nivel de dificultad al menos con respecto a la

¹⁰ ADLER, Mortimer. *Cómo leer un libro*. 1992. p. 36.

¹¹ Este sería el caso que, por poner un ejemplo, relata Sartre en su obra autobiográfica *Las palabras*, en donde él se inventa como lector y, al cabo, posee las suficientes herramientas como para poder empezar a escribir por sí mismo.

lectura¹². A la vez, nadie puede escribir de lo que no conoce, o dicho de otra forma: la palabra escrita refleja la comprensión del mundo de parte de quien escribe. Y lo que es más importante, como señala Gardner, la manera como lo está entendiendo. Éste refiere que:

....individuals dependent upon the analytic mechanisms of the right hemisphere proceed almost entirely from semantic information: they decode sentences in the light of meanings of the principal lexical items, while proving unable to utilize cues of syntax. Only those childrens whose lenguaje exploits left hemisphere structures prove able to pay attention to syntactic cues such as word order. Thus, both left and right hemidecorticates are able to understand sentences whose meaning can be inferred simply from knowledge of the meaning of substantives.¹³

¿Qué queremos decir con esto? Que hay personas cuyas funciones perceptivas son dirigidas por el hemisferio derecho del cerebro y por lo tanto serán más analíticas, pueden comprender la parte y resolver problemas inmediatos usualmente a costa de perder la visión del todo. Los regidos por el hemisferio izquierdo, pueden percibir el todo sobreyendo la parte que lo constituye. Así por ejemplo, un niño fuertemente analítico podrá entender las palabras que forman una lectura, pero difícilmente captara el sentido del texto completo. Mientras que, caso contrario, un niño fuertemente sintético, comprenderá la idea general pero pudiera tener dificultades al hacer el resumen porque su mente no estaría dispuesta para ello. Para poder leer y escribir se necesitan manejar **ambas** facultades, de otra forma se sesgará el aprendizaje hacia uno u otro sentido, resultando un caso de educación incompleta que es lo que, al parecer, está sucediendo en nuestro tiempo.

Los niños actuales no escriben porque creen no saber nada del mundo que les rodea, pero no saben del mundo porque no quieren —o no pueden— leer. Este es un círculo

¹² Los primeros relatos a partir de los que el niño aprende a leer, en la escuela, están diseñados para enseñar las reglas necesarias, sin tener en cuenta para nada el significado. El volumen abrumador del resto de la llamada “literatura infantil” intenta o entretener o informar, o incluso ambas cosas a la vez. Pero la mayoría de estos libros es tan superficial, en sustancia, que se puede obtener muy poco sentido a partir de ellos. La adquisición de reglas, incluyendo la habilidad de la lectura, pierde su valor cuando lo que se ha aprendido a leer no añade nada importante a la vida de uno. BETTELHEIM, BRUNO. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. 1988. p. 11.

¹³ GARDNER, Howard. *The frames of mind*. 1985. p. 85.

vicioso que se debe de romper de alguna forma. Adler nos señala una de las maneras en que esta labor debe de ser realizada:

Si consideramos a hombres y mujeres en general, desligándolos de sus profesiones o medios de vida, sólo existe una situación, según mi concepto, en la cual puedan ellos surgir casi por sus propios medios, realizando un esfuerzo para leer mejor que lo que lo hacen por regla general. Cuando se hallan enamorados y leen una carta de amor lo hacen poniendo en ello sus cinco sentidos; leen cada palabra de tres modos; leen entre líneas y en los márgenes; leen el conjunto de vocablos de las partes, y cada parte en los vocablos del conjunto; se les despierta la sensibilidad para el contenido, y la ambigüedad para la insinuación y la deducción; perciben el color de las palabras, el aroma de las frases, y el peso de las oraciones. Puede ser que hasta tomen en cuenta la puntuación. Entonces, aunque no lo hayan hecho antes o después, leen.¹⁴

El mismo autor nos señala que se puede leer de los libros para aprender o para educarse. De la primera forma se recogen ciertos conocimientos para la preparación de las materias o de un conocimiento útil; de la segunda se lee para la vida, para comprender lo que nos rodea y poder explicarlo. La primera forma requiere análisis, la segunda síntesis. Y son formas de lectura totalmente diferenciales que no se pueden aprender de manera casual. Tienen que ser enseñadas por quienes hayan logrado un nivel superior de lectura que el alumno. Y bueno, si los maestros que enseñan a esos niños fuesen sintéticos enseñarían a leer para la vida, para comprenderla más con el riesgo siempre presente de eliminar los detalles y las menudencias —craso error—. De otra parte, un maestro podría enfrascarse en la tarea de hacer comprensibles las minucias e intersticios de la realidad y de las ciencias a sus alumnos, perdiendo con ello la posibilidad de la comprensión de la realidad en su conjunto. Pero si los maestros no leen entonces no hay manera de enseñar nada, ni de opinar ni de criticar y por lo tanto no hay educación posible, acaso algún aprendizaje fuera de todo contexto y sin el menor asomo de cientificidad.

Por ejemplo Dorfman y Mattelart en *Para leer al pato Donald*¹⁵ nos dan una idea de cómo los elementos artísticos pueden ser medios para influir en las opiniones y en los criterios de juicio con el que se habrá de enfrentar la existencia. No está de más el considerar que el arte es un vehículo de emociones y de sensaciones ajenas que nos

¹⁴ ADLER, Mortimer. *Como leer un libro*. 1992. p. 24.

¹⁵ DORFMAN, A. y MATTELART, A. *Para leer al pato Donald*. 1975.

podemos apropiarnos y tomar como si nosotros las hubiéramos vivido; en cierta manera podemos considerar que leer un libro es tanto como conocer a “otro” que nos puede transmitir sus experiencias de vida y que de ellas podríamos obtener algún conocimiento, dato o referencia de vida que de otra manera quizás nunca hubiéramos podido considerar. La vida de otro sujeto es un evento tan críptico que poder “platicar” cara a cara imposibilita, el libro —por decir— es un medio que hace el puente entre los sujetos y le permite el reconocerse o no de frente al otro, tiene la inconveniencia de que el otro no está para replicarnos nuestras objeciones, no es un “alguien” activo con el que podamos entrar verdaderamente en interacción aunque en un nivel distinto podamos llegar a conocer su pensamiento, la verdad es que no es posible conocer a todas las cosas, experimentar todos los eventos, presenciar cada uno de los momentos en que la vida se desarrolla al paso del tiempo, tampoco es posible el poder entrar en contacto con toda la gente que quisiéramos y poder aprender de su vida, sus experiencias y vivencias, sus emociones y certezas; es por ello que el libro se convierte en un instrumento del crecimiento humano y un arma contra el estatismo forzado del espíritu que le conllevaría a la muerte, no es de sorprender que en la sociedad moderna lo primero que está llegando a su fin es el libro, no el libro de divulgación o de tecnología, sino aquel que versa sobre lo humano, sobre lo no técnico, vivo y emocional: la sociedad actual está matando lo más humano del planeta, la propia emocionalidad y nos la cambia por un sentimentalismo chabacano que nada nos dice sino del mercantilismo a ultranza que ha de proteger sus valores e inversiones.

Esto es importante porque, como se señala en Cohen: “...los niños de medio económico ‘desfavorecido’, privados de un ambiente apropiado, no adquieren, por lo visto, un lenguaje suficientemente estructurado que les faculte para captar con facilidad los conceptos y razonamientos lógicos que requiere la escuela.”¹⁶ Podríamos agregar que ya no es pertinente sólo hablar de sectores sociales “desfavorecidos” sino que incluso toda o la mayor parte de las actuales generaciones se están viendo desfavorecidas de una manera u otra; ello nos lleva a pensar que se

¹⁶ COHEN, Rachel. *En defensa del aprendizaje precoz*. 1983. p. 98.

está limitando la capacidad de expresión de los niños en una u otra área del conocimiento. Pongamos por caso la situación de la lectura y de la Literatura en general del que ya hicimos referencia. Preguntémonos *¿Cómo es que están aprendiendo a leer nuestros niños?*. De primera instancia podríamos aseverar que en su mayor parte las familias en las que se desarrollan no poseen el hábito de la lectura, esto por el motivo que se quiera señalar: porque el costo es inalcanzable y no permite la adquisición de libros de calidad. Esto es relativo porque, al menos para nosotros, los libros más necesarios se han vuelto parte del consumo en masa y hay ediciones baratas de los clásicos y las librerías de segunda mano ofrecen materiales a precios accesibles. En algunas páginas del *Internet* se ofrecen versiones electrónicas de autores reconocidos —y que ya han cumplido su tiempo bajo la obligación de los derechos de autor— gratuitamente y para todo público¹⁷. Por cierto, que es importante recalcar lo que se ha manifestado a poco en un diario de circulación nacional: la computación ha definido lo que será una nueva forma de analfabetismo en el siglo próximo, el analfabetismo electrónico. Las computadoras se han vuelto tan imprescindibles para la mayor parte de las actividades académicas que, de no poseer adecuadamente los conocimientos para su manejo, tanto quizá como el dominio del idioma inglés, serán causa de exclusión—por decirlo de alguna forma —en las postulaciones de los candidatos a algunas actividades económicas.

Pero la cuestión primordial gira en torno a la manera en que la instrucción de la lectura se está proporcionando. Para Rachel Cohen la lectura debiera de aparecer tan “naturalmente” como el hablar. De hecho se considera que la edad adecuada en la que se podría enseñar a leer es a partir de los dos años —de ahí el nombre de su libro—; en la actualidad se puede ver que no es hasta los siete u ocho años cuando se empieza a trabajar en la habilidad de la lectura, más allá del aprendizaje del alfabeto y la gramática. Así pues son, mínimo, cinco o seis años que se pierden —que frustran en cierta medida la disponibilidad al aprendizaje del niño—, en tanto que los medios de

¹⁷ El proyecto Guttenberg tiene como premisa la difusión de esos materiales, aunque por el momento sus libros están en inglés, sería importante el desarrollar páginas con títulos en español. De lo que existe, el proyecto Cervantes todavía implica costos que la mayor parte de nosotros no estamos dispuestos a pagar. De más reciente aparición la página www.elaleph.com posee varios títulos en español gratuitos y de interés general.

comunicación masiva aprovechan ese mismo tiempo para incentivarlos al consumo, a la idealización de estereotipos extranjeros y a cambiar la lectura compleja por slogans fáciles de memorizar y de conservar en la memoria, al menos temporalmente —lo que vendría a ser una forma “*light*” de lectura que no requiere de concentración ni de participación activa del niño porque es la misma pasividad ante el mensaje lo que mejor conviene, en este caso, al emisor .

En todo caso, si la lectura pudiera darse de manera temprana, la capacidad del niño para aprender y para hacer crecer sus potencialidades de comprensión en el futuro, además de que la capacidad de crítica y de discriminación de la literatura chatarra —y ello podía aplicar a otros ámbitos de la sociedad humana—, de tal forma que se pusiera a salvo no sólo la inteligencia de los niños sino hasta su personalidad y su futuro como ser humano. Habrá quien asegure que ello es imposible porque sería tanto como “*arrebatarle la infancia a los niños*”, que no se les permitiría serlo sino que se les educaría para ser adultos en pequeño. Ello de raíz se convierte en una falacia. Niñez, adolescencia, y aún los roles sexuales no son sino otras tantas construcciones sociales, adecuadas al tiempo y que de una u otra forma **no le sirven a los hombres**, sino a las empresas para definir sectores de consumo específico en una población que, de otra forma no haría caso a sus estrategias comerciales¹⁸.

El segundo punto que señala Fromm como parte de ese “filtro social” son las costumbres. Éstas son pautas de conducta históricamente establecidas que suelen aludir a los hechos, usos o prácticas sociales que tienen significación para el conjunto. Esta es también una forma de ‘estabilizar’ y regular las conductas de los individuos, de tal forma que resulte de ello la sensación de pertenencia y de diferenciación de otros grupos o naciones. Dice Fromm que esta parte del filtro son: “los tabúes sociales, esto es, aquellos asuntos en los que no se debe pensar porque podría resultar demasiado peligroso; el peligro consiste en que nadie que piense en esta forma puede

¹⁸ Esta idea ya la manejaba Ivan Illich en sus escritos que, en cierta forma, son producto de su lectura de los materiales de la Escuela de Frankfurt aunque, por su constitución inicial, su pensamiento esté más dominado por aspecto religioso de la realidad.

llevarlos a cabo...”¹⁹ Así pues, las costumbres es un campo de experiencias que pueden ser controladas, pero que a la vez pueden desencadenar estados alterados de conciencia que conduzcan a un mundo de enajenación no percibible.

En la antigüedad, se enseñaba a los niños cómo iban a vivir cuando fueran adultos. Los griegos específicamente les inculcaban valores de la vida adulta porque se llegaría el momento dado en que tendrían que asumir responsabilidades tanto cívicas como administrativas y familiares, que no se podían dejar a la aventura, cosa que sí hacemos en este época. En ninguna escuela, ni oficial ni privada, se enseñan materias que sirvan a los muchachos a enfrentar la vida a futuro. Se enseñan sí algunas cosas que les puedan ayudar a desempeñar alguna labor si es que no llegasen —o en tanto que llegan— a culminar una carrera universitaria, son técnicos en administración, computación y aún educadoras; pero ello simplemente disimula la necesidad de una buena parte de las empresas de mano de obra barata sin importar si verdaderamente cumplen con los niveles de calidad de conocimientos que sus puestos requerirían. Condenar a los seres humanos a diez o más años de “infancia” es hacer perder la capacidad de tomar decisiones en los niños que se están formando apenas y que se darán de encontronazos con la vida cuando les demande asumir compromisos, considerar riesgos y tomar determinaciones para su futuro. Luego se espera de ellos que puedan aprender esas capacidades de la noche a la mañana, por sí mismos y que asuman sus papeles de adultos de una manera seria y disciplinada²⁰.

La adolescencia es otra imagen falsa de la personalidad humana. Se dice que el chico *adolece* de determinados principios de vida, lo que le crea un estado de inestabilidad propio de una etapa de cambios orgánicos, emocionales y corporales. Si se da esa carencia no es porque el joven lo prefiera o haya optado por que sea así; sino porque en el proceso mismo de su existencia no se le han proporcionado los medios y las

¹⁹ FROMM, Erich. *Lo inconsciente social*. 1993. p. 9.

²⁰ En algo llevan ventaja las religiones o las comunidades menos comerciales—y por decir: modernas—en tanto que velan por la seguridad interna de sus integrantes, ayudándoles con determinadas consignas propias del grupo—caso de los protestantes, por ejemplo—; y aún así pierden otras muchas cosas que tampoco se pueden recuperar al cabo de un tiempo. Caso del pensamiento científico no mistificado en muchas de esas congregaciones que cierran las puertas al conocimiento para intentar suplantarlos por la fe.

referencias propias del caso con el fin de que ya no *adolesca* de esas perturbaciones. Es mucho más fácil pensar que la rebeldía y la desobediencia es producto de la explosión hormonal natural humana a pensar que es resultado de un gradual abandono de la sociedad por el bienestar interno de los jóvenes. Ciertamente que en todo tiempo ha habido tendencia de la juventud a enfrentarse con sus padres, pero ello sólo es reflejo no de un estado natural de cosas, sino de la necesidad social de diferenciarse de los otros de tal manera que se pueda construir una forma auténtica de ser de la nueva generación, con las ideas y los patrones de conducta que los particularicen como clase, grupo o comunidad social. Si no hubiera esa búsqueda por la diferencia cuándo se habrían buscado diferentes y mejores cosas para realizar las actividades diarias, para mejorar los estados o para consolidar otros valores.

La lógica es la tercera parte del “filtro social” y es precisamente aquella forma en que se *piensa* la realidad y los sucesos. La sociedad de un matiz a esa percepción y esta se transmite a las nuevas generaciones usualmente a través de la educación y, en la modernidad, a través de los medios masivos de comunicación. En palabras de Fromm:

El concepto de Freud acerca de lo consciente sufrió la influencia del racionalismo y, por lo tanto, lo mismo sucedió con su concepto de lo inconsciente. Al consciente le atribuía una cualidad demasiado racional, al inconsciente una demasiado irracional. Cuando Freud decía: ‘Donde hay *Id* debe haber *Ego*’, hablaba como un filósofo de la Ilustración del siglo XVIII. No percibió suficientemente que gran parte de lo que es consciente es ficticio, y que gran parte de lo inconsciente es verdad, precisamente la verdad que no se permite que llegue a la conciencia, y que promueve el funcionamiento y la conservación de esa estructura social particular. Más aún, cada sociedad crea también una especie particular de represión; crea un especie particular de *inconsciencia social* que es necesaria para el funcionamiento y la supervivencia de esa sociedad. Debo añadir que el sistema de conciencia de la vigilia, esto es, el sistema de conocimiento que opera mientras el hombre se ocupa de las tareas de la supervivencia, tiene un esquema prefabricado o unas categorías que están determinadas por la estructura particular de cualquier sociedad dada. *Este esquema determina qué parte del contenido se hará consciente y cuál permanecerá inconsciente.*²¹

No hay que confundir los diversos procesos que se suceden al interior de la sociedad que, como todo cuerpo orgánico integral, posee diferentes momentos que corresponde

²¹ FROMM, Erich. *Lo inconsciente social*. 1993. p. 7. (Cursivas en el original.)

a distintos fenómenos de la realidad. Únicamente quien se niegue a ver, de manera integral, la figura y el fondo de las cosas, puede considerar que los procesos son los mismos para toda la generalidad de circunstancias. Es como decir, por ejemplo que se está viendo a través del lente de una cámara fotográfica. Habrá momentos en que se deba de ajustar para focalizar el objeto borrando del interés el fondo. Algunas fotografías—como los paisajes—perciben el fondo si determinan objeto alguno. Mientras más cerca de uno se pone el foco de la cámara menos fondo se puede percibir y, por tanto, pareciera que no existe, y sin embargo, en la realidad siempre estuvo ahí. De ahí la importancia de no considerar que la ciencia es como una fotografía de la realidad —como una imagen de ella— sino que es otra cosa totalmente distinta, principalmente por que lo retratado dejó de ser la realidad al enmarcarse en un breve espacio de referencia, la persona que verá la foto ha de ser completamente distinta de quien la tomó, y está misma lo será al paso del tiempo.

La realidad no se puede captar en un medio específico, ya lo habíamos mencionado antes, la única forma en que se puede “crear” una referencia de él es mediante la razón y el pensamiento, y éstos también están limitados en nuestra sociedad, como señala Fromm, por las palabras, el tiempo y las circunstancias que nos han tocado vivir. En otras palabras, la aprensión de lo real parte de las sensaciones que ello nos provoca, pero no se agota en eso. La realidad como totalidad es inaprensible al hombre como tal, pero su pensamiento, guiado por la ciencia, le permite hacerse de una visión cada vez más amplia de las cosas aunque sepa, y en ello no hay remedio, que no se podrán incluir en ello todas las circunstancias de todos los objetos, en todos los tiempos y en todos los lugares, esa es la “pasión inútil” de la que habla Sartre en *El ser y la nada*.²²

²² “El pensador tiene que *expresar* su pensamiento nuevo en el espíritu de su época. Las distintas sociedades poseen diferentes clases de ‘sentido común’, distintas categorías de pensamiento y distintos sistemas de lógica; toda sociedad tiene su propio ‘filtro social’ a través del cual sólo pueden pasar ciertas ideas, conceptos y experiencias; aquellos que no tienen que permanecer necesariamente inconscientes, pueden tomar conciencia cuando, a causa de cambios fundamentales en la estructura de la sociedad, el ‘filtro social’ cambia también. Los pensamientos que no logran pasar a través del filtro social de una determinada sociedad en una cierta época, son ‘impensables’ y, desde luego, también ‘indecibles.’” FROMM, Erich. *Grandeza y limitaciones del pensamiento de Freud*. 1991. pp. 12-13. (*Cursivas en el original.*)

Análisis y síntesis son pues, las herramientas más constantes de la razón humana para conocer el mundo. Las categorías no pueden ser desarrolladas si no se encuentra la persona en el medio adecuado para su constitución en la conciencia del sujeto. El análisis pondera la diferencia y se aproxima a los individuos como seres diferenciados que son todos y cada uno de los entes que pueblan la realidad; la síntesis elimina la diferencia y busca lo real detrás de cada uno de los seres que se nos presentan y que existen o han existido a lo largo del tiempo, el resultado de esta operación es el concepto que define el contenido esencial e imperecedero de cada una de esas “realidades” conocidas y aprendidas por el hombre al paso del tiempo.

Finalmente, el arte es expresividad de la emocionalidad del sujeto, de la visión que en su fuero interno se ha hecho de la realidad, una realidad inasequible que el hombre lucha por reconocer y que determina la constante lucha entre él y la naturaleza por negarse dialécticamente. Ciertamente la naturaleza no posee la conciencia que el hombre ha desarrollado, pero su temporalidad es mucho más extensa que la que el ser humano puede llegar a poseer y, de esa forma, a más de su complejidad e intrínseca finitud de clase superior, hace que el hombre corra el riesgo de no poder abarcarla nunca a pesar de todos los esfuerzos de su razón por conseguirlo.

4.1. La importancia del arte en la educación.

Hay pues, que tomar en cuenta que el arte como reflexión científica, tiene muy poco que ver con lo que la gente comúnmente asocia con lo “artístico”. Para el sujeto práctico—utilitario será una pérdida de tiempo o, cuando más, una forma de especulación económica que produzca dividendos. Para el sujeto religioso será una forma de acercarse a su deidad o cuando más de aludir a su creencia o sistema de referencia. Para el artista será el medio de expresarse de cara al mundo de tal forma que los demás puedan enterarse de su sentir. Este, bajo las dos concepciones anteriores procurará hacerse de una mejor técnica, de crear corrientes “vanguardistas”

o de hacerse del reconocimiento del gran público —generalmente desconocedor— que *requiere* de sus obras.

Pero el arte parece estar condenado a desaparecer: los libros son —como ha dicho cierto político— un lujo para los consumidores, en la escuela se lee por compromiso y aprendizaje y no precisamente para comprender y educarse. La pintura ha llegado a un grado de “abstracción” que le hace ser inaccesible al público no ilustrado (?); la escultura ha sufrido igual suerte tanto como la danza²³. La música sigue siendo popular a costa de reducirse a su mínima expresión. Y esto pudiera tener su raíz en la idea de que el arte diferencia a los sujetos, los hace volcarse de maneras distintas, y el mundo moderno requiere de la homogeneidad; de ahí que, como señalara Marcuse en su momento,²⁴ el arte pueda ser algo peligroso para el *status quo*, de tal forma que haya que cooptarlo y restarle virulencia. Señala Fromm que:

El artista revela la verdad que se reprime por ser incompatible con las convenciones y con lo “pensable”. Con su arte, hace lo mismo que, a escala particular, el psicoanalista: descubre la verdad reprimida. Por este motivo, toda arte grande es revolucionaria. Incluso el artista “reaccionario”, por ejemplo, Dovstoevski, es revolucionario, porque revela la verdad oculta, mientras el “artista” del “realismo socialista” es reaccionario, porque contribuye a sostener los engaños promovidos por el Estado. La descripción homérica de la guerra de Troya hizo más por la paz que el “arte” pacifista manejadas por la propaganda política.²⁵

Vemos pues, la trascendencia que para el autor posee el arte cuando es una expresión plena de la humanidad del artista: es revolución. El arte posee la capacidad de romper ese filtro social del que ya se ha hablado antes. No porque el científico no sea también un revolucionario, sino porque el artista está más en contacto con el sentir del pueblo, con sus experiencias y el científico, por su forma de trabajar hasta ahora, separado.

²³ Para Chateau, la primera forma de expresión auténticamente humana fue la danza que representaba las cosas y los seres de la naturaleza. Señala que: “...el arte, bajo su forma más elemental de melopea o de canto en común, acompañada de danzas simples, es lo que puede explicar el nacimiento del pensamiento representativo en su forma más tosca. Pero si bien el lenguaje está implicado ya bajo la forma de un acompañamiento vocal, es el cuerpo entero el que entra en juego, el que imita y gesticula”. CHATEAU, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*. 1976. p. 97.

²⁴ En *El hombre unidimensional*. Passsim.

²⁵ FROMM, Erich. *Lo inconsciente social*. 1993. p. 78.

El artista interpreta las necesidades de expresión de su pueblo y lo plasma en su obra, si bien firmada y reconocida, toda obra de arte es una obra social, al igual que el conocimiento. Es valorada por su contenido, por el reflejo que hace de los deseos y de los miedos que la gente posee también.

Desde la era primitiva, en donde se plasmaban en las cuevas el anhelo de una buena caza o de la fertilidad de los rebaños, el hombre ha sabido plasmar en el arte aquello que le hace falta, ha roto convencionalismos y sembrado nuevas semillas de humanidad; el arte fue vehículo de la libertad en el Renacimiento, pero a poco fue perdiendo su capacidad revolucionaria merced al juego comercial en el que se vio inmerso en la época contemporánea. El arte fue sustraído por los coleccionistas más ricos y comercializado como cualquier otra mercancía. La gente se fue alejando de los teatros y de los libros por considerarles productos de élite que no llegarían a comprender. Todo esto tan opuesto al espíritu de la *Paideia* que, en nuestro país, al parecer únicamente Vasconcelos ha sido capaz de reconocer pero, imposibilitado de cumplir su ideario, se ha quedado en el pasado como una muestra más de utopía e ingenuidad. Demósele por un momento la palabra a este eminente frustrado educador, para que nos hable de lo que debiera de ser recuperado en la educación del futuro:

En su filosofía hallara el educador el punto de partida de su pedagogía. Y la más elemental filosofía de la vida nos demuestra que cada niño contiene posibilidades de desarrollo destinadas a la colaboración social y también a su destrucción. Más delicado que un explosivo siempre pronto a estallar es el temperamento que precisa conducir y aun estimular. Cada niño lleva dentro de sí potencialidades para la adaptación al ambiente social y también potencialidades para transformar la sociedad. Por eso el alcance de su desenvolvimiento escapará siempre a los esquemas, sobrepasará las reglas. Y, con todo, el maestro no ha de cruzarse de brazos como ante un espectáculo. Ni se trata de un espectáculo libre, sino de uno limitado por las trabas de la acción social y de la naturaleza. Y la misión del maestro, en parte, consiste en advertir y prever las consecuencias del choque obligado del ímpetu individual con la inercia de la colectividad, con la indiferencia de los objetos. El maestro sabe que, por muy excepcional que sea su alumno, fatalmente tendrá que recorrer caminos trillados. Y mientras más genial sea el niño, mayor será la utilidad de disciplinarle los impulsos y de enriquecerlo con la más amplia *instrucción* en los asuntos generales del conocimiento.²⁶

La intuición de Vasconcelos sobre la importancia del arte lo lleva a la creación de las bibliotecas escolares y la consolidación de las públicas, las “Lecturas para niños”, la

²⁶ VASCONCELOS, José. *Textos sobre educación*. México, SEP/80-FCE., 1981. p74.

edición masiva de los clásicos, así como la creación del Departamento de Bellas artes cuyo cometido era la preservación y el auspiciamiento de las obras artísticas. Invitó a grandes artistas y científicos a crear y vigilar los cursos que sobre arte se daban desde la escuela primaria, no se trataba de jugar al artista o al científico, sino de preparar a las jóvenes generaciones para su inserción en la sociedad y en el mundo. Era un proyecto titánico y a muy largo plazo que, por razones de todos conocidas, se ha retrasado por lo menos 70 años, y quién sabe cuántos más.

En todo caso, quede la constancia de que, para Fromm, el artista —cuando es original y auténtico— es como el psicoanalista, devela la verdad oculta detrás de las formas y de los preceptos que impone la realidad social a los individuos. Es un buscador de lo secreto y un iconoclasta, nunca un idólatra de lo social, un ser crítico y no amordazado que puede decir lo que los demás, por miedo o vergüenza, no se atreven.

4. 2. La importancia de lo científico en la educación.

El modo científico es el más elaborado y complejo de estas formas de aprehensión de lo real, puesto que está basado en la explicación racional, en la comprensión del mundo y en una actitud hacia el mundo que no es compatible con las otras tres.

En el aspecto práctico—utilitario lo que más domina es la necesidad de resolver una problemática que se le presenta al individuo y que una vez resuelta no vuelve a ocupar su pensamiento sino como recuerdo cuando se le aparece de una manera diferencial; el caso es que una vez solucionado el problema no se vuelve a pensar en ello ni ocupa intelectualmente un lugar de importancia en la mente del sujeto.

El modo religioso sirve para estabilizar o para mantener bajo control las más recónditas dudas y miedos ante lo desconocido, por tanto su función principal es la de “dar razones” al sujeto para no temer a la muerte aunque a veces en ello la vida se

ponga en entredicho. Por ello busca la “deidad”; y en términos éticos lo “bueno”. En fin que el modo religioso tiene una función cuasi práctica—utilitaria pero, como ya dijimos antes, atiende a preocupaciones de índole distinta a las de la primera ya que su objeto es de tipo “espiritual” por no decir claramente teológico (que es una forma ingenua de comprensión del concepto de Totalidad).

Finalmente el modo artístico atiende a un tipo distinto de inquietudes que tienen que ver con la emocionalidad y la manera de expresar lo que el sujeto entiende del mundo a través de medios limitados. El arte busca lo “bello” y aquellas maneras de poder expresarlo. Por supuesto tiene su función práctica e ideológica que redundan, en última instancia, en la limitación de la conciencia del sujeto que “piensa” a través del hecho artístico y no desde razonamientos que soporten un pleno sistema conceptual y orgánico que pudiera explicar el mundo.

Así pues, el modo científico de aprehensión de lo real se diferencia de los anteriores por los fundamentos de su “ser” en el pensamiento, ya que se basa en la elaboración y sistematización de conceptos y categorías que definen la cualidad de dicho pensar²⁷ (sin embargo, en este caso no se puede hablar ni de calidad ni de cantidad de científicidad, cosa que en las otras concepciones suelen ser comunes ese tipo de comparaciones con las categorías que los soportan: utilidad, santidad o bondad, y belleza. Aquí se puede hablar cuando más de mejor o peor explicación de la realidad, pero ninguna es mejor o peor simplemente son distintas debido principalmente a las carencias y aciertos de quienes las impulsan, ya que además se hallan mediados por su momento histórico y por sus constituciones individuales). El propósito del modo

²⁷ ... para la dialéctico-crítica: la teoría *no es* una serie de proposiciones lógicas o un sistema hipotético-deductivo que puede ser generalizado y que empíricamente es contrastable, como en el positivismo o neopositivismo se piensa; como *tampoco* es la integración exclusiva de conceptos que se articulan de manera jerárquica y permiten delimitar niveles o instancias en las que se divide la teoría que explica la realidad, como en el caso del estructuralismo. Para esta concepción, la teoría es un producto del pensamiento científico que integran y organizan categorías y conceptos con base en una logicidad explicativa de las formas y contenidos de la realidad que se investigó. ALVAREZ BALANDRA. *Elementos para Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1998. pp. 164-165.

científico es encontrar la “verdad” y en ello se diferencia de los restantes modos de apropiación de lo real.

El modo científico de aprensión de lo real se basa en las categorías que definen, a su vez, procesos del pensamiento y le informan de manera específica y diferencial. Todo pensamiento científico se orienta por sus categorías que son las “herramientas” con las que se construye las teorías. Por ejemplo: la teoría darwinista se basa en la categoría de *evolución* y es desde ahí desde donde el científico “piensa” su realidad y la explica. Marx pensaba desde la *lucha de clases* (dialéctica social); Hegel desde el desenvolvimiento del *Espíritu* y así siguiendo. Las categorías son los elementos que obligan a determinados conceptos a tener un orden u organización, les dan sentido por cuanto que se les ubica en un plano específico de en la construcción de la teoría.

En la realidad, La Totalidad Orgánica se condensa en la Totalidad concreta²⁸ que es la forma en que se nos presenta, aquí y ahora, el desarrollo de la Totalidad Orgánica, pero que no es la culminación de esta, sino sólo un momento de su desenvolvimiento. Los científicos positivistas, al centrarse en la descripción de los fenómenos que les expresan sus sentidos, pueden, ciertamente, explicar la manera en que dicho fenómeno *es* en ese instante, pero al no reconocer que ese mismo fenómeno es diferente al instante siguiente, no está realmente describiendo lo que el fenómeno es en realidad, sino únicamente cómo se apareció en un momento determinado de su desarrollo. Este es el error que pretende corregir la concepción Dialéctico—crítica al menos, por ser ese nuestro interés, en el caso de la Educación.

Reiteramos pues, que la educación se encuentra imbricada y multi—incidida por diferentes procesos que no puede ser separados de ella sin dejar de percibir al fenómeno educativo tal cual es. Si únicamente se pondera uno de esos procesos, la explicación desprendida de ella no será del todo errónea, puede ser realizada con todo

²⁸ La totalidad concreta si bien es la condensación histórica en un momento en que aparece como resultado, no debe ser considerada como idéntica a su pasado o a su devenir. COVARRUBIAS, Francisco. *La dialéctica materialista*. 1991. p. 44.

rigor científico y aportar nuevos conocimientos al campo de lo educativo, pero no será una explicación fehaciente del fenómeno sino solamente de uno de sus aspectos (y tal vez de un momento determinado del mismo); y tratar de elaborar todo un sistema educativo a partir de ello conllevará a tantos desaciertos como aspectos hallan sido obviados.

El pensamiento cumple entonces, con una función definitiva en la existencia del ser humano: se ve alentado merced a las nuevas funciones que el ser humano desarrolla, y a la vez propicia mayor desarrollo de la inteligencia al superar problemas cada vez más complejos, socializando esas respuestas y volviéndolas concreciones del pensamiento haciendo uso de los recursos que la naturaleza proporciona. En todo caso, lo que queremos dejar asentar aquí es que el ser humano piensa porque devino social y no social porque devino pensante, pero hay que dejar en claro que social no quiere significar únicamente gregario, en el sentido de que acostumbre vivir con otros de su misma especie para protección y reproducción. Social quiere decir aquí creador de sociedades, constructor de sociedades, *zoon politikon* aristotélico con todas las connotaciones que el término supone: creador de leyes, de instituciones y, así mismo de arte, la cual es una de las expresiones más refinadas del hacer humano por cuanto que intenta materializar representaciones y conceptualizaciones propias de la sociedad en la que se vive sin el afán de hacerlo para resolver algún problema práctico— aunque algunas áreas del arte se hayan dedicado posteriormente a ello, caso de la arquitectura por ejemplo—, así como tampoco encarna la razón de ser de la religión (el dogma de fe), si bien la religión ha echado mano del arte para dar a conocer sus propuestas de vida y maneras de pensar, y la ciencia atesora la importancia que el arte ha tenido en el desenvolvimiento de la emocionalidad humana aunque le reconoce la limitación de no poder reconocer la totalidad sino de manera muy distante y dispersa.

El barroco,²⁹ por ejemplo, supuso la imposibilidad de asimilar el todo en el medio artístico, pero rompió con los esquemas que limitaban mucho más la posibilidad de poder hacerlo, amplió la significación de la palabra para venir a reconocerse en la metáfora y en la alegoría, en la verdad relativa y en la paradoja, en el símbolo y en la polisemia de los objetos, elementos todos que únicamente pueden provenir de una mente que se abre a la realidad y que se enfrenta a un mundo cruzado por diversas “realidades” que analíticamente son diversas y sintéticamente una. La labor del arte es precisamente reconocer las particularidades de los objetos de la realidad, y por eso su necesidad de manifestar plásticamente el ser de las cosas que existen, representándolas pero a la vez desactualizándolas (lo que vio o sintió el artista dejó de ser real mientras intentó captarla en su medio artístico) de tal forma que lo clásico viene siendo aquello que nos representa con mayor fidelidad la “realidad” de las cosas, por el hecho mismo de que el autor sintetizó con mayor claridad el espíritu de su tiempo. No es gratuito que Shakespeare, Dostoievski o Platón, sean revisados una y otra vez en la búsqueda del conocimiento, ellos nos han legado un gran cúmulo de generalizaciones que han de ser manejadas en su propio contexto pues, de querer verlos con los ojos de la modernidad resultan anacrónicos, pero bajo el lente de la ciencia no pueden menos que ser considerados como verdaderos conocedores del hombre y de su ser en lo general. De ahí que quien quiera poder conocer al ser humano tenga que hacer todo el recorrido, marcado por el arte —como una imagen del hombre que hemos sido— e ir avanzando en pensamiento hasta poder lograr las cotas más altas cifradas en nuestro tiempo, pero si no se hace eso, y de una manera eficiente, los logros del hombre nos parecen obvios, ilusiones, falacias y hasta sin sentidos. Esto sólo puede ser posible desde una perspectiva tan cerrada que no pueda percibir el fondo detrás de las formas modernas que son las más evidentes pero que no se pueden sostener por si mismas sin el respaldo que les da lo pasado. Y a veces

²⁹ “Lo barroco como voluntad de forma artística implica el reconocimiento de que las proporciones clásicas del mundo antiguo fueron calculadas a partir de una particular *dramatización* del hecho fundamental en el que el ser humano se abre al mundo al mismo tiempo en que lo intuye, la dramatización propia del mundo griego y latino. Partiendo de este reconocimiento implícito, la propuesta barroca consiste en emplear el código de las formas antiguas dentro de un juego tan inusitado para ellas, que las obliga a ir más allá de sí mismas; es decir, consiste en resemitizarlo desde el plano de un uso o ‘habla’ que lo desquicia sin anularlo”. ECHEVERRÍA, Bolívar. *La modernidad de lo barroco*. 1998. p 93.

ese pasado real, actuante, se difumina en las escuelas y se le sobreesee como una función impráctica cuando lo que determina el ser de ahora es, precisamente, el desenvolvimiento propio del ser de la sociedad de los hombres que se expresa a través no sólo de sus logros técnicos sino también, y de manera mucho más clara a través del arte, la ciencia y aún de la religión.

Categorías pues, como análisis, síntesis, totalidad orgánica, dialéctica o fractalización son las que utilizamos aquí para poder dar una explicación de lo real según se nos aparece a la conciencia. Lo científico no puede ser igual que el conocimiento artístico, pero no podemos dejar de ver que el sustento de aquel no puede ser menos que los datos que nos proporcionan los sentidos, pero quedarse en ello es condicionar la teoría a no superar el nivel primigenio de la racional y que, de seguir pensando de esa forma nos lleva a un abigarrado agrupamiento de formas y contenidos que, quizá pueda ser arte moderno, pero no ciencia ya que ésta no se caracteriza por reproducir los hechos de la realidad sino de explicarlos subiendo dialécticamente a un nivel superior de comprensión de lo real que no puede ser posible de ser logrado si el individuo, más allá de su particularidad, no percibe la multiincidentalidad que determina a los seres y los objetos.

El elemento dialéctico, en tanto que conflicto, oposición y superación del mismo, es mucho más importante de lo que se ha considerado en torno a lo que el ser humano *es*. Una persona puede actuar y conducirse de diversas maneras en las diversas situaciones que a lo largo de su vida se le presentan como parte de su desarrollo; sin embargo, y esto es lo importante como parte del estudio de Fromm, siempre quedan resabios de una sola y misma instancia de la personalidad que es la que define la “esencia” de esa misma persona como sujeto social. La dialéctica suprime y supera la oposición de dos fuerzas contrarias en alguna etapa del desarrollo de la realidad, sea esta la realidad tal cual o la del ser humano. En este la personalidad recoge, precisamente, las contradicciones y las asociaciones que reflejan tanto el pensar como el percibir —y por decir el “sentir”— lo que pasa en el mundo desde el fuero interno del sujeto. No hay otro lugar desde donde el hombre pueda pensar la realidad sino desde el sujeto mismo; sus experiencias y su forma de vivir le anteceden a cualquier

explicación de lo que pasa y ésta es un fragmento de la manera como el hombre aprehende la realidad según sus alcances y sentidos. Aquí pues es donde la dialéctica ejerce su potencia más fuerte dentro del individuo: dentro de la conciencia; no es solamente que recoja información y se aperciba del estado de cosas en el que está viviendo, datos de diferente naturaleza e intensidad se unifican en una y sola explicación de tal forma que el mundo tiene sentido. Y sin embargo las explicaciones que el hombre se hace de las cosas no se terminan en lo que está en lo inmediato, siempre ha ido más allá. A través de las épocas el hombre ha experimentado la necesidad de hablar de lo inmenso, de lo que no puede ver pero que intuye que allá existe, reconoce que hay algo que no está al alcance de sus sentidos pero que su mente y pensamiento le pueden dar una idea de lo que es. Nace así pues la religión como forma de entender el macrocosmos, la técnica y lo práctico le sirven para manejar el mundo a su alcance, lo artístico es, a la vez, imagen de una y otra cosa en el intento de dejar plasmada las ideas que el hombre no ha podido señalar con palabras pero que en su mente se hallan de una forma desorganizada.

Finalmente la ciencia, al igual que la orientación productiva del carácter—que veremos en el próximo capítulo—hace a su vez con la personalidad, surge para negar dialécticamente las anteriores formas de explicación de la realidad y, en todo caso, les da su sesgo propio a las funciones que las otras formas de aprehensión de lo real tienen con respecto a la persona. Así pues, pensamiento científico y carácter productivo tienen la tarea de sacar al hombre de la inmediatez, de lo que está al alcance de su vista pero que no puede explicar, de ahí que en la ciencia aún se pueden decir cosas de lo que no se puede ver, pero que se entiende que así existe. En todo caso, y para lo que nos interesa aquí, pensamiento científico y carácter productivo son las metas a alcanzar dentro del desarrollo humano, otra cosa sería limitar las capacidades del hombre para comprender y explicar de manera fehaciente lo que su mundo le implica y lo que el sujeto es para ese mundo. Partiendo ambos de la realidad sensible, pues tanto la orientación receptiva —en los bebés por ejemplo— como en la percepción artística —que es con la que comienza el conocimiento humano aunque a un nivel meramente, y ciertamente, receptivo por parte del sujeto—

la carrera del hombre del conocimiento no tiene otro fin que el de darle sentido a la vida del sujeto, decir otra cosa sería exceder las posibilidades que la realidad social puede ofrecer. En todo caso, podemos aseverar, la orientación productiva del carácter tiene su complemento en el pensamiento científico, son los límites a los que puede llegar el hombre, pero ello no quiere decir que todo hombre pueda llegar a tenerlos, según Fromm:

La razón implica una tercera dimensión, la de la profundidad, que alcanza la esencia de las cosas y de los procesos. Si bien la razón no se encuentra divorciada de los fines prácticos de la vida..., no es un simple instrumento para la acción inmediata. Su función es conocer, entender, captar y relacionarse con las cosas por medio de su comprensión. La razón penetra a través de la superficie de las cosas a fin de descubrir su esencia, sus relaciones ocultas y sus significados profundos: su "razón". Es como si ella fuere no bidimensional, sino "perspectivista", para usar el término de Nietzsche, abarca todas las perspectivas y dimensiones concebibles y no solamente las de relevancia práctica. El ocuparse de la esencia de las cosas no significa ocuparse de algo que está "detrás" de las cosas, sino de lo esencial, lo genérico y universal; de los rasgos más generales y significativos del fenómeno, libre de sus aspectos superficiales y accidentales, lógicamente irrelevante.³⁰

Y más allá, aún, de la tercera dimensión está la realidad conocida como fractal, la que imbrica más realidad por encima y por debajo de la dimensión en que el sujeto piensa. Solamente así es posible explicar la vida de los hombre y de sus sociedades sin "aplanar" la realidad a dimensiones menos elaboradas; por decir, estudiar la realidad a través de la mirada de una ciencia que se maneje estrictamente en términos positivistas equivale a obtener una fotografía bidimensional de las cosas. Ello no quiere decir que sea un error o que deba ser erradicada del hacer humano, al contrario, para muchas actividades prácticas es mucho más sencillo trabajar con instancias básicas de la realidad que con las complejas. Pero no es lo mismo para todas las cosas de la realidad, algunas deben de ser vistas en su naturaleza tal cual y explicada en los mismo términos; pero eso, como ya se ha tratado de decir en este trabajo, no ha sucedido con la educación y hasta ahora no se ha podido estructurar un sistema educativo que responda armónicamente a las necesidades de los sujetos porque no se está educando al hombre tal como es, sino a la imagen (pobremente iluminada, distorsionada y sin color) que los informes burocráticos hacen de él. Para poder hablar del hombre habría que ponerlo en perspectiva; hacer esto significa tomar

³⁰ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000 pp. 116-117.

distancia del objeto para poder verlo mejor, pero esta no es una distancia física, de hecho hablando del hombre y de sus cosas, eso no podría ser hecho, sino que de lo que se habla es de un distanciamiento racionalmente elaborado que permita ver tanto la diferencia como las regularidades dentro del ser humano. Y nadie puede ver —en sentido estricto— a toda la humanidad en perspectiva sin contarse a sí mismo dentro de esa realidad. La objetividad es nuevamente una cuestión de ubicación del sujeto en el ámbito o nivel que le corresponden según el grado de complejidad con el que quiera observar su objeto de estudio. Implica un lugar y una distancia que únicamente el individuo puede decidir cuál será y no un método elaborado para percibir la inmediatez.

El pensador, en el proceso del pensamiento productivo, es motivado por su interés por el objeto; es afectado por él y reacciona frente a él; se interesa y responde. Pero el pensamiento productivo se caracteriza también por la objetividad, por su facultad de ver el objeto tal como es y no como desea que fuere. Esta polaridad entre objetividad y subjetividad es característica del pensamiento productivo como lo es de la productividad en general...Ser objetivo es posible únicamente si respetamos las cosas que observamos; vale decir, si somos capaces de verlas en su individualidad e interdependencia. Este respeto no es esencialmente diferente del respeto que habíamos considerado en conexión con el amor; si yo quiero comprender algo, debo estar capacitado para verlo tal como existe, de acuerdo con su propia naturaleza; si bien es cierto con respecto a todos los objetos del pensamiento, constituye, al mismo tiempo, un problema de especial importancia para el estudio de la naturaleza humana.³¹

Es trascendente para la observación de los seres humanos, tanto de su naturaleza como de sus actividades, porque no cualquier observación puede proporcionar información que sea plenamente científica. Es más, las más de las veces los sujetos podrán observar las cosas de acuerdo con las afectaciones o debilidades de su carácter si éstas son tomadas como orientaciones fundamentales dentro de la personalidad de los sujetos; esto es: de una persona receptiva, explotadora, acumulativa o mercantil, la información que les proporcione el medio será también aquella que determine su “objetividad” —que a este punto pasa a ser subjetividad—y, por lo tanto, no

³¹ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 118. (Subrayado nuestro.)

contribuye productivamente a la elaboración y conformación de nuevos conocimientos que puedan explicar la realidad. Y si asumimos que la ciencia en la actualidad está dominada por el espíritu del capital y que es él el que determina su validez o impulsa sus trabajos, y que además bajo ese mismo espíritu se refuerzan las tendencias improductivas del carácter, que estamos dominados por ellas, que se nos educa bajo ellas, podemos entonces percibir que la ciencia, o mejor dicho los trabajos que actualmente pasan por científicos, tienen que ser observados con toda la escrupulosidad posible a fin de no materializar la subjetividad de los sujetos —y en todo caso de la sociedad— sin la crítica pertinente a lo dicho y a lo por decir.

La objetividad no requiere únicamente ver el objeto tal como es, sino también verse a sí mismo como uno es; vale decir, ser consciente de la constelación particular en la que uno se encuentra como un observador relacionado con el objeto de la observación. El pensamiento productivo, por consiguiente, se determina por la naturaleza del objeto y la naturaleza del sujeto, quien se vincula con su objeto en el proceso del pensamiento. Esta doble determinación constituye la objetividad, en contraste con la falsa subjetividad en la cual el pensamiento no está controlado por el objeto y degenera así en prejuicio, en pensamiento caprichoso y en fantasía. La objetividad, sin embargo, no es sinónimo de desapego de ausencia de interés y de cuidado como frecuentemente se implica en una falsa idea de objetividad “científica”.³²

Una frase de Fromm que resume lo que hemos tratado de describir aquí: “El pensamiento productivo... se determina por la naturaleza del objeto y la naturaleza del sujeto, quien se vincula con su objeto en el proceso del pensamiento”. La ciencia como la conocemos se ha volcado al conocimiento de los objetos, de sus manifestaciones en la búsqueda de conocer su ser, ciertamente se ha llegado a grados excelsos de explicación de las cosas del mundo, pero nos hemos olvidado de conocer a quienes las producen; los hombre no aparecen como tal dentro de las investigaciones científicas sino que son borrados como parte de una noción, ideológicamente manejada y falsa, de subjetividad. La objetividad científica necesariamente tiene que pasar por la subjetividad, porque es el fuero interno del sujeto donde se elabora, la diferencia de un conocimiento científico y uno vulgar es el grado de crítica que el sujeto maneje para con su vida y para con su trabajo; ambas están enlazadas de una manera tal que la una se refleja en la otra sin la posibilidad de ser separadas sin enajenar por completo al sujeto que lo realiza.

³² FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 119.

4.3. ¿Síntesis y análisis totalizadores?

El análisis es la manera como la persona intenta explicar los rasgos asumidos por la realidad en su versión concreta (la diferencia concreta dentro del mundo); esto es, que se manifiesta como una orientación ante los sucesos cotidianos que producen una impresión permanente y duradera en la mente de los individuos. La síntesis por su parte es una función que tiende a la explicitación de las cosas del universo, no como entes materiales sino como función de su dinámica y sus procesos dados en el interjuego de la realidad. Por ello mismo son procesos diversos, herramientas contrarias que dialécticamente pueden dar una cabal explicación del todo real pero que de manera aislada aluden únicamente a una fracción de la misma. La dialéctica puede reunir en una sola y misma teoría siempre y cuando no se olvida que los dos procesos no pueden dejar de realizarse y que, en un nivel superior de comprensión solamente se vinculan si la visión es productiva y científica, de otra forma la síntesis producida resulta en una derivación que tiende hacia uno y otro lado que, finalmente, solo puede dar por resultado un paradoja quizás sin sentido.

Pero ¿cómo se produce una *síntesis* dialéctica de la síntesis y el análisis (personales y sociales) de la realidad en una conciencia dada? El problema es más terminológico que real, si por síntesis entendemos en proceso de unificación de los contrarios, como en Marx y en general la dialéctica, la función sintética científica es diferente de la síntesis del universo de los individuos, esto porque solamente una parte de los seres humanos pueden pensar científicamente. Herramentalmente la síntesis sirve para darle sentido al universo que el hombre puede identificar, obviamente esa síntesis se concreta con los elementos que ese hombre tiene a su disposición, de ahí que haya síntesis personales más o menos reales de acuerdo con los elementos que se manejan como parte del conocimiento del mundo que dicho sujeto posea. Esta forma de síntesis atiende, como ya se ha dicho a los niveles practico-utilitario, religioso,

artístico o científico de aprensión de lo real. El análisis por su parte se orienta según las categorías ya especificadas por Fromm: productivas o improductivas, y dentro de éstas últimas receptiva, explotadora, acumulativa y mercantil. Debemos aclarar que es posible que se combinen y recombinen de múltiples maneras todas estas formas de entender lo real y que, a final de cuentas, también se nos aparezcan como el carácter dominante ya que también existen subestructuras dentro de la personalidad que reconocen diferentes expresiones distintas de la más evidente. Aquí es donde radica el problema y en donde el conocimiento de la personalidad y del carácter debe ser mucho más eficiente para poder reconocer cómo se ha constituido el sujeto como concreción de su desarrollo en la realidad.

Mente sintética y mente analítica se nos hacen aún más presentes en este momento queriendo decir con esto que son formas distintas de entender la realidad y que los factores subyacentes es lo que determina de manera general lo que el sujeto es como persona dada, como mente y pensamiento. Claro está que las funciones que determinan y particularizan a los sujetos son muy propias y, a la vez, muy generales como para poder ser observadas (como función) en cualquier otra persona que haya tenido experiencias análogas aunque no semejantes. La realidad es así transformada en una fuente de la personalidad ya que al interactuar con ella, en el interjuego de la gente entre sí y con su medio es como se determina la naturaleza de la personalidad que es como decir la "naturaleza humana" en sus aspectos más elaborados y concretos.

En fin que la síntesis se realiza entre un componente sintético de aprensión de lo real y uno analítico de explicación del mismo. Esto conduce a una serie de estructuras que aseguran el funcionamiento de la mente del individuo de una manera específica tal que no puede ser reproducida tal cual es sino sólo interpretada de manera aproximativa y asintótica.

La síntesis real y objetiva sólo puede ser realizada por una mente científica que pueda extraer la esencia de lo percibido de tal forma que no se pierda el sentido del "ser" de

las cosas y sin embargo dé buena cuenta de ella en su explicación. Según lo hemos expuesto, son cuatro las formas en las que se puede realizar la síntesis del mundo dentro de una conciencia dada (*práctico—utilitaria, religiosa, artística y científica*). Cualquiera otras que no sea la del científico no podrá conseguir una síntesis fiable de la realidad, aunque en sí misma sea una explicación de lo real. Para ello es necesario que se cuente con el instrumental adecuado y suficiente y que, además, el sujeto esté en una disposición cognoscente que le permita percibir las cosas tal como son, para ello se requiere de la profundidad del pensamiento que una mente perturbada, por cuestiones de personalidad no podrá nunca conseguir. Los artistas pueden utilizar las adicciones para conseguir nuevos estados de la conciencia que transmitir en sus obras de arte, destapar sus lugares más ignotos a través del uso de estimulantes, en todo caso ellos refieren lugares de la realidad que únicamente se remiten a ellos mismos. La síntesis religiosas va de la deidad y termina en ella misma por lo que no puede ser dialectizada en modo alguno y, en dado caso, sus fundamentos son tan pobres que teóricamente carecería de valor (ya hemos dicho también que la función religiosa es de distinta naturaleza a lo que la ciencia busca del conocimiento). Una síntesis práctico—utilitaria se cerrará en el mundo percibido por los sentidos y, en última instancia, no podrá ver la “totalidad del fenómeno” porque sus pretensiones inmediatistas no le permiten conciliar el mundo real y su pensamiento saturado de problemáticas coyunturales, lo que dará por resultado lo que comenta Fromm, por ejemplo, con respecto al manejo que se hizo de las ideas de Marx:

Mientras que la teoría de Marx fue una crítica al capitalismo, muchos de sus seguidores estaban tan profundamente imbuidos por el espíritu del capitalismo que interpretaron el pensamiento de Marx según las categorías económicas y materialistas que prevalecen en el capitalismo contemporáneo. En efecto, aunque los comunistas soviéticos, como los socialistas reformistas, creían que eran enemigos del capitalismo, concebían el comunismo —o el socialismo— con el espíritu de capitalismo. Para ellos, el socialismo no es una sociedad humanamente distinta del capitalismo sino, más bien, una forma de capitalismo en la que la clase trabajadora ha alcanzado un alto nivel; es, como alguna vez observó Engels irónicamente, “la sociedad actual sin sus defectos”.³³

³³ FROMM, Erich. *Marx y su concepto de hombre*. 1966. pp.17-18.

En todo caso de lo que se trata es de explicar la manera en que una persona puede conducirse dados unos elementos reconocibles que nos permitan saber cómo es que está pensando, al menos de una manera interpretativa aunque racional.

3. FROMM, CONCIENCIA Y EDUCACIÓN.

La conciencia llega a ser un lugar de jerarquización de prioridades antes que un juzgado para las mismas. O sea, que la conciencia ha de atender tanto a las demandas propias como las externas de manera que no se conflictúe la permanencia del sujeto al interior de la sociedad, cosa que sucede, por ejemplo, con los enajenados y los niños; en ellos las demandas del *sí—mismo* son más fuertes que las de la sociedad, cosa que no puede ser aceptada por ésta en su forma actual, por lo que hay que obligar al individuo a “ceder” terreno en beneficio del colectivo dejando en último lugar las necesidades propias, otorgando paliativos para solventar las dicotomías existenciales que no son reconocidas como problema por la sociedad en su “generalidad”.¹

Si la realidad humana es una realidad social —dice Kojève— la sociedad sólo es humana en tanto que conjunto de Deseos que se desean mutuamente como Deseos. El Deseo humano, o mejor, antropógeno, que constituye un individuo libre e histórico consciente de su individualidad, de su libertad, de su historia y, finalmente, de su historicidad, el Deseo antropógeno difiere pues del Deseo animal (que constituye su ser natural, sólo viviente y que no tiene más sentimiento que el de su vida) por el hecho de que se dirige no hacia un objeto real, “positivo”, dado, sino sobre otro Deseo.²

¹ De ahí la necesidad de “curar” a los neuróticos en el caso de Freud, para devolverles su capacidad de adaptación a la sociedad que han perdido por la “enfermedad” y el descontento por no poder cumplimentar sus deseos. Sin embargo, Freud no consideró suficientemente si esa misma sociedad merecía tal adaptación, o lo que indudablemente necesitaba “curarse” era la sociedad. En Fromm existe esta problematización y búsqueda de alternativas de frente a la emergencia y necesidad de distintos modelos societales que poder enfrentar al actual.

² KOJEVE, Alexander. “Introducción” en *Dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. 1982 . pp.13-14

Hemos hablado del binomio miedo—deseo como fundamental en la teoría de Fromm de constitución de los sujetos.³ Reconocer esto es proporcionarle un sustento que no redunde en un solipsismo metafísico, ya que si bien miedo y deseo no poseen una materialidad objetual, es imposible su negación como elementos pertenecientes a la naturaleza humana.

El miedo es una sensación de desconcierto ante lo desconocido, la incertidumbre que posibilita el reconocimiento de una problemática a vencer o de una determinante que puede ser trascendente, ya que en ella se puede poner en riesgo la vida, además que deja a la decisión del sujeto su resolución inmediata o su postergación hasta que se den las condiciones necesarias para que pueda ser solucionado como problema. El deseo es la percepción de una carencia que, igualmente, puede ser vital o no, su fundamento es la necesidad de algo por sí mismo. Se desea el alimento porque el estado de hambre no es tolerable y pone en riesgo la existencia del sujeto, remediarlo se convierte en una cuestión de imperiosa obligación que avasalla todo intento de represión. De manera similar se nos aparecen las necesidades de defensa personal y del grupo, de la seguridad y de la reproducción, todas ellas referencias sintomáticas de lo que el animal humano no puede dejar de hacer aún cuando ello implique el riesgo de la propia existencia aunque procure no arriesgarse en vano, pues de hacerlo ciertamente el riesgo de muerte se aparece como el más fundamental de los miedos de la existencia. Esto no obsta para que, como ya lo dijo Fromm el hombre intente resolver esas problemáticas mediante el uso de su inteligencia, su razón y otros atributos de la personalidad humana.

En este apartado examinaremos una forma distinta de solventar ciertas preocupaciones distintas de las práctico—utilitarias (aunque no esté muy lejana de ella, pero que se avoca a la resolución de problemáticas diferentes); y que son aquellas que nacen de la profundidad del pensamiento del hombre en su interjuego con la realidad: nos referimos al modo religioso de apropiación de lo real que tantas diatribas causó a Fromm de frente a los científicos ortodoxos y sus pretensiones

³ Ver *Supra* apartado 2.1.1.

objetivistas. La religión es, en esencia, un método para enfrentar el miedo a la muerte, ese es su gran contribución a la estabilidad psíquica de los hombres. Quien pierde ese control, quien se abandona al miedo irracional frente a lo desconocido, usualmente termina perdiendo la batalla por la vida como ya acotaba, por ejemplo, Emilio Durkheim en *El suicidio*. De igual manera, la religión es una forma social de controlar los deseos, de encuadrarlos en un sistema base de pensamiento de tal manera que no se le desborden a la conciencia del sujeto, pero ante todo a la sociedad en la que tiene que vivir. Los deseos son fuerzas muy poderosas que agobian a los individuos, y por ello es necesario el “guíarlos” y controlarlos como ya se ve desde la metáfora del cochero en la filosofía y ética de Platón.

Ya mencionamos que el pensamiento religioso es también una forma primitiva de explicación de lo real, lo cierto es que éste no ha logrado superarse con toda y la larga tradición científica que ha desarrollado el hombre, lo que nos habla de las carencias que para los humanos no está cubriendo la ciencia en su forma actual. En la antigüedad ciencia, religión y aún superstición no estaban separadas. Ciertamente es un avance el haber podido separar la primera de las dos siguientes, pero en ese paso no se ha podido superar la escisión, determinando con ello que la humanidad conserve las dos últimas en perjuicio del pensamiento científico y de sus verdades que son más exactas que las de las dos formas de pensar de la mente primitiva. La diferencia esencial de esas dos maneras de pensar es que la religión y la superstición se basan en las apreciaciones propias de los sujetos, de las conclusiones personales antes que en el esclarecimiento de la verdad vía la razón. De hecho podemos decir que religión y ciencia se diferencian en que ésta última se basa únicamente en razonamientos comprobados empírica o racionalmente mientras que la primera utiliza el dogma de fe en donde no es necesario el comprobar lo dicho sino solamente creerlo a pesar de las eminentes contradicciones con la realidad que se le puedan enfrentar.

En la sociedad actual, existe en la mente de los individuos una mezcla de datos científicos obtenidos de muy distintos medios —cosa que no pasaba en el pasado—, que no implica que la gente se convierta en “científicas”, sino que los utilizan como

herramientas práctico—utilizarias en su relaciones— y la religión se ha tenido que replegar a un plano secundario, aunque, sin embargo apoya al ser de lo social desde el púlpito y contribuye a la permanencia de la solidaridad social en la medida de sus posibilidades.

Es interesante constatar que la ciencia tal como la conocemos nace de la negación misma de la fe al interior de la iglesia cristiana. Es la actitud de Tomás el evangelista de “ver para creer” cuando le aseguran que su mesías ha resucitado, lo que da lugar a la actitud empírista y escéptica que va a venir a ser la que predomine en la ciencia de ahí en adelante.⁴ La fe, la creencia se va a doblegar ante el peso de la realidad empírica y comprobable, lo que dará lugar al alejamiento del pensamiento científico del de la religión, aún Tomás de Aquino sucumbe a ese proyecto de ciencia domeñando el acto de fe a la realidad de la naturaleza, especialmente cuando establece sus famosas siete vías para la demostración de la existencia de dios. Todas ellas aluden, invariablemente, a cuestiones de orden material, que no se pueden negar tan fácilmente porque se apoyan en el “sentido común”, de tal manera que no pueden ser rebatidas en el mismo orden de pensamiento⁵. A pesar de eso, ello no obsta para que Tomás de Aquino sea uno de los pilares del pensamiento marxista, en tanto que lo que se pretende no es probar que la deidad existe, sino que existe un orden superior, un pliegue, en el que se pueden conjugar las diferencialidades de tal manera que se obtenga un nuevo orden distinto al de las premisas que lo sustentan. Así Marx, siguiendo a Hegel, denota a ese momento como *síntesis*, la cual a más de ser producto

⁴ Y ello es un decir, porque en verdad los “científicos” del Renacimiento y de la época moderna, adolecían de una falta de sistema y rigurosidad que rayaban en lo absurdo. De hecho muchos de ellos se tuvieron que emplear como magos, profetas y hasta versificadores para complacer a sus mecenas, y las más de las veces sus trabajos científicos no eran precisamente sus tareas principales. Véase VOLTES, Pedro. *Historia de la estupidez humana*, en su capítulo referente a los científicos.

⁵ “...este es un defecto común a todas las ideologías que pretenden constituir sistemas sólidos; los razonamientos que las fundamentan no reclaman ningún apoyo en la experiencia pasada y no constituyen ningún proyecto para el porvenir. Eso es ya confiar demasiado en el valor de la lógica, en el poder de las palabras arregladas en cierto orden. Es olvidar las enseñanzas que Montaigne no ha cesado de repetir: la razón por sí sola es un instrumento ‘doble y peligroso’ si no se apoya sobre cuadros y sobre realidades existenciales. Sin esas garantías, recae rápidamente en el simple buen sentido que no es otro que el sentido común. El apoyo de la lógica es demasiado débil para dar consistencia a esos etéreos pensamientos. Es necesario asentarlos, o sobre una experimentación precisa, o sobre ese cúmulo de experiencias que constituyen en nosotros la impregnación.” CHATEAU, JEAN. *Las fuentes de lo imaginario*. 1977. p. 17.

de la conjugación de los opuestos es a la vez fundamento de un nuevo estado de cosas que también habrá de cambiar en el futuro, en una palabra: es *dialéctica*; en términos de la lucha de contrarios, y la superación del conflicto alcanzando un nivel más inclusivo en el que la oposición no desaparece, sino que se encuentran maneras de convivir conservando las diferencias.

Es un tanto comprensible que gente como Marx, Freud y Fromm sustenten su pensamiento no tanto en las cuestiones empiristas, el lo material objetual, sino que se sirvan de un pensamiento más elaborado, trascendental y, por llamarlo de alguna forma: metafísico, dando con ello aportes que la ciencia de lo empírico no podría haber supuesto. Si se percibe que esos tres teóricos, entre otros tanto o más importantes, son o fueron formados bajo el modo de pensar **judío**, y que esa congregación **no cree** en los evangelios del Nuevo Testamento sino que se asiste sólo del conocimiento tradicional consignado en el Antiguo Testamento, se puede señalar que ese tipo de pensadores no moldearon su pensamiento, no es parte de su carácter social, la comprobación empírica sino una forma distinta de pensar la realidad: la que está determinada por la comprensión racional y filosófica de la realidad⁶, que es como decir dios en su contexto, de tal manera que se contraponen sus maneras de pensar con las que rigen en la vida social occidental contemporánea. No queremos decir con ello que una u otra sean malas —en una dimensión práctico—utilitaria y no éticamente hablando—, sino que son formas distintas de pensar que no pueden, o no han podido conjugarse, sino a través de teorías como la que trabaja Fromm y que estamos tratando de exponer aquí.

⁶ “Frente a este vehemente rechazo de la significación del judaísmo en sus formaciones, pueden buscarse sólo formas indirectas en las que éste podría haber desempeñado una función. Ciertamente, el impacto abierto de judaísmo como un sistema de creencias parece haber sido insignificante. Las dos posibles excepciones a esto fueron Leo Lowenthal y Erich Fromm, quienes participaron activamente en el grupo vinculado a la Lehrhaus de Francfort... Fromm (...) ha sido caracterizado a menudo como si en su obra expresara versiones secularizadas de temas judíos, incluso después de haber dejado la ortodoxia, a mediados de la década del veinte. Se han establecido frecuentes comparaciones entre su obra y la de otros miembros del grupo de la Lehrhaus, particularmente Martin Buber”. JAY, Martin. *La imaginación dialéctica*. 1989. p. 70.

Me parece este punto de una fundamental importancia para la explicitación y comprensión de teorías que han sido fuertemente debatidas por su mesianismo, misticismo o propensión a hablar de trascendencias en el campo de lo humano, social y, en fin, educativo, descalificándolas de primera instancia por no poder ser comprobables bajo el sistema de pensamiento empirista, y lo que nos habla también que el método científico experimental se haya colocado en nuestras culturas como el predominante para explicar los fenómenos de la realidad, obligando al pensamiento trascendental a ubicarse en otras esferas que no se les otorga el rubro de científicismo positivista por no apegarse a su manera de ver, entender y explicar la realidad. De ahí la importancia de pensar que el método científico, anclado en la perspectiva hipotético—deductiva, es sólo eso, un método, una manera de estudiar lo real pero que no es el único y quizás tampoco el más válido para poder explicarlo todo y mucho menos para hacer referencia a la Totalidad que es, a final de cuentas, la categoría intentamos consignarle a Fromm desde la teoría Crítica, y que ineludiblemente nos lleva a sus referentes religiosos.

Esta dimensión religiosa es importante no únicamente porque sea un factor de la formación integral de los sujetos, sino que al paso de las épocas ha venido a constatarse que no es una cuestión superflua o un elemento más de las culturas, por ello, Erich Fromm reconoce en ella un sistema de pensamiento que puede coadyuvar o inhibir el desarrollo humano, y, a la vez, de sus sociedades que responden a ese modo de ser y de pensar la realidad en un momento determinado. Dice:

Quiero demostrar... que no es cierto que tengamos que abandonar nuestra preocupación por el alma si no aceptamos los dogmas de la religión. El psicoanalista está en posición de estudiar la realidad humana detrás de la religión, como detrás de los sistemas simbólicos no religiosos. Halla, pues, que la cuestión no es si el hombre vuelve a la religión y cree en Dios, sino si vive con amor y busca la verdad secundaria. Si no lo hace, carecen de importancia.⁷

Con esto quiere dejar en claro que, utilizando el método psicoanalítico, es posible establecer relaciones necesarias entre la personalidad humana, así como de la social,

⁷ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. p. 15.

al paso que decantamos el verdadero valor de la religión y su utilidad—dada en una forma no dogmática, ortodoxa o institucionalizada sino vivencial, abierta y aglutinante—, para la constitución de las conciencias de los sujetos de nuestro tiempo, ya que al parecer, y lo que remarca en la cita Fromm: que se ha perdido ese algo que aportaba en el pasado la religión a las personas y que la ciencia no ha logrado reemplazar por falta de verdadero interés no en la deidad, sino en la seguridad interna de los sujetos.

Éste es un punto del que se han apropiado las religiones en sus versiones modernas, un poco más liberales que antes pero no menos centradas en sí mismas, a más de que no rebasan, de hecho no pueden rebasar, su pensamiento determinístico. Lo que hace falta, y aquí pensamos como Fromm es establecer una forma distinta de religiosidad, no de religión, pues la religiosidad implica la humildad ante lo inmenso del universo, pero a la vez, el amor hacia el resto de las cosas que no somos nosotros (el no—yo). Si todo es hijo de un mismo y sólo fenómeno, dígame dios o totalidad, es importante rescatar el necesario ambiente de cordialidad, afecto e integración que de otra forma no podría lograrse. La ciencia suele aparecernos como labor solitaria y alejada del mundo social, sin importar qué tan involucrada esté con la solución de los problemas actuales, su matiz sectario afecta la visión que la gente posee de ella y no la acepta del todo como forma de explicación de la realidad. De ahí que se acudan a otros aspectos culturales para poder solventar aquellos afectos que no son bienvenidos, sino como afectaciones de las particularidades humanas, al campo de lo científico en lo general. Ese ha sido —según Fromm— el gran aporte de Freud, pues obligó a la psicología a reconocer el valor de las pasiones al interior de la mentalidad humana. Antes de esto la explicación de la psicología de esos rasgos subjetivos no pasaba de ser meras patologías o sesgos de sujetos más que resultados de la vinculación del hombre con su medio social y/o natural.

Se nos ha enseñando y dicho que enseñemos el hecho frío: “Pasteur creó la vacuna antirrábica”. Se obvian los predicamentos a los que el científico se tuvo que enfrentar para poder realizar tal acto, se omite las derivaciones de pensamiento que no eran

correctas, los intentos fallidos por alcanzar el éxito, las emociones y sentimientos que embargaban al autor cuando no podía resolver una problemática, restando **todo lo humano** que podría tener el sujeto tratando de hacer ciencia. Y he aquí que se nos queda en el cedazo un elemento que no puede reconocerse y sin la cual el científico no habría podido haber alcanzado su realización si haber dedicado tanto tiempo a su investigación y a sus actividades: la esperanza. Por ello, lo que ofrece la religiosidad es eso, un objeto o sujeto en el que se deposita la esperanza.

En apariencia la esperanza no es una cuestión que deba de tratarse en una investigación sobre Pedagogía; sin embargo, cuánto de ella se requiere siquiera para poder alcanzar mínimamente a comprender lo que sucede en el fuero interno de los sujetos a los que deseamos poder educar y / o conocer. Ellos poseen sus expectativas y su visión particular del mundo que les ha tocado vivir y, por eso mismo, perciben con mayor o menor grado de entusiasmo o desilusión las cosas del mundo a las que tienen que enfrentar. Baste recordar que la palabra “ánimo” viene del latín “*animus*” que significa “alma”, “espíritu”, aliento vital. Cuántas veces lo que más se ve por las aulas es precisamente esa falta de “animación”, de arrobamiento por las cosas del mundo que no alcanza a permear el fuero interno de los estudiantes, embotados bajo una lógica contraria al de la realidad. Hay muchos teóricos que se han dado cuenta de la importancia que ese “sentimiento” tiene para los hombres y para la educación. Y es precisamente ese factor, tan subjetivo como lo puede llegar a ser la esperanza, el que hace falta para poder construir un sistema de instrucción que no solamente se ocupe de datos y frases hechas. Las esperanzas de los humanos, en tanto que es un factor decisivo para su construcción dentro de un ambiente de humanidad —pues de no existir no sería distinto de los animales que no esperan nada—, requiere de ser reconocida como un elemento imprescindible dentro del marco teórico y empírico de la educación, pues su reflexión y explicación de lo real pertenece a una clase distinta de saber emocional que no se ha recuperado de manera cabal en las formas institucionales de educación.

La esperanza es una dimensión de la conciencia humana que no puede excluirse sin dejar fuera gran parte de los elementos que los humanos necesitamos para poder continuar en nuestra construcción cotidiana. La esperanza como valor es diferente al esperar, dejando a la suerte, los eventos más importantes que habrán de definir nuestra vida en el futuro. El estudio de ella nos conduce a una de las partes oscuras, por desconocida, dentro de las que se halla múltiples potencialidades inexploradas hasta ahora por los pedagogos y otros científicos de la educación. Nos dice Erich Fromm:

La esperanza es *paradójica*. No es ni una espera pasiva ni un violentamiento ajeno a la realidad de circunstancias que no se presentarán. Es, digámoslo así, como el tigre agazapado que sólo saltará cuando haya llegado el momento preciso. Ni el reformismo fatigado ni el aventurerismo falsamente radical son expresiones de esperanza. Tener esperanza significa, en cambio, estar presto en todo momento para lo que todavía no nace, pero sin llegar a desesperarse si el nacimiento no ocurre en el lapso de nuestra vida. Carece, así, de sentido esperar lo que ya existe o lo que no puede ser. Aquellos cuya esperanza es débil pugnan por la comodidad o por la violencia, mientras que aquellos cuya esperanza es fuerte ven y fomentan todos los signos de la nueva vida y están preparados en todo momento para ayudar al advenimiento de lo que se halla en condiciones de nacer.⁸

En este sentido, la esperanza en Fromm es un estar atento, con conocimiento de causa, de lo por venir; es estar apercibido de las circunstancias, ser consciente de los procesos que se van desarrollando de tal forma que se aprovechen las coyunturas para trastocar la inercia de la realidad —aunque esto, en sí, sea una mera apariencia ya que la realidad se mantiene en dialéctica actividad y cambio—, actuando para poder dirigir el rumbo de los acontecimientos hacia instancias de mayores beneficios. Bajo este supuesto Fromm no se aleja de lo que nos dice Hugo Zemelman,⁹ en tanto que la

⁸ FROMM, Erich. *La revolución de la esperanza*. 1970. p.21.

⁹ “La direccionalidad complica la elaboración de las conexiones con lo empírico, ya que no puede reducirse a un corte estructural como tampoco derivarse de un fin normativo. En ninguna de las dos situaciones se captaría a la objetividad real. Primero, porque la objetividad es un proceso y no el simple reflejo de un corte por ‘estructura’ que sea; segundo, porque el desenvolvimiento en ‘el tiempo’ tampoco se resuelve en el logro de un fin normativo, sino en la direccionalidad que se vincula con

esperanza sirve para poder insertarse productivamente en la realidad, sin forzarla sino haciendo buen uso de la “corriente” histórica en que se está desarrollando ya que no es dable a los humanos el cambiar el curso de los eventos dentro de la Totalidad, debido principalmente a que no puede conocerlos del todo y en su integridad absoluta, pero sí aprovechar de una manera positiva los elementos en la forma natural de ser de los procesos, mediante el uso de su racionalidad para poder “captarlos” tal como son.

Por ejemplo, supóngase la existencia de un río, el Amazonas o el Nilo por ejemplo, nos podemos dar cuenta de la improbabilidad, o acaso lo innecesario de modificar su curso. Ellos tienen su propia dinámica de flujo que les permite tener su propia existencia con, sin o a pesar de los seres humanos, aunque estos pueden influir en ese discurrir si se avocan, si poseen las herramientas adecuadas, a cambiarlo. Se puede aprovechar las circunstancias que se presentan de manera natural, como hacían los egipcios, implica conocer las temporalidades propias del río, reconocer los beneficios que aporta y los perjuicios y permite, además, prepararse para cualesquiera eventualidad que pudiera presentarse. Los egipcios vivían pendientes de lo que sucedía con el Nilo, de sus crecidas y otras diversas manifestaciones que les “decían” cómo vendría a ser su vida en los meses venideros; sin embargo, los hombre de la actualidad “no saben” vivir de esa manera sino que toman por asalto a la naturaleza y la destruyen, con el poderío que la tecnología mistificada les ha proporcionado, de tal forma que no existen límites para el aprovechamiento racional de los recursos condenando por ello mismo a las generaciones futuras a una existencia incierta a cambio de una maximización marginal de los recursos económicos el día de hoy. La educación cumple aquí, pues, un papel decisivo en la construcción de los futuros sujetos de cuya esperanza olvidada, acaso también por ellos mismos, no se ha podido

la voluntad social, condición indispensable para la concreción de lo real. Por consiguiente, el ámbito de las conexiones con lo empírico es el determinado por el ámbito delimitado por la potenciación de lo objetivo, de acuerdo con una voluntad social orientada por la exigencia de imprimir direccionalidad a los procesos.”. ZEMELMAN, Hugo. *Uso crítico de la teoría*. 1987 p. 28.

dar una palabra a no ser de los pensadores y científicos menos atados al tiempo y a lo “circunspecto” a ultranza de los proyectos oficiales.

Esperar es saber que las cosas van a llegar cuando se ha comprendido que el flujo de acontecimientos sigue una ruta marcada por su propio desenvolvimiento histórico particular. Un científico puede “esperar” que un evento se cumpla si tiene los elementos para poder trazar, a futuro, el rumbo que tomarán los hechos de acuerdo a su muy particular dinámica y modo de aparecer en la realidad. De ahí que esperar lo ya sucedido sea un abatimiento de la temporalidad y un asalto a la naturaleza del fenómeno, tanto como el proyectar desde una sola esfera de la realidad sin tomar en cuenta a todas las demás líneas de fuerza que necesariamente habrán de estarla atravesando. Lo ya dado no puede suceder porque ya fue. Lo que puede ocurrir se nos presenta como una forma distinta de lo que es en un nivel superior de lo real. Por poner un ejemplo. Cuando se construye la bomba atómica no se tenían todos los conocimientos suficientes como para poder determinar la tremenda energía que se desprendería de la fisión atómica. Es con la ingente demostración que se hace en las pruebas y su lanzamiento a los japoneses, cuando se dan cabal cuenta de la realidad a la que nos estamos enfrentando. Y sin embargo, ahora sabemos que hay mucha más realidad por debajo del nivel de lo atómico y acudimos a la concreción de la dimensión de las subpartículas —es decir: de un nuevo pliegue por debajo y conformando a los átomos— donde materia y energía se hallan intrínsecamente ligadas y, a veces, no se puede diferenciar una de otra. Los científicos esperarían poder llegar a conocer en su concreción ese nivel de integración de la materia porque su pensamiento —su esperanza— les dice que es posible; es decir, en su posición, tienen *fe* de que ello puede llegar a ser realidad, y esa esperanza de conocimiento no podría explicarse sino en relación a su conformación como humano antes que como científico. Los datos por sí solos no aportan esperanza, es la lectura del mundo, el conocimiento y la intencionalidad del sujeto lo que produce la integración de todos esos referentes para poder construir un sistema explicativo de la real, que antes de él no existía, y que la esperanza pudo concretar en el pensamiento y posteriormente en la realidad como teoría. Ya que si no hubiera esperanza de poder explicar algo y de

manera novedosa, para qué ocuparse en decir lo que ya se ha dicho o experimentar de nuevo lo que ya se ha hecho, si es que ya no hubiese nada nuevo que aportar.

Sin embargo, en Fromm, nos encontramos que existen dos vertientes del pensamiento religioso: una irracional —que es precisamente a la que hace referencia Marx cuando habla de la religión— y una forma racional de la fe, que es aquella que ayuda a la correcta integración de la personalidad humana y sin la cual el hombre no puede esperar nada de la vida porque no le es dable pensar trascendentalmente. La primera nace de la necesidad del hombre de responderle al miedo con verdades irrefutables aún cuando éstas vayan en contra de la logicidad de lo real y de las frecuentes constataciones en contra que frente a ella se producen. Esto sería tanto como decir que el sujeto requiere de una verdad absoluta para no obligarse a pensar y tener que reconocer que no sabe nada del mundo en el que está viviendo y que, además, se siente apabullado por el temor de esa misma realidad que su desconocimiento llena de monstruos y fuerzas sobrenaturales que no puede explicar desde su razón, especialmente cuando ésta no se ha desarrollado. Es irracional para Fromm porque limita la capacidad de acción de los humanos, los inmoviliza y les obliga a guardarle un respeto obligado a las mismas fuerzas que le producen el miedo. Obliterado el hombre por el temor a una fuerza desconocida, ésta se reproduce en su fuero interno y se constituye en el alimento de sí misma conduciendo al hombre a la total inmovilidad, al menos hasta que puede reconocer que la tan poderosa fuerza no lo es tanto y puede obligarse a sí mismo a salirle al paso borrándole sus sustento fantástico con las armas que le proporciona su razón activa. La fe como instrumento de sujeción es precisamente lo que atacaba Marx cuando hablaba del “opio del pueblo”, pero es innegable también que no se puede alcanzar a percibir la diferencia entre la opresión de las masas populares por parte del capital y el “paraíso” del comunismo, pero especialmente intentar alcanzarle mediante el trabajo y el empeño de la gente, sin la fe de que ello es posible conseguirlo. Si esta no existiera, si se pensara que no hay remedio y que las cosas deben quedarse como están porque no hay manera de cambiarlas, lo primero que fenece es la fe, el deseo de alcanzar lo nuevo, la necesidad de buscar maneras de lograrlo y, finalmente se abandona el deseo de soñar un futuro

mejor, y todo ello condiciona al ser humano a permanecer dentro del marco explicativo que se ha formado para justificar su desistimiento de la vida. Y es que, en el contexto frommiano, perder la fe es perder la vida, al menos en el sentido de perder las ganas de existir para algo que pueda llegar en el futuro, se anula el deseo mayor, de deseo de desear lo por venir. Y, como señala Kojeve al principio del capítulo, el deseo antropógeno, lo que constituye al hombre como ser, es precisamente su capacidad de desear otros deseos, de esperar que ellos se cumplan, especialmente cuando se dirigen a objetos no concretados sino pendientes de su realización como materialidad, como concreto de la realidad.

La libertad es el ejemplo más palpable, se la desea y a la vez se lucha por alcanzarle. Los pobres de espíritu son precisamente aquellos que les faltan los arrestos para luchar por lo que quieren y para ellos fue creado el reino del más allá en donde le alcanzarán sin tener que revolverse por lograrlos o al menos eso quieren creer. Ello se constituye, por sí, en un argumento eminentemente irracional que obliga a los sujetos a no ser sí mismos sino otros —se alienan— pues negando sus deseos se ofrecen como inmolación al ídolo de barro que les arrebatara sus potencialidades. Agrega Fromm que:

...la meta del desarrollo humano es vencer esta fijación infantil. El hombre tiene que aprender a hacer frente a la realidad. Si sabe que sólo puede confiar en sus propias fuerzas, aprenderá a usarlas adecuadamente. Sólo el hombre libre, que se ha emancipado de la autoridad—la autoridad que amenaza y protege—, puede hacer uso de su razón y captar, objetivamente, el mundo y su papel en él, sin ilusión, pero también con la habilidad de desarrollar y de valerse e las capacidades inherentes a él. Sólo si crecemos y dejamos de ser niños dependientes y temerosos de la autoridad podemos pensar por cuenta propia; pero lo contrario es cierto también. Sólo atreviéndonos a pensar podemos emanciparnos de la dominación de la autoridad. En esto, resulta significativo notar que Freud declara que la sensación de impotencia es lo contrario del sentimiento religioso. En vista del hecho de que muchos teólogos—y, como veremos más tarde, Jung, hasta un cierto punto—consideran el sentimiento de dependencia e impotencia como el núcleo de la experiencia religiosa, la declaración de Freud tiene gran importancia. Expresa, aunque sólo sea implícitamente, su concepto de la experiencia religiosa, a saber: la independencia y la conciencia de las capacidades propias.¹⁰

¹⁰ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. pp. 18-19.

Así pues, el autor, en este caso siguiendo el pensamiento de Freud, considera que la fe es un antecedente básico de la libertad, precisamente porque la experiencia religiosa en su versión dogmática obliga al hombre a detenerse, a centrarse y a no crecer, otra forma de religión—si es que se le quiere denominar así—es la que vendría a darle el sesgo contrario ya que la dimensión espiritual del pensamiento humano es imposible de ser arrancada de él. Sin embargo, y lo cual también es importante explicar, la noción de religión viene asociada al proceso de socialización de los humanos, es decir: en el proceso de constitución de los hombres como seres sociales se aprende a entender la religión de una manera u otra, es parte del carácter social y, por tanto, necesaria para mantener a la sociedad en su conjunto. De eliminarse la dimensión religiosa, la esperanza de vida, la sociedad se convertiría en un lugar incómodo ya que ello implicaría que no existe la necesaria responsabilidad con respecto al grupo debido a que no se puede esperar nada de ellos ni ellos de nosotros. La sociedad devendría entonces un grupo de seres ajenos el uno del otro y la obligación sería únicamente con uno mismo, con la sobrevivencia personal sin importar lo que le suceda al otro. Estado de naturaleza le llamó Hobbes a ese primer momento de la vida humana en el que privaba el egoísmo y la falta de cooperación.

Anomia le llamó Durkheim al posible estado social en el que ya los valores —las ligazones de la gente en sociedad— se han relajado tanto que ya no soportan el peso de la convivencia diaria, la existencia se vuelve entonces un trashumar entre desconocidos, desconfiando de lo que hacen o dejan de hacer, experimentando la incertidumbre de lo que será el día de mañana sin poder esperar que algo, o alguien— a la manera de los bebés—pudiera venir a cambiar el estado de cosas que tan difícil se nos va poniendo. La sociedad así vería derruirse sus más logrados fundamentos: la solidaridad, el respeto, las leyes; todo eso pasaría a segundo término y la gente simplemente se pondría a pensar en cómo conseguir lo suficiente para poder mantenerse con vida. Los deseos se centrarían en lo más elemental, en aquello que les permitiera continuar existiendo sin tomar en cuenta el daño o las arbitrariedades que se pudieran cometer. Los más fuertes abusarían de los más débiles y/o de las mujeres y los niños, los más agresivos se apropiarían de los recursos y dejarían a los demás

que se enfrentaran a la muerte sin ayudarles ni tenerles compasión. Tan sólo la idea de que un mundo tal pudiera llegar a existir, es decir como ese retorno al estado de naturaleza de Hobbes agravado por los resabios de la cultura que se irían quedando cada vez más y más atrás, es precisamente una de las pesadillas que nos ofrece la posibilidad de la hecatombe atómica. La cual, a pesar de los compromisos, los pactos internacionales y los dichos de buena voluntad, aún se cierne sobre nuestras cabezas, a pesar de que hemos querido sobrellevarlo bajo la consigna de que esas maravillas destructivas están bajo el resguardo y la responsabilidad de científicos que velarían porque no se utilizaran *más que en caso de extrema necesidad*, quisiéramos saber a qué hace referencia eso. Se olvida también que esos mismos científicos son humanos, lo mismo que los gobernantes que las tienen en consignación, que sus pasiones y conflictos son los mismos que los de cualquier otro sujeto. El problema es que las bombas están ahí, que su existencia es un peligro para la humanidad y que estamos haciendo muy poco para evitar que cumplan con su elemental tarea de erradicar a medio mundo del planeta tan sólo por la posibilidad de llegar a poder hacerlo.

Llegados a este punto, se hace necesario pues, explicar la manera en que Fromm distingue entre religión irracional o autoritaria y religión racional o humanista, con base precisamente en la diferencia entre conciencia autoritaria y conciencia humanista. La cual equivale a diferenciar el pensamiento ordenador y represivo, contra el al creador y liberal, y en ambos casos, esa función se transforma en un sistema orientador de la manera en que se percibe la vida y la existencia, tanto como la forma de concretar esa orientación a través de una praxis determinada. Pero prosigamos pues con este punto que consideramos ser de fundamental necesidad, importancia y utilidad.

3.1. La conciencia autoritaria.

En el pensamiento de Erich Fromm es imprescindible el poder domeñar el miedo para poder continuar en la brega por la existencia diaria; si, por ejemplo, a los primeros hombres les hubiera dado mayor temor el enfrentarse a los animales que cazarles, o de abandonar el refugio para coleccionar frutos y demás vegetales para alimentarse y mantenerse con vida, indefectiblemente su propia vida habría estado expuesta a la muerte quizás más que arriesgándose a salir a enfrentar las vicisitudes de rigor.

Una de las formas en que el ser humano pudo reducir a un grado manejable esa sensación de impotencia y de incertidumbre fue la de “ceder” parte de su voluntad a un otro que les pudiera asegurar, de una manera u otra, que sobrevivirían al riesgo que les estaba tocando enfrentar. Esto nos lleva a consignar que la jerarquización tiene su origen en ese principio, ya que los más débiles han de ceder su independencia natural al jefe o individuo que, por su fuerza, inteligencia o agresividad, les infundiera mayor respeto y les infundara el necesario arrojo para acometer las tareas que fuesen pertinentes. Pero en el hombre la cuestión no se centra únicamente en la dimensión inmediata de satisfacción de necesidades, ya que el humano puede experimentar otro tipo de necesidades, miedos y deseos que van más allá de lo animal. Es, entonces, el principio de la “alienación” —de la dependencia de la otredad— está muy ligada al desarrollo social del hombre, pero es en su evolución como ser histórico y cultural en donde ese principio se va a ver mucho más reforzando alcanzando su cota más alta en la sociedad industrial contemporánea. El resultado inicial de esa conducta fue el asegurarle al hombre la posibilidad de un orden primario para poder minimizar las consecuencias de la agresividad que se percibía en la naturaleza desconocida, y en los sentimientos de angustia que el abandono y el surgimiento como ser racional, pero principalmente de emociones y de fantasías que los acrecentaban de manera irracional, producía en los humanos cuando empezaban a despuntar como los dueños del medio y de la propia naturaleza. Más, en la actualidad, cuando el conocimiento del mundo ha alcanzado niveles insospechados y que, los hombres, han podido ir erradicando los miedos primigenios ubicando en su lugar verdades que antes no se tenían, la conciencia autoritaria no ha desaparecido y

se constituye en una rémora del pasado que hay que pugnar porque desaparezca. Dice Fromm:

Si en realidad no existieran las autoridades, vale decir, si la persona no tuviera razón de estar atemorizada, la conciencia autoritaria se debilitaría y perdería eficacia. La conciencia influye simultáneamente en la imagen de las autoridades externas que tiene una persona, pues tal conciencia está siempre coloreada por la necesidad que tiene el hombre de admirar, de tener algún ideal, de esforzarse por lograr alguna clase de perfección y la imagen de perfección es proyectada sobre las autoridades externas. El resultado es que la imagen de esas autoridades es influenciada a su vez por el aspecto ‘ideal’ de la conciencia. Esto es de suma importancia porque el concepto que una persona tiene acerca de las cualidades de las autoridades difiere de sus cualidades reales; se vuelven cada vez más idealizadas, haciéndose, por consiguiente, más aptas para ser reinteriorizadas. Esta acción recíproca entre interiorización y proyección con mucha frecuencia da por resultado una convicción incommovible del carácter ideal de la autoridad, convicción que es inmune a toda evidencia empírica contradictoria.¹¹

Ahora bien, hay que hacer una aclaración aquí, Fromm no propugna por la desaparición de la autoridad en tanto que autoridad, ello podría consignarse como anarquía, sino que lo que establece es que debiera de erradicarse la autoridad *basada en el miedo*, en otras palabras el autoritarismo. La cuestión es que podemos deshacernos de las actitudes más evidentes de la conducta autoritaria como los golpes y demás actos de violencia explícita, y sin embargo seguir habiendo substratos llenos —a nivel simbólico— de autoritarismo, sin que los individuos puedan darse plena cuenta de lo que está pasando.

De primera instancia podemos señalar que, por ejemplo, la escuela como la conocemos está, de inicio, regida por un sistema autoritario en donde no hay lugar sino a la “verdad” consignada en los libros de texto y que tiene su oficiante en el profesor. Y es autoritaria no porque los implicados en el proceso lo deseen así, sino porque la costumbre ha hecho que se base en prácticas que tienen su principal referente en el control: desde el control corporal tanto muscular como orgánico—

¹¹ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp.159-160. (Subrayado nuestro)

según Freud lo más recurrente es el control de las funciones excretoras—que ya de sí irrumpen de manera antinatural en el cuerpo de los alumnos; de otra parte se halla el control del “orden” entendido éste como la anulación total de la personalidad de los sujetos bajo el supuesto de que con eso se les enseña a prestar atención al discurso del profesor cuando que suele producir justamente los resultados opuestos. Así mismo, desde el momento en que el maestro posee una lista de asistencia—para llevar el control obviamente—, y un acta de calificaciones, el maestro está cumpliendo con una función autoritaria, cuanto más que las evaluaciones pueden llegar a ser otorgadas arbitrariamente.

El control de la conducta, así también de la calidad y la cantidad del conocimiento oficial a recibirse, tanto como el control corporativo que garantiza el derecho del Estado a señalar quién puede educar y quién no, quién se hace acreedor a los beneficios de la educación gratuita y quienes no, etcétera. En fin, un férreo control también se podría decir, es lo que predomina en el sistema educativo tal como lo conocemos, y, lo que es peor, esos procesos son tan “naturales” que ya no se les puede consignar como autoritarios, puesto que, a los ojos de la gente, desde siempre ha sido así. De ahí la importancia de no dar por sentado que la cotidianidad es el nivel más importante con el que se debe de entender la Pedagogía ya que dicho nivel está atravesado por múltiples procesos tanto internos como externos que el pedagogo debiera poder reconocer. Esto es, centrarse en el cotidiano, describirlo y tratar de reformarlo sin haber hecho un análisis exhaustivo de sus propiedades, características e implicaciones, únicamente redundaría en la conservación de actitudes y planteamientos, que puedan ser conscientes o no, que refuercen saberes que van en contra de una buena convivencia, el respeto y la solidaridad que debe de prevalecer en los grupos sociales.¹²

¹² “A pesar de que hay una trágica desproporción entre el intelecto y la emoción en la sociedad industrial de este momento, no puede negarse el hecho de que la historia del hombre es una historia del crecimiento de la consciencia, consciencia que se refiere tanto a los hechos de la naturaleza exterior a él como a su propia naturaleza. Mientras que todavía hay cosas que sus ojos no pueden ver, su razón crítica en muchos respectos ha descubierto un sinnúmero de cosas sobre la naturaleza del universo y la del hombre. Aún se encuentra en el principio de este proceso de descubrimiento, y la cuestión decisiva es si el poder destructor que su saber actual le ha dado, le permitirá continuar ampliando este saber hasta un grado que hoy resulta inimaginable, o si acabará destruyéndose a sí mismo antes de que pueda

Pero esta situación es apenas el principio del estudio de los elementos autoritarios subyacentes en la educación que se han desestimado en otras formas de hacer ciencia por no poder ser empíricamente estudiables. Ya se han hecho algunos avances en relación a este tema con, por ejemplo, Ivan Illich desde *La sociedad desescolarizada*, al “destapar” lo que en su momento se consideró un punto nodal en la labor educativa: el currículum oculto. Una de las principales críticas que se le hizo a este factor en su momento fue aquel que decía “¿De qué o de quién debe de ocultarse el currículum oculto?”. Esto pareciera querer significar: “Cómo es posible que se oculte algo en un proceso tan ‘objetivo’ como el de la educación?”, y ya está visto que con trabajos como los de Bordieu y Passeron (*La Reproducción*); Paul Goodman (*La des—educación obligatoria*); Martin Carnoy (*La educación como imperialismo cultural*); Mendel y Vogt (*El manifiesto de la Educación*); Bruno Bettelheim (*Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*); Dorfman y Mattelart (*Para leer al pato Donald*); todos ellos autores de sendas reflexiones que, a pesar de sus muy distintos referentes, ya que varios de ellos utilizaron elementos del marxismo—estructuralismo, en tanto que otros se apoyaron en elementos del psicoanálisis ortodoxo freudiano, nos dan buena cuenta de la forma como se manifestaban ciertos fenómenos sociales, no evidentes sino ocultos o hasta inconsciente, que se entreveraba con los procesos educativos bien para volverlos selectivos, o bien para condicionar el futuro social de los estudiantes. Podemos ahora afirmar que esos estudios son reflexiones en torno de algunos rasgos particulares en los que se expresa la conciencia autoritaria en la escuela, quedando todavía por estudiar los elementos más fundamentales de ese fenómeno, es decir aquello que le da sentido dentro del Carácter social y que se encuentra en lo más profundo del ser que da vida a lo social, el que le da su propio sentido: el mismo hombre. Y es a esto a lo que se aboca un teórico Fromm que retoma elementos no contemplados con anterioridad para estudiar ese fenómeno: el autoritarismo oculto si se le puede llamar así.

construir un cuadro de la realidad cada vez más complejo sobre los actuales fundamentos.” FROMM, Erich. *La revolución de la esperanza*. 1970. p. 71.

Así pues, de la unión de la comprensión reformada por él del psicoanálisis, y de la dialéctica social marxista a más de otros saberes vinculados entre sí de manera filosófica, ya que el método experimental no ha podido dar plena cuenta del fenómeno educativo, es como Fromm considera que se podría dar una nueva perspectiva que consigne los procesos intestinos que están preñando a la educación de rasgos, y a la vez de futuros posibles, cada vez más complejos. Y para ello diseñó el proyecto de su “Ciencia del hombre”, que, a mi parecer, no habría de ser una “ciencia” tal como se entiende normalmente, sino una Filosofía de lo humano que, aneja, posee una manera de ser llevada a la realidad, una Pedagogía guiada por lo que se conoce del ser humano y orientada a la superación, es decir su definición y mayor comprensión, de la *humanosidad* —término que construimos para no entrar en conflicto con el de “humanidad”—, y que implicaría la construcción racional de lo humano en el hombre.

Habiendo hecho la anterior aclaración pasamos a exponer cuáles son las características básicas de la conciencia autoritaria que, siguiendo a Fromm, compromete la existencia de los individuos pues al paso del tiempo la crisis de angustia y soledad, la desesperanza de no poder alcanzar la libertad que se precisa, está haciendo mella en la personalidad de los sujetos condicionando con ello la futura integración de los sujetos tanto como de las sociedades que compone de tal forma que el panorama que mejor se apega a lo por venir es lo ya descrito arriba si no es que nos hallamos quedado cortos o faltos de imaginación.

Los elementos esenciales de la religión autoritaria y la experiencia religiosa autoritaria son la entrega a un poder que trasciende al hombre. La principal virtud de este tipo de religión es la obediencia, y su pecado cardinal la desobediencia. Así como la deidad se concibe como omnipotente y omnisciente, el hombre se concibe como impotente e insignificante. Sólo se puede ganar la gracia o la ayuda de la deidad, y mediante la entrega completa puede sentirse fuerte. La sumisión a una autoridad poderosa es uno de los caminos por los cuales el hombre escapa a sus sentimientos de soledad y a sus limitaciones. En el acto de la entrega pierde su independencia e integridad, como individuo, pero gana

la sensación de verse protegido por un poder inspirador de miedo del cual, por así decirlo, llega a formar parte.¹³

El fundamento básico de la llamada “conciencia autoritaria” es precisamente ese sentimiento de alivio que se obtiene luego de ceder la independencia a otro que ha de velar por nosotros y por nuestros intereses con mayor entereza y vigor del que nos sentimos capaces de realizar por nosotros mismos. Mendel y Voght a su vez describen dicho sentimiento diciendo: “Difícilmente se comprende la fuerza de la ideología autoritaria si no se la relaciona... constantemente con su origen: la desigualdad biológica, las inevitables tensiones y frustraciones acompañadas de una inevitable *agresividad*, el miedo a ser abandonado (o culpabilidad) asociado a esta agresividad, la autoridad del mayor como defensa, barrera, dique levantado frente a la agresividad intrapsíquica. No hay que omitir tampoco el hecho de que este condicionamiento a la sumisión se apoya en segundo término sobre una segunda explotación precoz: la de la tendencia del niño a atribuir al adulto un poder omnímodo, mágico, y luego a idealizarlo: ‘¡los mayores!’...”.¹⁴ Por ejemplo Aramoni¹⁵ nos hace ver que la conquista en México produjo un tipo de sujeto obligado a actuar de la forma en que el conquistador quería, era “el amo” que suplantó la autoridad caída de los caciques anteriores, de tal forma que un rasgo de su carácter social es precisamente la falta de voluntad para enfrentar de manera directa a los actuales jefes civiles, ya que la costumbre les señala que son y seguirán siendo esos amos con poder de dejar la vida o impartir la muerte si ese fuese su capricho, y de la misma forma poseen en sus manos herramientas suficientes y maravillosas para poder solucionarles sus problemáticas con tan sólo desearlo; es la misma actitud que fundamenta el presidencialismo y que todavía no se ha logrado erradicar del pensamiento de los mexicanos por más involucrados que estén con los procesos modernizadores.

¹³ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. p. 35.

¹⁴ MENDEL, G. Y VOGHT, C. *El manifiesto de la educación*. 1980. p. 28.

¹⁵ “Se perfilan ciertos matices semejantes a los que caracterizan al mexicano de hoy: la intensa destructividad azteca, el culto por la muerte, la actitud hacia la mujer, la admiración por ella en forma de diosa y el consiguiente temor hacia sus poderes expresos y ocultos y su relativo secundarismo en los asuntos de la cultura... Con la llegada de los españoles se verificaron algunos cambios importantes: el paso brusco de señores a siervos y la aparición del mestizaje necesario y fatal, entre otros”. ARAMONI, Aniceto. *Psicoanálisis de la dinámica de un pueblo*. 1965. p. 127 y ss.

Pero para poder explicarnos de mejor manera con respecto a este punto fundamental de la personalidad humana, vayámonos al principio mismo de la instauración de la conciencia autoritaria. Nadie mejor que Kojève ha explicado cómo se produce ese acto en el que un sujeto admite ser vasallo de otro y en el proceso llega a alcanzar su humanidad no sin antes haberse adueñado en la práctica lo que les fue arrebatado en el pasado: la libertad.

Alexandre Kojève, en la introducción al libro “*La Dialéctica del Amo y del Esclavo en Hegel*” nos menciona esta situación. No hay sujeto que pueda relacionarse con un hecho dado (una cosa, un objeto) y de ello obtenga el principio de Autoconciencia. Es solamente ante otro sujeto y a través de su interacción con él que ello puede darse. La búsqueda del reconocimiento por otro solamente se satisface si, efectivamente, ese otro que no soy me da su aquiescencia. Es decir, que acepte que yo soy, y que soy distinto de lo que él es. De ahí que Kojève nos señale que los objetos sirven para satisfacer necesidades inmediatas: el hambre, el sueño, el frío. Y el hombre para poder satisfacerse ha de negar, destruir al objeto. Come la manzana y ésta ya no es, mata al animal y ya no sigue siendo sino en relación al uso que el hombre le dio. Así pues, el deseo que se satisface de esa manera es un deseo natural, porque su solución se halla en el mundo natural. No es hasta que el hombre ve más allá, que ubica un Deseo que no se satisface con algo material, sino que busca ser deseo permanente, hasta que se desea ese Deseo por sí mismo y no por otra cosa que el individuo da un paso más allá de la animalidad y empieza a ser humano de una manera real.

¿Se desea el amor, por ejemplo, por sí mismo o por el sujeto al que está referido? ¿Y la amistad? ¿La religión misma, se desea por sí o por los sujetos que la representan? Platón diría que todo deseo es deseo de algo, que todo amor es amor de alguien y que teniendo ese alguien se extingue el amor. Pero en este caso no es así. El Deseo no se extingue. Se desea el Deseo y, además, se desea el Deseo del otro. Es decir: se desea estar enamorado y que el otro esté enamorado de mí. Necesito que el otro me reconozca como digno de amor de la misma forma que yo le reconozco al estarlo de

él. Luego, no es el sujeto realmente al que quiero, de otra forma tendría que destruirlo, consumirlo para poder integrarlo a mi ser natural, sino lo que deseo es ese algo distinto del ser concreto que es su Deseo satisfaciéndose con mi Deseo por él. A eso es a lo que se le podría llamar Amor, o en otras circunstancias, reconocimiento; el amo no desea destruir realmente a su subalterno sino que éste le sirva y le complazca, si desapareciera el subyugado ¿de qué podría preciarse el dominante si no tuviese a quien dominar?. Pero esta situación le antecede la necesaria liberación y reconocimiento de los sujetos como diferentes y a la vez unidad como concreción del hombre, lo que a la vez unifica y separa, lo universal y lo particular que radica en cada uno de los seres humanos, y la responsabilidad que implica el reconocer que, como se dice que pregonaba Diógenes: “Estamos buscando un hombre, uno sólo para platicar...”; y que aunque el cínico griego murió y nunca se satisfizo de haberlo encontrado, ahora, quizás más que nunca, nos hallamos en la posibilidad, sino es que en la imperiosa obligación, de hallarle y aún tratar de percibir en ello principios de educación que posibiliten la construcción de una sociedad mejor en términos de su propia humanidad aniquilada bajo el peso de los siglos de búsqueda de un poder transitorio que también habrá de pasar. Sin embargo, en esta relación del hombre y sus deseos, también se constituye la conciencia de los sujetos y el proceso por el cual se define la dominación —que es de inicio actividad y estatismo al final—, y la dominancia —que sufre el proceso inverso de la quietud a la actividad—, de manera que podremos extrapolar algunas ideas para aplicarlas al campo de la educación.

Por ejemplo, en la práctica cotidiana en el salón de clase, se realizan una serie de actividades que pretenden instruir —sino educar— a las jóvenes generaciones. En términos generales se cumple con los objetivos marcados por los programas de estudio, y dichos objetivos hubieron de ser, rehechos, con la finalidad de adaptarlos a las nuevas circunstancias y necesidades del momento por un burócrata adherido al sistema. Por ello, si nos atenemos solo al planteamiento de que el hacer es lo más trascendente, cualesquiera formas que ese hacer tuviera tendría que ser modificado en lo inmediato tan pronto como las nuevas teorías o políticas educativas tuvieran a bien replantearse los objetivos o los programas. Por esto la dimensión didáctica (es decir:

lo práctico—utilitario que traducimos por sistema educativo) no puede ser el fundamento de la comprensión científica de la educación, especialmente si ésta se plantea como un hacer sin reflexión ni basado en los hechos que le rodean.

En el caso del docente, del investigador, o del científico de la, su interés primordial debiera de ser el reconocer los contenidos mismos que hacen de su practica algo destacable en términos de lo que lleva como contenido de sí mismo y de su saber real. Más allá del libro de texto o del programa explícito. El problema es que los maestros no suelen saber más allá del libro de texto, y lo que saben no lo consideran pertinente aún cuando eso podría ser diez veces más educativo que lo que enseña siguiendo el canon que se enseña en las “Normales”.

Y de hecho, uno de los grandes problemas al que se enfrentan los educadores es, precisamente, cómo inculcar en los jóvenes los conocimientos que “se creen” convenientes pero que no cobran interés en los educandos por estar cada vez más alejados de sus vidas y de las maneras en que ellos pueden entender la realidad y que, aunque quizás equivocadas o erróneas, puedan parecerles más auténticas que las que se les ofrecen en la escuela.

Por todo ello el sistema educativo se convierte en algo irracional, pues al actuar sobre un sujeto que no conoce, con recursos que no han sido utilizados o creados por quienes los aplican, la resultante viene a ser un sistema rígido y autoritaria, que los alumnos tienen que padecer tanto como los maestros, a pesar de todos los discursos populistas que nos hablan de la libertad en la educación.

El pensamiento religioso irracional —la conciencia autoritaria— se basa, en el servilismo, en la “adoración” del que es poderoso, en la búsqueda incesante por su beneplácito y de evitar a toda costa el deseo de que le cause daño a aquel que se siente o se halla en una posición de inferioridad. Así pues, el autoritarismo se nutre de una jerarquía rigurosa que tiene como sustento la dominación de los que se

encuentran por debajo a la vez que el miedo a perder el favor de los que se encuentran arriba.

Si bien la conciencia autoritaria es diferente del temor al castigo y la esperanza de recompensa, ya que la relación con la autoridad ha sido interiorizada, no es muy diferente en otros aspectos esenciales. El punto más importante de similitud es que las prescripciones de la conciencia autoritaria no se determinan por un juicio propio de valor, sino exclusivamente por el hecho de que sus mandatos y prohibiciones son establecidos por las autoridades. Si estas normas son buenas, la conciencia dirigirá las acciones del hombre hacia la virtud. Sin embargo, no han llegado a ser las normas de la conciencia porque son buenas, sino por ser las normas establecidas por la autoridad. Si son malas, son también parte de la conciencia. Un creyente en Hitler, por ejemplo, sentía que obraba de acuerdo con su conciencia al cometer actos que eran humanamente repulsivos.¹⁶

La autoridad aquí, pues, no recae necesariamente en aquel que mejor pueda llevar los retos de la responsabilidad asumida, sino en quien mejor pueda controlar a sus subalternos para poder cumplir con los propios objetivos o los de aquel que se halle en un nivel superior. Así como esa autoridad tiene el poder de cumplir sus deseos y hace uso de sus trabajadores para conseguirlos (en última instancia: complacer a otro), esa misma autoridad tiene la facultad de conceder premios e inferir sanciones a voluntad. La conciencia de autoridad que, según señalamos antes, puede llegar neuróticamente, tanto para una y otra parte, a convertirse en infalible, se ha instalado en la conciencia de los subalternos de tal forma que sientan “culpa” o “satisfacción” cuando defraudan o cumplen con la voluntad del superior. En ambos casos se actúa de manera irracional. Solamente aquel que se halla en la cumbre de la jerarquía no ha de justificarse ante los demás, es aparentemente el dueño de sus acciones¹⁷. Sin

¹⁶ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp 158-159.

¹⁷ En los sistemas autoritarios la autoridad se establece como algo fundamentalmente distinto de sus sujetos. Posee poderes que no están al alcance de nadie más: magia, sapiencia y fuerza que nunca pueden ser igualados por sus sujetos. Cualesquiera sean las prerrogativas de la autoridad, ya sea el amo del universo o un conductor único enviado por el destino, la desigualdad fundamental entre ella y el hombre es el dogma básico de la conciencia autoritaria. Un aspecto particularmente importante de la exclusividad específica de la autoridad es el del privilegio de ser la única que no se somete a la voluntad de otro, de ser la que impone la suya a los demás; la que no es un medio, sino un fin en sí misma; la que crea y no es creada. En la orientación autoritaria, el poder de la voluntad y de la creación es el privilegio de la autoridad. Quienes están sujetos a ella son medios para su fin y, en

embargo, el rasgo más destacable de la conciencia autoritaria es el hecho de que los sujetos pueden sentir culpa y que, al estar en desventaja, la autoridad puede hacer uso de ese “sentimiento” para obligarlos a hacer lo que esta desea. El chantaje es el pilar indiscutible en esta relación. Es decir, la autoridad al no basarse en sí misma, en su valía como persona o como profesional, hace uso de instrumentos de presión que rayan en lo subjetivo, pero en lo más indigno de ello. Dice Fromm:

No solamente se originan sentimientos de culpabilidad, como resultado de la dependencia del individuo de una autoridad irracional, y de sentir que la obligación de uno es complacer a la autoridad, sino que los mismos sentimientos de culpabilidad han demostrado ser los medios más efectivos para formar y aumentar la dependencia, y en eso consiste una de las funciones sociales de la Ética Autoritaria a través de la historia. La autoridad, como legisladora, hace que sus sujetos se sientan culpables por sus muchas e inevitables transgresiones. La culpa de las transgresiones inevitables frente a la autoridad y la necesidad de su perdón, crean una cadena interminable de ofensas, sentimientos de culpabilidad y necesidad de absolución que conserva al sujeto ligado a la autoridad y agradecido por su perdón, sin que éste se atreva a criticar las demandas de la autoridad. Es esta acción recíproca entre el sentimiento de culpa y la dependencia, lo que le da solidez y fuerza a la relación autoritaria. La dependencia de la autoridad irracional produce un debilitamiento de la voluntad en la persona dependiente y todo aquello que tiende a paralizar la voluntad produce, al mismo tiempo, un aumento de la dependencia. De este modo se forma un círculo vicioso.¹⁸

De esta forma el subalterno y la autoridad entran en un juego de mutuas aceptaciones en donde la última se puede manifestar “comprensiva” y conciliadora para requerir que se dobleguen los intereses particulares de los sujetos a cambio de futuras recompensas o, en su defecto, mostrarse severa y amenazante, señalando la posibilidad de inferir un castigo; de una u otra forma los individuos bajo ella han de cumplir con su cometido que es, a final de cuentas, las acciones que la autoridad considera pertinente a fin de conseguir lo que ya ha planeado y que puede no coincidir con los intereses de los demás. La autoridad como tal se manifiesta aquí de

consecuencia, su propiedad, y son utilizados por ella para sus propios fines. La supremacía de la autoridad es puesta en duda cuando la criatura intenta dejar de ser una cosa y transformarse en creadora. FROMM, *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp.163. (*Subrayado nuestro*)

¹⁸ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 169-170.

manera irracional ya que, se apega al plano de lo formal, de lo estatuido para hacer valer sus intereses, que puedan no ser los de los demás, y en última instancia se justifica por la autoridad misma que posee y no por la adhesión libre y voluntaria de los subalternos bajo un proyecto en común. La jerarquía es la que define lo que habrá de hacerse y no la pertinencia de las acciones o la validez de los proyectos; pues en todo caso, esta autoridad no acepta que se someta a críticas lo por hacer, sino que se impone de manea arbitraria y a partir de eso se define la estimación que se habrá de guardar a cada sujeto, lo que es, según el grado de interiorización de la autoridad llega a sentir el subalterno, a tal grado que puede sentir culpa de no hacer, sentir o pensar lo que la autoridad desea, requiriendo por ello la absolución de una forma u otra, de tal manera que tiende a anular su personalidad, sus necesidades y deseos a cambio de satisfacer a su conciencia (que es decir: la autoridad) y dejar de sentir la culpa. Este mecanismo de dominación es parte fundamentalísima en el proceso de socialización, de hecho ha sido la piedra de toque que por muchos años se mantuvo como el eje rector de la educación pero que, a la fecha, parece estarse desvaneciendo sin tener nada nuevo a la mano con lo cual poder sustituirlo; es decir, se está creando un vacío que se refleja en el comportamiento de los adolescentes, especialmente porque no se tienen líneas guías de acción que les permitan “saber” como deben de comportarse. Este es un problema que surge y es parte también de la conciencia autoritaria, ya que por una parte se conserva la jerarquía con sus normas y formas de comportamiento pero ya los contenidos son irrelevantes para las nuevas generaciones que se ven inmersas en un limbo social que equivaldría a una falta completa de autoridad. Los maestros son también parte de ese problema tanto como los padres y las autoridades, a final de cuentas en todos nosotros se hallan instaladas las figuras de autoridad con las que nos “educaron” pero se llegó el momento en que, dada la masificación y la pérdida del sentido anterior de los valores, hay que encontrar nuevas formas de enfrentarnos a los estudiantes porque la crisis misma de valores que se está viviendo en la actualidad no es algo que se pueda remediar en el corto plazo, sino que hará falta que se planifique, de una manera distinta a la que se ha venido manejando, para que el futuro sea un poco más prometedor que lo que se puede alcanzar a ver si las cosas siguen el rumbo que les estamos confiriendo.

Así pues, la conciencia de autoridad implica la anulación de los sujetos, de sus particularidades, de sus deseos, motivados por el llano “sentimiento” de querer “controlar” el miedo. Pero sin embargo ello sigue ahí, no desaparece, no hay formulas precisas para poder erradicarlo a no ser con el conocimiento y las verdades que vayamos obteniendo vía la razón; pero esto es un proceso distinto que al cabo conduce al hombre a conocerse, a reconocerse y a comprender las cosas del mundo que lo afectan y las que puede utilizar en su beneficio. En tanto que eso, el hombre es un ser desprotegido ya que no puede explicarse el por qué de lo que ocurre a su alrededor, la incertidumbre le rodea y de ahí nuevamente al miedo a lo desconocido y a la neurosis que le lleva a querer escaparse del mundo real. Y si a eso agregamos el sentimiento de culpa podremos darnos una idea de lo que, para Fromm, ha sido el hombre contemporáneo agobiado por sus propias emociones y sentimientos especialmente cuando su conciencia no está formada por la razón.¹⁹

Nos aferramos a la creencia de que somos dichosos; enseñamos a nuestros hijos que estamos más adelantados que cualquier generación anterior, que con el tiempo todos los deseos se verán satisfechos, y no habrá nada fuera de nuestro alcance. Las apariencias apoyan esta creencia, que se repite infinitamente. ¿Pero oyen nuestros hijos una voz que les diga adónde deben ir y para qué deben vivir? Ellos sienten—como todos los seres humanos—que la vida tiene que tener un significado,

¹⁹ “El hecho de que el hombre tenga razón e imaginación lleva no sólo a la necesidad de tener el sentimiento de su propia identidad, sino también a la de orientarse intelectualmente en el mundo. Esta necesidad puede compararse con el desarrollo de la orientación material que tiene lugar en los primeros años de vida y que queda terminado cuando el niño puede andar por sí solo, y tocar y manejar cosas sabiendo lo que son. Pero una vez adquirida la capacidad de andar y de hablar, no se ha dado sino el primer paso en el sentido de la orientación. El hombre se encuentra rodeado de innumerables fenómenos enigmáticos y, por estar dotado de razón, tiene que procurar entenderlos, tiene que incluirlos en un contexto que le resulte comprensible y que le permita manejarlos en sus pensamientos. Cuanto más se desarrolla la razón, más adecuado resulta su sistema de orientación, es decir, más se aproxima a la realidad. Pero aun cuando la estructura orientadora de que se vale el hombre sea ilusoria, satisface su necesidad de un cuadro que para él tenga sentido. Ya crea en el poder de un animal tótem, en un dios de la lluvia o en la superioridad del destino de su raza, queda satisfecha su necesidad de una estructura orientadora.” FROMM, Erich. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. 59-60. (*Subrayado nuestro*)

¿pero cuál es? ¿Lo hallan en las contradicciones, conversaciones de doble sentido y cínica resignación que encuentran a cada paso? Anhelan la dicha, la verdad, la justicia, el amor, y un objeto de devoción: ¿somos capaces de satisfacer su anhelo? Nosotros estamos tan inermes como ellos. No conocemos la respuesta, porque nos hemos olvidado hasta de hacer la pregunta. Pretendemos que nuestra vida se basa en sólidos cimientos, e ignoramos las sombras de la inquietud, ansiedad y confusión que no nos dejan nunca. Para alguna gente, la respuesta es el retorno a la religión, no como un acto de fe, sino con el fin de escapar a una duda intolerable. Toman esta decisión no por devoción, sino en busca de una seguridad. El estudiante de la escena contemporánea que no se ocupa de la Iglesia, sino del *alma* del hombre, considera este paso como otro síntoma de la flaqueza de ánimo.²⁰

Ahora, es importante reconocer que todo ese sistema de miedos y deseos de libertad no satisfechos, no aparecen de la noche a la mañana ni se instalan en nuestra conciencia cuando alcanzamos la edad juvenil. Este proceso es característico de la dialéctica entre el sujeto y el mundo real, en el interjuego de realidades propias y externas, en donde el sujeto puede o no escapar de sus vínculos primarios con el mundo de totalidad aparente radicado en sí mismo que es el mundo infantil. Los hombres que por una u otra razón no pueden separarse de sus afectos, nociones, formas de ver la vida y el mundo en general de la infancia —vale decir: irracional— tampoco podrán abrirse paso en el complejo mundo, el verdadero mundo, que se halla, a veces apabullante cuando no se le comprende, al trasponer la puerta de los lugares que nos brindan seguridades aparentes. Dice Fromm:

Se puede mirar una neurosis desde dos aspectos. Se pueden enfocar los fenómenos neuróticos en sí, los síntomas y las dificultades específicas de vida que produce la neurosis. El otro aspecto no se relaciona con lo positivo, la neurosis, sino con lo negativo, la incapacidad del individuo neurótico para llevar a cabo los fines fundamentales de la existencia humana, la independencia y la habilidad de ser fecundo, de amar y de pensar. Cualquiera que no haya logrado alcanzar la madurez y la integración, adquiere una neurosis de una u otra clase. No se limita a ‘vivir’, sin preocuparse por su fracaso y sintiéndose satisfecho de comer, beber, dormir, tener satisfacciones sexuales y hacer su trabajo. Si esto fuera así, entonces habría pruebas de que la actitud religiosa, aunque fuera quizás deseable, no es una parte intrínseca de la naturaleza humana. Pero

²⁰ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. pp. 10-11

el estudio del hombre demuestra que eso no es así. Si una persona no ha logrado integrar sus energías en la dirección de las metas más bajas; si no tiene un cuadro del mundo y de su posición en él, que se acerque a la verdad, creará un cuadro ilusorio y se aferrará a él con la misma tenacidad que el religioso se aferra a sus dogmas.²¹

O como el niño se *aferra* a sus verdades y a la seguridad inconmensurable en el fuero interno del menor, que suelen proporcionar los padres—al menos en su gran mayoría. Pero para poder gozar de esos beneficios, para poder seguir contando con el apoyo y el beneplácito del padre, del jefe, del superior, hay que plegarse a sus deseos, hay que adaptarse a las circunstancias con el fin de poder sobrevivir. No es en vano que el primer gran miedo de un trabajador es el no tener la aquiescencia o buena voluntad del que está por encima de nosotros en el escalafón, el miedo a perder el trabajo es ciertamente un gran miedo porque ello implica el retorno a la incertidumbre y a la carencia de—digamos—“autonomía” que un empleo remunerado significa para el joven en su momento. No digamos el hecho de que el sustento familiar se vea directamente mermado o hasta imposibilitado de otorgarse si no se obtiene el salario, y etcétera. El mundo contemporáneo se arraiga precisamente en esos miedos y la finalidad es que el trabajador se vea imposibilitado de hacer otra cosa que lo que la autoridad en turno desea; no hay otra solución y para los espíritus más pobres, es decir los no maduros, la realidad de sus apreciaciones es tan contundente, que prefieren doblegarse como individuos a cambio de una precaria seguridad que es la que otorga el jefe con su tácita promesa de no afectarle si se realizan *sus* deseos. Pero éste a su vez, requiere de los subalternos para poder lograrlos, por que por sí mismo no puede, si no fuera por la posición en la que está no albergaría esa clase de obligaciones, y es que generalmente él también tiene que responder ante un superior y así siguiendo. Luego entonces jefe y empleado se encuentran atados en un juego que constantemente se renueva, pero que a la vez se levanta sobre una estructura perenne: el miedo a perder la posición ganada hasta ese momento; finalmente: es el miedo el que los une y los obliga a actuar de la manera en que lo hacen y no la libertad y la autonomía. Esto los condena a no poder desarrollarse a sí mismos como personas, trabajadores o educadores (para el caso que nos ocupa), ya que para ello sería

²¹ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. pp. 29-30.

necesario que los individuos fueran capaces de utilizar libremente sus capacidades y exponer con veracidad su posición de la vida desde los puntos de vista científico (como comprensión de la vida), artístico (desde el de la creatividad), del práctico—utilitario (como experiencias de vida y/o conocimientos aprendidos y necesarios), y aún de una manera positiva y constructiva, la perspectiva religiosa de la persona, la cual aparentemente se encuentra proscrita y no se le debe de ver sino como una mera afectación de la racionalidad cuando en realidad es una fuente muy importante de la motivación de los sujetos que los educadores y los pedagogos debieran poder manejar.

Así, es de particular importancia para estos últimos entender que solamente la razón puede develar la realidad a partir de rasgar los velos que la concepción religiosa del mundo pone ante los ojos de los individuos cuando no han llegado a un nivel suficiente de madurez y entendimiento, ya porque sus capacidades han sido limitadas o porque no se han hallado en contextos de sí educativos que les permitan hacer la diferenciación, de tal forma que nunca puedan alcanzar la comprensión de los procesos inherentes a la vida misma y con ello estén condicionándose a no poder alcanzar su plena felicidad, que en Fromm como ya se dijo es el fin último de los hombres, felicidad que no equivale al patético hedonismo como se supone en el capitalismo sino a un estado de la conciencia en la cual se perciben las cosas tal y como son y el hombre encuentra su lugar dentro del mundo, cosa que el día de hoy es muy difícil de lograr.

El peor peligro al que nos podemos enfrentar en la escuela por ejemplo, es que los muchachos tengan una conciencia tan religiosamente formada que no puedan aceptar de manera alguna los conocimientos científicos que se les trata de impartir aunque el procedimiento o los datos empleados para el caso, estén dados en una dimensión meramente práctico—utilitaria; y no nos referimos únicamente a la cuestión del pensamiento religioso como práctica de una determinada religión o credo, sino que su mente está tan llena de fantasías tomadas del mundo de lo mercantil —que es quien suele preferir un sujeto enajenado—, y que además crean en ello a pie juntillas y esa

conformación del pensamiento sea tan “real” que inclusive la realidad misma termine pareciendo una indeterminación en la vida de los sujetos. Este es el punto que se ha de tratar de enfrentar con mayor ahínco a la hora de educar, pero ello implica incluso la revisión de nuestros propios aciertos—de ahí la utilidad del psicoanálisis como auxiliar de la teoría del conocimiento²² —de tal manera que no tengamos nosotros mismos dejos de religiosidad autoritaria en nuestras actitudes, acciones y declaraciones con las que educamos de manera efectiva a la juventud.

De aquí la importancia de la crítica científica del propio pensamiento, de las asunciones que hacemos y de las ideas que se transmiten a la hora de educar. Pensar a qué aspecto de la realidad estamos aludiendo y a quién estamos preparando para su vida futura. Sólo por mencionar un breve ejemplo de lo que queremos señalar podríamos retomar la discusión en torno a la figura de Karl Marx que, en las décadas pasadas, tantos desaciertos llevó a declarar a quienes no le conocían a fondo y únicamente externaban sus tendencias religiosas autoritarias utilizando una terminología y un uso práctico—utilitario de los textos de dicho filósofo pero no en su pensamiento desde la dimensión teórica desde la que fue construido. Hablar del hombre concreto equivale a la identificación de lo que él es en su realidad material, aunque no meramente económica como se le atribuyó irresponsablemente a Marx, de quien Fromm señala a ese respecto que aquél intentaba construir un sistema concreto, por posible, que estuviera en relación y al servicio de los intereses del hombre, y esto es decir que el sujeto puede, al menos potencialmente —como esperanza pero también como proyecto realizable—, construirse un sistema a la medida de sus

²² Es una reacción comprensible contra la sobrestimación tradicional del pensamiento consciente, algunos psicoanalistas se han inclinado hacia el escepticismo, con respecto a todos los sistemas de pensamiento, interpretándolos como si sólo fueran la racionalización de impulsos y deseos, en lugar de considerarlos en su lógico marco de referencias. Se han mostrado particularmente escépticos sobre toda clase de declaraciones religiosas o filosóficas, e inclinado a considerarlas como un pensamiento obsesivo, que en sí no debe ser tomado seriamente. Tenemos que considerar errónea esta actitud no sólo desde el punto de vista filosófico, sino también desde el del psicoanálisis, porque el psicoanálisis, al desenmascarar las racionalizaciones, ha hecho de la razón la herramienta con la cual se realiza el análisis crítico de la racionalización. FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997 pp. 50-51. (Subrayado nuestro)

necesidades. Pero para ello, y es otra vez el mismo problema, se ha de conocer que se quiere decir con el término de “hombre” no en lo abstracto sino en lo que en su materialidad puede llegar a expresar como ente real. Porque de ahí se desprende lo que son sus deseos concretos, lo que en realidad necesita y de ahí en adelante se puede pensar en la mejor manera de solventarlo sin tener que arriesgar su vida que es lo que conlleva al establecimiento de diferencias, lo que crea al amo pero principalmente al esclavo, lo que destruye la esperanza para unos de poder amar la vida de una manera que ya no le angustie, nulifique o enajene de sí mismo. La cuestión es si el hombre ha de sobrevivir como especie a sí mismo, o en la exploración de sus posibilidades irracionales causará el desequilibrio final del medio que le conducirá a su propia aniquilación merced a una exaltación arrogante de sus “poderes” ante el medio que le vio nacer. Marx reconoció todas esas posibles salidas a las que conducía necesariamente el capitalismo en su forma más cruenta, de ahí que su supuesto fundamental fuera el cambio de situación por una más humana, construida por los hombres en la medida de sus requerimientos no como grupo racial, social o estamentario, sino como especie en su conjunto, hay que recordar que uno de los elementos más recalcados por Marx fue la desaparición de las clases sociales, es decir la homologación, que no homogenización, de los individuos. Homogenizarlos, hacerlos a todos iguales en forma y fondo, en cuerpo y alma sería autoritario y Marx no sería entonces un revolucionario porque precisamente eso es lo que está realizando el capitalismo que sí intenta desaparecer las diferencias. Fromm, y a pesar de críticas suscitadas por su pensar en las filas de los marxistas ortodoxos, no anhelaba una revolución explosiva que destruyera lo logrado por el hombre. ¿Piensa alguien que Marx hubiera deseado la destrucción de las obras de arte, de los campos de sembrado o de las bibliotecas? Hacerlo así sería conferirle un estatus tan precario como el que alcanzaron Nerón, los Borgia o Hitler por poner sólo unos cuantos ejemplos. No, lo que mejor podríamos pensar es que ese tipo de aseveraciones únicamente podrían venir de una mente tan obtusa que no pudiera discernir entre la realidad objetivas y sus tendencias autoritarias. Lo que se podría decir del caso es que hasta la exaltación tiene su versión racional; esto es: si se le concede al científico (a una persona que utiliza la razón para debatir), la dirección de un movimiento de masas, ¿preferirá éste

la lucha ciega y la masacre o, caso contrario, intentará utilizar el mínimo de violencia —en caso de que sea necesario hacerla— para conseguir lo que su grupo desea? ¿No es acaso la masa sin control precisamente la que ha ocasionado peores arbitrariedades —por muy justificadas que sean las causas de su revuelta— a través de la historia de tal forma que siempre ha venido a caer nuevamente en la situación que se vivía antes? En fin, que lo que queremos dejar asentado es que Marx no dijo que sería la masa informe la que haría la revolución ni en cualquier lugar, sino en aquel donde las condiciones fueran propicias y donde se “organizara” la clase trabajadora para luchar por su libertad. Dicha organización no podría estar basada en la irracionalidad y, como remarcará Gramsci años después, tendría que ser dirigida por miembros del grupo que pudieran medirse en términos reales con las hegemonías y ello ya nos habla de una cierta preparación, de una cierta diferenciación con el pueblo llano que, en aquellos tiempo, solía ser menos estudiado de lo que podemos ver hoy día. ¿Qué pasaría si la revolución la hiciera una masa de gente con estudios, racional, con ideales y propuestas de vida a futuro, sin ánimos de revancha sino de reivindicación no sólo de sí mismas sino también de los que fueron llamados sus opresores, que pensara en el bienestar propio pero también del resto de la gente que conforma su nación? ¿O se piensa que la libertad del opresor de la que habla Marx es la libertad de la muerte? En todo caso, lo que queremos decir es que hay al menos una forma distinta de entender a Marx sin cargas moralinas ni deseos neuróticos (enajenados) de transformación del mundo real.

3.2. Reinterpretación del binomio sadismo—masoquismo.

Así pues, y atendiendo al segundo referente obligado en Fromm, entramos a la polémica desatada por el autor al criticarle a Freud sus conceptualizaciones de lo que el sadismo y el masoquismo son, al detectar que, y eso fue la principal diferencia entre los psicoanalistas ortodoxos y Fromm, no necesariamente radican en el ámbito

de lo sexual sino en el de la necesidad de sobrevivir para poder superar el miedo a la vida y a la libertad. Señala Fromm que:

Parecería que esta tendencia a transformarse en el dueño absoluto de otra persona [sadismo] constituyera exactamente lo opuesto de la tendencia masoquista, y ha de resultar extraño que ambos impulsos se hallen tan estrechamente ligados. No cabe duda de que, con respecto a las consecuencias prácticas, el deseo de ser dependiente o de sufrir es el opuesto al de dominar o de infligir sufrimiento a los demás. Desde el punto de vista psicológico, sin embargo, ambas tendencias constituyen el resultado de una necesidad básica única que surge de la incapacidad de soportar el aislamiento y la debilidad del propio yo. Propongo denominar *simbiosis* al fin que constituya la base común del sadismo y del sadomasoquismo. La simbiosis, en este sentido psicológico, se refiere a la unión de un yo individual con otro (o cualquier otro poder exterior al propio yo), unión capaz de hacer perder a cada uno la integridad de su personalidad, haciéndolos recíprocamente dependientes.²³

Lo que se señala aquí es de una importancia fundamental. Sádico y masoquista no son seres opuestos entre sí, sino por el contrario comparten una característica propia ante el miedo: la anulación de la personalidad. El masoquista asume que el fuerte y dominante le podrá defender de los peligros que le atemorizan y, a la vez, le evita el tener que tomar decisiones que puedan acarrearle la necesidad de exponer la vida. El sádico por su parte, combate el miedo a la soledad y a la separación incorporando a sí a otro sujeto, pero en el acto deja de ser él mismo para pasar a ser parte de una nueva dinámica que los incluye necesariamente a los dos. El amo no puede serlo si el esclavo no le declara que lo son de esa manera. El resultado final es, que ambos sujetos pierden su calidad de persona para percibirse en una dimensión distinta de lo que son.

¿Por qué es importante hacer esta diferenciación en este punto de la disertación? Es importante porque Fromm la utiliza para poder un aspecto que mucho se ha debatido en el ambiente educativo desde los años 70, el autoritarismo. El ser autoritario parecería ser un sujeto capaz de imponer su voluntad sobre un conjunto de personas que aceptan que las cosas han de ser como aquél las piensa. Pero hay que aclarar que el sujeto autoritario no es dueño de sí mismo ni de sus decisiones, sino que con todo el poder que pudiera lograr, lo único que consigue es distanciarse más de los demás

²³ FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. 1985. p. 182. (Subrayado nuestro)

hombres, y su propósito inicial, el de controlar lo que a su alrededor sucede, no se cumple por que no puede hacerse del todo de quienes le reconocen su poder, pues de hacerlo, el mismo poder que ostenta automáticamente desaparecería. Luego entonces, el sádico no desea destruir a sus subalternos, muy por el contrario les necesita para poder hacer uso del poder que cree poseer, en tanto que el masoquista le sigue fielmente pero guarda para sí la esperanza de poder deshacerse de él a la primera oportunidad que se presente. Todo ello causa un constante estado de inquietud en el que la violencia está virtualmente presente y, además para el mal de ambos sujetos, el deseo de seguridad que se pretende ganar con la simbiosis nunca se alcanza.

Aquí habría que preguntarse, un poco agresivamente quizá ¿quién necesita más a quién? ¿El maestro autoritario al alumno o éste a aquél? Llegados a este punto se pueden dejar en claro algunas de las posibilidades de análisis que la teoría de Erich Fromm nos proporciona para poder observar de una manera novedosa el campo de lo educativo.

Si el maestro es autoritario a pesar de sus “buenas intenciones”, o al menos representa ese papel en el interjuego que se da entre maestro y alumno, sí se hace necesario poder reconocer esa instancia de tal forma que se puedan criticar y corregir todas aquellas actitudes que pudieran reforzar ese estado de cosas que en nada, o en muy poco, ayudan a la formación de los alumnos. Ahora bien se dirá que ningún maestro aceptaría de inicio que se cuenta entre los que se pudiera llamar autoritario, que es ofensivo y etcétera. Sin embargo, y esto se desprende de igual manera del pensamiento de Fromm, el que no lo acepte no quiere decir que no lo sea, sino que:

La conciencia autoritaria es la voz de una autoridad externa interiorizada, los padres, el Estado, o cualesquiera que sean las autoridades de una cultura dada. Mientras las relaciones de los individuos con las autoridades conservan su carácter externo, sin sanción ética, difícilmente podemos hablar de conciencia; tal conducta es meramente acomodaticia, regulada por el temor ante el castigo y la esperanza por la recompensa, siempre dependiente de la presencia de estas autoridades, de su conocimiento de lo que uno está haciendo y su facultad supuesta o real para castigar o recompensar. A menudo una experiencia que la gente considera como sentimiento de culpa, surgido de su conciencia, resulta a veces no ser otra cosa que el temor que tiene a tales autoridades.²⁴

²⁴ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 157-158.

Fromm parte del supuesto, entonces, de que la función autoritaria no es una cuestión de decisión personal, sino que excede con mucho el nivel de lo individual. Los sujetos mismos se han formado dentro de un sistema de autoridad que no puede ser excluido de sus propias conciencias porque se halla presente ya en ellas. Hemos sido “educados” bajo una óptica jerárquica y una disposición al respeto por las normas establecidas. Todo adulto en sí mismo, salvo algunas cuantas excepciones, poseemos en mayor o menor medida, dicha conciencia autoritaria (lo que Freud llamó el Super-ego, pero que, en Fromm, no tiene nada que ver con las cuestiones sexuales, sino con la de supervivencia frente al medio social o natural).

El hombre se adapta a ese medio para poder mantener su vida, su condición social o sus expectativas a futuro, pero en ese momento ve como su esperanza de poder ser feliz, de ser él mismo se desvanece. Y es que, para poder satisfacer las necesidades externas, del patrón, del Estado o de quien quiera que sea que represente el papel de autoridad, se tienen de dejar de lado las satisfacciones personales y, caso de no hacerlo, la capacidad de castigo que posee dicha autoridad entra a ser parte activa para corregir los “fallos”, mientras que cuando se les respeta está virtualmente presente causando miedo a los subalternos.

En el aula de clase se repite el mismo esquema. Los alumnos “ceden” su voluntad ante el adulto, otorgándole la autoridad que parecería representar, cuando de otra forma no lo harían o al menos no en el grado que se le otorga al profesor. En fin, que el maestro es una figura de autoridad cuyo poder no emana, regularmente, de sí mismo sino de la serie de autoridades que le anteceden, y por eso mismo no es sino una víctima más del autoritarismo el cual tiene que transmitirse para poder sostener el sistema de orden vigente. Y este mismo hecho es una cuestión que le obliga a saberse no importante por sí mismo, sino por el rol que desempeña, lo que redundará a final de cuentas en una situación neurótica. El maestro no es dueño de sí mismo, ni siquiera es responsable de lo que se ha de impartir a los alumnos, probablemente tampoco tenga la personalidad adecuada para interactuar con ellos, pero es maestro como una forma de asegurarse un respeto relativo que no se podría ganar de alguna otra manera ya que su pensamiento está más que embotado. ¿Qué le va a poder enseñar a los niños? ¿Su

misma frustración de vida que es lo único que podría reconocer en un momento determinado?

En el pasado el maestro artesano era responsable de la obra, del producto, de su comercialización, el profesor era artista, abogado, científico y hasta teólogo. Disputaba ante otros, aún con riesgo de su vida, sus conocimientos, daba una enseñanza moral a través del ejemplo y era, además, un profesional imprescindible porque poca era la gente que podía enseñar determinados conocimientos valiosos, cuantimás que sus conocimientos se fueron haciendo necesarios en tanto que el sistema social burgués necesitó de que los empleados supieran leer, escribir y llevar las cuentas. Pero en la actualidad, en la que la mayoría de la gente sabe realizar esas funciones, que se pueden obtener conocimientos de los libros, antes no existía la gran cantidad de publicaciones que hay en la actualidad, por eso el maestro se convertía en un transmisor de las novedades y los adelantos de la ciencia, a más de preocuparse por la buena constitución del sujeto con base en una sólida preparación humanista, filosófica y moral.

En la actualidad los medios de comunicación de masas se han apropiado de la función instructiva comunicando las novedades casi al momento justo en que éstas suceden. Somos seres de comunicación inmediata —a pesar de que esta pueda ser manipulada a discreción, les signamos un valor de verdad que no se puede soslayar de manera mecánica sino que requiere de reflexión y de una actitud de búsqueda que no se nos ha inculcado— de tal forma que el maestro y la escuela han pasado a segundo término como instructor de los hechos del conocimiento humano y aún de formador de valores. La problemática va más allá de lo referido: el alumno ve en el maestro no a una autoridad cifrada en el conocimiento que posee, sino que únicamente percibe al burócrata encargado de retenerlo en las aulas cuando podría estar en otro lugar haciendo alguna otra cosa más placentera; es decir, al que coarta su libertad aún cuando el joven no pueda llegar a entender que lo que desea tener no es libertad sino el dominio completo de los adultos para que le cumplan su voluntad. Es decir, desea invertir los papeles de dominado a dominante, de tal manera que sea él quien

satisfaga sus deseos de manera irrestricta y que los demás le reconozcan su derecho de hacerlo así. Esto sería como decir que se perpetua la función dominante—dominado, y que no se percibe solución posible en el marco de la educación actual a menos que se produzca un cambio repentino en el estado de cosas que nos ha tocado vivir.

Daremos algunos ejemplos para poder hacer más explícito nuestro pensamiento a este respecto. Si nos ponemos a revisar los elementos más significativos que se han convertido en los referentes obligados de nuestros niños en la última década, habremos de ver que la agresividad a pasado a ser un factor determinante en sus relaciones y en su manera de enfrentar la vida. No únicamente desde la explosión del lenguaje tanto hablado como escrito, sino también porque se han abolido patrones de conducta que fueron determinantes en las generaciones pasadas. Podríamos argumentar que la llamada barrera generacional casi ha desaparecido, pero ello nos llevaría a cuestionarnos si ello fue porque los chicos crecieron o los adultos se “juventizaron” con todas las implicaciones que esta cuestión pudiera llegar a tener. Bruno Bettelheim²⁵ afirma que en el pasado los cuentos de hadas servían para ubicar social y psíquicamente a los niños de una forma que no pudiera hacerles daño. El ogro malvado —el adulto agresor, hostil— recibía su castigo y el estado de cosas quedaban nuevamente restablecidas con ventaja para el menor que “sentía” que podría llegar a compensar la diferencia con los mayores si hacía uso de su inteligencia. También podía comprender que la madre —de por sí amorosa y comprensiva— se convirtiera en la bruja cuando cometía una falta, todo ello le servía para hacerse una explicación del mundo—mítica, mágica, en fin: religiosa—que

²⁵ “A través de los siglos (si no milenios), al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos; han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado. Aplicando el modelo psicoanalítico de la personalidad humana, los cuentos aportan importantes mensajes al consciente, preconscious e inconsciente, sea cual sea el nivel de funcionamiento de cada uno en aquel instante. Al hacer referencia d los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que, al mismo tiempo, liberan al preconscious e inconsciente de sus pulsiones. A medida que la historia se va descifrando, dan crédito consciente y cuerpo a las pulsiones de ello y muestran los distintos modos de satisfacerlas, de acuerdo con las exigencias del yo y del super-yo”. BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis delos cuentos de hadas*. 1988. pp. 12-13.

posibilitaba una transición estable a la juventud. En la actualidad ello ha desaparecido. Las caricaturas —la herramienta fundamental aunque inconsciente de educación en la actualidad— han tomado por asalto la mentalidad de los chiquillos y les han llenado de mitos y fantasías irrealizables en la realidad. Los enemigos son los adultos por sí y la única forma de vencerles es a través de la violencia, especialmente aquella que es proporcionada no por un factor racional de personalidad de los sujetos sino una que existe de manera “natural”. En el *manga* —caricatura japonesa— llamada *Dragon Ball*, el niño pelea de tú a tú con los mayores y les vence por su enorme fuerza que le viene de no se sabe dónde. La victoria no es producto del esfuerzo sino de la escueta debilidad inherente al adulto —que sí ha entrenado en los gimnasios, que le ha costado años el perfeccionar su técnica— pero que ante el héroe en ciernes no tiene más que reconocer que es un débil opositor para tan tremenda violencia irracional²⁶. Ni siquiera las más aventuradas caricaturas con las que nos formamos los que hoy somos jóvenes adultos causaban tanto extrañamiento como las que ahora hemos tenido que observar en la televisión. Si bien los comic de Walt Disney resultaban criticables por su parcialidad y moralina, no se puede ni siquiera comparar sus efectos con los que están produciendo los actuales dibujos animales en la formación de los niños. Los menores “creen” ser el personaje poderoso que puede derribar a una veintena de adultos de una sola manotada, es una fantasía que agobia al tener que comprobar que ello no es posible y sin embargo siguen pensándolo como solución a sus problemas. Si con violencia se asegura la sobrevivencia, esa es la mejor vía para enfrentar el miedo que nos producen los adultos y, por lo tanto, también nuestros coetáneos sin importar condición o sexo. Nada puede convencerles de que lo que en la televisión se ve es sólo una abigarrada fantasía postmoderna de la individuación del más fuerte, para ellos pasa a tomar el sitio de la realidad tal cual en

²⁶ De más actualidad son los manga “Pokemon” y “Digimon”. En ambos casos se trata de que unos chicos poseen a determinados monstruos los cuales hacen pelear ya para ser el mejor entrenador, ya para salvar al mundo. El caso es que podemos pensar que no son más que imágenes que en la mente del niño se refieren a los adultos. Estos, cuando el niño está en peligro o tiene una necesidad, “mágicamente” les resuelven sus problemas y el chico sale indemne de sus atribuciones. El niño no sabe por qué las cosas son así pero las acepta y las utiliza en su beneficio. Los monstruos famosos no son sino otras tantas manifestaciones de las “gracias” que poseen los adultos y que los chiquillos no pueden, o no quieren aprender a utilizar. La vida es fácil para ellos y su única preocupación es la de encontrar a alguien con quien pelear, a quien vencer.

el marco de su percepción religiosa de la realidad. Religiosa porque es un acto de fe no de razón. Y esta es una de las condiciones que remarca Fromm para definir lo que es el pensamiento religioso:

Cualquier discusión de religión se ve obstaculizada por una seria dificultad terminológica. Si bien sabemos que hubo y hay muchas religiones además del monoteísmo, sin embargo asociamos el concepto de religión con un sistema constituido en torno de Dios y las fuerzas sobrenaturales; tendemos a considerar la religión monoteísta como un punto de referencia para el entendimiento y valorización de todas las otras religiones. De ese modo surgen dudas sobre si religiones sin Dios como el budismo, el taoísmo, o el confucionismo, pueden ser llamadas propiamente religiones. Sistemas seculares como el autoritarismo contemporáneo, no son llamados religiones en absoluto, aunque psicológicamente merecen ese nombre. Simplemente, no tenemos una palabra para señalar la religión como un fenómeno humano general, de modo tal que la interferencia de alguna asociación con un tipo específico de religión no dé su matiz especial al concepto. Por falta de dicha palabra, usaré el término religión..., pero quiero aclarar desde el comienzo que entiendo por religión *cualquier sistema de pensamiento y acción compartido por un grupo, que dé al individuo una orientación y un objeto de devoción.*²⁷

Así, la agresividad se ha convertido en objeto de devoción de los muchachos, es su religión por decirlo de alguna manera, y hasta ahora, todo intento de erradicar esa percepción del mundo en ellos ha sido infructífera por no contar con elementos alternativos con los cuales poder consolidar un carácter social distinto al que se ha permitido construir en beneficio de los intereses económicos que no se detienen a pensar en los inconvenientes que sus productos les están ocasionando a nuestros niños. Estamos conformando una generación de *sádicos* que disfruta de agredir, matar, violentar la humanidad de los sujetos por ejemplo en los video juegos en donde el que puede matar a más enemigos —generalmente adultos— es el que se lleva las palmas de sus demás “compañeros de juegos”. Al adulto se le agrade, se le humilla, se le enfrenta retadoramente porque se sabe, entre otras cosas, que no nos puede responder, que está maniatado como el ser débil que es y al que se le ha de explotar hasta que ya no pueda sino rendirse ante el poderío del niño que, en su

²⁷ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. p. 25.

fantasía, ha deseado poder ocupar su lugar, tener su dinero, su ropa, sus autos, pero no sus conocimientos porque ellos no le sirven de justificación a su violento furor interno que se apresura a expresarse a la primera oportunidad. El lenguaje es un claro ejemplo de ello. La grosería, la mala palabra, la ofensiva expresión que en su momento le sirvió al populacho para vociferar en contra de los ilustrados se ha convertido en moneda corriente. Las altisonancias son ya parte del mínimo haber de palabras con el que los jóvenes se expresan e intentan entablar comunicación. Lo peor es que se limitan a sí mismos pensando que la vida es igual que lo que conocen, que las cosas nos vienen como por milagro y que no han de esforzarse mucho en lo que de todas maneras habrán de lograr. El peligro viene cuando se dan cuenta que las cosas no son así y que el mundo es mucho más complejo de lo que ellos han aprendido, el mundo siempre estuvo en otra parte y ellos no fueron lo bastante poderosos, ni lo serán, para poder llegar a dominarlo. La angustia ante la plena vida se les vuelve a aparecer y, a veces, lleva una marca de muerte porque no están preparados para enfrentarla y a nadie le interesó el sacarles de su error. La responsabilidad es de todos pues el carácter social lo determinamos todos los que formamos el conjunto de lo social y quien más quien menos ha de entender que las cosas no deben de seguir como hasta ahora. El sadismo, como ya lo signo Fromm, es también una forma de anulación de la personalidad y de la voluntad, y en tanto que los adultos reforcemos ese nivel de sujetos les estamos condenando a una vida vacía, sin freno y sin libertad.

3.3. La conciencia humanista.

Desde luego que esta situación ha de tener solución. No podemos considerarla como una condición de la existencia sino como una dicotomía histórica más que ha de ser superada mediante el esfuerzo de los sujetos y su inherente naturaleza de transformación. A ello se aboca Fromm cuando nos expone la otra cara de la moneda en cuanto a la manera de percibir la realidad que no sea basada en la irracionalidad. A ella le llama “conciencia humanista”, principalmente porque esta orientada a reforzar

lo que nos hace humanos y nos especifica en el contexto de las especies de este planeta. Ya hemos expuesto algunos de los rasgos que definen dicha humanidad, pero hay un principio que no hemos tocado y que hemos de señalar aquí: la *religiosidad racional*. A pesar de que suene a contradicción, este principio es uno de los pilares del pensamiento frommiano, al menos en términos de un patrón de percepción que ayude a los sujetos a ser sí mismo como individuos y, a la vez, consolidar las ligas entre los ciudadanos que vivimos en el marco de una sociedad establecida.

De una conciencia humanista necesariamente se sigue una religión humanista; esto es así porque de una mente orientada hacia lo humano, es decir hacia lo específico del hombre, sólo se puede seguir la admiración por eso mismo que radica en todos los seres humanos y, a la vez, reintegra como totalidad al conjunto de seres vivos que en conjunto formamos la sociedad humana. Es decir, religión en Fromm es un sistema de orientación y de devoción, orientarse hacia lo humano es orientarse hacia el grupo, ser devoto de lo humano es ser devoto de la humanidad, sin distinciones ni exclusiones; la religión humanista es la menos religiosa de todas, en el sentido dogmático con el que se ha definido hasta hoy la religión, porque lo admirable está en los hombres y no en un sitio más allá donde no se le puede percibir; lo humano es lo concreto, la religión del hombre es la devoción de su concreción, eso y nada más.

La religión humanista... tiene como centro al hombre y su fuerza. El hombre tiene que desarrollar sus poderes de razón con el fin de comprenderse, y comprender su relación con los demás hombres y su posición en el universo. Tiene que reconocer la verdad con respecto a sus potencialidades y a sus limitaciones. Tiene que desarrollar su capacidad de amor por los demás y por sí mismo, y experimentar la solidaridad de todos los seres vivos. Tiene que tener principios y normas que le guíen en este fin. La experiencia religiosa de este tipo de religión es la experiencia de la unidad con el Todo, basada en la relación del uno con el mundo, captada a través del pensamiento y del amor. La finalidad del hombre es lograr la mayor fuerza, no la mayor impotencia; la virtud es la autorrealización, no la obediencia. La fe es la firme convicción basada en la propia experiencia del pensamiento y sentimiento, no el asentimiento ciego a las proposiciones. El estado de espíritu prevaleciente es la alegría, mientras que en la religión autoritaria es la pena y la culpa.²⁸

²⁸ FROMM, Erich. *Psicoanálisis y religión*. 1997. pp. 36-37.

Como puede verse, entrar en contacto con el todo es amar a la humanidad, de la misma forma en que se amarán los seres de la naturaleza, la armonía del caos —la pleguitud de los pliegues— así como a uno mismo y al todo en el que nos vemos inmersos y del que formamos parte activa y cambiante. Si lo podemos decir de esta manera: la religión humanística integra a los Derechos Humanos, a la Ecología, pero también los derechos de los animales y en general todo aquello que nos represente vida, a más de todo aquello que permitió que la vida fuese posible. En todo caso, la religión humanística es hacer uso de una de las capacidades inherentes al hombre más importante: desear el amor; y desear el amor implica saber que el todo es uno (en los dos sentidos más inmediatos que se le pueda consignar a la frase; a la vez que se erradica el egotismo, ya que se refuerza la autonomía e independencia de los individuos al grado de poder ser autosuficientes y, acaso, determinar con ello el fin de las instituciones rectoras de la vida colectiva “tal” como suponía Marx que pasaría al alcanzar la madurez su sistema social conocido como *Comunismo*.

Pero, tal como se ve, esto es aún un proyecto a muy largo plazo, y en la actualidad lo que se puede ver es justamente el lado opuesto de la moneda. En las escuela contemporánea lo que podemos observar es una peligrosa falta de disciplina que redundo en una educación falaz y llena de vacíos que lo que hace son generaciones perdidas, lejanas de los objetivos más simples de una formación integral y todo ello merced al sentido inconsistente de lo que es la autoridad. En el sentido frommiano existe una forma irracional de la misma así como una forma positiva y racional que es la que se asocia a un estado de conciencia humanista, plena de fe y de humildad, pero a la vez entendimiento de lo que es la realidad en sí. No se puede entender al hombre sino en relación directa con todo aquello que le rodea: la naturaleza, la sociedad, sus experiencias y recuerdos tanto como sus expectativas a futuro las que, de una manera u otra, le hacen percibir su realidad bajo determinada perspectiva, y la que Fromm propone como parte del desarrollo integral del ser humano es aquella que obliga a reconocer la valía de lo humano y, sobre todo, que es importante rescatar aquellos elementos que nos hacen ser más humanos y no menos. Es por ello que muchas de

sus alusiones bibliográficas se remiten a episodios o personajes históricos o literarios, ya que, en su mayor parte, los escritores perennes han sido aquellos que se avocaron a estudiar la condición humana para poder extraer enseñanzas, constantes y valores al decantar las personalidades universales de aquellas que eran transitorias. Aquí viene al caso la delimitación que hace Fromm de los filtros que la sociedad nos pone al entendimiento y que, de una manera u otra nos permite ver la realidad de una forma específica.

2. FROMM, EL "CARÁCTER SOCIAL" Y LA EDUCACIÓN.

Dentro de la concepción Dialéctica Crítica, se considera que la validez de las teorías no depende de las refutaciones que otra pueda hacerle; de hecho no se trata de decidir quién de ellas posee mayores adeptos ni cuál es la que se encuentra hoy de moda. Para la perspectiva Dialéctica Crítica lo que importa es qué es lo que se quiere explicar de la realidad. Esto se traduce en teorías, las cuales tienen ciertos periodos de vigencia. De esta forma se establecen los niveles de aceptación de la teoría, la cual puede ser parcialmente vigente o totalmente invalidas. Así una teoría puede ser desechada cuando los contenidos que expresaba y que intentaba explicar ya no los expresa ni los explica, caso sería, por ejemplo la de la evolución de Lamarck o la del cosmos de Ptolomeo. De ellas no es posible rescatar elemento alguno para poder explicar actualmente algo de la realidad, tuvieron su momento, pero al estar condicionadas a preceptos no científicos, ya que los más de ellos se basaban sobre razonamientos anclados en las puras percepciones sensoriales, los dogmas de la fe y sus deducciones metafísicas a partir de ella, sin poder llegar a conocer aquello que no es percible de manera directa, tienden a ser rebasadas cuando el pensamiento

científico explora los mismos terrenos críticamente y sin las limitaciones que otras maneras de pensar la realidad suponen.¹

El caso de las teorías parcialmente vigentes, son aquellas que, si bien ya no pueden explicar la totalidad del fenómeno que se proponen, aún conservan ciertas categorías y conceptos que si pueden dar cuenta de aspectos de la realidad. Casos de este tipo de teorías serían, por poner un ejemplo el de Carlos Marx y de Sigmund Freud, cuyas contribuciones fueron enormes en su momento pero que, merced a las interpretaciones erróneas que sufrieron de parte de sus “seguidores”, por sectores ideológicos y razones práctico—utilitarias acientíficas, fueron y/o manipuladas de tal forma que, alejadas de la realidad que pretendían explicar, ya solamente pueden aplicarse a rasgos o fenómenos parciales. Sus herramientas aún nos pueden ser útiles, si se les replantea y se les ubica en el lugar que les corresponde. Ello es una forma de reconocer la valía de dichas teorizaciones y, como cita Rojas Soriano, reconocer a los maestros superándolos.²

En el caso de Erich Fromm, considero que es uno de los teóricos que mejor utiliza los conceptos y categorías propios de Marx y de Freud, ello debido a que, como señalan Oriol y Espinosa:

No obstante que Fromm fue uno de los críticos más rigurosos del conocimiento y la práctica psicoanalítica, nunca dejó de reconocer que el psicoanálisis constituye uno de los campos más apasionantes y desafiantes para aquellos interesados en la investigación del ser humano y sus pasiones. Siempre estuvo cierto de que el psicoanálisis no moriría a menos que no cambiara su dirección. Una de las formas que Fromm propuso y desarrolló para llevar a cabo este cambio de dirección fue someter el psicoanálisis a lo que él denominó su revisión dialéctica. Esta revisión debía ser continua y permanente a la luz de los hechos y del proceso histórico, pues el conocimiento y la práctica del psicoanálisis está sujeto a la estructura socio—económica histórica.³

¹ “*Lo pensable*, independientemente de la existencia o no de un referente empírico, es una determinación histórico-social en cuanto *sólo se piensa lo históricamente pensable*, sólo aquello que en una sociedad específica permite que sea llevado a figura de pensamiento.” COVARRUBIAS, FRANCISCO. *Las herramientas de la Razón*. 1995 p.78.

² “En la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo.” BACHELARD, G. citado por ROJAS, Raul en *Formación de investigadores educativos*. 1995. p. 16.

³ ORIOL, ANTONIO y ESPINOSA, PATRICIA. *Freud 3. Posfreudismo*. 1992. pp. 150-151.

En primera instancia hay que señalar que lo que Erich Fromm le interesa estudiar es el hombre concreto, el que es, no el que se construye con base en conceptos vagos y juegos de palabras que a ningún lado conducen. Ontología se le ha dado en llamar a ese tipo de teorías; la forma menos compleja de comprender lo que es ese hombre concreto ya se encuentra, al menos simbólicamente, en los primeros escritos de la raza humana. Fromm no se ha dispuesto a descubrir algo nuevo, sino a renovar lo ya conocido para poder encontrar en ello su novedad; esto es, hablar del hombre tal cual que implica hablar de mí, de ese, de aquél hombre, del que ha sido y del que será, del hombre del pasado y de que vendrá a continuación. Así, conceptuar es precisamente ese proceso por el cual se definen los contenidos específicos de una abstracción, pero esos contenidos no se pueden extraer de la nada, de hecho son construcciones socialmente pensables que, además, están enraizadas en los bloques de pensamiento de los sujetos teorizantes que no se pueden desprender ni de su piel ni de su tiempo.

Así pues, una teoría que se involucre con lo humano, que se autodefina como humanista, no puede por menos que definir el antecedente necesario que le da sentido y que, al mismo tiempo, la va a diferenciar. Y, en todo caso, al hablar del sentido de lo humano, de los seres humanos, estaríamos hablando también sin duda de un proceso educativo pues, como ya señalé, ¿qué otra cosa es la educación sino la construcción de determinadas personas como sujetos sociales?, y si además consideramos que es Fromm quien más está determinado a contrarrestar los efectos negativos que la sociedad consumista y alienante procura a los individuos, no estaríamos muy alejados de vislumbrar que la teoría frommiana es, en sí, una teoría que sienta las bases para una perspectiva científica de la educación que tenga como finalidad la sana constitución de los sujetos y la búsqueda por ese medio de mejorar las condiciones de vida en sociedad.

Hablar de humanidad, pero ante todo: de lo humano, de lo que nos ha vuelto hombres al paso del tiempo, ha sido uno de los puntos más importantes que, a lo largo del tiempo, ha ocupado la mente de multitud de filósofos, teóricos y, en general, científicos y pensadores que consideraron relevante el develar el sentido de tales

términos. Las posturas son múltiples y variadas: para Darwin, ya se sabe, el hombre es producto del proceso natural de evolución que ha llevado a grados de mayor complejidad a las especies, alcanzando su cota mayor al hacer su aparición el ser humano. Esta es la dimensión natural del ser del humano.

Para Rousseau, somos producto de la relación con otros hombres, pero a la vez somos víctimas de la sociedad que nos contamina y llena de vicios, determinándonos así a ser corrompidos y marcados por la maldad que el hombre no posee por naturaleza. Esta visión es la del ser social del hombre.

Para Karl Marx, o más específicamente, para Engels,⁴ el hombre es resultado del trabajo, de la labor realizada mediante su inteligencia y habilidad, y que, gracias a ello de manera progresiva, fue desarrollando herramientas cada vez más complejas para dominar al mundo.

Esta perspectiva nos lleva a la parte creativa del ser humano, a su capacidad para resolver problemas por medio de su inteligencia y su habilidad manual; pero a la vez, al origen de muchos de los malestares del hombre, pues esas mismas capacidades, puestas al servicio y dirección de una autoridad irracional —y por ello autoritaria, según Fromm—⁵ también es el punto de arranque de la dominación, la explotación, y

⁴ ENGELS, Federico. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. 1955 p. 74.

⁵ “El empleo del término ‘autoritario’ hace necesario esclarecer el concepto de autoridad. Existe tanta confusión respecto a este concepto debido a la creencia ampliamente difundida de que nuestra única alternativa es tener una autoridad ditatorial, irracional o no tener autoridad alguna. Esta alternativa, no obstante, es falsa. El verdadero problema consiste en saber qué clase de autoridad debemos tener. Si hablamos de autoridad: ¿nos referimos a una autoridad racional o irracional? La autoridad racional tiene su fuente en la competencia. La persona cuya autoridad es respetada ejerce competentemente su función en la tarea que le confían aquellos que se la confieren. No necesita intimidarlos ni espolear su administración por medio de cualidades mágicas. En tanto que ayuda competentemente en lugar de explotar su autoridad, se basa en fundamentos racionales y no requiere terrores irracionales. La autoridad racional no solamente permite sino que requiere constantes escrutinios y críticas por parte de los individuos a ella sujetos; es siempre de carácter temporal, dependiendo su aceptación de su funcionamiento. La fuente de la autoridad irracional, por otra parte, es siempre el poder sobre la gente. Este poder puede ser físico o mental, puede ser real o solamente relativo en relación con la ansiedad y la impotencia de la persona sometida a esta autoridad. El poder, por una parte, y el temor por otra, son siempre los cimientos sobre los cuales se erige la autoridad irracional. La crítica a la autoridad no es sólo algo no solicitado sino prohibido. La autoridad racional se basa en la equidad de ambos: de la autoridad y del sujeto. Los cuales difieren únicamente con respecto al grado de saber o de destreza en un terreno particular. La autoridad irracional se basa por su misma naturaleza en la desigualdad,

en fin, de la historia de las maneras en que el hombre se ha organizado para vivir en sociedad, no yéndole a la zaga su desarrollo técnico, material e instrumental.

Decir que el “hombre” —como entidad superior unificadora más allá de los rasgos particulares, es decir de las diferencias constitutivas de los individuos, y por tanto abstracción y síntesis de lo que en última instancia somos los individuos— es lo que puede saberse del sujeto, ciertamente no es fiable ya que del ser individual no se pueden extraer conclusiones plenas en relación al conjunto, pero así mismo tampoco lo es si nos ponemos en la situación contraria y decimos que el hombre es meramente lo que su sociedad es. Ciertamente ambas situaciones son pertinentes y necesarias para explicar lo que el hombre llega a ser como sujeto inmerso en una sociedad, pero no podemos decir que lo que aquél es —como ser aislado— domina lo que esta de manera directa, mucho menos que el sujeto es sólo sociedad, entendiendo por esto que el hombre es únicamente lo que el conjunto es en un momento determinado. Habría que encontrar un justo medio, aquel por el cual se pueda expresar que el hombre es más que sus instintos y funciones orgánicas (un tanto como pretendía Freud tratando de explicar lo psicológico exclusivamente por lo natural); de la misma forma tendría que concederse al hombre el que no posee solamente elementos de su sociedad, sobre todo ahora que la globalización procura la internacionalización de las ideologías y la homogeneización de las culturas; luego entonces, y ahora más que nunca, el hombre no es simplemente *su sociedad*, sino multiplicidad de ellas, con distintos referentes y versiones sobre un rasgo determinado.

Éste es uno de los temas fundamentales que ocupan la mente de Erich Fromm como filósofo, psicoanalista y sociólogo. “¿Qué es el hombre?”. Esta pregunta se convierte en el tema recurrente a lo largo de sus diversos trabajos y orienta, de manera definitiva, sus preocupaciones intelectuales y científicas. Y dado que la Pedagogía — como reflexión científica sobre la constitución social del ser humano y no como

implicando diferencias de valores. Al emplear el término ‘Ética Autoritaria’ nos referimos a la autoridad irracional, ateniéndonos al uso corriente del término ‘autoritario’ como sinónimo de sistemas totalitarios y antidemocráticos.” FROMM, Erich. 2000. *Ética y Psicoanálisis*. 21-22.

“ciencia” de la transmisión de saberes en el aula— se las tiene que entender con la formación del hombre, y que esto implica que “se construye a un hombre”, hay que señalar que no se puede dejar de lado que, en última instancia, se está determinando de una manera u otra lo que ese sujeto va a ser en el futuro.

De ahí que recuperemos el concepto de lo que él denomina “Ciencia del Hombre” que es, como lo dejó asentado el mismo Fromm: “Una disciplina que trabajaría con los datos de la historia, la sociología, la psicología, la teología, la mitología, la fisiología, la economía y el arte, en cuanto fuesen relevantes para comprender al hombre”,⁶ y aún podrían agregarse algunas cuantas disciplinas más que le aludan (tales como: la filosofía, la antropología, la neurología y las ciencias técnicas más modernas tales como la informática), a pesar que hasta ahora hayan trabajado de manera aislada y fragmentaria, y con ellas poder hacer fundamentaciones racionales y científicas, Mas, como ya se ha dicho, esto no quiere decir que estas se retomen desde sus muy particulares perspectivas y metodologías, sino en la medida en que aludan al fenómeno educativo y bajo el rigor⁷ que la Pedagogía pudiera llegar a darse metodológicamente en el futuro.

Tampoco quiere decir que la Pedagogía debiera avocarse a dilucidar fundamentalmente los campos epistémicos que corresponden a dichas disciplinas, ya que corresponden a otros aspectos de la realidad que no son plenamente los de la educación, aunque pueda darse el caso de que sean copartícipes del fenómeno en una dimensión superior, sino que se hace uso del conocimiento generado por ellas con anterioridad con la finalidad de poder explicar de mejor manera el fenómeno educativo. Para ello hay que hacer notar que la Pedagogía pudiera desarrollar aquellos

⁶ Fromm, Erich. *La revolución de la esperanza*. 1970. p. 64.

⁷ “...identificamos un esfuerzo acompasado por pensar la configuración de la pedagogía en consonancia con la epistemología... [Hay grupos que proponen] la autodeterminación, la sobredeterminación y la codeterminación del campo pedagógico. Vale decir, para algunos, la epistemología sólo tiene el cometido de develar los criterios de validez de la pedagogía; mientras que para otros, su función es la determinación de los mismos y exportarlos a todo campo disciplinario; y, en la tercera vertiente, se perfila la idea de un trabajo interseccional entre pedagogía y epistemología para la configuración conjunta de las condiciones de posibilidad de la teoría educativa.” VELAZQUEZ, Macario. “Identidad pedagógica: entre la trascendencia y la sustantividad” en BARTOLOMEU, *et al. En nombre de la pedagogía*. 1996 pp. 88-89.

campos epistémicos que le fuesen pertinentes, pero siempre teniendo en cuenta que tiene como objetivo primario el dilucidar lo educativo y no otras cuestiones anexas. Obvio es decir que, desde la perspectiva totalizadora, lo educativo tiene conexión de uno u otro modo con el resto de las actividades que los sujetos realizan y que, de manera orgánica se hallan en interjuego⁸ como realidad.

Así pues, la perspectiva sobre el que se habría de basar la reflexión científica de lo educativo, desde un punto de vista totalizador de lo real, tendría que seguir el ejemplo de un teórico como Erich Fromm que no se limitó únicamente a ser o bien psicoanalista o bien sociólogo, o bien filósofo. Su método de investigación, de manera formal, está enraizado en lo que se puede llamar “pensamiento crítico totalizador”, el cual pretende conocer los fundamentos de la sociedad actual para poder incentivar las transformaciones sociales, que ineludiblemente radica en Marx, y en su psicoanálisis “humanístico” —es decir: en su manera de entender el psicoanálisis, alejándose del Freud metapsicológico pero conservando al psicoanalista científico que reflexiona su práctica, lo que coloca a Fromm como un no—ortodoxo del cónclave psicoanalítico—, que considera una crítica a la manera como los individuos interiorizan esa misma realidad social que viven.⁹

De esta manera, se hace necesario aquí exponer, aunque sea someramente, algunos de los postulados que esta corriente del pensamiento psicoanalítico maneja para poder explicar los fenómenos de la realidad. Entendemos que toda Pedagogía —es decir, toda reflexión científica de lo educativo— refleja una concepción filosófica del

⁸ El concepto de “interjuego” proviene del término *interplay* que utiliza Fromm el cual, para mí, quiere significar que los distintos elementos de la realidad poseen actividad, y participación, así como coexistencia reales, que son copresenciales y, además que están en interacción permanente. Este concepto pretende ampliar el de interacción ya que este refiere una condición de estado permanente, linealidad y predictibilidad, mientras que el de interjuego evoca más el supuesto de la variabilidad, la inflexión y la dialéctica que en la realidad poseen.

⁹ “...al decir que la estructura socio—económica de la sociedad moldea el carácter del hombre, hablamos sólo de uno de los polos de la interconexión existente entre la organización social y el hombre. El otro polo que hay que tener en cuenta es la naturaleza humana, que a su vez moldea las condiciones sociales en que vive. Solo entenderemos el proceso social si partimos del conocimiento de la realidad del hombre, de sus propiedades psíquicas tanto como fisiológicas, y si estudiamos la interacción entre la naturaleza del hombre y la naturaleza de las condiciones externas en que vive y que ha de dominar si quiere sobrevivir.” FROMM, Erich. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. p. 73.

hombre y la realidad. Si esa concepción no existe, no se puede esperar que exista una re-construcción del hombre, del medio y de su sociedad. Esto es, para poder realizar una labor educativa es necesario que se posea un ideal de hombre, o sea: un deber ser del sujeto real y actuante. Este ideal no existe *per se*, sino que es creado en el devenir de los hombres en relación con su medio y su sociedad. En el enfrentamiento con el medio, el hombre aprende a extraer beneficios y a solventar problemáticas cotidianas que, al paso del tiempo se vuelven rutinarias. Todos esos conocimientos han de ser transmitidos a las siguientes generaciones con la pretensión de mantener constante las formas y contenidos que se manejan, y que a la vez, en el sujeto, le dan sentido al conjunto social en el que se va a vivir.

El hombre al vincularse con el medio (tanto social como natural) en el que se desenvuelve, requiere de un fin o meta sobre lo que quiere hacer de ellas, o por medio de ella, en su provecho y beneficio. En el inicio de las sociedades la tarea primordial es sobrevivir, pero al ser cubiertas las necesidades básicas que aseguran la permanencia del conjunto, aparecen las formas culturales, ideológicas y socio-políticas que es lo que, en primera instancia, reportan la diferencia de vida del ser humano y los animales. Todo ello ha de partir de la necesidad de lo inmediato: la protección de lo propio ante otros grupos, el intercambio por productos que no se poseen, el aseguramiento de la propia comunidad frente a las adversidades y/o miedos a lo desconocido. Pero esto tampoco aparece de manera automática, sino que es el reflejo de las experiencias y posibles explicaciones que han sido aceptadas como significativas por el colectivo, y que han merecido el honor de ser conservadas.

El medio natural, por ejemplo, permite la subsistencia del grupo por medio del trabajo de los individuos, pero también ofrece espacios o vacíos que se convierten en cuestionamientos que han de ser subsanados por alguna "teoría" más o menos adecuada al conocimiento del momento, y aceptada por el colectivo. Es así como vemos la creación de la religiosidad, como una forma de explicación de las cosas que no se comprendían, aunque, no está de más decirlo, no se le puede dar el atributo de explicativa sino en un grado muy primitivo e ingenuo pues las herramientas con las

que contaban eran muy limitadas y el miedo a la naturaleza misma no les dejaba reflexionar sobre ella sino sólo reverenciarla.¹⁰

Más tarde, en la cultura griega, aparece por primera vez la idea de la eticidad como una dimensión a la que el hombre habría de aspirar para convertirse en un buen representante de la polis griega. Se debía ser buen ciudadano en un sentido amplio, es decir buen orador y retórico para poder ayudar a la ciudad a mejorar sus leyes y sus decisiones de grupo, también se debía ser buen militar para la defensa de la ciudad y la estética del cuerpo; por último se debía ser altamente virtuoso, lo que para ellos significaba el intentar emular a los dioses en sus actitudes nobles y formas de actuar valerosamente, lo que implicaba el morir heroicamente en la batalla, defender la “patria” o conducirse según los gustos y criterios que los mismos dioses habían señalado en las epopeyas de Homero.¹¹

Siendo que, de una manera formal, es también con los griegos en donde aparece la educación en todas sus posibles manifestaciones: racional, estética, militar, proto científica experimental (con Hipócrates y la medicina por ejemplo). Podemos decir que desde esta perspectiva, eso que los griegos querían conservar tenía que ser mediado por un proceso de instrucción riguroso y fundamental que asegurara la preservación de esos conocimientos que la comunidad griega consideraba importantes. Ciertamente es que culturas anteriores a los griegos, los chinos, los egipcios, en nuestro continente y en una época histórica diferente: los mayas, fueron poseedores de un gran conocimiento y de una gran cultura, sin embargo en la realidad, el conocimiento estaba acaparado por un pequeño grupo de sabios que no solía hacer extensivo al resto de la población los resultados de sus pesquisas sino en un grado muy limitado y muchas veces supeditado al ejercicio de la religión y contaminado con grandes dosis de superstición. Es por esta razón que, hasta el

¹⁰ Ver por ejemplo: DURKHEIM, Emile. *Las formas elementales de la vida religiosa*. MALINOWSKI, Bronislaw. *Magia, ciencia y religión*, o FRAZER, George, *La rama dorada*. En ellos se describe la manera en que los primeros humanos, se aproximaron al “ser” de la naturaleza, y al no poder abarcarla, la temieron, la adoraron y al final la humanizaron —es decir, le proporcionaron atributos humanos, como la conciencia, las emociones y la personalidad.

¹¹ JAEGER, Werner. *Paideia*. 1980. p. 53.

momento, se desconocen las razones que esos sabios tenían para realizar sus estudios a veces tan rigurosamente como lo es en la actualidad (la exactitud del calendario maya por poner un ejemplo), y la forma en que desarrollaban formalmente su proceso de transmisión de los conocimientos. Es por esto que se retoma a los griegos como el ejemplo más importante del inicio de la educación tal y como la conocemos, lo que no quiere decir que lo sea del todo, sino que ya en ellos la intencionalidad hacia la extensión del conocimiento jugaba un papel importante en la educación que los griegos otorgaban a sus herederos, lo que implicaba una finalidad definida y, por ende, una direccionalidad específica y una práctica social común a todos los que participaban en ese proceso, que al involucrar a la mayoría de los sujetos del grupo creaba y re-creaba una cultura de manera extensiva para el propio saber y beneficio de uno y del grupo a la vez.

De esta forma, podríamos decir que se generaba un ambiente socializador y solidarizante que aglutinaba al conjunto en sí mismo y, además, mantenía “abiertos” a los sujetos en relación con y hacia su medio y el resto de los individuos que formaban su colectividad. Abiertos en el sentido de mantenerse a la expectativa de los nuevos acontecimientos, las nuevas propuestas filosóficas, los descubrimientos de su ciencia y las relaciones sociales. Es decir, se propiciaba la búsqueda del conocimiento y el descubrimiento sobre la base de un conocimiento sólido —en su contexto— de la realidad, la sociedad, la ciencia y el hombre mismo, estando atento a la existencia de un otro que pudiera ser significativo para el sujeto y su conjunto.

Es por esta actitud que se ha conocido al griego como un ser que buscaba la formación “integral”, lo cual no quiere decir que pretendiera saberlo todo, sino que su perspectiva le “obligaba” a organizar sus saberes y sus conocimientos en un planteamiento general abstracto que estuviera integrado entre sí. Pues además, para los griegos no existían divisiones en la realidad, ésta era parte del Todo en el que el sujeto griego estaba inmerso, cada uno de ellos se hallaba formando parte de ese

sistema que se debía de comprender y descubrir no solamente en sí mismo, sino en su sociedad, su medio o en el cosmos a través de la intervención de sus deidades.¹²

Es, desde esta perspectiva, dialécticamente superada desde el pensar griego e incluso desde el mismo Fromm, que afirmo que la ciencia que estudie la educación ha de ser multidimensional y que ha de incorporar en sí las posibles ramas de lo social que se involucren en el proceso. Ello conduce al planteamiento de un nuevo tipo de perspectiva en el pensamiento científico, ya que de sí, el positivismo no podría congeniar con una visión que no se centrara en el método hipotético deductivo que es el que se ha abrogado el título de “método científico”.

Lo científico va más allá de lo meramente comprensible mediante los sentidos y la razón viciada por los paradigmas científicistas¹³. Se requiere de un forma más elaborada de pensar el mundo, que posibilite la captación integral del fenómeno tal cual es, y no supeditado a la hipótesis ni a los aforismos que una disciplina tiene como punto de partida cuando intenta hacer investigación. Investigar es descubrir, señalar la diferencia de lo conocido con los planteamientos anteriormente cifrados en

¹² De esta forma, el ser humano posee una existencia, material y espiritual, que se pone en riesgo de muerte o desaparición, que está siempre está bajo la amenaza de ser perdida, pero principalmente el humano es alguien que sabe que pone en riesgo *su* propia existencia y a lo que no puede hallar una solución sino en el plano de la ideología religiosa (ya que si no fuera trascendental el contenido de lo que maneja ya habrían desaparecido de las sociedades).

¹³ “Es la concepción positivista de la realidad la que no reconoce: la presencia de otros tipos de conocimiento que aunque no científicos pudieran ser verdaderos; la existencia de heterogeneidad y contradicciones en el conocimiento científico; la que supone que los objetos reales son los objetos de estudio (como si fuera idéntica la existencia real con la delimitación especializada de un supuesto objeto formal); la que se piensa como la única concepción epistemológica; la que considera inexistente su fundamento en una concepción filosófica; la que piensa a la realidad de una manera fragmentaria como conjunto de elementos que se relacionan entre sí y la que despoja a la realidad social de contradicciones y de su contradictoriedad existencial. Es esta concepción epistemológica, la traducción de la concepción ontológica fragmentaria, estatista—mecanicista y funcional—sistémica la que se aplica como lógica de los procesos de apropiación cognitiva teorizante. ALVAREZ, Arturo. *Elementos para la crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1998. p. 52.

otras visiones de la realidad. Pero para ello se hace necesario también un cambio de mentalidad a la hora de enfrentar el proceso del conocimiento aceptando, antes que imponiendo las propias opiniones, lo que el fenómeno nos declare ser luego de haber emprendido la tarea de conocerlo. Plantearse una hipótesis, aún como pregunta más o menos abierta al hecho investigado, es constreñir lo que el hecho es en sí; no puede ser descrito en su integridad si el investigador dirige su mirada solamente a una de sus manifestaciones pasando por alto todas las posibles implicaciones que puedan transgredir la postura inicial del científico. Hacerlo así sería viciar de inicio la fiabilidad de la respuesta aportada ya que no se habla del fenómeno sino de la escueta parte que el sujeto quiso señalar de ello¹⁴.

La persona que estudie la educación ha de plantearse inicialmente que la realidad es una y múltiple, sin divisiones y que transcurre con su propia dinámica interna de la cual el hombre es una parte más, que el científico no puede escindir de ella y que sus opiniones son parte de un bagaje cultural que no puede desechar pero que sí puede criticar¹⁵ para hacerlo más acorde con lo que la realidad le demanda. Ha de intentar describir su fenómeno en la perspectiva de su unidad dialéctica con el todo, que no es posible separar a la educación de cualquier aspecto que la esté atravesando, y que una forma de educar es sola una dimensión de la Totalidad concreta que es el

¹⁴ “El método de la concepción positivista, el método hipotético—deductivo en sí mismo es una falacia científica, pues parte de suponer que hay una correspondencia directa e inmediata de las figuras de pensamiento con la materialidad concreta, cree que es posible delimitar los objetos de estudio, utiliza marcos teóricos en los que establecen las formas y contenidos de lo real que estructuran el objeto antes de investigarlo y limita las fuentes de información a este esquema verificativo.(p58). En realidad, [dice Covarrubias], con esta metodología no se construye conocimiento sino entramados datísticos que validan teorías preexistentes. Tomar a la figura del pensamiento como objeto real es pensar a la conciencia como reproducción mental de la objetualidad de lo real; construir ‘marcos teóricos’ es cerrar la razón a la percepción de lo real, anteponiéndole contenidos y formas virtuales y pensar y buscar lo que dice el ‘marco teórico’ que el objeto es.” Apud. ALVAREZ, Arturo. *Elementos para la crítica Epistemológica de la Investigación Educativa*. 1998. p.59.

¹⁵ “La función de la crítica es contribuir a la apertura del razonamiento mediante la construcción de la relación de conocimiento en que se genera la apropiación gnoseológica de la realidad.” ZEMELMAN, HUGO. *Los horizontes de la razón*. 1992. p.108.

mundo en un momento determinado de su evolución. Sólo en la perspectiva Dialéctico—crítica se podría dar una aproximación fehaciente de lo que el fenómeno educativo es, ya que es la que integra orgánicamente los distintos ámbitos de la realidad de tal forma que no se perciban aislados, ya que no existen de esa forma en la realidad, sino integrados, en conflicto y cambiando¹⁶. Los siguientes incisos de este capítulo trataran de dar cuenta de la razón por los que proponemos estas consideraciones para el estudio de la educación.

2.1. El hombre concreto de Fromm.

El libro más importante de los que escribió Erich Fromm es *Ética y Psicoanálisis*, no solamente por el ser el primero luego de su separación del Instituto de Investigaciones Sociales de Francfort, sino porque en él ya se encuentran definidos la mayoría de los aspectos que este autor va a tratar a lo largo de su vida intelectual.

Fromm optó por abandonar el citado instituto principalmente por diferencias de carácter epistemológico que no pudieron ser salvadas entre él y los miembros más representativos de la institución (Adorno, Horkheimer y Marcuse). Dentro del Instituto de Investigaciones Sociales de Francfort fue a Fromm a quien se le encargó el primer trabajo que vinculara la teoría del Materialismo dialéctico de Marx, y el psicoanálisis de Freud, varios de los investigadores de la Escuela de Francfort no quedaron muy convencidos de la forma en que Fromm lo realizó. Por ejemplo, Marcuse no aceptó del todo a Freud hasta mediados del siglo, luego de haber abandonado a Heidegger y a Sartre en su búsqueda por completar su teoría social.

¹⁶ Para el pensamiento dialéctico—crítico las instancias no son tales y las famosas ‘autonomías relativas’ inexistentes. Para nosotros lo concreto es síntesis de multiplicidad de determinaciones del todo, no existen jerarquías ni niveles y cada concreción pasa por distintos momentos de expresividad del todo por lo que no puede ser adjudicada en propiedad objetual a disciplina alguna. COVARRUBIAS, Francisco. *Las herramientas de la Razón*. 1995. p. 84.

Con la aparición de su libro “Eros y Civilización”, se vio que tampoco su síntesis era representativa de una corriente filosófica freudomarxista ya que sus intentos iban más por el lado de integrar a Freud con su pensamiento abiertamente hegeliano y desde una posición estrictamente filosófica aislada de la práctica psicoanalítica. Fromm irá por otros rumbos buscando no sólo una síntesis de Marx y Freud que pudiera explicar ciertos eventos determinados, sino que construye toda una teorización en torno a lo humano, sus apasionamientos, sus miedos y sus maneras de actuar y de pensar, finalmente, lo que el hombre es como ser concreto. Y de esta manera, consideramos, no solamente crea una rica teorización de lo social, sino esencialmente una teoría que alude necesariamente al tema de la cultura y a la educación especialmente.

Para Erich Fromm, no se puede dar una definición definitiva de lo que es el hombre, ya que tal cosa sería ir en contra de la misma complejidad del fenómeno humano.

Dice Fromm:

El hombre... no existe “en general”. En tanto que comparte la esencia de las cualidades humanas con todos los miembros de su especie, es siempre un individuo, un ente único y diferente a todos los demás. Difiere por su combinación particular de carácter, temperamento, talento y disposiciones al igual que difiere por sus impresiones digitales. Únicamente puede afirmar sus potencias humanas realizando su individualidad. El deber de estar vivo es el mismo que el deber de llegar a ser uno mismo, de desarrollarse hasta ser el individuo que uno es potencialmente.¹⁷

Así se puede preguntar: ¿cómo definir al ser humano? Sus múltiples actividades, formas de ser y de pensar, nos harían pensar que no se puede hacer generalizaciones englobando en ellas todas las posibles realidades que pudieran presentárenos. Aún así Fromm insiste en que es necesario realizar por lo menos una aproximación al hecho humano con la finalidad de poder alcanzar una nueva perspectiva con respecto a ello. Fromm anticipa algunas de las posibles definiciones con las cuales poder iniciar el recorrido hacia una comprensión de lo que lo humano es y cómo estudiarlo. Estas son:

Homo faber. En la que el ser humano es un constructor de herramientas. Ello quiere decir que no solamente utiliza objetos del medio para realizar algunas acciones

¹⁷ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p.32.

como los animales, sino que está constantemente perfeccionando y buscando nuevas maneras de realizar sus tareas más fácilmente; así también implica que no se contenta sólo con las herramientas que ya posee, sino que también reconoce la necesidad de materializar sus esfuerzos, ideas y proyectos a través de dichas herramientas.

Homo ludens. En la que el ser humano, a pesar de que se le puede considerar a otros animales la actividad del juego, únicamente al hombre le es dable el cifrar en ello significaciones, roles y habilidades que van más allá de la mera acción física en sí del juego, haciendo de ello un acto más de libertad.

Homo negans. En la que el ser humano tiene como característica, quizá también de las más notables en el ser humano, su capacidad de decir que “no”. Esto es, de poder negar una aseveración, una acción, un sentimiento que se le propone, de tal forma que pueda expresar así su personalidad e ideario a través de las cosas que acepta y las que rechaza. Ciertamente un animal podrá ponerse en el plano de rechazar una determinada actividad, pero usualmente son respuestas instintivas ante hechos concretos; por ejemplo, un perro se podrá negar a comer si lo que se le da no es de su agrado, digamos vegetales, un humano, aún a una edad temprana puede rechazar comer, y elegir con qué saciar su hambre, cosa que no puede hacer el animal.

Homo sperans. En la que el humano se caracteriza por ser alguien que espera. El hombre es el único ser que vive en y por la esperanza. Es algo que le alimenta y que puede hacerle concebir los más altos proyectos y las peores atrocidades con la finalidad de ser realizados en el futuro.

Homo sapiens. En la que el ser humano es de almacenar conocimientos en la memoria sin articulación alguna. De cierta forma *sabría* cosas, pero qué utilidad plena pudieran tener esos conocimiento si no tienen un hilo conductor que les dé sentido. De otra parte se hallaría la noción de “sapiens” como el ser que puede reflexionar, criticar, comunicar sus ideas, en fin, aquél que hace cabal uso de sus

funciones mentales para demostrar lo que “se sabe”. Esto es lo que mejor se quisiera decir con el término referido.

En última instancia podemos decir que todas éstas son características propias del hombre, y aún así no se tendría una real definición de lo que es el ser humano. Sin embargo sería prudente el poder reconocer todas aquellas características pertenecientes al género humano ya que eso sería el objeto mismo con lo que debiera trabajar la Pedagogía en su función de constructora de humanos. En todo caso, decir “constructora” no implica el que quien ejerza la función sea quien construya en sí al otro sujeto, sino que va a servir de facilitador para poner al sujeto en contacto con sus potencialidades.

No hay que dejar de lado que, a final de cuentas, todos los seres humanos poseen características particulares propias de cada sujeto como los rasgos, un nombre y una historia de vida, tanto como elementos en común a un grupo, que los singulariza, pero a la vez los diferencia del resto como una nacionalidad, una raza o un idioma, y aun aspectos que van más allá de los regionalismos, como las religiones, los sistemas políticos y / o económicos. Ellos son elementos que unifican y que separan a los humanos de manera formal, ya arbitraria y temporalmente, ya adecuada y permanentemente.

2.1.1. El miedo y el deseo.

Dos cosas podemos apuntar en torno a esos elementos que, siendo generalizables, son también parte de las características propias de cada sujeto en lo particular; esto es, que siendo conceptos describan situaciones de todo humano en su individualidad, historicidad y concreción.

El hombre se constituye a partir de su fuero interno, ya que lo que toma del exterior a sí se destruye a favor de su cuerpo orgánico, pero el hombre es más que eso. Lo que no puede desaparecer es el *deseo* y el *miedo*. El deseo implica el reconocimiento de la carencia de algo, pero esa carencia no se satisface si lo que se desea está más allá de la capacidad del hombre para adquirirlo; por ejemplo: el hombre puede satisfacer su hambre si tiene los alimentos a su disposición para calmarle, pero si ello no es así, el miedo a la extinción suele ser el primero reflejo de su naturaleza como ser, y ello lo lleva a actuar de múltiples maneras para poder salvar la vida, satisfacer el deseo y devolver al cuerpo su homeostasis o equilibrio. La dificultad radica en que hay elementos, emociones principalmente, que no se satisfacen de manera inmediata, sino que requieren de una forma distinta de satisfacción. El miedo a la muerte es una, si no es que la principal de todas ellas, la más perturbadora y en tanto que eso, el hombre construye, modifica el medio para poder alejar lo más posible de sí la posibilidad de la muerte. De esta forma, se utilizan ríos, se cultivan los campos, y se pastorean los animales, por poner algunas actividades. Lo irónico es que, por salvarse de esa muerte prevista se contaminan los ríos, se abaten los bosques y se extienden las ciudades al grado de comprometer la existencia de los sujetos por el agotamiento de los recursos que antes pretendió le dieran vida. Esto nos llevará a nuevas técnicas para intentar recuperar lo ya perdido y, lo más seguro, es que eso nos lleve a nuevas formas de angustia y miedo ante el futuro y sus perspectivas. El deseo de sobrevivir, aquí, se reconvierte en una forma de miedo a la que se le debe de hallar solución.

Fromm consigna que todas esas dudas, callejones sin salida, experiencias de pérdida se constituyen como las referencias fundamentales en los sujetos de tal forma que son las que van a determinar su ser. En referencia a eso nos dice:

La emergencia de la razón ha creado una dicotomía en el hombre, la cual le obliga a esforzarse permanentemente en la búsqueda de nuevas soluciones. El dinamismo de su historia es intrínseco a la existencia de la razón, la cual lo fuerza a desarrollar y a crear mediante ella un mundo propio en el que pueda sentirse como en su propia casa, consigo mismo y con sus semejantes. Cada estadio que alcanza lo deja inconforme y perplejo y esta misma perplejidad le apremia a encontrar soluciones nuevas. No existe ningún “impulso de progreso” innato en el hombre; es la contradicción inherente a su existencia, la que le hace seguir adelante. Habiendo perdido el paraíso —la unidad con la naturaleza— se ha convertido en el eterno peregrino (Odiseo, Edipo, Abraham, Fausto);

está impulsado a proseguir, y con esfuerzo constante hacer lo desconocido, conocido, llenando con respuestas las lagunas de su conocimiento. Debe dar cuenta a sí mismo, de sí mismo y del significado de su existencia. Es impulsado a superar esta división interna, atormentado por una sed de lo “absoluto”, de una nueva armonía que logre levantar la maldición que lo separó de la naturaleza, de sus semejantes y de sí mismo.¹⁸

Con esto se quiere decir que, en el desarrollo histórico del hombre como especie, la razón vino a resquebrajar su unidad con la naturaleza, su eterno paraíso sin las preocupaciones que le reporta la conciencia, y es por ello mismo que nunca podrá ya evadirse de sus más elementales contradicciones, porque eso fue precisamente lo que ganó al dar el paso evolutivo que lo ha convertido en ser humano.

Podemos entonces entender que el humano es un ser que puede comprender esa impotencia ante la vastedad del universo, su infinitud e inabarcabilidad, pero antes bien ante su finitud en la muerte, y que ello le obliga a ir en busca de los conocimientos que le permitan hacer de su entorno algo “conocido”, entendiéndose por esto que pretende anularlo como problema. Es decir, la preocupación fundamental del hombre ha sido la de disminuir la aprensión por lo desconocido y, en segundo término pero quizás tanto o más importante, conocer el medio natural para aprovecharlo, maximizando sus potencialidades, para el beneficio del propio hombre.

La cuestión es que el problema de alcanzar a comprender todos y cada uno de los procesos que se entrelazan en la naturaleza, de la forma en que se originan y dan paso a nuevos procesos, no se resuelve —probablemente sea imposible hacerlo—, la naturaleza se convierte en algo cada vez más complejo que no alcanzamos a conocer en su totalidad y, por lo tanto, no se le puede superar, no se le puede aglutinar en el pensamiento sino de una manera abstracta y aproximada. No se le puede conocer como a cualquier otro objeto, no está hecho de datos, si lo que queremos decir con ello es que se le puede comprender fraccionariamente. *Eso no sería la realidad*, y por lo tanto lo que se pudiera conocer de ella no resolvería las dicotomías existenciales del hombre, es decir, sus preocupaciones más básicas. Por ello “la ciencia” entendida como un conjunto de conocimientos referidos a lo real y del hacer del hombre, pero

¹⁸ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp 53-54.

desarticulados por el sistema de pensamiento bajo el cual se los organiza, no sirve para proporcionar el alivio que de otra forma no necesitara el humano si no hubiese alcanzado la razón.

Deseo y miedo pues se conjugan en el hombre para potenciar el uso de su razón en la búsqueda de respuestas. Miedo a lo desconocido que impulsa al hombre a enfrentarlo de alguna manera para poder hacerlo conocido; deseo de saber para poder cerrar discusiones que el miedo ha hecho convertirse en referencias para la vida. Por poner un ejemplo: Colón tuvo que navegar más en contra del miedo de la gente que lo que en realidad duró su viaje. El miedo a lo que estaba más allá de los límites considerables por las apreciaciones de la gente les hacía “pensar” que la Tierra era un cuerpo plano y que llegado a un punto del camino la embarcación se lanzaría al vacío arrastrando junto con ella a todos los tripulantes y a su temerario capitán. Colón es un ejemplo, uno entre tantos de los que han obviado los límites del pensamiento social, que se aventura y que alcanza una nueva cota dentro del conocimiento establecido. De esta manera, arriesgándose más allá del conocimiento social aceptado, es la única forma en que se puede construir conocimiento verdadero y no repitiendo los mismos referentes que, en su mayor parte, dejan de ser científicos para convertirse en meros datos que no alivian la presión en el fuero interno de los sujetos. Podríamos citar muchos más ejemplos de este tipo de situaciones, entre las más reconocidas: Copérnico, Galileo, Giordano Bruno, Newton, Darwin, Marx o Freud. Lo que caracteriza a todos estos pilares del conocimiento humano es que su deseo por conocer fue más grande que el miedo a no repetir lo que los demás decían, pero sobre todo a no defender lo que proponían, a plegarse o a tornarse defensores de teorías que pudieran considerar inválidas. Ciertamente que sus contribuciones tienen a su vez que ser superadas, el conocimiento del hombre no puede ser nunca acabado y exento de vacíos por los elementos que desconocían, por todo aquello que en su momento no era parte del conocimiento humano y que sesgaron de una manera u otra su manera de percibir la realidad. Otra cosa son las derivaciones, apropiadas o no, que los seguidores de esos pensadores hicieron de sus teorías.

El punto que más interesa a Fromm es lo que se puede retomar de Freud y de Marx, y aquello que es necesario criticarse. Así, por ejemplo, con relación a Sigmund Freud, el francfortiano comenta:

El gran descubrimiento de Freud y sus consecuencias fundamentales en lo filosófico y lo cultural fue el del conflicto que existe entre el pensar y el ser. Pero restringió la importancia de su descubrimiento al hacer la suposición de que, esencialmente, lo que se reprime es la conciencia de los empeños sexuales infantiles y que el conflicto entre el pensar y el ser es, esencialmente, el que existe entre el pensar y la sexualidad infantil. Tal restricción no es sorprendente. Como ya lo mencioné antes, por hallarse bajo la influencia del materialismo de su época, Freud pensaba hallar el contenido de las representaciones en aquellos afanes que no sólo eran a la vez psíquicos y fisiológicos, sino también, como resultaba obvio, que se hallaban reprimidos en la sociedad en la que vivía Freud; de manera más específica, en la clase media de moralidad victoriana de la que provenían Freud y la mayoría de sus pacientes.¹⁹

Fromm reconoce aquí que Sigmund Freud sucumbe al pensamiento de su época, a pesar de la enorme contribución que hace a la psicología de su tiempo y a la ciencia en general no se libra de lo que consideraba eran los principales objetivos de la ciencia de su tiempo. Los condicionamientos teóricos, los referentes bajo los cuales se forma el individuo, innegablemente conforman una percepción de la realidad que no puede ser escindida del sujeto mismo porque eso mismo es lo que es. Y no solamente eso, el hombre es una realidad que pugna por develar aquello que más miedo le supone, de otra forma no habría interés en conocerle. De qué serviría estudiar a fondo cualquier objeto de la vida cotidiana si éste no nos reporta problema alguno, una piedra tal cual, por ejemplo, no es significativa a menos que le radiquemos alguna importancia: como arma, como contrapeso, como objeto con el que nos tropezamos, de otra manera no dejaría de ser esa misma piedra que pudo haber existido en su mismo lugar por generaciones sin que la tomásemos en cuenta. ¿Qué es lo que le importaba a Freud? Primordialmente que el hombre no fuera pleno dueño de sí mismo y que en lo más recóndito de su mente se hallaran las respuestas a cuestiones que en apariencia no tendrían la mayor importancia, los sueños, lo que decimos o lo que hacemos por poner algunos ejemplos conocidos.

¹⁹ FROMM, ERICH. *Grandeza y limitaciones del pensamiento de Freud*. 1991. p. 39.

De otra mano esta Marx, ¿qué preocupaba a este filósofo de la dialecticidad? Dejemos que sea el mismo Fromm quien nos conteste la pregunta:

Baste decir por ahora que esta imagen popularizada del “materialismo” de Marx—su tendencia antiespiritualista, su deseo de uniformidad y subordinación—es totalmente falsa. El fin de Marx era la emancipación espiritual del hombre, su liberación de las cadenas del determinismo económico, su restitución a su totalidad humana, el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza. La filosofía de Marx fue, en términos seculares y no teístas, un paso nuevo y radical en la tradición del mesianismo profético; tendió a la plena realización del individualismo, el mismo fin que ha guiado al pensamiento occidental desde el Renacimiento y la Reforma hasta el siglo XIX.²⁰

De esta manera, el enfoque que Fromm le da a la teoría de Marx, rescata lo más elemental del pensamiento humanista de ese autor. No se tratará aquí de insistir en lo que pretendió o no decir, sino de reafirmar lo que más claro se desprende de su teorización. Y esto es que el hombre ha de hallar la manera de superar la diferencia que existe entre los individuos, de una forma que respete esa constitución diferencial del sujeto, y que, además, los integre en un nivel superior de organización, en donde ya no se pueda hablar de la explotación de unos por los otros, sino que juntos establezcan lo que es pertinente para todos. Esto es lo que interesa primordialmente a Fromm de Marx. El hecho de que éste considerara al hombre un ser potencialmente respetuoso de los demás, y con ello afirmar su propia integridad como sujeto. Agrega Fromm:

Marx —como Hegel— ve al objeto en su movimiento, en su devenir y no como “objeto” estático, que pueda ser explicado descubriendo la “causa” física del mismo. En contraste con Hegel, Marx estudia al hombre y la historia partiendo del hombre real y de las condiciones económicas y sociales bajo las cuales tiene que vivir y no primordialmente de sus ideas. Marx estaba tan lejos del materialismo burgués como del idealismo de Hegel, por eso podía decir justamente que su filosofía no es ni idealismo ni materialismo sino una síntesis: humanismo y naturalismo.²¹

Y he aquí el hilo que une las teorías de Marx y de Freud: el hecho de que ambos consideran al sujeto como ser concreto, como hijo de su propia historia, como constructor de lo que es y como habitante de un tiempo que no es otro que el de la

²⁰ FROMM, Erich. *Marx y su concepto del hombre*. 1966. p. 15.

²¹ FROMM, Erich. *Marx y su concepto del hombre*. 1966. p. 23.

realidad en el que se encuentra inserto. Por ello es que Fromm considera que: “no existe el hombre ‘en general’...”. Él es siempre un sujeto concreto que siente, razona, trabaja y busca explicaciones de lo que le afecta con los recursos que más tiene a la mano, y si éstos no son lo suficientemente explicativos, va más allá hasta que encuentra una menor forma de comprender lo que es la realidad. Freud desentraña el ser concreto del hombre en el fuero interno, en lo que ocurre dentro de su “alma”— por decirlo de alguna forma—, sin olvidar que aquello de lo que habla es de lo que sucede en el hombre como especie y como sujeto, no dentro de una abstracción de hombre en la que no fuera posible comprobar lo que de él se dijera.

Por su parte Marx habla también del hombre en concreto, del que sufre y que habita en la historia que es su propia construcción. El que lucha y que trabaja para satisfacer sus necesidades esenciales y que, como grupo, llega a modificar el curso de vida de sus medios de tal forma que no permite el estancamiento o anquilosamiento progresivo de su ser como sociedad. Porque ello sólo lo puede realizar un hombre, algo que los animales no les es dable pues no pueden modificar su medio ni avanzar en la búsqueda de adaptarse a múltiples medios o formas de organización social. Desde su aparición en el mundo ha sido lo que mejor ha caracterizado al ser humano: la imposibilidad de reducción al medio merced a su infinita adaptabilidad y la necesidad de cambio en la búsqueda de la superación de las condiciones que obstaculizan su desarrollo.

De esta manera podemos conocer a qué hombre está haciendo referencia Erich Fromm cuando nos dice que lo que él pretende estudiar es el hombre concreto y no una figura en la generalidad que no aluda al ser humano como tal, sino a una interpretación de éste que pudiera estar llena de presupuestos no asequibles a forma alguna de conocimiento. El hombre concreto en Fromm es más que un concepto, una categoría, porque es desde ello que él pretende que se puede pensar y teorizar científicamente.

2.1.2. El concepto de carácter y de personalidad.

Luego de haber intentado esclarecer a quién se va estudiar dentro de esa “Ciencia del Hombre” que desea construir Fromm, lo que se hace necesario es determinar qué se va a estudiar de todo ello. Tendríamos que explicar también el por qué de esta necesidad de centrarnos en un punto de referencia si ya se ha dicho que el hombre se encuentra vinculado al todo que es la realidad. Esto es lo que vamos a exponer a continuación.

Decir que estudiar al ser humano implica el conocerlo en todas sus dimensiones y posibilidades es el primer gran indicio de lo que se pretende hacer dentro del marco de esa nueva forma de pensar la realidad llámese “Ciencia del Hombre” como proponía Fromm o Pedagogía como la quisiera llamar de aquí en adelante ya que la constitución social de los hombres no puede dejarse al azar y tampoco puede orientarse únicamente hacia la función práctica de resolución de problemas inmediatos. Esto también implicaría el conocerle en su dimensión orgánica, es decir desde la materialidad en sí, en su constitución física y biológica, aunque de manera aislada eso no sea suficiente es innegablemente necesario, como ya se ha dicho. Para poder explicar lo que el hombre es como sujeto histórico—social, es innegable que los procesos químicos y biológicos en cierta proporción de su existencia, la vida misma, depende de ello, pero sin embargo no podemos aceptar que sea solamente esa dimensión la que deba ser rescatada para poder cimentar la reflexión científico del ser humano.

El hombre concreto es el hombre del aquí y del ahora y es del que podemos hablar, aunque mucho de lo que podamos decir de él pueda ser válido para todos los hombres del pasado y todos los que aún están por aparecer. Es por ello que se ha de elegir una dimensión intermedia sobre la cual poder hacer afirmaciones; ni el hombre meramente pulsional—orgánico ni el que únicamente importa como sociedad, ni Freud ni Marxismos, sino ambos y ninguno como único.

Esa dimensión intermedia que supone esa realidad material orgánica del ser humano, como ser vivo, y el de lo social como ser gregario de acuerdo con Fromm, habría de ser una dimensión que fuese a la vez reconocible físicamente y comprensible para todos los demás que integran el grupo social. En respuesta a esos requerimientos que Fromm plantea, él apuesta por el **carácter**, el cual es el basamento sobre el que se construye la personalidad, siendo que ésta es:

... la totalidad de las cualidades psíquicas heredadas y adquiridas que son características de un individuo y que hacen al individuo único. La diferencia entre las cualidades heredadas y las adquiridas es en general sinónima de la diferencia entre temperamento, dotes y todas las cualidades psíquicas constitucionales, por una parte, y el carácter, por la otra. Mientras que las diferencias en el temperamento no tienen significado ético, las diferencias en el carácter constituyen el verdadero problema de la Ética; son la expresión del grado en que un individuo ha tenido éxito en el arte de vivir.²²

Planteamiento en el que se abordan ya los principales elementos sobre los que se basará la teoría de la personalidad del autor. Por una parte distingue entre “cualidades psíquicas heredadas y adquiridas”, donde las primeras son expresiones de la sensibilidad del sujeto como ente dotado de sentimientos, mientras que las segundas (el carácter) resultan del interjuego del sujeto con la realidad tanto social como natural que es lo que le rodea.

En segunda instancia Fromm señala que hay imputabilidad ética en aquellas actitudes que resultan de la relación del ser humano con la sociedad, es decir: en el carácter, en aquellas que han sido adquiridas, mientras que en las más básicas, aquellas que son producto del temperamento del sujeto, las que se han heredado, no es así. Así, la apetencia o no de determinadas cosas es producto de mi muy particular punto de vista y no puede ser señalado éticamente como bueno o malo (el gusto por determinada corriente artística o el utilizar un determinado color de ropa) porque desde el punto de lo moral, lo ético tiene más que ver con lo que le conviene a la sociedad como parte de su estructuración, antes que con lo que los sujetos puedan sentir en relación a ello.

²² FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 64.

Así pues, algunas conductas pueden ser consideradas dentro del marco de lo ético—normativo que es con lo que mejor debiera de entenderse la Pedagogía como pensamiento científico de lo educativo, ya que de ello depende en gran medida la manera en que vendrá a ser el humano al que se le están proporcionando determinados criterios morales. Por supuesto que también tiene relación con lo no imputable moralmente hablando, ya que al cabo, las generaciones formadas de cierta forma “heredaran” a sus descendientes las características propias de su conducta objetivamente percibible. Por ello aunque no puede decirse que sea lo fundamental en la educación —en el proceso tal cual— no esta de más tenerlo en cuenta porque eso también nos puede llegar a hablar de la personalidad de los sujetos y de la forma en que han experimentado el existir.

La importancia de la Ética en el marco de la “Ciencia del Hombre” señalada por Fromm es de una importancia trascendental, no solamente porque, como ya señalé, ello constituye la base sobre la que se levanta el sistema social, sino porque también es la base de la constitución de los sujetos. Esto implica que si no se perciben a los elementos ético—normativos dentro del sistema de planificación de la educación, no se podría decir que se está realizando una verdadera labor educativa, sino puramente informativa, y en todo caso no se está pensando en el sujeto por venir, sino únicamente en su capacitación como individuo bajo una tecnología dada. Esto es, se le prepara para conocer y manejar los medios de producción pero no se le permite comprender la relevancia que para él, como ser humano, pueda tener. Comprender lo anterior, se vuelve imprescindible en un contexto como el actual donde lo que prima es la tecnologización de la vida, que sería como pretender conjugar lo estático con lo dinámico, lo inútil en sí mismo con la creatividad, la inercia con la dialéctica.

Este es el gran mal del siglo, se podría anticipar en Fromm, y a la vez, es el punto de arranque desde donde el sujeto puede partir para lograr convertirse en un ser humano. De esto se trata la “Ciencia del Hombre”: de proporcionar los medios teóricos y prácticos para pensar una posible salida a las problemáticas de la actualidad que amenazan con llegar a anular por completo la diferencialidad propia de cada sujeto,

convirtiéndonos en seres producidos en serie, con los mismos gustos y con las mismas maneras de pensar. Este sería el caso que se nos presenta, por poner algún ejemplo, en las obras de Aldous Huxley *“Un mundo feliz”* y de George Orwell *“1984”*, en las que se describe a las sociedades formadas bajo un sistema vertical, inamovible y en el que la personalidad ha dejado de existir para dar paso a un gran “orden”, lleno de “paz” social, a costa de anular por completo el pensamiento y el desarrollo humanos.

Personalidad es pues lo que hace único a un sujeto. Lo que le permite ser él mismo y no otro, lo que le hace sentir lo que siente y de la manera en que lo siente. Desafortunadamente, la mayor parte de las ocasiones no sabemos por qué es así, el por qué nos afectan de una manera u otra ciertas cosas y otras no; el por qué nos conducimos como lo hacemos cuando lo adecuado, para nosotros o para nuestro grupo, sería que lo hiciéramos de distinta forma.

Es aquí entonces donde se puede percibir la necesidad del psicoanálisis, entendiendo por esto que es una teoría sobre las pasiones y los sentimientos del ser humano y no una forma prometéica de “curar” a un sujeto enfermo, tal como suponen los psicoanalistas ortodoxos. O al menos así lo quiere dejar en claro Erich Fromm cuando menciona:

La renovación creativa del psicoanálisis sólo será posible si supera su conformismo positivista... y vuelve a ser una teoría crítica y provocativa en el espíritu del humanismo radical. Este psicoanálisis revisado proseguirá el continuado descenso al “infierno” de lo inconsciente, criticando todas las formas sociales que deforman y desfiguran al hombre, y se ocupará de todo aquello que pueda llevar a la adaptación de la sociedad a las necesidades del hombre, en vez de a la adaptación del hombre a la sociedad.²³

No se trata pues de pensar el psicoanálisis y la personalidad desde una perspectiva terapéutica, al menos no de primera instancia como fue realizado en sus inicios por Freud, sino que se constituye en un método para pensar la realidad, esto es, una herramienta de la mente con la cual poder percibir qué es lo que está sucediendo al

²³ FROMM, ERICH. *Lo inconsciente social*. 1993. pp. 35-6.

interior del sujeto y de su sociedad. Ciertamente en algún momento llegará a tomar alguna forma práctica—utilitaria que nos permita resolver problemas de índole psicológico, pero ello no es su injerencia primaria sino la de reconocer los fundamentos bajo los cuales el hombre se explica su realidad y trata de darle sentido como conjunto, como Totalidad. Esta es la labor principal del psicoanálisis reformulado por Fromm. Otro de los puntos importantes es lo que él mismo menciona en la cita, que el psicoanálisis no ha de percibirse como una terapia que posibilite la adaptación del sujeto a la sociedad, sino el caso inverso, que se pueda construir una sociedad que esté a la medida de las necesidades del hombre, y esto nos lleva de vuelta a Marx, que es, como ya se ha visto, el segundo gran referente dentro de la teoría filosófica de Fromm. Hombre y sociedad han de construirse de la misma manera para estar en concordancia, caso que no ha ocurrido hasta el momento dado que lo que se ha hecho es construir *un hombre* para esa sociedad, para sus necesidades y proyectos, dejando de fuera lo que al sujeto le pueda importar o lo que éste pudiera necesitar. Con esto queremos decir que el sujeto va siendo—digamos—estimulado a abandonar sus posiciones subjetivas a favor del sistema y de los grandes capitales. Esto es, a las grandes empresas no les interesa si lo que venden les gusta o no en realidad a sus potenciales consumidores, lo que les importa es que lo compren aunque no les sirva para nada.

Y es aquí precisamente donde se nos presenta otra pregunta fundamental: ¿qué es lo que necesita el hombre en realidad? Podemos distinguir, pues de ello ya se ha hablado mucho, que en la sociedad moderna las necesidades pueden ser ficticias; esto es, creadas para el beneficio de las empresas y no del hombre. Así pues, podemos también separar lo que son esas necesidades creadas, que alienan al hombre de sí, de las necesidades reales que son las que lo reintegran como individuo. Pero para poder reconocer esta nueva dicotomía, a más de la ya mencionada vida—muerte, se hace necesario explorar en lo más recóndito del ser humano para poder entender que es lo que le está haciendo falta y poder hacerlo partícipe de su propio ser y existir, lo cual tuvo que soslayar para integrarse al mundo de lo social. No estamos queriendo decir aquí que mundo—sujeto y mundo—sociedad están desvinculados, ellos se integran

en una dimensión superior a la que podríamos llamar mundo real, y éste ha de tener su propia explicación misma que podemos recuperar desde la perspectiva Dialéctico crítica, en conjunción con el psicoanálisis, que son las que soportan nuestro teorizar.

Luego entonces, el psicoanálisis resulta pertinente para poder cifrar el mundo—sujeto que es donde se radican los deseos y los miedos a los que ya hemos hecho referencia. De igual manera ya consideramos que el miedo último del hombre es el temor hacia la muerte, su noción de que no puede salvarse de ella le ha hecho considerar diversas formas de poder solucionar ese miedo y no quedarse estancado e impotente al grado de no enfrentar la vida y poder solucionar otras necesidades vitales: alimentarse, protegerse, reproducirse, etc. La forma más reconocida de superar esto es mediante la religión. Esta ha sido vista por mucho tiempo, pero principalmente desde Marx, que la plantea como una manera del sujeto de alienarse²⁴ de la realidad, es decir, de escaparse de los hechos que no quisiera poder ver o saber, la muerte y la indefensión del sujeto ante la naturaleza primordialmente.

Ya hemos dicho que la religión nace como una forma de explicación de las cosas del mundo, aunque este mundo no le pudiéramos llamar exactamente real porque estaba vinculado al desconocimiento del hombre de ese mismo mundo del que había surgido forzosamente a causa de su razón y de su conciencia limitadas. Ese rompimiento marca también un hito en el desarrollo humano y social del individuo. Remarca Fromm que:

La religión surge en una etapa primitiva del desarrollo humano, cuando el hombre aún no puede usar su razón para enfrentarse con estas fuerzas interiores y exteriores, y tiene que reprimirlas, o tratarlas con la ayuda de otras fuerzas afectivas... Por lo tanto, en lugar de hacer frente a estas fuerzas por medio de la razón, lo hace mediante ‘contra—efectos’, mediante otras fuerzas emocionales, cuyas funciones son suprimir y dominar lo que el hombre es incapaz de hacer frente racionalmente.²⁵

²⁴ Se emplea el término “alienación” en términos de usar contenidos de la conciencia que no han sido formados a partir de la experiencia, razón o explicación del mundo, usando para ello los de otras personas, especialmente si estos son impuestos y el sujeto no tiene la suficiente capacidad para discriminar entre lo que le es propio y particular y aquello que le es ajeno, y que le aleja de su propia realidad.

²⁵ FROMM, ERICH. *Psicoanálisis y Religión*. 1997. p. 16.

De aquí se desprende que la religión, a más de ser una manera mágica de protegerse de la naturaleza, ya que por sus potencialidades es mucho más ingente a la mente del hombre primitivo de lo que es para nosotros ahora, persiste como una forma atávica de pensamiento. Esto es lo que mejor se debe de entender de Marx en relación a este punto el cual comparte con Augusto Comte —irónicamente el creador del positivismo—, confiando en que la ciencia pueda llegar a superar ese tipo de pensamiento como la falacia que es. Y sin embargo el hombre no ha podido lograr esto, y quizás no pueda nunca, y ahora veremos por qué.²⁶

Erich Fromm supone que el sujeto ha de comprender —porque no le puede superar— su miedo a la muerte; para ello se vale de los recursos que le proporcionan su conciencia y su razón con la primordial finalidad de aprender lo que le es necesario para enfrentarse a la vida— aunque este enfrentamiento implique necesariamente el riesgo de la muerte; es decir, salir de casa al trabajo nos coloca en una abierta situación de peligro que de no ser reprimida, o por lo menos apartada, no nos permitiría ni siquiera abandonar el hogar, y aún ahí mismo corremos peligros a veces no pensados. En todo caso, no nos podemos dejar avasallar por el miedo a la muerte, de ahí que usemos la mente, la imaginación y el razonamiento para poder solventar esa dicotomía existencial.

2.2. Modos de apropiación de lo real.

El sentido básico de lo que referimos, siguiendo a Fromm, es la afirmación de la vida, de la existencia, de lo que somos y de lo que esperamos ser, pues caso contrario, afirmar la muerte nos llevaría a un proceso de desintegración que finalizaría con el

²⁶ Comte pretende que el hombre habrá de llegar, gracias a los progresos de la ciencia, a un nivel de comprensión de la naturaleza y la sociedad que erradique todas las problemáticas y crisis sociales que han sido el común denominador de las naciones hasta hoy. Para ello es preciso que los conocimientos se extiendan entre la población, eliminando así rasgos de pensamiento y/o prácticas no—científicas, ya que para Comte, únicamente la ciencia posee la capacidad de mejorar el nivel de vida de los países y de los ciudadanos.

sujeto en sí (pongamos las adicciones por caso) y de sus sociedades. Pero aquí de lo que se trata es de poner en claro con qué elementos se las tiene que ver la Pedagogía para poder hacer un buen recuento de los hechos humanos y poder realizar tareas con ellos. ¿qué características podríamos señalarles a los humanos sobreseyendo los elementos particulares, y buscando lo común, es decir lo que unifica a los seres humanos como un solo ser? Si suponemos que son los valores no estaríamos tan errados. A final de cuentas, desde el principio de las culturas, los valores han sido vistos como elementos fundamentales en la construcción y desarrollo de las personalidades. Pero ellos son producto, a la vez que cimientos, de una sociedad dada; además no hay garantías de que los humanos respeten en toda su pureza los contenidos propios de los valores, antes bien su libertad —que no por ello deja de ser también un valor—, les induce a modificar el espectro axiológico ensalzando unos valores y deplorando otros, al paso que las prácticas se diversifican y llegan a expresar el valor de manera diferencial. Es por ello que no se toma al valor como el factor nodal en la constitución de los humanos —aunque no dejan de ser importantes— sino que, teniendo en cuenta el **carácter** con el que piensa Fromm la realidad, vemos que esencialmente áquel es una manera de pensar la realidad, es decir, es un modo de apropiación de lo real. Y de estos, existen cuatro formas en que se organiza el pensamiento para afirmar determinadas particularidades del ser humano, a saber:

a)Práctico—utilitaria. En esta se conforma al sujeto en la resolución de problemas que atañen a la vida diaria. Sabemos cómo cruzar las calles, como escribir nuestros nombres, qué alimentos nos son saludables y cuáles no. En esta dimensión del pensamiento, el sujeto se enfrenta a la realidad y le va extrayendo respuestas teniendo a la vista su supervivencia física. No se requiere de mucha racionalidad, la mayor parte de las veces se cumplimenta con los conocimientos generados a partir de lo que conocemos como “sentido común”; esto es, lo que parece ser lo más adecuado para la satisfacción inmediata de una necesidad.

El problema de la dimensión práctica—utilitaria es precisamente que es una que deja demasiado a la eventualidad y al gusto de los sujetos, gusto entendido como parecer y no precisamente como conocimiento racionalizado. A muchos maestros les gustará que sus alumnos participen en los eventos escolares, que bailen o que hagan una declamación; esto les puede llevar, a veces, a ejercer presión sobre los alumnos principalmente cuando éstos no pueden sentir con la misma intensidad el gusto del maestro por esas actividades; la no comprensión de este elemento se constituye en un elemento negativo que puede llegar a crear una cierta aversión de los chicos hacia esas formas de expresión. Piénsese de manera similar del estudio, la lectura y/o el homenaje a la bandera. La participación arbitraria del profesor se convierte así en una acción negativa que impacta en la formación de sus estudiantes al hacer uso de su autoridad de una manera no racional y hasta opresiva a pesar de las “buenas intenciones” que pudiera declarar. Este es un punto que podría llegar a estudiarse con mucha mayor profundidad en su momento.

b) Religiosa. Ya se ha dicho que esta forma de pensamiento continúa dada la búsqueda del hombre por una solución ante la muerte, la cual no existe. El pensamiento religioso es una forma de explicación de lo que sucede en la realidad, del por qué de los fenómenos que podemos percibir de tarde en tarde y que, además, nos resultan desconocidos y atemorizantes. Todavía ante la preeminencia de la incertidumbre esta dimensión nos lleva a pronunciar el nombre de dios con todas sus implicaciones. Anticipándonos un poco al tema, podríamos decir que, en Fromm, la dimensión religiosa tiene un lugar fundamental, ya que, para él, todo sistema de referencia y de explicación de la vida y la existencia es en sí, religiosa. Esto conduce a la idea de que, desde el ritual más inconsciente, como el persignarse al pasar frente a una iglesia o pedirle a dios que se nos conceda lo que esperamos, hasta los grandes sistemas de datos que maneja la ciencia son, en última instancia, aspectos de un solo y mismo fenómeno: el de la religión. Dejaremos aquí el tema para continuarlo más adelante.

c)Artístico. En esta forma de organización de la conciencia lo que prima es la sensibilidad del sujeto hacia el mundo que le rodea. El arte es una manera de afirmar la vida a través de la afirmación de la subjetividad del sujeto aún por encima de la razón. Los sentimientos, la percepción, la apertura del sujeto ante el mundo se ven reflejadas aquí. La mente del artista “piensa” en términos de la belleza que le rodea y la expresa a través de su imaginación que se orienta a la búsqueda de mejores formas de expresar lo que desea. Pero el arte es una cuestión que implica la separación del hombre del mismo mundo que quiere expresar. Si todo es bello, entonces todo es digno de ser perpetuado por la sensibilidad de los sujetos y todos debiéramos de avocarnos a ello de una forma existencial; es decir, como una preeminencia del espíritu. Si sólo algunas cosas son bellas y hay que buscarles para poder ser representadas, entonces tenemos que la belleza no es un universal y, por lo tanto, no puede ser un valor. Si lo que es bello radica únicamente en la mente del artista, entonces cómo sería posible que los demás pudiéramos participar de la expresividad de la mente artística si se supone que la finalidad es que el otro la pueda percibir más o menos de la misma forma que el creador. Demasiadas preguntas para una única manera de pensar. Ello también queda para su tratamiento posterior y su posible esclarecimiento. Y finalmente:

d)Científica. En esta, la mente humana se enfrenta al mundo y trata de darle una explicación fehaciente, reconociendo las potencialidades y las limitaciones tanto de la mente del hombre como de su ser existencial. En la dimensión científica del pensamiento lo que más se revela es que el hombre no puede saberlo todo, pero que sí puede saber todo de sí y, además, comprender cómo es *su mundo en éste momento*. Así pues, lo científico solamente es relevante en la medida en que preocupa al hombre y en la medida en que la develación de los secretos del mundo puede ayudarle a ser más humanos a los hombres.

El caso es que, por ejemplo, aunque mucho del trabajo que se realiza dentro del positivismo pudiera llegar a ser plenamente humanista, no lo es porque el sistema social y cultural bajo el que nos tocó vivir se coloca normalmente como censor de lo que es relevante para sí y no para los individuos que lo desarrollan. Ejemplos tales

como Leonardo, Bruno, Freud, Marx, a los que ya nos hemos hecho referencia son por ello “científicos” en toda la extensión de la palabra, porque no solamente estudiaron los problemas que afectaban a su sociedad en su momento, sino que además se sentían personalmente comprometidos con su pensamiento y con su “verdad” que era distinta al *corpus* de conocimientos de su momento. Pudieron pensar más allá porque sus mentes no estaban atadas a esos conocimientos que se declaraban a sí mismos como indiscutibles y, de manera dogmática y religiosa, excluían de su congregación a quien osara disputarles sus privilegios. Esto es un síndrome del que todavía adolecemos y que ya debiéramos haber superado por el bien propio y el de nuestra comunidad que es, a final de cuentas, la humanidad entera y no sólo una parte sectaria de ella.

Pero no seremos nosotros los que habremos de debatir este punto ya que no es el meollo de nuestra discusión, sino que meramente lo dejamos asentado con la finalidad de señalar nuestras apreciaciones a ese respecto y que sea el diálogo científico quien pueda llegar a resolverlo cuando así venga a ser pertinente.

2. 2. 1. Los procesos de asimilación y de socialización.

Denotamos pues, que la conciencia del hombre opera bajo cuatro formas de aprehensión de lo real: práctico—utilitaria, religiosa, artística y científica. Que las cuatro coexisten en interjuego en la mente de los hombres y que existe por lo general una que resulta determinante, señalándole a las otra tres la forma y fondo que han de proporcionarle al pensamiento del sujeto.

De esta manera nos aproximamos a esa instancia del pensamiento humano, a esa función que en el hombre es el referente obligado bajo el cual los individuos perciben la realidad: la conciencia. Ésta es el resultado del interjuego que con la realidad ha tenido; es decir, de lo que los sujetos han podido sentir, percibir, aprender, distinguir, etcétera, es la dimensión ontológica de su ser. Este se constituye con base en una

sociedad que informa al sujeto de sus muy particulares singularidades, preeminencias y prospectivas con la finalidad de mantenerlas y reproducirse. Sin embargo esta conciencia social no es absoluta; esto es, la sociedad transmite referentes con los que el sujeto piensa la realidad, a sí mismo y a la sociedad, lo que al sintetizarse puede llegar a estructurar una nueva sociedad.

Así pues, la conciencia es la dimensión obligada para poder comprender el mundo—sujeto y para poder hacer afirmaciones al respecto. Sin embargo, y ello desde luego es una problemática fundamental, la conciencia no puede ser revisada físicamente ni de manera directa. Tampoco bastan los recuerdos o los sueños como pretendía Freud, porque esas operaciones están sesgadas por la subjetividad del sujeto y su interpretación por parte del analista—acaso también bajo el supuesto de su subjetividad—, pero es la manera como Freud señaló que debía de realizarse la interpretación, mejor dicho, los conceptos y categorías que él plantea, lo que representa un problema mayor a la hora de intentar hacer un estudio científico de lo concreto del hombre.²⁷ No queremos decir con esto que la interpretación de los sueños y el rastreo de la memoria sean tareas nimias, sino que no es deseable que los estudios sobre el sujeto se basen en ellos, mucho menos los de la educación, por la falibilidad de los hombres al expresar sus emociones, pasiones y recuerdos, a más que las palabras pudieran ser un filtro que imposibilitara el total acceso a la realidad contenida en el mundo—sujeto. Es por ello que Fromm adopta otra manera de hacer la exploración del individuo, tratando de acudir a lo más elemental, y con la intención de crear un sistema distinto de interpretación que pudiera proporcionar mayor información con respecto a lo que el ser humano es en realidad. A esto le llamó

²⁷ “Afirma Freud que el sueño es sometido por las fuerzas restrictivas a una deformación por la censura en el yo del sujeto. Nosotros hemos puntualizado que es falso esto pues no hay nada más real y crudo que la expresión onírica, que no sufre represiones ni censura, y que el hecho de que se expresen los sueños con imágenes simbólicas y otros recursos, es debido a ‘la muy particular manera de representación de la emotividad’ que no emplea el lenguaje conceptual: lógico y oral articulado — salvo raras excepciones— por tal motivo estimamos a los sueños como expresión de la emotividad [véase nuestro capítulo sobre el modo artístico de apropiación de lo real] y no puede haber censura o represión en un campo donde ‘lo racional y conformado’ no opera, y esta represión y censura la hace posteriormente el sujeto al conocer o intuir el significado de su sueño.” ANGUIANO, Adolfo. *Confrontación*. 1986. p.14.

carácter, y lo define como: “La forma (relativamente permanente) en que la energía humana es canalizada en los procesos de asimilación y socialización”.²⁸

De esta manera, bajo la dinámica de dos nuevos procesos (asimilación y socialización) Fromm se dirige a dar visos de lo que el ser humano es en su interioridad, rebuscando en aquellas demostraciones de sí que se le escapan a su pensar consciente y a su represión.²⁹ Ellas dos pues, son las funciones principales bajo las cuales se forma el sujeto como individuo y como ser social.

En el proceso de asimilación el hombre ha de ver por su subsistencia orgánica, y para ello debe de tomar “cosas” del medio para poder continuar viviendo. Ha de tomar los alimentos y los medios que le permitan mantener su existencia, y bajo ese principio es una cuestión eminentemente material: se mata a los animales para aprovechar su carne y sus pieles, se derriban los árboles para usar la madera en la construcción de casas, barcos y aperos de labranza. Se cultivan los campos para poder beneficiarse de los productos de la tierra en la manutención de los hombres y de sus familias. En ese sentido podemos decir que el proceso de asimilación refiere a la relación del sujeto con su medio en su propio beneficio. Característico de este proceso es el hecho que el hombre “destruye” lo otro, en tanto que lo anula como ser natural, lo modifica, lo incorpora así, para su supervivencia; es decir, ha de destruir la material del objeto para, asimilándola, poder subsistir él mismo. Estos elementos son los satisfactores necesarios que el ser humano requiere para la satisfacción de sus deseos más básicos: comer, vestir, proteger a la familia y defenderse.

El proceso de socialización implica la necesidad del humano de vincularse de una forma u otra con otros seres humanos.³⁰ En este, el otro no puede desaparecer,

²⁸ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p.72.

²⁹ “En el proceso de la vida del hombre se relaciona con el mundo: 1) adquiriendo y asimilando objetos y 2) relacionándose con otras personas (y consigo mismo). Llamaré al primero el proceso de asimilación: al segundo el proceso de socialización.” FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 71-72.

³⁰ El hombre está solo y, al mismo tiempo, en relación. Está solo en tanto cuanto es una entidad única, no idéntica a nadie más y consciente de sí mismo como un ente separado. Tiene que estar solo cuando juzga o toma decisiones solamente por el poder de su razón. Y, sin embargo, no puede soportar estar

pretender que este “otro” sea semejante al del proceso de asimilación, implica la posibilidad de la muerte o desaparición de ello que, en este caso, se significa normalmente en otro hombre. Por ello, socialización y asimilación no son procesos idénticos, sino que cumplen con funciones distintas en lo que es la dinámica de la existencia del sujeto.³¹

El carácter se desarrolla así en función de la forma en que se integran ambas funciones; es decir, de la manera en que aprendemos a tomar elementos de lo real para nuestra vida orgánica —y ello va desde qué es lo que consumimos hasta la manera en que logramos obtenerlo—, ello es: la asimilación; y de cómo nos relacionamos con otros sujetos en el desarrollo de nuestra vida social: la socialización.

2. 2. 2. Distinción entre dicotomías existenciales e históricas.

Sin embargo existe una diferencia entre hombre y las sociedades que construye; éstas no puede experimentar la realidad de la misma manera que la persona. El hombre sufre y se angustia por la muerte, intenta superarla a través del uso de los recursos que obtiene del medio y de sus propios recursos intelectuales y físicos.

Las dicotomías existenciales son aquellas que el individuo se forja en el interjuego con la realidad; por ejemplo: creer en un dios o no creer —con todo lo que ello implica—, enfrentar a un contrario o no hacerlo, pero ante todo podemos resumir este tipo dicotomías diciendo que ubican al individuo en una posición de vida o muerte; esto es, que implica una decisión por parte del individuo, que además le compromete

solo, estar desvinculado de sus semejantes. Su felicidad depende de la solidaridad que siente con sus semejantes, con las generaciones pasadas y futuras. FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 56.

³¹ Así que, tomando en cuenta sus temáticas generales, Marx construye en *El Capital* una teoría en torno al proceso de asimilación en el capitalismo, en tanto que Freud intenta la construcción de un sistema explicativo de las deformaciones y problemáticas de la socialización de los sujetos, la cuales pretende poder solucionar; de ahí la importancia del interés de Fromm por superar la escisión entre ambas corrientes y, a la vez, el desarrollo de un nuevo sistema de ideas en torno al proceso de asimilación—socialización.

con ella, y que le significa un riesgo que puede soslayar o no a voluntad. Comer o ayunar, dormir o no hacerlo, construir un refugio o no, son otros tantos ejemplos del tipo de dicotomías a las que se refiere Fromm.

Las sociedades —vale decir los grupos sociales, las instituciones, los Estados—, a pesar de que están basadas en sus societarios y en sus caracteres, no pueden sino experimentar otro tipo de preocupaciones o dicotomías. Estas las denomina Fromm, históricas. Las dicotomías históricas, las inflexiones de la historia, son producto del interjuego de los sujetos en el plano de lo social. La diferencialidad en el pensamiento y en las estructuraciones de los individuos, reporta a final de cuentas distintas ofertas de futuro que se conjugan para ir construyendo la sociedad que los sujetos, como grupo, requieren para la satisfacción de sus necesidades. Ciertamente las sociedades no se ocupan de la muerte de sí, de su satisfacción inmediata, sino del régimen político bajo el que se vivirá, de las leyes que los regirán, de los impuestos que se impondrán. Y se puede ver muy claramente que estos eventos pasan, al menos en sentido de lo estrictamente humano individual, a un segundo término en tanto que producto del hacer humano y en tanto que soluciones a problemas coyunturales, vale decir históricos.

La distinción entre dicotomías existenciales e históricas es importante porque su confusión tiene implicaciones de trascendencia. Aquellos que han estado interesados en perpetuar las contradicciones históricas han sostenido que se trata de dicotomías existenciales y, por consiguiente, inalterables. Tratan de convencer al hombre de que “lo que no debe ser no puede ser” y que el hombre debe resignarse a aceptar su destino trágico. Pero esta tentativa de confundir estos dos tipos de contradicciones no fue suficiente para que el hombre desistiera de su intento por resolverlas. Es una de las cualidades peculiares de la mente humana el que al enfrentarse con una contradicción no puede permanecer pasiva, movilizándose a fin de resolver la contradicción. Todo progreso humano es debido a este hecho. Si se ha de impedir al hombre que reaccione a su conciencia de contradicción con la acción, debería negarse la existencia misma de estas contradicciones.³²

Dicotomías históricas, tales como sistema capitalista o comunista, democracia o monarquía, guerra o paz, se han intentado presentar como cuestiones de vida o muerte, es decir como si fuesen dicotomías existenciales. Esto por principio es una

³² FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 56-57.

falacia y una manipulación de de unos sujetos sobre otros; ya que dichas opciones no nacen del individuo como necesidades urgentes, sino que son producto de los intereses de los grupos en el poder, o de las ideologías hegemónicas para poder concretar su proyecto social, para lo cual hacen uso de los esfuerzos de su comunidad, principalmente si ésta está lo suficientemente alienada como para no darse cuenta del fondo con que se están presentando las opciones.

Característica es pues en el hombre su capacidad de resolución de dichas dicotomías históricas—ya por medio de la guerra, de la negociación o de guerra—la problemática esencial que interesa a Fromm es que, a pesar de la lucha, de los sacrificios, *el hombre no está satisfecho*, ya que la superación de lo histórico no alivia en nada, o en muy poco, las dicotomías existenciales más profundas de los sujetos. Ello porque la dicotomía histórica subsume las dicotomías existenciales, es decir: las aliena, y por tanto se lucha denodadamente por lo que se cree que es correcto para, al final, descubrir que únicamente se participó como engranaje en un enfrentamiento de poderes que en nada nos atañía.

Esta es una implicación trascendental con respecto al proceso de la socialización. Los hombres pueden transmitir esas mismas dicotomías históricas como cuestiones inherentes a la supervivencia misma de sí como individuos, como grupo o como cultura, dando por resultado un estado de ansiedad con respecto a la otredad, dando por sentado que ese otro es un “enemigo” que ha de desaparecer por la supervivencia propia. (Se puede percibir que, puesto en esos términos, se asemeja mucho al principio de la dicotomía existencial donde lo “otro” (el alimento, el animal, el bosque), desaparece para el beneficio propio. Este es un problema que atenta contra el respeto de la diferencia y de la autonomía de otros grupos de conformarse según sus propios requerimientos.

Y sin embargo, el ser humano se encuentra permanentemente ante otra dicotomía existencia: soledad contra gregarismo. Ambas situaciones son trascendentales. Se requiere de la soledad para poder madurarse como sujeto, como in-dividuo; y a la vez del contacto con el resto de las personas para poder señalarnos en esa diferencialidad

que no se da sino por la existencia del un “otro” diferente de mí. Así, hombre y sociedad se hayan ineluctablemente vinculados, ya que la presencia de los sujetos, su forma de ser y de pensar construye una forma específica de organización y de pensar a la que podríamos llamar cultura. Para Fromm, bajo el rubro de “Carácter social”, existe al menos un elemento base, específico para cada sociedad, que es lo que le da su muy particular manera de ser y que la diferencia de otras culturas que se erigen bajo perspectivas distintas. Acotamos aquí, entonces, que en Fromm el fundamento de lo social se remite a una especificidad humana: el carácter. Y éste es resultado a su vez de la relación del hombre consigo mismo, su sociedad y el resto del medio que le rodea.

Luego entonces, el uso del concepto de carácter, que pasaría en este momento a convertirse en una categoría, ya que por ella es por la que Fromm opta por pensar la realidad humana, determina su misma finalidad: la de devolver al hombre aquellos elementos que le son propios pero que no somos capaces de reconocernos de manera cotidiana. Esto por la necesidad de replegarnos ante lo que suponemos que es la “realidad”: el mundo—sociedad, haciendo a un lado nuestros propios intereses y necesidades con vistas a encajar en ese otro mundo que puede llegar a convertírsenos en enemigo y en el amo de nuestras decisiones y pensamientos.

Luego entonces, al interior de la conciencia de los individuos existen dos dinámicas diferenciadas que se conjugan para darnos como resultado el principio de la personalidad: el carácter individual y el carácter social. Estas pueden o no estar en concordancia, mas para Erich Fromm lo usual es que la segunda prime sobre la primera, es decir que lo que el sujeto pueda ser se ve replegado en beneficio de las construcciones sociales difiriendo sus necesidades y haciéndolo participar de un sistema de vida que pueda no proporcionarle los elementos suficientes para su satisfacción integral. De aquí que se concluya que la mayoría de los humanos en la sociedad contemporánea se hallen a disgusto con sus logros, sus trabajos y sus actividades porque en última instancia no están realizando aquello que les permitiría ser ellos mismos y ellos les condiciones a hallarse en una permanente búsqueda por sí mismos, lo que repercute en una constante enajenación y una indisposición ante la

vida que se resuelve—aparentemente—trabajando por el bien vivir (la comodidad material y económica) cuando no perdiéndose en los veneros de una vida superficial y sin meta.

Este es uno de los problemas fundamentales que a Fromm le interesa resolver. ¿Cómo devolverle a los seres humanos su humanidad perdida en el transcurso de las eras, en tanto que no se puede perder de vista que no hay lugar para la no—sociedad ni para la anarquía, ya que eso conduciría necesariamente a la desaparición de los hombres ya que tampoco pueden soportar la soledad?

Continuamos pues, analizando los procesos bajo los cuales nos señala Fromm que se forma a la conciencia humana y las que determinan cómo es que vamos a ser y para qué.

2. 2. 3. El concepto de “Carácter social”.

Uno de los elementos fundamentales dentro de la teoría de Fromm es el concepto de Carácter social. Desde sus inicios como teórico el autor consideraba que existía esa plataforma sobre la que se levantaba el constructo de lo social, a la que llamó *Carácter social* y que refiere como el:

...núcleo de la estructura de carácter la cual se comparte por la mayoría de los miembros de una misma cultura en oposición al *carácter individual* en el cual la gente, aún perteneciendo a una misma cultura, difieren uno del otro.³³

Así el carácter social como concepto no representa la suma estadística de los caracteres de los sujetos de una sociedad determinada, antes bien es una función que define *cómo van a ser los sujetos* de esa misma sociedad, lo que no obsta para que sea “interpretado”, actualizado o desvirtuado por los individuos mismos, aunque siempre

³³ FROMM, Erich. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. p. 71.

está presente y rige el pensamiento social de los ciudadanos. En otras palabras, para poder sobrevivir una sociedad requiere de un tipo específico de sujeto, que sea aguerrido o tolerante, artístico o racionalista, virtuoso o corrupto; además esa misma sociedad necesita de que esos sujetos “quieran hacer lo que deben de hacer”, es decir, que quieran comportarse como a la sociedad le es conveniente, y para ello establece mecanismos reguladores, normativos y socializadores —y entre ellos la escuela y la familia— que contribuyen a la instauración de ese carácter social que a la vez sustenta y reproduce a la sociedad misma. Dice Fromm:

La función del carácter social consiste en moldear las energías de los individuos de la sociedad de tal suerte, que su conducta no sea asunto de decisión consciente en cuanto a seguir o no seguir la norma social, sino asunto de *querer obrar como tienen que obrar*, encontrando al mismo tiempo placer en obrar como lo requiere la cultura. En otras palabras, la función del carácter social consiste en *moldear y canalizar la anergia humana dentro de una sociedad determinada a fin de que pueda seguir funcionando aquella sociedad*.³⁴

A partir de esta definición, podemos señalar que el Carácter social es uno de esos elementos heredados que, más allá de lo meramente individual, homogenizan a los sujetos dentro del marco de referencia de su mundo—sociedad.

En todo caso, lo que Fromm señala con el concepto de carácter social es que, a falta de “instintos” reales,³⁵ ya que el hombre los ha perdido en su desarrollo como especie, hace falta un aparato que pueda responder ante las eventualidades de la cotidianidad, de tal forma que no se haga necesario una continua evaluación de las circunstancias, trastocando con eso el ritmo de vida necesario para la permanencia de la sociedad. Fromm llama al Carácter social un “sustituto” del aparato instintivo que poseen los demás animales, proporcionándole al hombre las respuestas inmediatas ante los sucesos más ordinarios. Se tiene un lenguaje, pero éste no implica el que se esté razonando cuáles son las palabras adecuadas ante una determinada pregunta o requerimiento de información. De ahí que existan formulismos que permiten a los

³⁴ FROMM, Erich. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. 1992. p. 72.

³⁵ Esto es, si entendemos instinto como una respuesta automática ante determinadas circunstancias, el ser humano ha ido reduciendo ese espectro de circunstancias haciéndolas conocidas y manejables, lo que en esencia lo instintivo en el humano es una construcción mediada socialmente.

sujetos comunicarse y hasta señalarse datos que no están directamente implicados en la pregunta formulada.

Si alguien nos pregunta “¿Cómo estás?” a manera de saludo, no quiere decir exactamente que le tengamos que hacer todo un informe de nuestro estado psico—emocional, afectivo, laboral y etcétera, simplemente es una manera de entablar contacto y a la que se espera también una respuesta convencional. Si por ejemplo es un día de mal tiempo, nuestro “sentido común” nos dirá que habrá que usar suéter o protegernos de alguna manera para no enfermarnos, ello no implicará que hagamos un análisis exhaustivo de las posibilidades de tal forma que no nos quede tiempo para poder salir de casa a trabajar. Así pues, el Carácter social es una manera que se nos proporciona a los hombres para tener a la mano “cosas que hacer” ante determinadas eventualidades comunes y/o prácticas, y su finalidad en una sociedad moderna sería que “nos quede tiempo” para ir a laborar, ganar dinero y comprar cosas, que es exactamente lo que hace una persona “normal”.

Hasta aquí pareciera que el carácter social es una fuerza independiente de los sujetos y que no hay posibilidad de que ésta desaparezca. Tal cuestión es casi verdadera. Tenemos que tener elementos que nos permitan interactuar con otros individuos y que no nos limiten nuestra capacidad de pensar para ocuparla en otras cosas que sean “más importantes”, pero ello no implica que esa “fuerza” no pueda llegar a cambiar ni a centrarse en elementos más fundamentales.

Ante este hecho, la pregunta que nos podríamos hacer sería: ¿cuál es la trascendencia de la relación entre Educación y Carácter social? En primera instancia que no existe la posibilidad de hacer de dicha relación objeto o campo de pertenencia de disciplina alguna de la forma en que se manejan dentro del positivismo. Esto por la enorme complejidad con la que se desenvuelve ese proceso y, además, porque para poder comprenderlo se requiere de la capacidad de *totalizar* el fenómeno y no abstraerlo de manera reductiva como en las disciplinas modernas.³⁶

³⁶ “La incorporación de una actitud crítica y potenciadora de la realidad es propio de

En segundo lugar, podemos ver que la problemática radica más en el contenido que se le está proporcionando a los sujetos como parte de ese Carácter social que le permite seguir conviviendo con el resto de las personas dentro de su grupo social. Y este es un aspecto que atañe de manera directa a la Pedagogía, porque esos contenidos, si no son examinados con sumo cuidado, pueden conducir a la construcción de un sujeto con carencias o alienado que no permite la formación integral de los humanos y por ello estaríamos dejando vacíos que puedan ser contrarios a una sana personalidad en los sujetos.³⁷ Es por ello que percibir qué se está dando a través de la conformación del Carácter social de nuestros niños y jóvenes, se convierte en una tarea de primerísima necesidad, ya que dichos contenidos son los que permitirán o no una mejor sociedad para las generaciones futuras sin los miedos y quebrantos que han dominado a las anteriores. Actualmente somos ricos en conocimientos y en verdades de las que antes no se gozaba, pero si ellas no están cumpliendo un sano papel en el desarrollo de las mentalidades de nuestros menores, si esos mismos conocimientos no se utilizan de una manera adecuada y humanizante de nada sirven sino para muestrario de museo en donde se quedarán cubiertos bajo el peso del polvo de los años que no pueden dejar de pasar.

Finalmente, el Carácter social no es una formación arbitraria, sino que se rige por las necesidades y formas de pensar de los sujetos que conforman una sociedad dada; por ejemplo: no nos sirve de mucho el saber cómo se fabrica un arco o una flecha, ya que

un conocimiento totalizador; en el que se tiene que tener presente que lo óptico de la realidad concreta es incognoscible en sí, ya que lo delimitado por el sujeto es pura formalidad y no un problema del objeto en sí, por sí o para sí; en el que lo ontológico es fundamento de lo epistemológico; en el que todo sujeto que hace investigación asume una actitud política y; en el que el esfuerzo totalizador de la práctica investigativa incluye lo ontológico, lo epistemológico y lo teleológico fundidos en unidad indisoluble.” ALVAREZ, BALANDRA ARTURO. *Elementos para la crítica Epistemológica de la Investigación. Educativa.* pp. 76-77.

³⁷ “La salud mental, en el sentido humanista, se caracteriza por la capacidad de amar y para crear, por la liberación de los vínculos incestuosos con la familia y la naturaleza, por un sentido de identidad basado en el sentimiento del yo que uno tiene como sujeto y agente de sus potencias, por la captación de la realidad interior y exterior a nosotros, es decir, por el desarrollo de la objetividad y la razón.” FROMM, Erich. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea.* 1992. p. 171. Esta afirmación del autor nos lleva a estructurar nuestro trabajo de manera que exponamos cómo este proceso se lleva a cabo, y ya que no es una función directa aunque sí educativa, es esencial y pertinente a la Pedagogía.

estos implementos no nos son útiles en las sociedades modernas que nos ha tocado vivir, sin embargo, y por lo contrario, en un grupo de cazadores, aún viviendo en nuestro tiempo, es un conocimiento de importancia capital, ya que esos elementos les permitirán defenderse y obtener los animales que les sirvan de alimento. De igual forma, no nos es útil el conocer, aunque fuera meramente en lo teórico, el cómo se envían cohetes al espacio si ello no le dice nada a nuestra vida y actividades cotidianas. Desde luego habrá gente a quien sí le interese tener esas nociones, al antropólogo por ejemplo, le parecerá adecuado saber como se fabrican los instrumentos que utilizan determinados grupos para sobrevivir; a un ingeniero aeroespacial ciertamente le interesará el conocer los fundamentos de los vuelos espaciales, pero en cierta forma podemos señalar que ello corresponde a una “segunda naturaleza”, que son las necesidades específicas a la formación y a la especificidad de su cotidiano. Así, a lo que atiende la noción de carácter social, es a la manera de responder a los eventos que se presentan de manera recurrente en la “normalidad”. Sabemos cómo llegar a nuestro trabajo, cómo dirigirnos ante nuestros amigos o ante los alumnos, sabemos cómo manejar un automóvil; y éste es un buen ejemplo concreto análogo en su nivel de lo que se quiere decir con carácter social. Al principio de la instrucción ciertamente manejar fue una dificultad, pero con la práctica, la coordinación de los pies, los ojos y las manos han de ser desarrollados de tal forma que ya no se “piense la acción”, lo que implica una mecanización que no requiere de la reflexión o la concentración que se hizo necesaria al principio. Lo mismo puede decirse del sumar, del escribir o del leer.

Operativizar ciertos procesos es de una importancia mayor sobre todo cuando lo que se requiere es que esos mismos procesos dejen de ser una traba para la cotidianidad. Los nombres son cambiados por los apodos o los apócopes bajo el peso de la convivencia, ello permite una mejor identificación entre los sujetos y una mayor integración. Los niños pequeños nos pueden dar muchos ejemplos de cómo se operativizan los procesos importantes. Desde el comenzar a hablar, a caminar o hasta de aprender a jugar son procesos que se van internalizando poco a poco y que, a la postre, dejan de ser significativos por la problemática que representaron inicialmente

y se les puede ejercer de manera “inconsciente”. La cantaleta con la que se aprenden las tablas de multiplicar no es sino una forma de desarrollar un proceso de aprendizaje de una manera y repetidora que no permite reflexionar, sólo resolver. Sin embargo, aceptar la mecanización como único fin de la educación es un error, pues no se puede aceptar que todos los procesos puedan ser operativizados en este nivel, la mayor parte de nuestras decisiones de vida no deben ser tomadas de manera mecánica y a la ligera, sino que requieren de un fuerte movimiento reflexivo que nos ayude a obtener mejores consecuencias de nuestros actos. Esto quiere decir que el Carácter social no lo es todo en el ser humano, que es una parte importante de la conformación de la conciencia de los sujetos pero no la totalidad de ello; es más, ni siquiera es la parte más importante a nivel humano, porque lo más trascendental para los individuos son las maneras como interpretan la realidad desde su propia perspectiva y el cómo reciben y perciben esa misma realidad que muchas veces no se pueden explicar.

2. 2. 4. Racionalización, alienación y Carácter social.

Lo principal sería ahora el reconocer lo que el sujeto es verdaderamente y no a lo que de sí declara desde su racionalización del mundo y de sí mismo. El proceso de racionalización es un mecanismo de defensa por el cual el individuo trata de justificar sus acciones por lo que él considera ser razones válidas. Por poner un ejemplo: un sujeto puede alegar que rompió un objeto accidentalmente cuando lo que, inconscientemente, era agredir, lastimar o imponerse frente al otro pero, en su conciencia, no haya lugar para semejante conducta sobre todo cuando se trata de un familiar, un conocido o alguien con quien desea entrar en relación. Para Fromm el proceso de racionalización de nuestras acciones es cada vez más presente y complejo y, por eso mismo, los seres humanos no nos podemos dar cabal cuenta de las causas de nuestras acciones por lo que, progresivamente, nos vamos enajenando cada vez más de nosotros mismos. Señala el autor que:

El moderno industrialismo ha obtenido un rotundo éxito en la producción de este tipo de hombre. Es el hombre “alienado”. Está alienado en el sentido de que sus actos y sus propias fuerzas han llegado a enajenarse de él; están por encima y contra él; le gobiernan en vez de ser gobernadas. Sus fuerzas vitales han sido transformadas en cosas e instituciones que han llegado a convertirse en ídolos. Son algo aparte de él, algo que idolatra y a lo que se somete. El hombre alienado se inclina ante las obras de sus propias manos. Se considera a sí mismo no como el portador activo de sus propias fuerzas y bienes, sino como una “cosa” empobrecida y dependiente de otras cosas que le son ajenas. Es el prisionero de las circunstancias económicas y políticas que él mismo ha creado.³⁸

Así pues, lo que el hombre requiere es devolverse a sí mismo su capacidad de ser él mismo, por sí mismo y para sí mismo. Ciertamente esto nos suena a los sujetos moderno fuertemente cargado de egoísmo. Sin embargo, nos dice Fromm ¿cuál es el problema con el “amor a sí mismo”,³⁹ siempre y cuando éste nos ayude a levantarnos a nosotros mismos, a construirnos y a hacernos mejores hombres cada vez? El problema ahora no es que el hombre sea egoísta, sino que no se quiere a sí mismo lo suficiente como para darse un mejor modo de vida (un buen vivir) en contra de ese sistema que propugna por el consumo, la posesión de las cosas y del dinero (el bien vivir) determinando con ello la explotación, la alienación y la falta completa de felicidad del hombre por las cosas que realiza y por lo que puede percibir de sí mismo: usualmente que es un ser incompleto, irrealizado y sin libertad.

Racionalización y enajenación van de la mano, ya que para poder ocultarse a sí mismo que no se está haciendo lo que uno desea, se justifica lo que se tiene que hacer, pero a la vez, la desazón por el conflicto continúa pensándole a uno, el malestar aumenta y ello requiere de una nueva racionalización para justificar el nuevo estado agregado de enajenación. Dice Fromm al respecto.

Armonizar y, por consiguiente, negar las contradicciones es la función de las racionalizaciones en la vida individual y de las ideologías (racionalizaciones socialmente modeladas) en la vida social. Sin embargo, si la mente del hombre pudiera satisfacerse solamente con respuestas racionales, por la verdad, quedarían sin efecto estas ideologías. Pero es también una de sus peculiaridades aceptar como verdad los pensamientos que comparten la mayoría de los miembros de su cultura o que son postulados por autoridades poderosas. Si las ideologías armonizantes están respaldadas por el consenso

³⁸ FROMM, Erich. “Nuestra forma de vida nos hace desdichados” en *Algo pasa y Usted no sabe qué es*. 1976. p. 11.

³⁹ Ver FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. pp. 132 y ss.

general o por una autoridad, la mente del hombre es apaciguada aunque él mismo no quede completamente convencido.⁴⁰

Esta es una separación que debe de hacerse: hay conocimiento que sirve a la vida y hay conocimiento que está en función de la base histórica de las sociedades. Éstos segundos pueden obviarse si lo que se persigue es conquistar la vida; si lo que se desea es afirmar, un tanto autoritariamente, la sociedad en la que se vive, el primer punto puede pasar a segundo término y con ello relativizar la vida al grado de dejar indefensos a los sujetos para subsistir de manera orgánica, en tanto que se ponderan las necesidades propias del grupo social, nación, país o estado.

La realidad en sí, de los hombres y de sus sociedades, va más allá de los eventos consignados por las ideologías y los supuestos subyacentes al modo de vivir alienado. En múltiples ocasiones, la manera de pensar de los sujetos se rige por el modo práctico—utilitario de apropiación de lo real y según él deciden su proceder; esto es, se pondera la resolución de los problemas en la inmediatez de la existencia, determinando con ello que la reflexión en otras dimensiones y perspectivas no se pueda producir. Podemos aprender cómo conducir un auto, ello no conlleva más que el trabajo de operativizar los mecanismos en torno a cómo deben de funcionar nuestros pies y manos, nuestra mirada y nuestra mente para respetar los convencionalismos que las leyes de tránsito imponen, y sin embargo no se toma en cuenta, al menos no de manera inicial, el factor económico que nuestro acto está asumiendo, y no sólo eso, sino también político, histórico, social, cultural y ético; todo ello por el simple acto de aprender a manejar, lo que es únicamente un ejemplo de todas las acciones que acometemos en la vida diaria. Pero todo ello no se “piensa” en el momento, lo que nos interesa es aprender a manejar dejando de lado todas las otras posibilidades que permean nuestra acción y, además, no reconocemos que éstas tienen una carga fuerte de imposición exterior, sino que damos por hecho que es nuestra voluntad la que está entrando en funciones con toda libertad de discernimiento que socialmente nos han hecho creer que posee.

⁴⁰ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 57.

Sin embargo, ¿de qué otra manera nos obligaríamos a usar un artefacto que contamina, que puede ocasionar graves accidentes y lesiones, que ofrece ventajas utilitarias como “ganar tiempo” para poder llegar a la hora adecuada al trabajo, y en ocasiones poder viajar en él para poder gastar dinero “conviviendo” con nuestros hijos en las playas, los centros de entretenimiento y otros lugares de “sano” esparcimiento? Todo ello ha de forjarse en nuestro fuero interno de alguna forma, lo cual no se considera cuando se accede al veleidoso mundo de los que poseen automóvil, ello no tiene razón de ser en nuestros pensamientos ya que nuestro único deseo es *tener* un auto, y no un medio de transporte.

Todos estos ejemplos son parte de lo que se puede incluir dentro del concepto de Carácter social, ya que en ello radica la manera en cómo se construye socialmente a los sujetos, en el que se implica la educación formal, de tal forma que no es posible percibir a los sujetos sin que se considere que mucho de lo que hace, está regido por los patrones de conducta, los roles a seguir, las pretensiones y determinantes que nuestros papeles requieren. Agregaría Fromm que:

Es evidente que este tipo de pensamiento ejerce un profundo efecto sobre nuestro sistema educativo. La meta del aprendizaje es, desde la escuela primaria hasta las escuelas superiores, recoger la máxima información posible con el objeto principal de que sea utilidad para la actuación en el mercado. Los estudiantes deben aprender tal cantidad de cosas que les resulta, en verdad, difícil disponer de tiempo y energía para pensar. No es el interés por las materias que se enseñan o por el saber y el conocimiento profundo como tales lo que representa el mayor incentivo para desear una educación más amplia y esmerada, sino el incremento del valor de cambio que da el conocimiento. Por doquier vemos hoy en día un entusiasmo ferviente por adquirir conocimientos y educación, pero al mismo tiempo también una actitud de escepticismo y desdén hacia el supuesto pensamiento impráctico y falto de utilidad que “únicamente” tiene por objeto a la verdad y carece de valor de cambio en el mercado.⁴¹

Desde esta perspectiva señalada por Fromm, se puede reconocer a la educación de fundamental importancia en la conformación del humano, pero sobre todo en la manera en que la colectividad puede percibir y vive la vida dentro de la coyuntura que les ha tocado en el desarrollo de sí misma. La educación no es un factor aislado de la realidad sino que ella recoge los elementos que se desea mantener o perpetuar,

⁴¹ FROMM, Erich. *Ética y psicoanálisis*. 2000. p. 91. (Subrayado nuestro.)

pero esta actividad va más allá de la sola transmisión de los conocimientos sino que implican actitudes, rasgos y patrones de conducta, modos y maneras de pensar y de sentir la vida que permean, engloban y / o llenan de contenido histórico o no a los conocimientos científicos que se intentan enseñar.

6. FROMM, METODOS ALTERNATIVOS PARA LA EDUCACIÓN

Karl Dienelt en su obra *Antropología pedagógica*, intenta encontrar una fórmula para poder incorporar la categoría de *Sentido* al estudio científico de la educación. Sin embargo, y dado que su perspectiva está basada en el esquema psicoanalítico de Victor Frankl, su teorizar se enfoca a exponer la percepción de éste de la *Existencia*, la cual está más próximo a un sistema personalista y teológico que no permite la cabal comprensión del fenómeno de la personalidad humana. Nos dice que:

Toda la obra educativa esta contenida en [una] *representación personal*, en la medida en que el educador toma en serio el afán del joven por un sentido objetivo superior de la vida. En relación a esto cita Roth la expresiva afirmación de Th. Litt de que: “Los contenidos objetivos puros concretamente, en y con los cuales se lleva a cabo el proceso de conformación del alma, no salen ciertamente de una manera automática de su esfera ideal para advenirle al sujeto en desarrollo, sino que han de actualizarse siempre de nuevo en un proceso de transferencia personal de hombre a hombre; y este proceso de transferencia, tan pronto se lleva a cabo con un mínimo de conciencia, se llama educación”.¹

Difícilmente podríamos considerar que los alumnos puedan identificar, por sí solos,

¹ DIENELT, Karl. *Antropología pedagógica*. 1979. P. 237.

ese “sentido objetivo superior de la vida”; ya que ello es también una construcción social y, por tanto, plenamente identificado y definido por el momento y la sociedad que le ha tocado vivir. El sentido de la existencia no puede ser mística y objetiva a la vez —al menos no si lo que queremos decir con ello es que son experiencias válidas a un mismo tiempo—ya hemos señalado que la única forma en que la existencia del sujeto puede poseer su cabal expresión es bajo la égida de una personalidad productiva, y la objetividad viene dada por la conformación científica de la conciencia en tanto que la religiosidad posee otro tipo de funciones dentro de la existencia humana que nada tienen que ver con ese “sentido de la vida” que es la categoría fundamental en Frankl.

Sin embargo, y esto es lo cualitativamente distintivo, la obra de Dienelt es un primer intento de aproximación del psicoanálisis a la educación, desde una perspectiva no ortodoxa, la que fundamenta una manera distinta de pensar la realidad que se aviene con la necesidad de *humanizar* el pensamiento y rescatar sus necesidades como pilares fundamentales del hacer educativo.

Otra obra que se empeña en alcanzar el objetivo de “enseñar” el sentido de la vida es la *Pedagogía del sentido* de Francesc Torralba. En ella se examina filosóficamente la educación desde un *subjetivismo filosófico* centrado en Frankl. En ella se nos dice por ejemplo que:

La educación... elabora formas de respuesta que se transmiten generacionalmente. Hay un elemento soteriológico en la pedagogía. la soteriología es aquella parte de la teología que se refiere a la salvación, esto es, al camino y a los procesos de salvación. Hay una soteriología en el hinduismo, en el yoga, en el budismo y también en las religiones proféticas, como el cristianismo, el judaísmo y el Islam. En la educación también hay un elemento soteriológico, aunque no necesariamente en el sentido religioso del término, pero lo cierto es que la educación también tiene como finalidad dar respuesta al ser humano frente a [múltiples] interrogantes que le asedian por el mero hecho de ser persona. La educación puede salvar al individuo del desamparo, de la diseminación caótica en el mundo, de la desesperación y del nihilismo.²

² TORRALBA, Francesc. *Pedagogía del sentido*. 1997. p.8.

Nuevamente nos enfrentamos aquí con una búsqueda desde la religiosidad de la finalidad y del objetivo de la vida y la existencia de los individuos. Al ser éstos ideales derivados de la ideología y no de la comprensión científica de lo real por parte de los sujetos, dichos ideales son a la vez deseables y, posiblemente, inalcanzables a través del esfuerzo humano. Los sujetos no pueden desarrollarse por sí, y para sí sino que dependen en todo y por todo de las definiciones de *lo mejor* que encuentran en el medio social que les rodea. El subjetivismo filosófico es una percepción personal de lo deseable, pero adolece de esa limitante que es la falta de integración y de aprehensión del todo en el que el sujeto y las sociedades existen. Así pues, el sentido que se ha intentado transmitir a través de la educación se halla ineludiblemente conflictuado con el mismo mundo que pretende corregir.

En el caso de Torralba se busca explicar la categoría de *sentido de la vida*, acudiendo a Frankl pero despojándolo de su perspectiva psicoanalítica, cambiándola por un discurso místico y fenomenológico radicado en Wittgenstein, Kierkegaard y algunos de los más reconocidos hermeneutas (Mèlich, Derrida). Esto porque el autor considera que:

No puede haber...una ciencia de la persona. Sí puede haber un tratado lógicamente ordenado de la especie humana, de su variedad racial, cultural, tipológica, política, artística, social, etcétera, pero no puede haber una ciencia de la persona, porque la persona es individual y no puede haber una ciencia de lo individual, sino solamente de lo genérico. Esto significa que cualquier ciencia humana tiene un límite muy determinado y, cuando lo transgrede, entonces convierte a la persona en un dato objetivo, en una tuerca del sistema, lo cual es evidentemente contrario a su naturaleza más íntima.³

Ciertamente que no puede haber “ciencia” del ser individual —entendiendo por esto una disciplina académica— pero desde luego que puede haber conocimiento científico de ello. Por otra parte, qué es el psicoanálisis sino una explicación científica de lo que la persona —el individuo— es; y desde el punto de vista totalizador, es

³ TORRALBA, Francesc. *Pedagogía del sentido*. 1994. 25.

precisamente el hecho de querer consteñirle a espacios académicos determinados lo que vuelve al sujeto en un elemento cosificado al no poder ser visto en todas esas dimensiones de las que forma parte y a las que está integrado de manera irrenunciable.

Así pues, la “Pedagogía del Sentido”⁴ que supone Torralba es una inversión de los términos mismo, porque el sujeto aislado —la persona— no puede tener “sentido” fuera de la sociedad, ni lo puede adquirir sin la intervención de terceras personas a través del proceso mismo de la educación. Y la educación suele tratar con datos y fenómenos científicos (los mismos valores son producto de la reflexión científica en el mejor de los casos) que son los que dan la característica propia a cada grupo o sociedad. Así pues, el sentido no puede excluir a lo científico y hasta podríamos decir que es esto lo que define a aquél.

Para quien esto escribe, el sentido último de la existencia es el de permitir al sujeto realizar aquello que sus potencialidades le permitan y sus intereses le señalen. No puede haber limitación en ello y, a más de radicar en el sujeto, está fijamente anclada en la libertad de él mismo y no en determinaciones ajenas que pudieran ir en contra de su propia voluntad y necesidades.

En Fromm podemos identificar esta búsqueda del *Sentido* cuando nos habla del “arte de vivir”; queriendo decir con ello que el sujeto ha de saber tanto de las cosas del mundo exterior a él; esto es de cómo conducirse a través de su existir y de estar preparado para tomar decisiones cuando ello se hacen preciso. Señala el autor que:

...es interesante indagar a qué se debe el que en nuestra era se ha perdido el concepto de la vida como un arte. El hombre moderno parece creer que leer y escribir son artes que deben aprenderse; que el llegar a ser un arquitecto, ingeniero o trabajador competente, requiere mucho estudio, pero que “vivir” es algo tan sencillo que no exige ningún esfuerzo

⁴ A más de que supone en la Pedagogía no una forma del análisis científico de lo real sino un “arte” un “saber cómo” educar, lo que conduce, a su vez, a no pensar el sentido como una categoría científica, sino como parte de una metafísica o metaconocimiento.

particular el aprender cómo hacerlo. Precisamente porque cada uno “vive” de algún modo la vida, se la considera como un asunto en el cual todo el mundo para por experto. Pero no es precisamente por el hecho de que el hombre ha llegado a dominar el arte de vivir, que ha perdido el sentido de su dificultad. La ausencia de alegría genuina y felicidad que prevalece en el proceso del vivir excluye obviamente tal explicación. A pesar de todo el énfasis que la sociedad moderna ha puesto en la felicidad, en la individualidad y en el propio interés, no ha enseñado al hombre a sentir que es su felicidad (si queremos usar un término teológico, su salvación) la meta de la vida, sino el cumplimiento de su deber de trabajar o su éxito. El dinero, el prestigio y el poder se han convertido en sus incentivos y sus metas. Actúa bajo la ilusión de que sus acciones benefician sus propios intereses, aunque de hecho sirve a todo lo demás, menos a los intereses de su propio ser. Todo tiene importancia para él, excepto su vida y el arte de vivir. Existe para todo, excepto para sí mismo.⁵

De esta manera, Fromm precogniza que la labor fundamental en la constitución de los hombres, y de la escuela de manera directa junto con la familia, es precisamente el contribuir a preparar a las personas para su desempeño en la vida; esto es, en aligerar el peso de las diatribas y de las dicotomías existenciales, de tal forma que su existir sea menos dominado por lo irracional y por lo azaroso —sin que eso signifique la pérdida de la libertad individual—, y llegue a reconocer y a poner en práctica aquellas potencialidades que a la vez le sirvan para su desarrollo personal y su inserción en el mercado laboral.

La función moderna de la escuela ha sido la de aportar los conocimientos necesarios para que los sujetos pudieran incorporarse a la vida activa laboral propia del sistema capitalista de producción. El interés básico se orientó hacia la creación de un individuo conforme y preparado para una vida de improductividad y consumismo que era lo que se requería bajo el sistema de vida industrial, de tal forma que la libertad y la creatividad fueron subsumidas al espíritu del tiempo que se vivió. En la llamada posmodernidad, cuando los valores y los criterios humanísticos se han relajado al grado de que ya no pueden sostener ni siquiera la autoimagen de las sociedades, en donde lo múltiple y lo diverso conduce, como nunca antes al relativismo cultural y a

⁵ FROMM, ERICH.. *Ética y Psicoanálisis*. 2000. p.31.

la falta de un compromiso con la vida y sus potencialidades, se hace necesario nuevamente retomar los ejes que sirvan para devolverle al hombre sus más elementales atributos que es lo que podemos definir como “naturaleza humana”.

La historia de la sociedad es la historia de la lucha por la superación del hombre como ente de libertad, deseo y expresividad. La búsqueda por un estado mejor de cosas en lo social equivale a la búsqueda de una situación de vida cada vez menos incómoda pero a la vez más satisfactoria en términos de lo que el ser humano necesita. Un problema ha sido haber confundido el bienestar material, que se logra a través de la explotación de los recursos humanos y naturales, y la materialización de los ideales humanísticos que intentan darle un sesgo más axiológico a la superación de los esquemas sociales. La diferencia radica en la observación de lo “realista” como si fuera lo objetivo —tema que ya hemos mencionado antes— de la misma forma que se confundió esperanza por dogma de fe. La cuestión rebasa el aspecto meramente terminológico y se enlaza con la cuestión de la ideología que sirve para controlar a las personas de una manera autoritaria y explotadora y la cuestión de la posibilidad del desarrollo de las potencialidades de los sujetos como parte del desenvolvimiento mismo de su sociedad y viceversa.

Las sociedades no pueden avanzar sin el pensamiento libre y racional de los individuos; y, al mismo tiempo, estos no pueden pensar más allá de lo que el pensamiento social haya avanzado en un momento dado de su desenvolvimiento particular. Las limitaciones de la percepción pueden ser rotas a través de los instrumentos que faciliten la exploración de nuevos ámbitos de la realidad, pero no puede llegar a ser absoluto porque no existe un conocimiento de la Totalidad que pueda dar cabal cuenta de los estados, fenómenos y funciones de la misma sino de manera muy esquemática y pobre. Sin embargo, ninguna persona puede desarrollar nuevos instrumentos sin los antecedentes propios de su tiempo y lugar de la misma forma que no puede llegar a pensar lo que para ese momento es impensable. Es decir, una tribu amazónica no podría construir un aeroplano porque en su mundo no existe tal referencia, ni se tiene la necesidad de ella, ni se puede concebir como un

instrumento que pueda servir para algún propósito. De otra parte, en nuestra sociedad, hay muchos elementos que hace quince años eran impensables para la mayoría de las personas pero que ahora nos abruma con su carga de “realismo”. Las microcomputadoras, la red mundial o la ingeniería genética son ejemplos de lo que hace una generación escasamente no cabría ni en las más alucinantes especulaciones de los seres comunes y corrientes que habitaban el planeta. Lo que dentro de otros quince años puede aparecer y convertirse en la norma puede ser tanto o más sorprendente de lo que ha sido para nosotros todos esos adelantos que, no está de más repetirlo, no pueden nacer de la nada sino que son producto de desarrollos tecnológicos que, dada una secuencia lógica, alcanzan nuevos éxitos para después seguir su proceso y poder llegar a superarlos. Todo eso tiene su ventaja pero también sus inconvenientes como ya se ha querido demostrar con lo señalado anteriormente. Lo malo no es que existan aparatos o nuevas tecnologías que liberen al hombre de su necesidad de realizar determinadas actividades de las que depende su existencia; lo indebido es que se les tome como armas ideológicas en contra de las mismas libertades de los sujetos, de sus desarrollos personales y de su superación como individuo. Las “máquinas” pueden hacer muchas cosas por los seres humanos, por lo que se gana tiempo, espacio o bienestar, pero qué hace el hombre con eso que obtiene al liberarse de sus actividades, si lo que produce es conducirlo a un estado de marasmo y descontrol, a la inadaptación de tan acostumbrado que estaba a su estado de vida que no cambiaba, si no se aprovecha para hacer cosas que también impliquen la elevación del individuo sobre su estado anterior, entonces las cosas no sirven para el *buen vivir* que anhela el individuo, sino sólo para conducirlo a una nueva etapa de su enajenación que terminará por hacerlo sentir fuera de lugar y lleno de un vacío que no podrán solventar todas esas sorprendentes cosas que le “recomiendan” comprar para que se sienta más ufano de poseer lo que otros no.

En el caso de los niños y de los jóvenes, que es con quien más se las entiende la educación formal, institucional y escolarizada, aunque también hay que decir que existe educación en la mayoría de las actividades de los hombres, ya sea como producto de o como preparación hacia, es importante destacar algunos elementos con

los cuales poder empezar a fundamentar una mejor labor educativa en la perspectiva conjunta del Sociopsicoanálisis de Erich Fromm y la Dialéctica Crítica como ejes nodales de una nueva manera de pensar la labor educativa; más allá de la eliminación de la reproducción de los modelos o estereotipos contemporáneos, una educación que esté diseñada para incentivar y a reconocer los principios fundamentales de la “naturaleza humana” de tal manera que se pueda crear a futuro una sociedad más plena de humanismo y de satisfacciones no meramente materiales que permita el crecimiento y, por qué no decirlo, la felicidad de los sujetos en sus sociedades.

Desde luego, la función interpretativa es fundamental aquí; muchos de los elementos más finos no están en la superficie de lo expresado por el alumno en este caso. Tampoco es la intención que el profesor se convierta en un auténtico psicoanalista, sino que posea las herramientas que le permitan comprender lo que está influyendo en su salón de clases y, de ser posible, la manera de cómo resolverlo. Como dice Philippe Carpentier —aunque en un sentido más terapéutico tomamos la idea en lo general:

En esta situación, por cierto, nos remitimos a nosotros mismos pero sobre todo a nuestro estudio [pedagógico] en lo que implica, ocasiona en el otro y exige de nuestra parte. En nuestros ejemplos, el respeto al prójimo — esencial en nuestra comunicación humana— está revalorado. No conocer al otro en y por lo que es, tal cual es, es anularse. No podemos aportarle nada, entonces. Es reconocer también que nos es imposible trabajar sin la adhesión del niño. Siempre le explicamos al niño por qué viene, sabiendo que no somos un especialista del cuerpo o del enfoque[psicoanalítico].⁶

El sistema educativo actual está organizado de tal forma que desestima toda posibilidad de vinculación humana y humanista entre los profesores y los alumnos: es un trabajo en el sentido menos productivo del término. Se pretende que la relación entre los dos mundos de por resultado la asunción de lo científico por parte de los jóvenes sin que medie entre las dos partes un involucrarse más allá de lo estrictamente necesario; es por ello que se piensa que la función del maestro podría

⁶ CARPENTIER, Philippe. “Locales, material. Ejercicio de la profesión” en MASSON, Suzanne, *Reeducación y Terapias dinámicas*. 1987. p.27.

ser realizada por una máquina, y que, ya que su “hacer” de ésta, esta exento de posibles perturbaciones, inclinaciones o subjetividades, pudiera ser llevada a cabo con menores posibilidades de fracaso.

Pero esto no puede ser así. Lo científico no se aprende de manera automática, aunque el dato pueda ser memorizado y retenido de manera consciente, no es esa la única tarea importante de la educación y, por tanto, habrá que redefinir dichas tareas y replantear la manera de hacer educación. Pasamos pues, a exponer ciertas técnicas que, considero, permiten el reconocimiento de los estados que guardan las conciencias de los estudiantes, de tal forma que se puedan adaptar prácticas que contribuyan a erradicar las actitudes improductivas y preparar dinámicas que permitan la plena productividad de los maestros y de sus pupilos tanto en el ámbito de la escuela, del aula y fuera de ella.

6.1. La asociación libre.

Uno de las primeras técnicas apropiadas para trabajar con jóvenes y con niños, es aquella que durante mucho tiempo fue herramienta exclusiva de los psicoanalistas y hasta es parte del estereotipo bajo el cual se piensa esa profesión. La asociación libre es una forma de explorar el llamado “inconsciente” de los sujetos; aunque bien no se precisa tal sitio, sino que más bien acudimos al preconscious de los sujetos que es como la reserva operativa de la mente de los hombres en donde se guardan los más elementales registros de las respuestas sociales a las cuestiones de la vida cotidiana.

El beneficio de la asociación libre es, precisamente, que nos permite el acceso a esa zona—función de la memoria y de la personalidad, al que se ha llamado inconsciente, que nos revela algunos de los secretos y formas operativas bajo las cuales está pensando el sujeto que deseamos conocer y estudiar.

La forma más básica de la técnica es aquella por la cual el profesor lee una serie de palabras, preparadas de ex profeso, a las que el alumno tendrá que responder con lo primero que le venga a la mente, sin importar que tan disparatado o fuera de contexto pudiera parecer. Las palabras que utilice el profesor quedan abiertas a su criterio, pero tomando siempre en cuenta que han de ser conocidas de los alumnos y ofrezcan la posibilidad de ser “reinterpretadas” por ellos. Hay que precisar que las palabras que no son respondidas también son importantes, los vacíos, los no—recuerdo, aluden sin duda a un bloqueo o a una referencia a una problemática que no se quiere mencionar; esto, a diferencia del examen académico en donde el espacio en blanco es un error, una calificación negativa, es mucho más importante quizás que lo que sí se puede responder, aunque no deja de tener su trascendencia.

Una forma más elaborada de esta técnica es la conocida como de “Frasas incompletas”, por ella se puede explorar no únicamente los contenidos básicos de la conciencia del sujeto, sino también las racionalizaciones más elementales al interior de él mismo. Señalan Fontana y Loschi⁷ que las preguntas más elocuentes serían:

- | | |
|--|---|
| 1. Dentro de diez años... | 11. Cuando estoy (o estaba) con mamá... |
| 2. Odio a... | 12. Cuando estoy (o estaba) con papá... |
| 3. Lo que me enoja es... | 13. Mis hermanos... |
| 4. Si yo fuera más inteligente... | 14. Estoy celoso de... |
| 5. Tengo curiosidad por... | 15. Tengo miedo de... |
| 6. Las mujeres piensan que... | 16. Mi boca... |
| 7. Los hombres piensan que... | 17. Mis manos... |
| 8. Amo a... | 18. Mi casa... |
| 9. Cuando alguien viene a visitarme a casa... | 19. Mi piel... |
| 10. Cuando alguien de la familia está enfermo... | |

Según esto, las preguntas 11 y 12 aluden a las relaciones con las figuras paternas, la 13 a la relación con los hermanos dentro de la estructura familiar; las preguntas 6 y 7 se vinculan con la identificación sexual y las relaciones con hombres y mujeres; las relaciones familiares, la solidaridad o el duelo con la 10; con el cuerpo las preguntas 15 a 18; y con las relaciones con otras personas que no son, estrictamente hablando, miembros de la familia las referencias 9 y 18. En relación con las habilidades,

⁷ FONTANA, Alberto y LOSCHI, Julio. *Sesión prolongada*. 1982. p. 153.

recursos y la autoestima del sujeto, 16, 6 y 7; temores y ansiedades, 14; expresión de emociones, 2, 3, 8; aspecto intelectual, 4; aprendizaje e intereses, 4 y 5; temporalidad, proyectos o pronósticos, 1; tendencias agresivas o autodestructivas, 1, 2, 14; límites, identidad, corporeidad, 18; practicidad, 17. Pero por supuesto, no se trata de hacer un diagnóstico exhaustivo de la mentalidad del sujeto, sino de aproximarnos a su pensar de tal manera que podamos, también, reducir la carga de emociones negativas y de rechazos autodefensivos tanto del alumno —pero quizás y primordialmente, del maestro— de tal manera que se pueda general un ambiente propicio a la educación.

Con este tipo de actividades, que no tienen por qué desvincularse de la actividad normal en el aula; finalmente no son sino o bien una forma no tan mecánica de dictado o un ejercicio de escritura, lo que enmascara la finalidad propedéutica—sino es que se quiere ver como terapéutica a la larga—en donde lo que prima es el conocimiento y el respeto del otro, que es lo que se ha perdido en el sistema educativo actual.

6. 2. El psicoanálisis textual.

En su libro *Lo inconsciente social* Erich Fromm en la búsqueda de una revisión dialéctica del psicoanálisis, recomienda entre otras cosas la implementación de un estudio específico del texto, en el sentido de descubrir la “realidad” contenida en él de manera encubierta. Es por ello que aspira a desarrollar ese estudio en la inteligencia de mejorar los contenidos específicos que se retratan detrás de las palabras y de las obras escritas. Señala que:

Analizando la manera exacta como se expresa un autor, las incoherencias que no ha eliminado, la breve mención de una teoría que no vuelve a recoger, la exagerada insistencia en ciertos puntos y la omisión de alguna hipótesis posible, podemos concluir que el autor debió de tener conciencia de otras posibilidades, pero tan ligera que sólo alguna vez les dio breve expresión franca y casi siempre las reprimió efectivamente. Desde luego la necesidad y la validez de este psicoanálisis textual serán

negadas por quienes, o bien niegan en general la validez del psicoanálisis, o bien creen que la obra del psicólogo, del sociólogo, del historiador, etc., es puro producto intelectual, no influido por factores personales.⁸

Esto es importante para ser tomado en cuenta en la educación, ya que la mayor parte de la actividad escolar se realiza en base a libros de texto que, en un rasgo muy particular de nuestro país, el estado se ha abrogado el derecho de publicar para reflejar en ellos su ideología y sus muy particulares puntos de vida en torno a la existencia social y a los valores específicos a ser transmitidos.

Si hemos de apoyar los procesos educativos, que ya hemos referido como procesos eminentemente apoyados en lo inconsciente, lo pertinente es entonces el dar a conocer algunos de los puntos de vista que hemos recuperado a lo largo de nuestro estudio y que refieren esencialmente la problemática de la educación actual para poder consolidar un sistema educativo diferente al actual, pero sobre todo que produzca resultados más satisfactorios y menos onerosos para los alumnos y maestros que los padecen.

Bruno Bettelheim en su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, nos refiere lo siguiente:

En los cuentos de hadas, los procesos internos se traducen en imágenes visuales. Cuando el héroe se enfrenta a difíciles problemas internos que parecen no tener solución, no se describe su estado psicológico; el cuento de hadas nos lo presenta perdido en un bosque frondoso e impenetrable, sin saber qué dirección tomar, desesperado por no encontrar el camino de vuelta a casa. Nadie que haya oído alguna vez un cuento podrá olvidar la imagen y la sensación de estar perdido en un bosque oscuro y frondoso.⁹

De esa forma, señala el autor, los cuentos de hadas también educaban—como también en su momento la comedia y la tragedia griegas, las pastorelas para la catequización de los indígenas, etc; no únicamente eran un divertimento o una actividad para pasar el rato. No. El cuento de hadas le “hablaba” a los niños y les

⁸ FROMM, Erich. *Lo inconsciente social*. 1993. pp.38-39.

⁹ BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. 1977. p.220.

facilitaba información, no para que supieran cosas, sino para que pudieran solventar las dudas inherentes al crecimiento, sus emociones y sentimientos, sus miedos y, en fin, a la vida.

Al hablar a través de imágenes mentales, siendo las mismas referencias que los niños pueden entender y manejar, los mensajes propios del cuento llegaban a la conciencia del pequeño, pero no le llenaban de una carga moralina de aprendizaje. La repetición constante del cuento, la definición—en buenos y malos—de los personajes (que en esencia no es correcta pero sirve de manera didáctica a los propósitos del educador).

Los temas principales de los cuentos de hadas refieren los problemas de la relación padres—hijos, la sexualidad y los problemas del crecimiento. No son figuras gratuitas sino representaciones de las fuerzas desconocidas que—al parecer—rodean al pequeño en su relación con el mundo. La idea sustantiva del cuento de hadas es que el niño logre captar el sentido general de su inserción en el mundo de una manera no agresiva y sí muy imaginativa.

Sin embargo todo ese espíritu de ayuda al menos a superar sus estados de conciencia no aparecen por ningún lado en la educación escolar y, muy por el contrario, el mundo se reduce a una serie de fórmulas impersonales y ajenas a la vida de los estudiantes. De aquí, por ejemplo, vendría la necesidad de perpetuar el estado irresuelto de infancia, en la constante búsqueda de ídolos fuertes y poderosos que defienden al sujeto de lo desconocido del mundo. Dice Fromm al respecto:

La sensación de impotencia y, por tanto, la necesidad de ídolos es menos intensa cuanto más logre una persona deber su existencia a sus propios esfuerzos activos; cuanto más desarrolle su capacidad de amor y razón; cuanto más tenga un sentido de identidad, no transmitido por su papel social, sino arraigado en la autenticidad de su ser; cuanto más sepa dar y más relacionado esté con otros sin perder su libertad e integridad; y cuanto más conozca su inconsciente, de modo que nada humano en sí mismo y en los demás de sea ajeno.¹⁰

De la misma manera, comenta Paul Goodman una experiencia en donde el proceso de

¹⁰ FROMM, Erich. *Lo inconsciente social*. 1993. p.70.

lectura y escritura “tiene éxito”. Relata:

[Se] hace que busquen *sus propias* palabras, aquella palabra vital en particular que expresa el miedo, el deseo o la desesperación que obsesionan al niño en aquel día preciso. Dicha palabra se le escribe en una cartulina. El niño la aprende al instante y jamás la olvida; y, lo que es más, pronto se halla en posesión de un vocabulario excitante, si bien exótico. Desde el principio, la escritura se realiza a petición y se caracteriza por su utilidad y magia; además, es una simple extensión del habla. Es el habla mejor y expresiva, tal como debe ser la escritura. Lo que se lee es aquello que alguien está intentando decir convencido de su importancia.¹¹

Pero en seguida, el mismo Goodman se queja de que esas experiencias —que recuerda a las de tipo Freinet— sean apenas la excepción que confirma la regla. Ello porque en las escuelas “normales” no hay cabida para otro tipo de lectura y/o escritura más que la ritualista y mecánica.

Podríamos pensar —al menos como hipótesis, desde luego— que muchos de los trabajos que se hacen para pasar las materias en las escuelas y universidades tanto públicas como particulares han de ser producto de síntesis práctico—utilitarias (aunque recientemente se han puesto de moda los documentos de análisis bajo la misma égida del pensamiento) que, bajo un régimen autoritario o explotador no amenazan la estabilidad de los que gozan de los beneficios del trabajo ajeno y, por lo tanto, no son dignos de ser llamados científicos aunque se hagan pasar por tal. Sin embargo cumplen con su función práctica y, en última instancia, evitan el trabajo tanto para quienes los hacen como para quienes los evalúan pues, de tan gastados ya no ocupan la mente de los sinodales como problema real sino como una molestia necesaria.

Otro nivel de análisis textual es el se que refiere, por ejemplo, en *Para leer al pato Donald*,¹² y que es la de la función ideológica contenida en los medios escritos comerciales que caen bajo el rubro “para niños”. En dicha obra se develan los

¹¹ GOODMAN, Paul. *La des-educación obligatoria*. 1976. p.34.

¹² falta el pie.

distintos matices con que la sociedad hegemónica presenta—para sí y para los demás—a los demás países que caen bajo su área de influencia y además delimita las características que han de asumir las del “enemigo” potencial.

Poder enseñar a los niños a defenderse de esas atribuciones autoritarias y arbitrarias, debiera ser una de las funciones principales de la educación; y, sin embargo, las caricaturas y las revistas para niños y jóvenes, a pesar de estar plagadas de falacias y de errores de formación, pasan por las mentes de los alumnos, les llenan de imágenes falsas de la realidad, y el maestro no se permite tomar partido ya que no es una de las funciones que se le ha definido en su rol. Como señala a su vez Tomas Gordon:

Many teachers don't really know what to do when their students come up with feelings or problems. Some feel very reluctant to move in as a helping person or counselor. Or they are confused about whether counseling falls within their job definition as “teacher”. Or they believe that handling students problems is alien to the purpose of the school, wich they define as working with students minds. Many teachers feel about student problems the same way managers and supervisors feel about employees' problems—they ought to be left at home where they belong.¹³

De la misma forma Lidio Ribeiro¹⁴ estudia el ámbito de los prejuicios del mexicano, de sí por serlo, y señala la enorme carga que soporta y que —como ya también estudiara Freud—vuelca en los chistes y comentarios al azar en las sobremesas y donde haya oportunidad.

En fin, que el análisis de texto habría de ser una de las herramientas fundamentales de los científicos sociales, ya que por él se alcanzan niveles de comprensión del pensamiento del “otro” y, además, se contribuye de manera indirecta a resolver la búsqueda de los alumnos de sí mismos lo que a final de cuentas es mucho más educativo que la memorización de cientos de datos que no contribuyen a la explicación del mundo de las jóvenes generaciones.

6. 2. 1. Conveniencia y verdad científica.

¹³ GORDON, Thomas. *Teachers efectiveness training*. 1974. p. 44.

¹⁴ RIBEIRO, Lidio. *Prejuicios sociales y educación en México*. 1986.

El dato científico es cierto. Decir eso es tener en cuenta que no se trata de una simple aprensión de un hecho dado sino que ha sido decantado por medio de una serie de verificaciones que lo hacen irrefutable. El problema se suscita cuando se considera la pertinencia para el proceso educativo. O mejor dicho, de la relevancia que pueda poseer para quienes lo proporcionan y quienes lo reciben: alumnos y educadores en todo caso. Y esto nos lleva eminentemente al problema del currículum.

¿Quiénes y por qué eligen los contenidos propios para cada nivel y grado educativo? Esta es una pregunta que debiéramos hacernos más a menudo. Hay que comprender que, a final de cuentas, es precisamente con dichos contenidos con lo que intentamos los maestros hacer frente a la tarea educativa.

El grado de desvanecimiento de la autoridad en el sistema educativo conduce a la invisibilidad de los sujetos que producen y seleccionan el currículum y así también — y quizás primordialmente— de sus propósitos.

Ha sido problema del Pedagogo ortodoxo estudiar el currículum como problema. Definirlo y armonizarlos sus preocupaciones fundamentales; y, sin embargo, esa misma falta de libertad con la que se manejan son esencialmente una limitante para el quehacer curricular por cuanto que no permite una integración más efectiva de los contenidos del mismo. Y es que las directrices propuestas por el Estado neoliberal conducen a un desmembramiento de la identidad y de la solidaridad social, de tal forma que se cuente únicamente con individuos aislados en países con poblaciones homogeneizadas. Dado todo esto, y ya que no es el sujeto lo primordial en ese tipo de sociedad, su preparación y desarrollo no son materia substancial de los currícula y se socava de esa manera la necesaria formación integral de los sujetos.¹⁵

¹⁵ “Como resultado de estos procesos, el concepto de ciudadanía asociado a la *Nación* ha comenzado a perder significado. En su reemplazo, aparecen tanto la adhesión a entidades supranacionales como también, al contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La aparición de lo local y lo supranacional como nuevos espacios espacios de participación social está asociada a fenómenos de ruptura de la acción política tal como se la concebía hasta ahora. La construcción de un concepto de

Dice Harold Johnson que:

El currículum es el conjunto de experiencias de aprendizaje seleccionadas para cierto grupo de alumnos; esta selección no podrá llevarse a cabo de manera adecuada si se carece de la orientación que proporcionan los fundamentos psicológicos. Cada aspecto del currículum debe presentarse a los alumnos en la etapa de su desarrollo en que ese conocimiento resulte más beneficioso.¹⁶

Sin embargo, la psicología académica deja de fuera las particularidades de los sujetos y se enfrasca en la interminable tarea de determinar los procesos mediante los cuales se produce el pensamiento. Johnson, a su vez, sugiere que se debe de construir el currículum “tomando en cuenta al alumno medio”; pero ello no existe, es una abstracción y, por lo tanto, susceptible de ser puesto a consideración en cada nueva revisión que se le hagan a los planes y programas de estudio.

Ciertamente que el factor psicológico ha de tener una importancia capital a la hora de seleccionar los temas o contenidos que se van a tratar en cada una de las asignaturas que se van a cursar en la escuela, ya que es ahí donde se desarrolla el aprendizaje currícularmente determinado. Pero ante todo habría de tomarse en cuenta las dicotomías existenciales de los educandos, ya que ellas influyen de manera negativa en dicho aprendizaje,¹⁷ y proporcionar herramientas a los maestros no sólo para impartir la clase sino también para ayudar a los jóvenes a superar sus problemáticas.

Desafortunadamente, en los sistemas tradicionales de educación, basados

ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria, exige un concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia al género humano y no a alguna de sus formas particulares. Esta construcción, sin embargo, enfrenta mayores dificultades, la mayor parte de las cuales están vinculadas a las formas a través de las cuales se produce el proceso de globalización.” TEDESCO, Juan C. *Educación en la sociedad del conocimiento*. 2000. pp31-32. (Subrayado en el original)

¹⁶ JOHNSON, Harold T. *Currículum y educación*. 1994. p.66.

¹⁷ “Existen pruebas de que los problemas personales, hogareños, los de orden físico, o cualquier otro tipo de dificultad que el niño experimente, influyen sobre su aprendizaje. Por lo tanto, en la planificación de las experiencias de aprendizaje debe prestarse especial atención a los problemas psicológicos de cada alumno.” JOHNSON, Harold T. *Currículum y educación*. 1994. p.69.

principalmente en el esquema del “premio—castigo”;¹⁸ el currículum es una de las formas de limitar el desarrollo de las posibilidades inherentes a cada sujeto. Aprender rápido y adecuadamente conduce a la recompensa, mientras que aquellos que por alguna razón no “funcionan” de la misma manera son detenidos o expulsados del sistema, de tal manera que no pueden recuperar el tiempo que empeñaron en intentar superar sus dificultades.

Además, y dado que en la impartición de clase influyen igualmente el lenguaje, y la lógica de pensamiento de maestro y alumnos, además de sus costumbres particulares, es inegable que el currículum es una parte más de lo que Fromm denomina el *filtro social* y del que ya hemos hecho referencia con anterioridad.¹⁹ De hecho también podríamos decir que él, el currículum, en gran medida contribuye a la transmisión y determinación de dicho filtro y que, en todo caso, su participación en el conocimiento que los sujetos tienen de sus sociedades es limitado, especialmente falta de correlación con el mundo exterior a la escuela, que es el que los alumnos están vivenciando y que les preocupa más.

Así, el currículum, por más bien intencionado que pueda ser se ve desfavorecido por el ambiente anti—autoritario que los jóvenes estudiantes (y cada vez en mayor medida) se empeñan en oponer a la forma de ser de los maestros y de las escuelas.²⁰

Señala Jurjo Torres entre otros que:

Las alumnas y los alumnos son expertos en tratar de burlar las normas establecidas. Por ejemplo, volviendo a la función de los exámenes, la ‘*cultura de resistencia*’ del conjunto de estudiantes ha generado toda una riquísima *cultura de la copia*... Durante todo el período inter—exámenes,

¹⁸ En GORDON, dicho esquema se denomina como de “Aro, Salto y Galletita”; en tanto que los alumnos sienten que el maestro les pone un aro a determinada altura y les ordena saltar; si lo hacen obtienen su galletita, si no son hechos a un lado. Ver GORDON, Thomas. *Teachers effectiveness training*. P.

¹⁹Otra forma en que se ha manejado la idea de *filtro social*, es aquella por la cual la escuela determina la posición social o clase a la que los estudiantes pueden aspirar según si se han hecho al modo de trabajo del sistema educativo o lo han rechazado. Obras como *La escuela capitalista* de BAUDELLOT y ESTABLET; *La Reproducción* de BORDIEU y PASSERON, o *La instrucción escolar en la América capitalista* de BOWLES y GINTIS, exploran esa posibilidad.

²⁰ Ver GORDON, Thomas. *Teachers effectiveness training*.

por regla general, una de las preocupaciones fundamentales es la de pasarlo lo mejor posible y, a medida que las fatídicas fechas de ‘controles’ se acercan, el trabajo fundamental será: o ir memorizando todo, o preparar un gran arsenal de artimañas que permita superar tales pruebas.²¹

De esta forma, educamos a los alumnos (es decir, los formamos existencialmente) para hacer trampa, la corrupción y la ventaja. Enseñamos materias pero ese aprendizaje no prepara a los alumnos para la vida, a menos que se pretenda obtener una sociedad de sujetos anti—normativos que procuren el beneficio personal e inmediato y no el desarrollo particular y su madurez.

Finalmente, no ponemos en duda la necesidad de que los jóvenes conozcan las verdades científicas y los hechos que determinan las cosas de la naturaleza y del pensamiento del hombre, lo que remarcamos es la pertinencia de proporcionar un bloque de datos científicos apenas con alguna ilación evidente, bajo un sistema autoritario y basado en el castigo (es decir EXPLOTADOR en el sentido de Fromm); que pretende limitar la productividad de los alumnos y que no se permite cambiar por cuestiones de politiquería esencialmente irracional.

6. 2. 2. El análisis del reflejo textual de la sociedad.

No únicamente los planes y programas de estudios pueden verse a la luz del psicoanálisis textual que propone Fromm; los libros de texto con los que se transmite la información habrían de ser revisados dialéctica y totalizadamente con la finalidad de potenciar los procesos de desarrollo de los sujetos y no únicamente servir de ejercicios irrelevantes al interés y a las necesidades de los estudiantes y de los profesores que pretenden poderlos educar. Dice Jurjo Torres que:

Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad des una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Por

²¹ TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. 1994. p.114. (Cursivas en el original)

consiguiente, un análisis de sus contenidos nos permiten ver también cuáles son esos intereses, ya que lo normal no es que la realidad vaya con las etiquetas por delante, sino que la adoctrinación siempre es más eficaz cuanto más disimulada. Desvelar qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se habla y qué colectivos no existen, etc.²²

Pero no se trata solamente de identificar o develar en los contenidos las malformaciones y directrices equivocadas al interior de los libros de texto; el propósito fundamental del análisis textual (como ya se ha dicho), es el de recuperar a través de ellos la posibilidad de incentivar el desarrollo personal de los alumnos—e incluso de los maestros—y para ello no es suficiente el simple análisis del texto y sus implicaciones sino un verdadero *psicoanálisis* del mismo y de mejorar el *filtro* que se está construyendo por su utilización. Los libros de texto gratuito, en el caso de nuestro país, es una de las conquistas más notables de los tiempos revolucionarios, la posibilidad de garantizar los materiales de estudio a todo estudiante de nivel básico, es una empresa fundamental para la educación en nuestro país, pero a la vez, al paso de los años, hemos visto como han cambiado presentaciones y contenidos, ejes temáticos y metodológicos sin poder señalar una pauta que se signifique por ser productiva verdaderamente. La contribución del libro de texto gratuito entonces se desvanece al convertirse en un medio de propaganda política y no un instrumento de la educación fundamental de nuestras jóvenes generaciones.

6. 3. El test gráfico.

En las dos técnicas anteriores se exploraron las posibilidades lingüísticas de aproximación al inconsciente de los individuos —y si se recuerda, una de las partes más importantes del filtro social de Fromm, es precisamente el lenguaje, que es el que define qué tanto del universo podemos reconocer. Existen otras maneras que aluden a las imágenes que el individuo utiliza para comprender el mundo en el que vive.

²² TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. 1994 p.99.

6. 3. 1. El Test del Dibujo Libre.

En este ejercicio se propicia en los alumnos el “revelar” sus impresiones, o sus preocupaciones, de una forma que no sea explícita ni comprometedor para el joven. A través de los mensajes que se transmiten por medio del dibujo, el maestro puede darse cuenta de los estados de ánimo, las cosas que ocupan la mente de los alumnos o los intereses que les mantienen ocupada la mente mientras el profesor pretende dar su clase. Como señalan Fontana y Loschi: “El test expresa el estado de los objetos internos del [alumno]... Comprendido transferencialmente, el test se ve con otra luz —y esto vale para todos los test que empleamos.”²³

En una variación de esta técnica que he utilizado en clase, el dibujo se vuelve dirigido pero abierto; esto es, se proponen algunas preguntas que se han de contestar a través del dibujo, pero a la vez, las preguntas son tan “abiertas” que la respuesta forzosamente ha de estar llena de la subjetividad del alumno. Algunas de las preguntas que hemos utilizado serían de la forma siguiente: *¿Qué veo? ¿Qué oigo? ¿Qué siento?*

La idea fundamental en este ejercicio es que el maestro no intervenga en la forma de expresar la respuesta, de hecho desde luego influirá en ello la confianza y proximidad entre el maestro y sus alumnos, y, aunque puede aplicarse “en frío” para reconocer estadios iniciales en dicha relación, el test requiere de más libertad ya que así es más efectivo (por afectivo) la transmisión de mensajes al “escucha”.

6. 3. 2. El Test de la casa y el árbol.

En este ejercicio la intención es reconocer la vinculación interna del sujeto con las

²³ FONTANA, Alberto y LOSCHI, Julio. *Sesión prolongada*. 1982 p. 145.

figuras paternas. Esencialmente, dicen Fontana y Loschi: “La casa tiene una estructura “yoica”, un “cuerpo”, posee límites, cerramientos y aberturas, un adentro y un afuera; mantiene relaciones con su entorno. Posee, en suma, múltiples analogías con el cuerpo humano, sus contenidos y sus relaciones. Este test da rápidamente una visión del estilo adaptativo, del estado de ánimo, de las defensas predominantes y de la estructura general de una persona.”²⁴

La casa es una estructura fundamental en el reconocimiento de los estadios psicológicos del sujeto, ya que nos permiten acercarnos a su estructura emocional antes que nada; no es en vano que la “casa” remita al hogar, a los sentimientos, pero ante todo a la madre. Éste es el referente primordial que ha de tomarse en cuenta para el caso del dibujo de la casa, el grado de radicación de la emocionalidad del joven en la figura materna. Habrá de tomarse en cuenta el tamaño en proporción a la hoja y a otros referentes, la definición del dibujo, los detalles en el mismo; la proximidad al objeto, en todo caso.

En el caso personal, para la aproximación gráfica a dicha emocionalidad, nuevamente se hace uso del dibujo dirigido y abierto, pidiendo que se responda con dibujos a las siguientes preguntas base: *¿Mi casa? ¿Mi familia? ¿Yo?*

Para la cuestión del árbol, Fontana y Loschi señalan que: “..el árbol es más rico que la casa. Por esto mismo, la casa es una representación más cambiante en la misma persona, mientras que el árbol es más estable, acusa menos variaciones o cambios más lentos... Es también el árbol el que apunta a aspectos más básicos de la personalidad.”²⁵

El árbol representa la vida del sujeto por cuanto que sus líneas implican toma de decisiones; pero también alude a la estabilidad, a la visión de la adaptación que la persona tiene de sí mismo; y, en última instancia, pero no la menos importante, a la

²⁴ FONTANA, Alberto y LOSCHI, Julio. *Sesión prolongada*. 1982. p. 146.

²⁵ FONTANA, Alberto y LOSCHI, Julio. *Sesión prolongada*. 1982. pp.147-148.

visión que la persona tiene de la figura paterna. Es la filogenia dando paso a la ontogenia, el ahijamiento, la genealogía, pero igualmente la percepción emotiva de dicha relación que puede ser, en un contexto patriarcal, usualmente vertical y cerrado, en tanto que las últimas ramas u hojas, aludirían al sujeto mismo y al sentir de sí mismo con respecto a esa circunstancia. Nuevamente aquí es importante el tamaño, distancias, detalles y símbolos colaterales que definen una expresión de la persona con respecto a sí mismo y a su constitución como individuo, a su éxito o fracaso (que él siente) en su vida y en sus relaciones consigo mismo, con su familia y con el mundo, lo cual es importante para el analista y habría de serlo también para el educador.

6. 3. 3. El test del perfil humano y el Test del animal.

Este ejercicio nos permite aproximarnos a las primeras impresiones que el sujeto tuvo cuando comenzaba a percibir lo que le rodeaba y de las cosas que le impresionaron en un primero momento. Dicen Fontana y Loschi que:

Estos dos test se podrían considerar en conjunto. Apuntan a los dos polos de la primera experiencia de contacto y relación con el mundo. El perfil humano anotaría las primeras imágenes visuales recibidas (de la madre). El animal apuntaría a las sensaciones cenestésicas sobre el cómo se acercó al mundo externo: impulso, voracidad, comer, chupar.²⁶

El dibujo del animal es fundamental para reconocer esos estados iniciales de aproximación al mundo, pero sobre todo a los sentimientos y emociones que dominaron, o que cree que dominaron, esas etapas del desarrollo del sujeto.

²⁶ FONTANA, Alberto y LOSCHI, Julio. *Sesión prolongada*. 1982. p. 149.

BIBLIOGRAFÍA

- □ ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofía**. México, 1985.
- □ ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. **Historia de la Pedagogía**. México, ed. F. C. E., 1984^{7ª reimp.}. 709 pp. Tr. Jorge Hernández.
- □ ADLER, Mortimer. **Como leer un libro**. México, ed. I. P. N., 1992^{1ª reimp.}. 318 pp. Tr. Corina Acevedo.
- □ ALVAREZ, Arturo. **Elementos para la Crítica Epistemológica de la Investigación Educativa**. Tesis de Maestría U. P. N. México, 1998. 266 pp.
- □ ANGUIANO, Adolfo. **Confrontación. Historia de la investigación de los sueños**. México, ed. Centro de Investigación y Estudios de los Sueños. A. C., 1986. 415 pp.
- □ ARAMONI, Aniceto. **Psicoanálisis de la Dinámica de un pueblo. México, tierra de hombres**. México, ed. Costa—Amic, 1965^{2ª}. 322 pp.
- □ BARTOLOMEU, Montserrat, JUAREZ, Irma, JUAREZ, Fernando y SANTIAGO, Héctor . **Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía**. México, ed. U. P. N., 1996. 138 pp.
- □ BARTOLOMEU, Monserrat, JUAREZ, Irma, JUAREZ, Fernando y SANTIAGO, Héctor. (coords.) **En nombre de la pedagogía**. México, ed. U. P. N., 1996. 150 pp. Colección Archivos No. 3.
- □ BETTELHEIM, Bruno. “Autonomía y libertad interna: habilidades del manejo emocional” en RUBIN, Louis, **Desarrollo integral del escolar**. México, ed. Pax, 1986^{1ª reimp.}. pp 95-121. Tr. Héctor Torres.
- □ BETTELHEIM, Bruno. **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. México, ed. Crítica—Grijalbo, 1988. 463 pp. Tr. Silvia Furió.
- □ BOUDON, Maurice. **La Crisis de la Sociología**. Barcelona, ed. Laia, 1985. 399 pp. Tr. Joseph Colomé.

- □ BRAUNSTEIN, Néstor A. “La psicología y la teoría psicoanalítica” en BRAUNSTEIN, Néstor *et. al. Psicología: ideología y ciencia*. 1983.
- □ CARUSO, Igor. ***Narcisismo y socialización***. Ed. Siglo XXI. México, 1999. 120 pp.
- □ CHATEAU, Jean. ***Las fuentes de lo imaginario***. México, ed. F. C. E., 1976. 348 pp. Tr. Africa Médina.
- □ COHEN, Rachel. ***En defensa del aprendizaje precoz. Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas***. Barcelona, ed. Planeta, 1983. 285 pp. Tr. Francisco Martín.
- □ COVARRUBIAS, Francisco. ***La dialéctica materialista***. México, 1991. 125 pp.
- □ COVARRUBIAS, Francisco. ***Las herramientas de la razón***. México, ed. U. P. N.,
- □ DAHMER, Helmut. ***Libido y sociedad. Estudios sobre Freud y la izquierda freudiana***. México, ed. F. C. E., 1983. 321 pp. Tr. Félix Blanco.
- □ DELEUZE, Gilles. ***El pliegue***. Barcelona, ed. Paidós, 1989. 179 pp. Tr. José Vazquez y Umbelina Larraceleta.
- □ DEWEY, John. ***Educación y Democracia. Una introducción a la filosofía de la educación***. España, ed. Morata, 1995. 319 pp. Tr. Lorenzo Luzuriaga.
- □ DIENELT, Karl. ***Antropología pedagógica***. Madrid, ed. Aguilar, 1979. 420 pp. Tr. Antonio Alcoba.
- □ DORFMAN, A. y MATTELART, A. ***Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo***. México, ed. Siglo XXI, 1975^{13a}. 162 pp. Tr.
- □ ECHEVERRIA, Bolívar. ***La modernidad de lo barroco***. México, ed. Era, 1998. 231 pp.
- □ EISLER, Riane. ***El cáliz y la espada. La mujer como fuerza en la historia***. México, ed. Pax, 1997. 310 pp. TR. Renato Valenzuela.
- □ ELIAS de Ballesteros, Emilia. ***Ciencia de la Educación***. 1979.
- □ ESCOBAR, Edmundo. ***Francisco Larroyo y su personalismo crítico***. Porrúa. 1970. 416 pp.

- □ FERMOSO, Paciano. **Pedagogía social. Fundamentación científica.** Barcelona, ed. Herder, 1994. 409 pp.
- □ FONTANA, Alberto y LOSCHI, Julio. **Sesión prolongada. Más allá de los cincuenta minutos.** Argentina, ed. Gedisa, 1982. 266 pp.
- □ FREIRE, Paulo. **La Pedagogía del Oprimido.** México, ed. Siglo XXI. 1987. 220 pp.
- □ FREUD, Sigmund. **El malestar en la cultura.** En Obras Completas t.17. España, ed. Orbis, 1988.
- □ FROMM, Erich. **Lo inconsciente social.** Paidós Studio. México, 1993^{1a reimp}. 165 pp. Trad. Eloy Fuente H. No. Colección 89.
- □ FROMM, Erich y Macobby, Michael. **Sociopsicoanálisis del campesino mexicano.** F.C.E. México, 1985^{4a reimp}. 395 pp. Trad. Claudia Dunning.
- □ FROMM, Erich. **Ética y Psicoanálisis.**, México, ed. F.C.E., 2000^{20reimp}. 278pp. Trad. Heriberto F. Morck. Col. Breviarios No. 74.
- □ FROMM, Erich. “Nuestra forma de vida nos hace desdichados”. En **Algo pasa y Usted no sabe que es.** Buenos Aires, ed. Futura, 1976. 9-17.
- □ FROMM, Erich. **El miedo a la libertad.** Origen—Planeta. México, 1985. 325pp. Col. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo No. 2.
- □ FROMM, Erich. “Conciencia y Sociedad Industrial.” En **La sociedad Industrial Contemporánea.** México, ed. Siglo XXI, 1990^{6a}. 1-15.
- □ FROMM, Erich. **Grandeza y limitaciones del pensamiento de Freud.** México, Siglo XXI, 1991^{9a}. 168pp. Trad. Martí Mur.
- □ FROMM, Erich. **La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada.** México, ed. F. C. E., 1970. 157 pp. Tr. Daniel Jiménez.
- □ FROMM, Erich. **Marx y su concepto de hombre** México, ed. F. C. E., 1966^{3a}. 272 pp. Trad. Julieta Campos. Col. Breviarios No. 166.
- □ FROMM, Erich. **Psicoanálisis de la sociedad contemporánea.** México, ed. F. C. E., 1992^{19a reimp}. 308 pp. Tr. Florentino Torner.
- □ FROMM, Erich. **Psicoanálisis y Religión.** México, ed. Nueva Imagen. 1997^{1a reimp}. 96 pp.

- □ FROMM, Erich. **Sobre la desobediencia**. México, ed. Paidós Studio, 1993^{15a reimp}. 191 pp. Tr. Eduardo Prieto.
- □ FROMM, Erich. **Sociopsicoanálisis del campesino mexicano**. México, F.C.E. 1985. 395 pp.
- □ FROMM, Erich. **The crisis of psychoanalysis. Essays on Freud, Marx, and social Psychology**. U. S. A., ed. Holt-Rinehart-Winston, 1970. 161 pp.
- □ GARDNER, **The frames of Mind. The theory of multiple intelligences**. New York, ed. Basic Books, 1985. 440 pp.
- □ GIMENO, José y Pérez Angel. **Comprender y transformar la enseñanza**. España, ed. Morata, 1996^{4a reimp}. 445 pp.
- □ GILBERT, Roger. **Las ideas actuales en Pedagogía**. México, ed. Grijalbo, 1977. 248 pp. Tr. Lotti Guessner.
- □ GIROUX, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México, ed. Siglo XXI, 1993. 333 pp. Tr. Martín Mur.
- □ GOODMAN, Paul. **La des-educación obligatoria**. Barcelona, ed. Fontanella, 1976^{2a}. 184 pp. Libros de confrontación pedagógica No. 3. Tr. Ramón Ribé.
- □ GORDON, Thomas. **Teacher effectiveness training**. U. S. A., P. E. Wyden ed.. 1974. 366 pp.
- □ GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. México, ed. Fontamara, 1992^{3a}. 253 pp. Tr. Carlos Cristos.
- □ HONNETH, Axel. “La teoría crítica” en GIDDENS, Antony et al. **La teoría social, hoy**. México, CNCA—Alianza, 1991. 445-488. Col. Los Noventa No. 51. Tr. Jesús Alborés.
- □ ÍMAZ, Eugenio. “Topía y utopía” en **Utopías del Renacimiento**. México, ed. F. C. E., 1966.
- □ JAEGER, Werner. **Paideia. Los ideales de la cultura griega**. México, ed. F. C. E., 1980^{5a reimp}. 1151 pp. Tr. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces.
- □ JAY, Martin. **La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt**. España, ed. Taurus, 1989. 511pp. Traducción de Juan Carlos Curutchet.
- □ JOHNSON, Harold T. **Currículum y educación**. Barcelona, ed. Paidós, 1994^{2 reimp}. 175 pp. Tr. Carlos Lead.

- □ KANT, Immanuel. **Pedagogía**. México, ed. Hispánicas, 1987. 123 pp. Tr. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual.
- □ KOJEVE
- □ KOSIK, Karel. **Dialéctica de lo Concreto**. México, Grijalbo, 1967. 269pp. Trad. Adolfo Sanchez Vazquez.
- □ LARROYO, Francisco. **Historia general de la Pedagogía**. México, ed. Porrúa, 1979^{15a}. 800 pp.
- □ LARROYO, Francisco. **La ciencia de la educación**. México, ed. Porrúa, 1959^{5a}. 460 pp.
- □ MARTINEZ, Deodilia. **El riesgo de enseñar**. México, 1986. pp 286.
- □ MENDEL, Gerard y VOGT, Christian. **El manifiesto de la Educación**. México, ed. Siglo XXI, 1980^{7a}. 324 pp. Tr. José Antonio Sánchez.
- □ MASSON, Suzanne *et al.* **Reeducación y terapias dinámicas**. España, ed. Gedisa, 1987. 342 pp. Tr. Renata Segura.
- □ MORENO, Florentina. **Hombre y sociedad en el pensamiento de Fromm**. México, ed. F. C. E., 1983^{1a reimp.}. 383 pp.
- □ NASSIF, Ricardo. **Pedagogía de nuestro tiempo**. 1965.
- □ NÉRICI, Imideo G. **Hacia una didáctica General Dinámica**. Colombia, ed. Kapeluz, 4a edición s/f.
- □ ORIOL, Antonio y ESPINOSA, Patricia. **Freud 3: Posfreudismo**. México, ed. I. P. N., 1992. 575 pp.
- □ PIAGET, Jean. **Psicología y Pedagogía**. España, ed. Sarpe, 1983. 227 pp. Colección "Los grandes pensadores" No. 14. Tr. Francisco Fernández.
- □ PUIGGROS, Adriana. **Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana**. México, ed. Nueva Imagen, 1988. 334 pp.
- □ REBOREDO, Aída. **Jugar es un acto político**. México, ed. Nueva Imagen, 1983. 204 pp.
- □ RIBEIRO, Lidio. **Prejuicios sociales y educación en México. Análisis de una cultura distorsionada**. México, ed. CIIDET—Caballito, 1986. 218 pp.

- □ RODRIGUEZ, Mauro. **La creatividad en la educación escolar**. México, ed. Trillas, 1996^{2a reimp}. 80 pp.
- □ SAAVEDRA, Victor. **La promesa incumplida de Erich Fromm**. México, ed. Siglo XXI, 1994. 174 pp.
- □ SCHILLER, **Cartas para la educación estética del hombre**. Barcelona, ed. Anthropos, 1990. 397 pp. Tr. Jaime Feijoo y Jorge Seca.
- □ SCHRAML, Walter. **Psicología profunda para educadores**. Barcelona, ed. Herder, 1981. 287 pp. Biblioteca de psicología No. 7. Tr. Rafael Puente.
- □ SPITZ, René. “La educación fundamental”, en PIAGET, Jean *et al.* **Juego y desarrollo**. México, ed. Critica—Grijalbo, 1988. pp.37-55. Tr. Jordi Beltrán.
- □ SUZUKI, D. y FROMM, Erich. **Budismo Zen y psicoanálisis**. 1998.
- □ TEDESCO, Juan C. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Argentina, ed. F. C. E., 2000. 122 pp. Colección Popular No. 584.
- □ TIMASHEFF, Nicholas. **La teoría sociológica**. México, ed. F. C. E., 1989^{14a reimp}. 397 pp. Tr. Florentino Torner.
- □ TORRALBA, Francisc. **Pedagogía del sentido**. España, ed. PPC. 1994. 182 pp.
- □ TORRES, Jurjo. **El currículum oculto**. España, ed. Morata, 1994^{4a}. 219 pp.
- □ TORRES, Mauro. **El irracionalismo en Erich Fromm**. México, ed. Pax, 1960. 315 pp. Col. Monografías Psicoanalíticas No. 6.
- □ VASCONCELOS, José. **Textos sobre educación**. México, SEP/80-FCE., 1981.
- □ VILLALPANDO, José M. **Didáctica de la Pedagogía**. 1977.
- □ VILLAREAL, Tomás. **Didáctica General**. México, ed. S. E. P., 1968^{3a}. 398 pp. Biblioteca pedagógica de mejoramiento profesional No. 49.
- □ WALLWORK, Ernest. **El Psicoanálisis y la Ética**. México, F.C.E., 1994. 357pp.
- □ ZEMELMAN, Hugo. **Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad**. UNU-ColMex. CES. México, 1987. 229 pp.

Análisis

IMPRODUCTIVAS:

1. RECEPTIVA
2. EXPLOTADORA
3. ACUMULATIVA
4. MERCANTIL

Síntesis

MODOS DE APROPIACIÓN DE LO REAL.

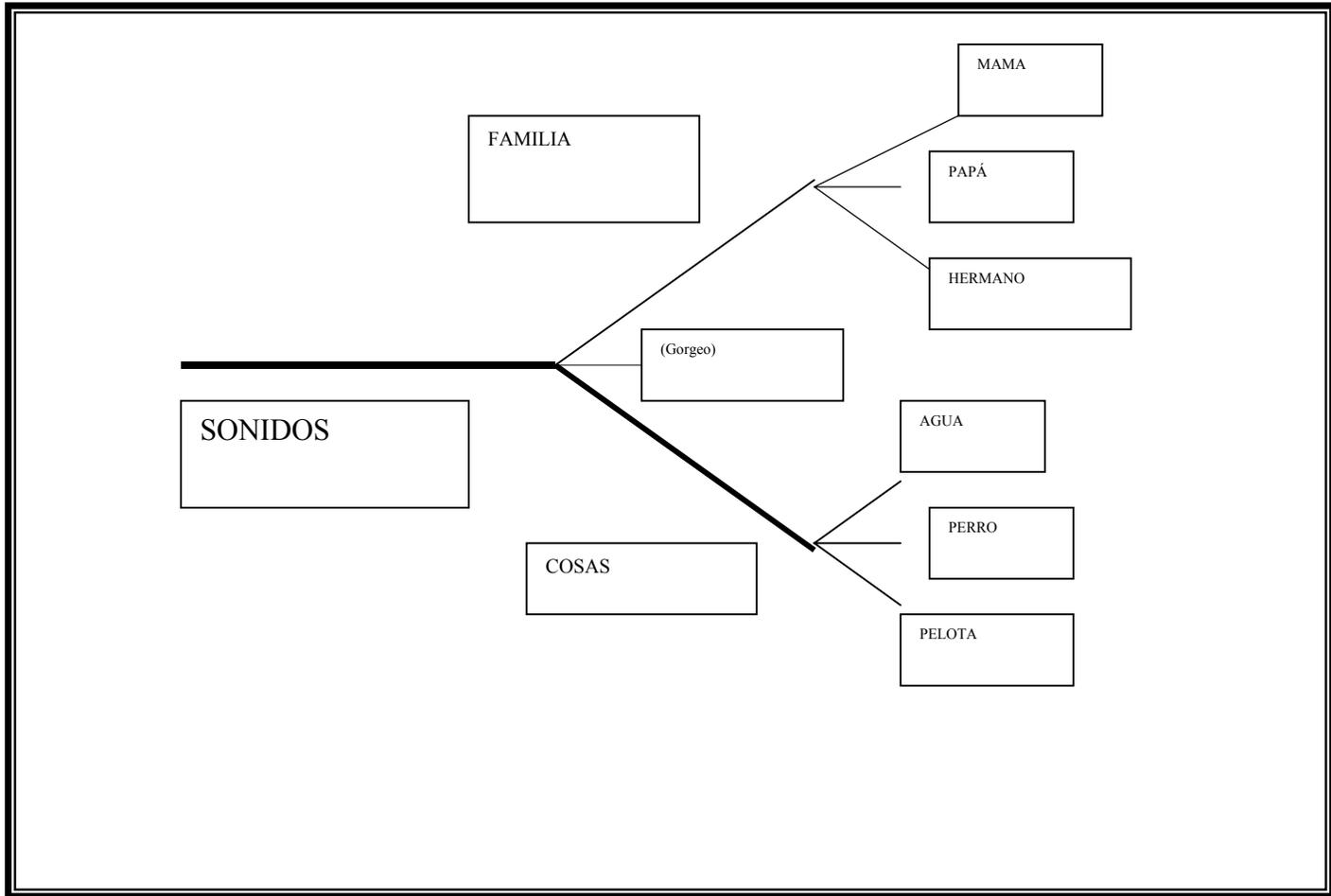
1. ARTÍSTICO
2. RELIGIOSO
3. PRÁCTICO—
UTILITARIO
4. CIENTÍFICO

PRODUCTIVA.

En ambas áreas de la conciencia humana, los distintos modos de conocer la realidad están supeditados a uno de ellos que funge como el principal y ejerce su influencia sobre el resto de los aspectos.

La conciencia humana bajo la combinación científico—productiva es la que se debe de alcanzar al final de la preparación educativa

Figura 1



ORIENTACIÓN RECEPTIVA (ACEPTANDO)

Aspecto positivo

Capaz de aceptar
 Conforme
 Devoto
 Modesto
 Encantador
 Adaptable
 Ajustado socialmente
 Idealista
 Sensitivo
 Cortés
 Optimista
 Confiado
 Tieno

Aspecto negativo

Pasivo, sin iniciativa
 Carente de opinión y de carácter
 Sumiso
 Sin orgullo
 Parásito
 Carente de principios
 Servil, sin confianza en sí mismo
 Apartado de la realidad
 Cobarde
 Servil
 Iluso
 Crédulo
 sensiblero

ORIENTACIÓN EXPLOTADORA (TOMANDO)

Aspecto positivo

Activo
 Capaz de tomar iniciativa
 Capaz de reclamar
 Altivo
 Impulsivo
 Confiado en sí mismo
 Cautivador

Aspecto negativo

Explotador
 Agresivo
 Egocéntrico
 Presuntuoso
 Precipitado
 Arrogante
 Seductor

ORIENTACIÓN ACUMULATIVA (CONSERVANDO)

Aspecto positivo

Práctico
 Económico
 Cuidadoso
 Reservado
 Paciente
 Cauteloso
 Constante, tenaz
 Imperturbable
 Sereno ante los problemas
 Ordenado
 Metódico
 Fiel

Aspecto negativo

Carente de imaginación
 Mezquino
 Suspica
 Frío
 Letárgico
 Angustiado
 Obstinado
 Indolente
 Inerte
 Pedante
 Obsesionado
 Poseso

ORIENTACIÓN MERCANTIL (CAMBIANDO)

Aspecto positivo

Calculador
 Capaz de cambiar
 Juvenil
 Previsor
 De criterio amplio
 Sociable
 Experimentador
 No dogmático
 Eficiente

Aspecto negativo

Oportunista
 Inconsistente
 Pueril
 Sin futuro o pasado
 Carente de principios y valores
 Incapaz de estar solo
 Sin meta ni propósito
 Relativista
 Super—activo