



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**EL HECHO EDUCATIVO DESDE LA RAZÓN VITAL. ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO
CON PROFESORES DE PEDAGOGÍA**

TITULACIÓN POR TESIS Y EXAMEN PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
FERNANDO MELESIO MAGALLÓN PÉREZ

TUTOR DR. IGNACIO PINEDA PINEDA
FES-ACATLÁN, UNAM

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN DE JUÁREZ, ESTADO DE MÉXICO,
OCTUBRE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo I <i>Cogito quia vivo</i> . Fundamentos orteguianos para el estudio biográfico-narrativo del hecho educativo. Escenario, método y enfoque en la realidad radical y la razón vital.....	12
1.1 La vida humana como realidad radical.....	14
1.2 La razón vital, método para la realidad radical.....	34
1.3 Serie dialéctica, perspectiva y verdad como Alétheia. Postulados orteguianos para la sistematización del conocimiento que surge de la razón vital.....	57
Capítulo II <i>La educación es lo que el hombre hace para hacerse</i> : El hecho educativo en el nivel radical de la realidad.....	73
2.1 Autenticidad, falsedad y formas inauténticas del hecho educativo.....	74
2.2 El hecho educativo en la realidad radical.....	98
2.3 Ejemplaridad: propuesta de vida.....	111
2.4 Interés: duda por la vida humana.....	125
2.5 Diálogo: elemento de autenticidad del hecho educativo.....	141
2.5.1 Diálogo: encuentro, momento y realización del hecho educativo.....	142
2.5.2 Autenticidad del diálogo educativo.....	143
2.5.3 Formación, movimiento en espiral.....	151
2.5.4 Formas inauténticas: silencio y ruido. Ideas, creencias e interpretaciones; sobre la legitimidad del educador.....	155
2.5.5 Del porque es el diálogo el elemento autenticador de la educación.....	162
Capítulo III <i>Donde está mi pupila no está otra. Somos insustituibles. Somos necesarios</i> . Narrativas autobiográficas y serie dialéctica.....	171
3. 1 Aparato metodológico: narrativas desde Bolívar, Ortega y Ricoeur.....	172
3.2 Narrativas y perspectivas- <i>vista</i> de los profesores de pedagogía.....	189
3.3 Serie dialéctica y conclusión.....	201
Conclusión.....	210

Dedicatoria:

Veo el regalo de mi madre, un pequeño cuadro decorativo que contiene la leyenda *To teach is to touch a life foerever*. En efecto, amada madre, la educación es donde se tocan las vidas.

A ella, mi gran educadora.

Introducción

El propósito de este trabajo es inquirir qué es la educación para la vida humana. Para la aproximación teórica me centraré en la filosofía raciovitalista de José Ortega y Gasset, de manera que sirva dicho sistema de pensamiento para la construcción de una categoría sobre el hecho educativo en la vida humana en función de investigar cómo se configuró el concepto sobre educación en la trayectoria vital de dos profesores de pedagogía a partir de narrativas biográficas. En suma, se busca descubrir su concepto de educación en el desarrollo de su biografía.

El objeto central de las reflexiones filosóficas de Ortega y Gasset fue la vida humana; qué es ella, qué tipo de realidad nos presenta. Para el autor español la vida humana es la realidad radical, es decir, donde el resto de realidades o niveles de realidad deben existir, encontrarse y articularse, en suma, radicar. De manera que cualquier cosa que exista en dicha realidad radical se encuentra siempre referida a ella en su origen; en otras palabras, todo lo que existe es primeramente lo que sea para la vida humana y después todo lo demás. Por ejemplo, la razón, puede ser una meta o el ideal de la Modernidad, pero antes de eso es simplemente una función vital; el hombre piensa porque y porqué está vivo. Otro ejemplo es la propuesta metafísica de Ortega, es decir, qué es el ser; éste puede ser una idea, una conciencia, puede encontrarse dentro del hombre o fuera de él, y puede ser muchas otras cosas, pero antes de todo ello es lo que sea para la vida humana; por ello, Ortega nos dice que el ser es ante todo una necesidad. En efecto, las cosas -la tierra, el sol, la pluma- no les hace falta tener ser para existir, es el hombre quien necesita que tengan ser para poder vivir entre ellas, de allí que se ponga a hacérselo. De manera que el ser es una necesidad, un hacer y después todo lo demás; puede radicar en la cosa o en la conciencia, pero esto ya es secundario a lo que es en la vida humana.

Tenemos qué es la razón y el ser para la vida humana. Ahora bien: ¿qué es, entonces, la educación para la realidad radical, la vida humana? Algo debe ser originalmente y después todo lo demás. De manera que, dependiendo de la perspectiva desde donde se le observe, puede ser un fenómeno social, experiencia individual, proceso interindividual, influencia social, quehacer intergeneracional, objeto teórico o ideal. ¿Qué es primero y qué después? ¿Cuál de estas definiciones aplican para la vida humana? Decir que todas es no decir nada preciso, tal como decir que se debería educar para todo lo que es la vida humana, también es decir nada por querer decirlo todo. Se advierte una cuestión evidente: ¿la educación es, en última instancia, individual o social? Si bien se hace con el otro, el aprendizaje siempre es individual, nadie

aprende dos cosas exactamente de la misma manera. Decir que es ambas, de nuevo, es no decir nada. Ortega nos da en la vida humana un principio de realidad para ordenar estas cuestiones.

Para contestar la pregunta sobre lo que es el hecho educativo en la vida humana primero debemos reflexionar sobre lo que es la vida humana y cómo se encuentran todas estas perspectivas y niveles dentro de ella. Dice Ortega (1958) sobre la condición de realidad radical de la vida humana: “Al serlo, el estudio de la vida humana -la *biognosis*- nos obliga a investigar toda otra cosa en la raíz que la hace nacer y aparecer en el área del universal acontecimiento que es nuestro vivir.” (p. 274) Lo que se busca hacer en este trabajo es un ejercicio de biognosis pedagógica, es decir, conocer el hecho educativo en la vida humana.

No obstante, todo este esfuerzo resulta inútil si supusiéramos que la vida no tiene ninguna lógica, que sus acontecimientos no guardan ninguna relación con nada, son simples ocurrencias. Algunos pensadores - sobre todo su maestro Unamuno- antes de Ortega consideran que razón y vida son totalmente opuestos, rindiéndose ante un irracionalismo vital. Ortega piensa todo lo contrario, justo por ser irreductibles entre ellas, colaboran. La vida humana tiene una racionalidad, pero es la de ella misma, no tolera ninguna otra; de manera que entender la vida es permitir que ella misma se nos descubra desde su lógica narrativa. Racionalizar la vida es narrarla; por ello, si es por medio de la razón que pretendemos conocer las cuestiones humanas, ésta tiene que ser vital e histórica, en suma, narrativa. Esta razón nos diría no lo que el hombre es -esencia o naturaleza- sino como va siendo; dice Ortega (1984) “El hombre va siendo y desiendo -viviendo-. Va acumulando ser -el pasado-: se va haciendo un ser en la serie dialéctica de sus experiencias.” (p. 78) De manera que “[...]el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene ...historia. O lo que es igual: lo que la naturaleza es a las cosas, es la historia -como *res gestae*- al hombre (p. 79,80)

Al articular razón y vida, Ortega supera el irracionalismo vital, tanto como la deshumanización racionalista, y lo hace justamente porque absorbe dialécticamente a sus antecesores, pues para el autor toda superación siempre es integración, sin este elemento no hay superación sino simplemente diferenciación. Ortega parte de la misma premisa -razón y vida son irreductibles entre sí- pero concluye distinto: no por eso son incompatibles, todo lo contrario, por ello colaboran, siempre que la razón se apegue a la lógica de la vida. Con este procedimiento que supera integrando, Ortega se ubica más allá de Descartes y Aristóteles, cuando propone su realidad radical. Es decir, la realidad no es la idea o el yo como quiere aquel, ni el mundo como quiere éste, sino que hay una realidad que les antecede, a saber, la propia convivencia del yo con el mundo, es decir, la vida humana. Supera a estos pensadores al repensar la

premisa de la que parten: la realidad para serlo debe ser autónoma, independiente. Ortega piensa todo lo contrario: la realidad justamente es lo interdependiente. Supera integrándolos, lo cual, como él mismo indica, no significa que él sea mejor pensador que ellos, sino que, justo porque parte de ellos, gracias a ellos, ve y va más allá.

Ahora bien, en cuanto a la metodología de narrativas biográficas se recupera todo este sistema de Ortega, las precisiones de Paul Ricoeur y la técnica de Bolívar. Para los tres autores la biografía es una ‘síntesis de los contrarios’, la parte homogénea que da identidad a todo lo heterogéneo que resultan los acontecimientos de una vida. De manera que no se trata de descubrir si en verdad ocurrieron los acontecimientos que nos cuentan los profesores, sino de contar su experiencia, es decir, la interpretación que dieron a dichos sucesos, pues es en ésta la que en última instancia importa para su formación y su concepto de educación. No es lo que me ocurre lo que me cambia, sino cómo lo interpreto, reflexiono y asumo; la experiencia no es sólo la vivencia, sino ésta más la reflexión. De manera que lo que interesa a las narrativas no es lo verdadero sino lo verídico; como indica Ricoeur, no es cuestión de decir la verdad sino decir verdad; interesa más la autenticidad y la sinceridad del relato que lo factual.

Dice Ortega que se necesitaría una vida para contar otra. Por ello, se debe enfocar qué es lo que sea descubrir en las narrativas, buscándolo no en toda la extensión de la trayectoria vital sino en sus incidentes críticos, donde la vida se angosta para rehacerse, la circunstancia se achica y nos enfoca hacia un descubrimiento, una epifanía. Para los profesores que son pedagogos y han vivido para y desde la educación, se descubrieron incidentes críticos donde se originó su vocación y cómo en ellos se involucra la circunstancia e inclusive el azar. Decía Octavio Paz que no porque no entendamos la lógica del azar no quiere decir que no la tenga; en efecto, al narrar las biografías se descubre que el azar colabora con la vocación; al final de una biografía se descubre que el azar no fue capricho sino necesario.

Ahora bien, ¿Cómo se podría sistematizar el conocimiento que se descubre en las narrativas? Para ello, parto de tres conceptos de Ortega que, en articulación, nos brindan tal posibilidad de sistematización. El primero es la perspectiva; todo conocimiento lo es desde un punto de vista, toda verdad para llegarnos debió estrecharse para pasar por el corazón de un hombre, indica Ortega. Pero, a diferencia del viejo perspectivismo relativista, el de Ortega invierte la conclusión, a saber, que no es el punto de vista una limitante, lejos de distorsionar, acomoda el universo; pero, para hacerlo, necesita enfocar, esto es poner la atención en una cosa y por necesidad desatender las otras. De manera que la perspectiva necesita de otras, toda perspectiva que se piense única es ya equivocada. Además, la perspectiva no sólo está en el

observador, no sólo es subjetiva, también está en la cosa; el universo se nos aparece siempre desde un cierto aspecto, es decir, también nos mira desde una cierta perspectiva; de aquí que Ortega indique que la perspectiva es la substancia última del universo. Quien ve el universo también es visto de vuelta, hay, por lo tanto, perspectiva-vista y perspectiva-aspecto.

Para articular las perspectivas-vista, Ortega nos brinda su propuesta de serie dialéctica, la cual consiste en un tipo de ligazón de pensamientos que, a diferencia del pensamiento analítico, no se implican, sino que se co-implican. Avanzan los pensamientos por superación que siempre es integración en el pensamiento de Ortega. El pensamiento analítico, indica el autor, parte de un pensamiento primario que se considera verdadero y del cual se deducen los demás; el dialéctico, al contrario, parte de un primer pensamiento que exige otro de igual rigor. Finalmente, para que el sistema tenga coherencia, Ortega recupera la noción de verdad como *alétheia*, es decir, como descubrimiento. De manera que la serie dialéctica se constituye de perspectivas que descubren, develan un aspecto del objeto y así lo van rodeando y develando para que éste, finalmente, ceda su verdad. De aquí que la verdad es un verbo, es activa, un hacer, un develamiento o desocultación¹.

Las narrativas biográficas de los profesores constituyen una perspectiva-vista sobre el hecho educativo. Construir una serie dialéctica articulando mi perspectiva, la de los profesores y la de Ortega, en función de rodear la cosa que llamamos hecho educativo, es el objetivo ulterior de este trabajo. De aquí que la categoría que construí en el segundo capítulo no la denomine ‘de investigación’, pues esto atendería a la lógica del pensamiento analítico que critica Ortega, sino que resulta en el primer paso de la serie dialéctica, por lo que sería mejor denominarla ‘categoría dialéctica’; en consecuencia, si mi perspectiva no cambia, no se modifica dialécticamente con la de los profesores y la de Ortega, el trabajo habrá fracasado. Se advierte la diferencia con la categoría de análisis que o se acepta o se niega en el objeto que busca analizar, pero nunca se modifican dialógicamente; es un monólogo que se acepta o rechaza.

La construcción de esta categoría dialéctica sobre el hecho educativo -que se describe a lo largo de todo el capítulo dos- se realizó imbricando mi perspectiva sobre el hecho educativo con la interpretación pedagógica que realicé de los postulados de Ortega. Recupero la ejemplaridad como potencialidad formativa del educador; Ortega explica este concepto de la siguiente manera: toda sociedad se compone

¹ Término propuesto por Ortega para referirse al proceso de develación de la verdad (*Alétheia*). Noción griega que refiere al conocimiento como proceso de descubrimiento de capas falsas de la realidad para llegar a la verdad que contiene. Dicho término se describe y profundiza en el apartado de “1.3 Serie dialéctica, perspectiva y verdad como *Alétheia*”.

de un ejemplar y sus dóciles, donde aquel se destaca por alguna virtud que atrae al resto, conformándose de esta manera el grupo humano; de manera que dicha relación social básica no es originalmente ni económica, ni política, sino espiritual. Desde luego, también el grupo humano que se organiza para educarse se conforma de un ejemplar y sus dóciles. El educador propone la ejemplaridad y el educando el interés, tal es su potencialidad formativa, pero habría que matizar que dicho interés no es únicamente intelectual, no debe ser forzado ni artificial -como siempre se ha procurado- sino que se debe recuperar el auténtico interés del educando por la vida. Esta propuesta pedagógica nace de la crítica de Ortega a Descartes, a saber: antes que el *Cogito ergo sum*, existe el *Cogito quia vivo*. Ortega, recordando la locución latina *Primum est vivere; deinde philosophari*², nos recuerda que la duda metódica es un artificio que oculta la duda vital auténtica. La vida es radical desorientación, el pensamiento, entonces, no es un deporte que se realiza por el placer de quemar energía y realizar las facultades, sino una estricta necesidad y urgencia vital. Nuestra relación primaria con el mundo no es intelectual (‘¡Que más quisiéramos!’ dice Ortega) sino vital, es decir, antes de conocer las cosas las presiento como dificultades o facilidades para mi vida. Al recuperar el interés del educando no podemos, por forzar el intelectual, olvidar el vital; hacerlo ha provocado, desde luego, el total desinterés y apatía del educando.

Ahora bien, tanto ejemplaridad como interés son potencialidades que tienen tanto educador como educando, en aquel se encuentra potencialmente la capacidad de enseñar y en éste la de aprender, pero no son actividades, no son un hacer sino una disposición. Ejemplaridad e interés son potencialidades que se realizan efectivamente al encontrarse en el diálogo entre educando y educador; con lo que tenemos que el diálogo es el momento efectivo de la educación. Entre otras razones, es por ello por lo que propongo al diálogo como el elemento de autenticidad del hecho educativo, esto es, lo que hace que una actividad se acerque o se aleje a ser educación. Esto último tiene su base en una propuesta de Ortega: nada en la vida es absoluto, de manera que toda categoría sobre lo humano debe tener condición escalar, es decir, no proponer nada absoluto sino un parámetro jerárquico que va desde la completa autenticidad hasta lo completamente falso sin nunca radicar por completo en uno de los extremos. De manera que la educación, al tener su elemento de autenticidad en el diálogo, lo que le permite ser ella misma, encuentra en la vida humana muchas actividades que se acercan o se alejan más a esta autenticidad; así podríamos diferenciar educación, capacitación, instrucción, entre otras.

² Vivir es primero; filosofar, teorizar es después.

Si existe una forma auténtica es porque existen falsas. Si el diálogo es la autenticidad de la educación, su negación serían las formas que falsean al diálogo. Dice Octavio Paz que dichas formas son el ruido y el silencio; en efecto, para la educación serían tanto el monólogo o la multiplicidad de voces sin articulación, es decir, el ruido, como el silencio, la ausencia de respuesta del educador que piensa que toda acción es ya imposición, sin advertir que la peor violencia que puede ejercer a su educando es justo la que él hace, abandonarlo. Ante la pregunta urgente sobre la vida, el educando sólo escucha el silencio.

De manera que el diálogo se nos aparece como condición y autenticidad del hecho educativo. Ya se verá a profundidad en el capítulo dos, pero quede aquí la siguiente premisa. Se indicaba que para Ortega el ser es una necesidad y un hacer. El autor lo plantea de la siguiente manera:

¿Qué tal si resultase que lo característico del ser es precisamente <<no estar ahí>> -en ningún <<ahí>>, ni fuera del sujeto ni dentro de él-, que el ser es lo que no está, lo que por esencia falta y hay que buscar? [...] Si el ser es lo que no está, lo que no hay, no puede consistir el conocer en que el ser entre en el pensamiento ni en que éste salga del ser. El problema es muy distinto de todo esto: no se tratará de capturar, por uno u otro procedimiento, el ser que ya está ahí, sino que, puesto que no está y no lo hay, consistirá el problema en <<que hay que hacer el ser>>. ¡Insospechable paradoja! El ser, la <<realidad>> como algo que hay que hacer. ¿El ser sería entonces ...un quehacer? Esto es lo que pasa a todo lo que no <<está ahí>>, a todo lo que no hay, que habrá que intentar hacerlo. (Ortega, 2014, p. 153)

El ser es una necesidad vital y por eso es un hacer inexorable. El ser es quehacer, conocer es hacer el ser, que no está dentro del hombre ni fuera de él, ¿dónde estaría, entonces? Al ser el 'ser' algo que hace el hombre, resulta que no está fuera ni dentro de él, sino *entre él*. Si el ser radicara en la idea, en la mente del hombre, podría éste conocerlo en soledad. Pero resulta que no es así, resulta que el ser hay que hacerlo, se encuentra en medio camino, entre la mente y la cosa. El ser lo hacemos los hombres, no está ni dentro ni fuera, sino entre nosotros; allí debemos buscarlo -construirlo- mediante el diálogo. Con lo que tenemos lo siguiente: el diálogo es la condición del ser. No por nada el fundador de Occidente, Platón, escribía, pero, sobre todo, pensaba mediante el diálogo.

Dejemos la cuestión para el desarrollo del trabajo. Sobre la organización del mismo habrá que indicar que el primer capítulo es mi interpretación y sistematización del pensamiento de Ortega para el objetivo que me he planteado. Ortega no se propuso hacer un sistema de su pensamiento; atendiendo a su circunstancia, él pretendía que su pensamiento fuera un origen y no un arribo, deseaba ser -y lo fue- un semillero de ideas. Dice Paz (1997) sobre él: "No agota su tema, no compila ni sistematiza: explora." (p. 293) Más adelante indica: "Fue una fortuna que Ortega y Gasset no haya sucumbido a la tentación del tratado y la suma [...] Veo a sus obras no como un conjunto de edificios sino como una red de caminos y de ríos

navegables.” (p. 294) Esa fortuna a la que alude Paz es que, justo por la forma y el contenido de lo que escribió, su pensamiento llegó a tantos españoles y fue tan fecundo. Si hubiera hecho un tratado filosófico sólo para expertos, como hizo Heidegger, no hubiera logrado su objetivo.

De manera que la ausencia de sistematización del pensamiento de Ortega no representa ningún error en el mismo, sino que atendió a su objetivo: elevar el pensamiento del pueblo español, para lo cual era necesario ser origen y no arribo, ensayo y artículo periodístico, no tratado. Él no tenía tal necesidad de sistematización, pero yo sí la tengo para este trabajo, puesto que tal sistema es necesario como enfoque y fundamentación. De aquí que sea necesario sistematizar el pensamiento de Ortega, para lo cual es inevitable hacerlo desde una interpretación propia. Por lo cual, no se trata de un resumen de la filosofía de Ortega, sino de una interpretación y sistematización de su pensamiento para investigar y dialogar con las narrativas biográficas de los profesores. En síntesis eso es el capítulo uno, la perspectiva de Ortega sistematizada a partir de sus conceptos fundamentales de vida como realidad radial y razón vital, articulado con sus propuestas sobre la perspectiva, la verdad como Alétheia y su serie dialéctica.

El segundo capítulo, como se indicó, es la categoría de hecho educativo desde el raciovitalismo con los elementos antedichos. Se desarrolla qué es y cómo se descubre el hecho educativo en la vida humana cuando es auténtico; cuáles son sus elementos, potencialidades, causas y el elemento que se considera que le vuelve un auténtico hecho educativo, a saber, el diálogo. La ejemplaridad, el interés y la formación en espiral complementan la perspectiva vital sobre el hecho educativo.

Finalmente, el capítulo tercero se constituye de la metodología de narrativas, donde dialogan Ortega, Ricoeur y Bolívar, las propias narrativas de los profesores con su concepto de hecho educativo, así como la serie dialéctica y la conclusión, donde se advierte la posibilidad de nuevos trabajos con sus propios cuestionamientos. Si es posible hacer la serie dialéctica con los profesores de pedagogía, ¿es posible construir una con las perspectivas de los pensadores pedagógicos de Occidente, a saber, Platón, Comenio, Rousseau, Dewey, Freire y compañía? No sólo su concepto de educación, sino cómo se construyó desde su trayectoria vital; aplicar la razón vital al pensamiento pedagógico de Occidente. Si tal trabajo se realizase, aquí estaría su fundamento. Esto es lo que Ortega reclama de toda Historia de las Ideas, misma que para serlo no puede reducirse a la exposición de las mismas, sino que tendría que decirnos cómo fue la vida desde la cual surgió tal idea y para la cuál era necesaria, y no sólo la vida individual de cada autor, sino la vida social y generacional en la que vivían; pero además de todo eso, tendrían que articularse dialécticamente una con otra.

Dos peticiones al lector. Para Ortega la vida es el intérprete universal, es desde mi vida que interpreto la del otro. Si nos podemos entender es porque compartimos una condición humana, porque de manera general lo que me ocurre a mí le ocurre a cualquiera que tenga una vida humana, entre otras condiciones, tener cuerpo, encontrarse en circunstancia, forzado a pensar y decidir, vivir en radical soledad y, por ello, arrojado al otro. Menciono esto porque la primera petición al lector es que al leer sobre lo que es la vida y la educación para Ortega, para los profesores y para mí, compruebe en su propia experiencia y no sólo desde su pensamiento, si es así o no. Pensar la vida desde una razón que no se apegue a su lógica sería volver a caer en el error de deshumanizar el pensamiento. Segunda petición: si llega hasta el final de la lectura debe añadir su perspectiva, debe realizar el quinto paso de la serie dialéctica, para lo cual debe reflexionar e identificar cuál es para usted el elemento de autenticidad del hecho educativo, qué hace que un proceso sea o no educación. Esto porque considero que la lectura no es un monólogo que se escucha, sino un diálogo con el que se interactúa. Lo siento lector, quien esto escribió es un pedagogo, por lo que siente la necesidad de ver la manera de ponerlo a pensar.

A manera de síntesis, el primer capítulo es la sistematización del pensamiento de Ortega, donde se recuperan los fundamentos filosóficos de todo el trabajo, a saber, la vida como realidad radical y la razón vital. Se complementa el sistema con el concepto de perspectiva, verdad como alétheia y la serie dialéctica. El capítulo dos recupera tal perspectiva para aplicarla al hecho educativo en la vida humana, añadiendo los conceptos de Ortega sobre ejemplaridad, interés y autenticidad; desde mi perspectiva se añaden formación en espiral y el diálogo. Finalmente, en el capítulo tres se recupera toda la categoría de hecho educativo en la vida humana construida a lo largo del capítulo uno y dos en función de sustentar el marco metodológico de narrativas biográficas, añadiendo la perspectiva de Bolívar y Ricoeur y aplicándola sobre los relatos de los profesores de pedagogía. Se concluye con la serie dialéctica que describe las narrativas.

Capítulo I

Cogito quia vivo.

Fundamentos orteguianos para el estudio biográfico-narrativo del hecho educativo. Escenario, método y enfoque en la realidad radical y la razón vital.

Por larga que la vida fuese, apenas había tiempo para asomarse a la inmensidad de lo que es.

J. Vasconcelos

Introducción

En el presente capítulo expondré una sistematización del pensamiento filosófico raciovitalista de José Ortega y Gasset en función de sustentar teóricamente el estudio sobre el hecho educativo en la vida humana. Recurriré principalmente a los siguientes postulados orteguianos: 1) vida humana como realidad radical, que ofrece el escenario para la investigación, además de principios de reflexión; 2) su propuesta de razón vital, misma que otorga método teórico³; y 3) un enfoque para el estudio de las narrativas biográficas, a partir de sus conceptos epistemológicos de serie dialéctica, perspectiva y verdad como Alétheia.

La intención de mi estudio es abordar el hecho educativo en la vida humana a partir de narrativas biográficas de profesores de pedagogía. Por lo que primero recurriré a la teoría desde la perspectiva filosófica raciovitalista de José Ortega y Gasset para describir lo que para este autor es la vida humana, cuestión principal de su pensamiento. Desde esta perspectiva filosófica las narrativas biográficas son relatos que contienen conocimientos basados en una racionalidad distinta, a saber, la vital-histórica y narrativa que propone Ortega.

En consecuencia, resulta necesario un fundamento teórico y metodológico que brinde elementos para la sistematización del conocimiento sobre el hecho educativo que generarán tales relatos narrativos. Para ello, recurriré al enfoque de sistematización que resulta de la integración de los conceptos filosóficos orteguianos de serie dialéctica, perspectivismo y verdad como Alétheia. Estos últimos postulados complementan el sistema de Ortega, pues parten de la vida humana como realidad radical y amplían la razón vital. De esta manera se podrá sintetizar la trayectoria vital descrita en la narrativa en una perspectiva sobre el hecho educativo que pueda articularse con otras perspectivas para formar una serie dialéctica que

³ Así lo denomina P. Garagorri (1970): “el método teórico conque entender la realidad radical [la vida humana] y la estructura de su consistencia.” (p. 123).

avance en profundidad sobre el hecho educativo en la vida humana. Esto es posible porque, para Ortega, la vida humana contiene una estructura que permite el entendimiento. El fundamento de todo esto se verá enseguida.

Es importante indicar que esta sistematización de ninguna manera agota el pensamiento de Ortega; únicamente recuperé lo que consideré pertinente para mi estudio, pero que, además, fuera lo suficientemente nodal para permitirme una descripción integral de las áreas sustanciales del pensamiento de Ortega. Por lo tanto, no es este texto un revisionismo del autor, no se agotan sus temas y reflexiones ni es su obra en totalidad el objeto de estudio; se busca condensar, sí, sus principios de vida humana como realidad radical y razón vital, en función de fundamentar el dónde, cómo y para qué de la reflexión pedagógica sobre el hecho educativo en la vida humana.

De manera que realizaré conclusiones e interpretaciones propias sobre la obra de Ortega en función de sustentar teóricamente las narrativas. Dentro de tal interpretación de la obra del autor, insisto en la necesidad de sistematización por las razones que indica Alejandro Rossi (2014), quien, analizando la obra de Ortega, concluye que el estilo del autor no fue el del tratado, sino el del ensayo, más indicado para el público y objetivos que tenía, así como de su concepción sobre la filosofía y su negación a que ésta tuviese un estilo único.

Ortega buscaba abrir caminos; sobre su estilo elegante⁴ Fernando Savater indica que es un auténtico ‘semillero’ de ideas; Ortega ante su España invertebrada y tan necesitada de ideas quiso ser inicio y no arribo, exploración, no sentencia, ensayo, no tratado. Se debe apuntar de paso que tal condición de la obra de Ortega no la empobrece, por el contrario, le brinda una intencionalidad pedagógica, pues nos obliga a pensar; por esta razón, Octavio Paz indica que fue un acierto que Ortega “no haya sucumbido a la tentación del tratado y la suma.” (Paz, 1997, p. 294) En las razones que dan estos autores, sustento la necesidad de la sistematización de la obra de Ortega para mi estudio.

En suma, Ortega brinda una filosofía, un enfoque para pensar el hecho educativo en la realidad de la vida humana, la más radical, donde tienen que encontrarse el resto de realidades. El fundamento filosófico resulta primordial e irrenunciable a la reflexión pedagógica; afirmación que propone el mismo Ortega: “La pedagogía no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo, digamos de una filosofía.” (Ortega, 1975, p.93) El problema pedagógico más radical es, desde luego, pensar qué es el hecho educativo, por lo que el siguiente estudio pedagógico se propone abordar tal

⁴ Ya se verá más adelante como la elegancia no es de ninguna manera una cuestión de gusto ni superficial. Es para Ortega, el nombre correcto de lo que llamamos ‘ética’; es uno de los valores vitales más importantes: saber elegir.

cuestión en la realidad misma de la vida humana. Por ello, resulta necesario partir de una filosofía vitalista que, además, no renuncie a la razón, como otras propuestas vitalistas irracionales. Buscar razonar lo azaroso, accidental y cambiante que es la vida, resulta tan complicado como vivificar, rehumanizar⁵ y desabstraer la razón. Tal fue la misión de Ortega, pensar la vida sin renunciar a la razón. De sus conquistas se fundamenta este estudio.

1.1 La vida humana como realidad radical.

En este apartado describiré lo que José Ortega y Gasset considera que es la vida humana, tema central de su sistema filosófico. Comenzaré con algunos principios sobre la vida humana que esboza desde temprana edad; posteriormente, tomando dichos principios como fundamento, expondré la crítica filosófica que Ortega realiza a las principales tradiciones filosóficas y desde la cual proyecta su sistema filosófico; finalmente, concluiré el apartado con la ampliación de los rasgos constitutivos de la vida humana, de manera que resulte evidente que esta realidad –la vida humana- es la radical, donde se encuentran el resto de las realidades, siendo de esta manera un principio de reflexión y el escenario dónde buscar el hecho educativo.

Los comienzos de la filosofía sobre la vida en Ortega fueron enunciados apenas desde uno de sus primeros textos, *Adán en el paraíso*, realizado a sus 27 años en 1910. En este artículo, Ortega analiza el tema del arte, particularmente de la pintura, concluyendo que los temas de estos son, de alguna u otra manera, las formas de la vida humana, de allí el nombre del escrito, pues *Adán en el paraíso* es el drama del hombre y su vida humana en el mundo, tal es el tema de todo arte. De esta manera, Ortega perfila su filosofía anunciando el rasgo de su estética. Es desde este mismo artículo donde bosqueja las generalidades de la idea de vida. Julián Marías (1999), miembro de la Escuela de Madrid y uno de los discípulos más cercanos a Ortega, analizando la obra de éste, nos confirma:

La primera aparición del punto de vista personal de Ortega se encuentra en su ensayo publicado en 1910 y titulado *Adán en el paraíso*. Allí, en primer lugar, se emplea el término de vida, rigurosamente, en el sentido de vida humana, de vida biográfica; en segundo lugar, se insiste en lo que está en torno lo que lo *rodea*, no sólo lo inmediato, sino lo remoto: no sólo lo físico, sino lo histórico, lo espiritual. (p. 436-437)

En efecto, Ortega en el mencionado artículo, dice a manera de síntesis: “Esto es el hombre, el problema de la vida” (1974, p. 74). Las demás cosas o animales viven, pero para ellos no es problemática la vida

⁵ Proceso para dotar nuevamente a alguien o algo de cualidades y características humanas. Ortega lo utiliza para indicar dicho proceso sobre la razón o bien porque para él la humanización de la persona es una adquisición que bien puede disminuirse o aumentarse e inclusive perderse.

pues no hay conciencia de ella; tienen su destino programado y se limitan a realizarlo, de manera que más que vivir, existen. Por ello, la vida no es reductible a su dimensión biológica.

Para Ortega, ninguna de las dimensiones de la vida podría ser la más elemental, puesto que ésta se caracteriza por ser un conjunto de relaciones que involucra de igual manera todas sus dimensiones: “[...] su vida, su ser, es el conjunto de relaciones, de mutuas influencias en que se hallan todas las demás”. (Ortega, 1974, p. 75-76). De manera que la vida no tiene una esencia, lo cual no le impide que tenga atributos constitutivos que, hasta ahora, se ha visto que serían lo complejo, problemático y relacional. Por lo que la vida, al constituirse de relaciones, tiene como dinámica la convivencia: “Vida es cambio de sustancias; por tanto, convivir, coexistir, tramarse en una red sutilísima de relaciones, apoyarse lo uno en lo otro, alimentarse mutuamente, conllevarse, potenciarse.” (Ortega, 1974, p. 88).

Así comienza Ortega sus reflexiones sobre la vida humana. Lejos de seguir la lógica que separaba razón y vida, desde sus inicios, tiene como intención articularlas, perfilando así su filosofía raciovital⁶. A diferencia de otras filosofías vitalistas, Ortega no hace una apología de la vida, inclusive de ella llega a concluir que es un drama. Como se advierte, se diferencia del irracionalismo vitalista que le precedía, al proponer que la vida puede ser razonable y la razón vital. Hasta aquí terminan las primeras aproximaciones de Ortega a la idea de vida. Julián Marías (1999) realiza la siguiente síntesis del mencionado artículo:

Adán en el Paraíso significa: yo en el mundo; y ese mundo no es propiamente una cosa o una suma de ellas, sino un escenario, porque la vida es tragedia o drama, algo que el hombre hace y le pasa con las cosas. (p. 437)

A lo largo de toda su obra, Ortega, desarrollará y ampliará estos principios; será en sus cursos de filosofía, transcritos en sus libros *¿Qué es filosofía?* (2012b) y *Sobre la razón histórica* (1983, O. C. XII), donde encuentre mejor sistematización su filosofía. Afirmo Ortega que comenzó su filosofía con la búsqueda de un principio, una realidad firme, primaria, indubitable; razón por la cual, constantemente, homologa su situación con la de Descartes. Coherente con su pensamiento, afirma que la filosofía es la búsqueda de los principios, reflexión que avanza retrotrayendo el principio hacia un nivel cada vez más radical. Así, su marcha se realiza en círculos que avanzan en profundidad, en contraste con el avance acumulativo y rectilíneo de la ciencia: “[...] la filosofía no consiste en una acumulación sino en una aquilatación” (Ortega,

⁶ Adjetivo que Ortega utiliza para denominar su filosofía que articula razón y vida.

1983, p. 167, O. C. XII). De aquí, nos dice, la razón del espejismo que hace aparentar la inmovilidad de la filosofía.

En aquella búsqueda filosófica por el principio radical, Ortega realiza una crítica a los dos grandes paradigmas filosóficos construidos en la misma búsqueda, a saber, el idealismo y el realismo. Realiza su crítica y busca una síntesis que, al integrar estos paradigmas, les supere, pues para el autor toda auténtica superación es siempre integración; superación que no integra no pasa de ser simple cambio. Justifica su búsqueda de dicha realidad radical, de ese principio indubitable, al indicar que de lo que se le suponga que es, vive el hombre: “De esa realidad máxima –o, como yo prefiero llamarla, radical-, de lo que ella sea, vivimos. Nuestra vida es distinta según sea lo que creemos que constituye esa realidad radical.” (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 170). Por ejemplo, la Modernidad vivió desde la creencia que la realidad radical era la idea que contenía la conciencia, y en consecuencia ancló su creencia en la razón, su esperanza en la ciencia y su futuro en el progreso.

Ahora bien, por su cualidad primaria o radical, dicha realidad resulta el espacio necesario donde el resto de realidades deben, de una u otra manera, encontrarse; de esta manera, el encontrar esa realidad ayudaría a tener un piso firme desde dónde observar el resto de las realidades para poder comprenderlas, graduarlas, aquilatarlas:

De suerte que esa muchedumbre, no sólo de cosas sino de modos de ser reales las cosas, nos obliga a buscar una realidad máxima que nos sirva de unidad de medida para graduar las demás, para ponerlas en su sitio y rango de realidad, para jerarquizarlas ontológicamente, para asentarlas y arraigarlas en ser. (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 169-170)

Por ello, para concebir esa realidad resulta el adjetivo ‘radical’ mucho más propio que el de primaria o máxima, pues denomina tanto la raíz de las demás realidades, como su radicalidad -donde radican-. La realidad radical es el lugar donde se originan y donde se encuentran las demás realidades. Dice Ortega (1980b):

Y si llamo radical a esta realidad que es mi vida –aplíquelo cada cual a la suya- no es porque la considere como la única realidad, ni siquiera como la superior, sino simplemente porque es para mí la raíz de todas las demás, las cuales, para serme tales realidades, tienen que aparecer o anunciarse de alguna manera dentro de mi vida. Dios mismo, para serme Dios, tiene que revelarse a mí, tiene que manifestarse, epifanizarse de alguna manera en los espacios estremecidos y reverberantes que constituyen mi vida (p. 266)

Por lo tanto, la realidad radical, la vida, determina el carácter de las demás realidades que contiene. Dice, Ferrater Mora (1973) analizando la obra de Ortega:

[...] con Ortega, que lo que llamamos <<las otras realidades>> son sólo realidades secundarias con respecto a la única realidad radical que es la vida, de suerte que ésta sería la que determinaría el carácter de todo ser en cuanto ser. (p. 139-140)

Ferrater Mora (1973), además, nos ubica en lo que le realidad es, antes de que sea pensada: “Pues la realidad no es algo que descubramos o demostremos; es algo con lo cual nos enfrentamos” (p.85). La realidad es lo que vivimos, antes de ser algo que pensamos. Está, por lo tanto, en la vida, no en la idea.

Para buscar esa realidad indubitable y efectiva, Ortega realiza una crítica de los dos paradigmas filosóficos sobre el principio de realidad, a saber, las tradiciones del idealismo y realismo, en función de construir una síntesis. De estos dos paradigmas afirma que, a pesar de sus diferencias, comparten una premisa: ambas le imponen a la realidad, para efectivamente ser, el atributo y condición de independencia. Dice Ortega: “Por tanto, *ser realidad* quiere decir para el hombre griego, en la plenitud del vocablo *ser por sí*” (Ortega, 1983, O.C. XII, p. 172) Así, el hombre griego busca una realidad primaria que, para serlo, deba ser independiente, encontrándolo en lo externo al individuo, es decir, en las cosas, el mundo o la naturaleza:

La primera tesis radical que comprende a Grecia y su secuela medieval –salva la idea teológica de Dios– pone como realidad radical el *mundo* o *naturaleza*. El mundo, la naturaleza, es una gran cosa que se compone de muchas cosas menores. Pero, grande o pequeña, es siempre <<la cosa>>, <<la res>> y, en última instancia, es <<la cosa corporal>> el prototipo del ser para esta manera de pensar. Y como entonces se forjó el vocabulario de la filosofía, el modo de ser ejemplar de la <<cosa>>, de lo res se le llamó *realidad*. (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 170,171)

Consecuentemente, para que el mundo pueda ser la realidad radical, debe ser independiente de mí, ser por sí, y por ello, externo al individuo:

El carácter primario, pues, de lo que verdaderamente y absolutamente hay para el hombre griego, consiste en que las cosas están *ahí*, independientes de nosotros. Y, más en general aún, independiente cada cosa – que auténticamente sea *cosa*- de todas las demás. (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 172)

Después de exponer el realismo, pasa a su antítesis, al segundo paradigma, “que inaugura Descartes, y en que nosotros hemos sido toda la vida educados: la que afirma como realidad radical el pensamiento, la idea, el idealismo.” (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 173). Profundizando en el paradigma, Ortega, afirmará que, a mayor radicalidad de la realidad denominada ‘idea’ se encuentra la conciencia y el yo: “Por lo tanto, para Descartes, el mundo no tiene realidad, y la realidad máxima o primaria pasa a ser el yo” (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 175). Sobre este paradigma realizará, entre otras, las siguientes críticas (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 176-199):

1.- Critica la premisa idealista que sostiene que el mundo que vemos no es una realidad firme e indubitable puesto que puede ser alucinatorio. Indica que esto es problemático, pues el ejercicio de ver necesita de la retrospectiva y del recuerdo que tampoco son completamente fieles. Así, un pensamiento no puede estrictamente pensarse a sí mismo en completa identidad, y por ello no puede ser independiente, absoluto y firme para ser ese tipo de realidad. Queda así cuestionable el principio de inmediatez del pensamiento, mismo que, al estar en contraposición de la realidad mediata, cambiante, impredecible y distante que representaba el mundo de las cosas, le otorgaba firmeza a la realidad 'idea'.

2.- Considera que el paradigma sigue conteniendo una noción de *ser* retomada del escolasticismo aristotélico, que consiste en no considerar como real sino lo que es en absoluto independiente, en este caso, independiente de lo accidental, de lo cambiante y relacional; independiente y suficiente como idea. Ortega, propondrá, que la realidad es justo lo contrario, lo absolutamente interconectado y problemático.

3.- La relación primaria con las cosas no es intelectual, como afirma el idealismo. Existe una coexistencia nuda entre el yo y las cosas, donde no es el concepto de las cosas lo que primero tengo de ellas, sino, previamente, el advertirlas como facilidades o dificultades para mi vida. Tal azoramiento contiene, entre otros, dosis de elementos afectivos y volitivos pre-intelectuales. El pensamiento como realidad radical, "deja inadvertido detrás de éste al hombre en simple y primaria coexistencia de las cosas, en relación preintelectual con ellas, teniendo que habérselas con ellas." (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 181).

En suma, la crítica orteguiana al idealismo se sintetiza en que desatiende al hombre que duda y a la realidad previa en donde ese dudar se realiza, a saber, la vida humana. Partiendo del punto tres arriba expuesto, que menciona la relación vital pre-conceptual con las cosas, se puede precisar que el acto de dudar, antes que cognitivo es volitivo, el hombre se resuelve a pensar y luego piensa: "Tenemos, pues, que antes de toda teoría hay una resolución previa a ella, de teorizar" (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 190). El hecho de la 'duda' se da en la vida humana, ésta le antecede, puesto que el hombre se pone a pensar y dudar no por afición o recreación, sino porque la vida se lo exige, vivir exige saber a qué atenerse con lo que se encuentra en la vida misma. Pensar no es deporte sino necesidad vital. De esta manera, se entiende que la duda metódica es secundaria a la duda que ocasiona la vida misma, pues ésta es la realidad efectiva y aquella una teoría sobre la realidad, una teoría para la cual, además, le es indispensable para existir encontrarse en una vida humana. Ortega (1983, O. C. XII) explica:

[...] no podemos admitir tampoco como realidad aquella duda primera que, como ahora vemos, no era la primera ni siquiera la auténtica, sino que era la segunda y ficticia. Ficticia porque la duda metódica, como

su nombre lo indica, es sólo un pensar que se duda, es más bien la idea –la teoría- de que hay que dudar de cuento no sea evidente. La duda real y terrible es esta otra [se refiere a la duda que ocasiona la vida con su azoramiento], anterior a filosofar, que lleva precisamente a Descartes a filosofar. Esta duda no es ya teórica, no es pensar que se duda, sino efectivo, ejecutivo y total dudar. (p. 191)

En síntesis, que la idea está en la vida y no al revés, que en la serie dialéctica que representa la historia de la filosofía, el idealismo y su razón, anteceden, al raciovitalismo, que, integrándole, le supera. Dice Ortega: “Vean el nuevo sentido que cobra la vieja, informal y hasta chabacana locución latina: *Primum est vivere; deinde philosophari*. En efecto; vivir es primero; filosofar, teorizar es después.” (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 191). En suma: antes del Cogito ergo sum, existe el Cogito quia vivo. Existo porque pienso, sí, pero previo a ello, vivo, y porque vivo, luego pienso. La vida del hombre y no su pensamiento es lo que indubitablemente tiene y existe. El hombre piensa para vivir resulta más verdadero y radical que afirmar que el hombre vive para pensar. La realidad radical no puede ser el pensamiento, pues éste es una respuesta que el hombre hace en su esfuerzo por sostenerse en la vida, por lo tanto, ésta es anterior a aquel. En la vida está el pensamiento como una entre otras realidades. Sintetiza Julián Marías (1999):

Esta es la crítica orteguiana del idealismo. Recoge lo que la tesis idealista tenía de justificado, al afirmar la necesidad del yo como ingrediente de la realidad, pero corrige su exceso al tomar a ese yo como la realidad primaria. Ni las cosas solas, ni el yo sólo, sino el quehacer del yo con las cosas, o sea la vida. (p. 436)

Reproduzco una cita un poco extensa, pero en la cual Ortega sintetiza esta crítica, particularmente sobre el realismo, al tiempo que ubica su pensamiento en la historia de la filosofía: más allá que Descartes y Aristóteles⁷, pero no más grande que ellos como pensadores, es decir, que los supera justo porque parte de ellos. Recuérdese que toda superación es integración:

Para el idealismo filosófico desde Descartes sólo el hombre es realidad radical o primaria, y aun el Hombre reducido a *une chose qui pensé, res cogitans*, pensamiento, ideas. El mundo no tiene de suyo realidad, es sólo un mundo ideado. Para Aristóteles, viceversa, sólo originariamente las cosas y su combinación en el mundo tienen realidad. El hombre no es sino una cosa entre las cosas, un pedazo de mundo. Sólo secundariamente, gracias a que posee razón, tiene un papel especial y preeminente: el de razonar las demás cosas y el mundo, el de pensar lo que son y alumbrar en el mundo que es la verdad sobre el mundo, merced a la palabra que dice, que declara o revela la verdad de las cosas. Pero Aristóteles no nos descubre por qué el hombre tiene razón y palabra *-logos* significa, a la vez, lo uno y lo otro- ni nos dice por qué en el mundo hay, además de las cosas esa otra extraña cosa que es la verdad. La existencia de esta razón es para él un simple hecho del mundo como cualquier otro, como el cuello largo de la jirafa, la erupción del volcán, la

⁷ Ortega fue un duro crítico de Aristóteles; además de la crítica que contiene la cita que sigue, en *La idea de principio de Leibniz*, concluye que este autor, al sentar las bases de la lógica proponiendo sus principios, sufría -sin ser consciente de ello- de una creencia de la que partía, a saber, suponer que en los sentidos se hace presente el ser. De manera que el principio de contradicción no es el primer principio, sino esta creencia que Ortega denomina ‘principio de creencia sensualista’.

bestialidad de la bestia. En este decisivo sentido digo que para Aristóteles el hombre, con su razón y todo, no es ni más ni menos que una cosa y, por tanto, que para Aristóteles no hay más realidad radical que las cosas o *ser*. Si aquello eran idealistas, Aristóteles y sus secuaces son realistas. Pero a nosotros nos parece que el hombre aristotélico, aunque de él se dice que tiene razón, que es un animal racional, como no explica, aun siendo filósofo, *por qué* la tiene, por qué en el universo hay alguien que tiene razón, resulta que no da razón de ese enorme accidente y entonces resulta que no tiene razón. Es palmario que un ser inteligente que no entiende por qué es inteligente no es inteligente: su inteligencia es sólo presunta. Situase más allá o, si se quiere el giro inverso, más acá, más delante de Descartes y Aristóteles no es abandonarlos ni desdeñar su magisterio. Es todo lo contrario: sólo quien dentro de sí ha absorbido y conserva a ambos puede evadirse de ellos. Pero esta evasión no significa superioridad alguna respecto a sus genios personales. (Ortega, 2001, p. 16)

Después de la crítica de ambos paradigmas, Ortega, como mencionamos, realiza su síntesis; indica que la realidad radical es una combinación de ambos paradigmas, que, por su cualidad dialéctica, integrándolos, les supera.

Nosotros, pues, al partir de la vida humana como realidad radical, saltamos más allá de la milenaria disputa entre idealistas y realistas y nos encontramos con que son en la vida igualmente reales, no menos primariamente el uno que el otro -Hombre y Mundo. (Ortega, 2001, p. 163)

Parte de una situación e intención análoga a la de Descartes:

Pues se trata nada menos que de una tercera tesis radical. Porque lo mismo que Descartes advierte que el antiguo realismo al poner el mundo, la naturaleza como realidad se dejó a la espalda el pensamiento del hombre que los supone como ser independiente, también, Descartes al poner como realidad radical el pensamiento deja inadvertido detrás de éste al hombre en simple y primaria coexistencia con las cosas, en relación preintelectual con ellas, teniendo que habérselas con ellas. Ahora bien, esto –tener que ser habiéndoselas minuto tras minuto con las cosas y no sólo pensándolas- es lo que llamamos vivir, humano vivir. (p. 181)

El nuevo paradigma que propone Ortega indica que a la realidad no le es indispensable ser independiente para existir efectivamente; de manera que lo que hizo, nada menos que para superar al idealismo y al realismo, fue retener sus hallazgos, pero eliminando su premisa sobre la necesaria independencia de la realidad primaria. Todo lo contrario, la realidad tiene como atributo la interconexión. Así, la realidad para Ortega, lejos de ser independiente, integra el yo y el mundo, y de la dinamización de estos, surge la efectiva y radical realidad, la vida humana. Ortega recupera el yo del idealismo y el mundo del realismo como ingredientes constitutivos de una realidad que, por contenerlas y articularlas, las antecede: la vida humana. La vida es la coexistencia del yo con las cosas, relación que no es primariamente ideal, como afirma el idealismo, ni son las cosas ajenas e independientes del yo, como afirmaba el realismo:

Tan real es el uno como lo otro, el yo como las cosas; sólo que ahora ser realidad cambia de significado, y, en vez de significar como antes independencia, significa depender el uno del otro: ser inseparables, mutuo serse. Las cosas me son y yo soy de las cosas (Ortega, 1983, O. C. XII p. 180)

Así, la vida humana es una realidad anterior al pensamiento. En esa realidad radical que es nuestra relación con las cosas, nuestra vida, existe un nivel más radical, preconceptual, preintelectual: “La relación primaria del hombre con las cosas no es intelectual, no es darse cuenta de ellas, pensarlas o contemplarlas. ¡Qué más quisiéramos! Es estar en ellas y con ellas; y, por parte, suya, estar efectivamente actuando sobre mí.” (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 180). De manera similar, el mundo y sus cosas sólo pueden ser realidad dentro de una vida humana, radican en ella y desde ella; coexistimos con estas realidades, siéndonos entre y con ellas: “Ahí está el hecho previo a todos los hechos, en que todos los demás flotan y de que todos emanan: la vida humana según es vivida por cada cual.” (Ortega, 1984, p. 62). Inclusive, Ortega llegará a afirmar, como se aprecia en cita pasada, que Dios, de existir, se encuentra como una realidad dentro de mi vida, lo cual, por otra parte, no demerita en absoluto a Dios; así el mundo, existe efectivamente y se le piensa y vive, siempre desde una vida humana.

En suma, la realidad es efectivamente una síntesis de los paradigmas idealista y realista, que, por otra parte, son teorías sobre la realidad, pero no ella misma; así, lo real es la coexistencia del yo con las cosas, es un mutuo serse; ni es independiente y solitario el mundo, ni el yo se encuentra aislado en solipsismo. Lejos de que la realidad requiera el carácter de independiente para ser, necesita, precisamente, para sostenerse en la existencia, la relación, la interconexión. Sintetizando, dice Ortega:

El realismo antiguo ponía la realidad del mundo como independiente del pensamiento del hombre. El idealismo moderno pone el pensamiento como independiente del mundo. Yo digo: mundo independiente, pensamiento independiente, no existen. Son dos meras hipótesis, dos construcciones teóricas, no la realidad. Lo que hay pura y primariamente es la coexistencia del hombre y el mundo; lo que hay es el mutuo existir del hombre y el mundo. (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 181).

Este mutuo serse, esta coexistencia del yo con las cosas, es una relación anterior al pensamiento, como mencionamos, es un habérselas el uno con las otras pre-conceptual y es sencillamente, vivir, vida humana. Reitero este apartado con la intención de que quede claro que Ortega no es un apologista de la vida, no considera la vida como una realidad sublime -de ella llega a decir que es un drama- sino como realidad previa al resto, es decir, radical. No es un vitalismo a ultranza e irracionalista, pues no niega el pensamiento o el mundo como realidad, sino que entiende que, ambos, como realidades, radican y tienen su principio de realidad en la vida humana:

Detrás de la naturaleza (o mundo) está el pensamiento, la teoría; pero detrás del pensamiento está nuestra simple, concreta y dramática vida, la de cada cual, que nos obliga a pensar y teorizar, está el hecho absoluto que es la humanidad como vida de la persona, como *mi vida*. (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 181)

Ortega ha encontrado su principio indubitable, donde la reflexión filosófica puede hacer pie, una realidad previa a las cosas del mundo y a las ideas que el hombre se ha fabricado sobre dichas cosas, a saber, la vida de ese hombre que piensa, no por agrado o complacencia, sino para sostenerse en la vida. Desde la realidad radical que es la vida humana se entiende que ya no será única y aisladamente realidad la idea de las cosas o las cosas, sino la coexistencia del yo con las cosas, la vida humana, que le sirve de cuna a las ideas y de escenario a las cosas. Concluye Ortega (2012):

En suma, señores, que al buscar con todo rigor y exacerbando la duda cuál es el dato radical del Universo, qué hay indubitablemente en el Universo, me encuentro con que hay un hecho primario y fundamental que se pone y asegura a sí mismo. Este hecho es la existencia conjunta de un yo o subjetividad y su mundo. No hay el uno sin el otro. [...] Por tanto, el dato radical e insofisticable no es mi existencia, no es yo existo, sino que es mi coexistencia con el mundo (p 117)

Es, entonces, la vida humana, la realidad radical, donde se encuentran, donde radican el resto de las realidades de todo orden. Dice Ortega, (1983, XII):

Previo aún al *Cogito ergo sum*: tener que habérselas, en cada instante, con determinadas circunstancias, es lo que solemos llamar <<vida>>. Por tanto, la realidad radical en que surgen y aparecen todas las demás realidades es la <<vida humana>>, la de cada cual. Vivir significa, pues, encontrarse con determinadas circunstancias y tener que estar siempre haciendo algo para sostenerse en ellas. (p. 192)

Por ello, es esta realidad radical puro acontecimiento y cambio:

Esa extraña realidad –la vida humana- no es una cosa física ni una cosa psíquica. En absoluto no es una cosa ni un modo, acto o estado de una cosa. Es un puro acontecimiento de carácter dramático. Es lo que me pasa a mí y lo que te pasa a ti, donde yo o tú no somos sino eso que nos pasa. (Ortega, 1983, XII, p. 326)

Se debe recordar que también para Ortega uno de los rasgos constitutivos de la vida es ser conjunto de relaciones y mutuas influencias. Por ello, el hecho de que también sea puros acontecimientos, no le implica a estos encontrarse aislados e inconexos.

En cambio, nada de lo que nos pasa en nuestra vida nos pasa aisladamente sin conexión. Nos pasa esto porque o en vista de que nos pasa esto otro, y en última instancia, porque nos pasa querer vivir. Si no quisiéramos vivir, si de verdad quisiéramos no vivir no nos pasaría nada, ni siquiera nos dolerían las muelas. (Ortega, 1983, XII, p. 327)

Tales atributos mencionados no implican, desde luego, que Ortega le piense una naturaleza o esencia a la vida, sino una consistencia. No contiene esencia⁸, pues, como mencionamos, Ortega parte de la superación del idealismo y el naturalismo:

La necesidad de superar y trascender la idea de naturaleza procede precisamente de que no puede valer ésta como realidad auténtica, sino que es algo relativo al intelecto del hombre, el cual, a su vez, no tiene realidad tomado aparte y suelto –éste es el error de todo idealismo o <<espiritualismo>>-, sino funcionando en una vida humana, movido por urgencias constitutivas a ésta. La naturaleza es una interpretación transitoria que el hombre ha dado a lo que encuentra frente a sí en su vida. A ésta, pues, como realidad radical –que incluye y preforma todas las demás-, somos referidos. (1984, p. 62)

Han quedado descritas las razones que Ortega plantea para proponer la vida humana como realidad radical: “El nuevo hecho o realidad radical es “nuestra vida”, la de cada cual. Intente cualquiera hablar de otra realidad como más indubitable y primaria que ésta y verá que es imposible”. (2012, p. 135). Resta mencionar sus características constitutivas que el autor le atribuye a lo largo de toda su filosofía, mismas que servirán para reflexionar sobre cómo se nos aparece el hecho educativo en la vida humana.

Había dicho en el comienzo de este apartado que para Ortega la vida humana no es reductible a su dimensión biológica⁹; es constitutivamente puro acontecimiento y problematicidad. No tiene programa que cumplir, sino un proyecto por construir, de manera que más que biológica, es biográfica; es un problema individual, el de cada quien, “La vida es lo individual” (Ortega, 1974, p. 76). La vida siempre es la de cada cual, la de cada quien.

Pero también la vida tiene como una de sus características principales ser relacional. En este punto se nos revela una aparente paradoja, pues, por una parte la vida es individual, sólo la siente quien la vive, y, por otra parte, es relacional, no puede estar aislada. No existe la aparente contradicción si se entiende que, si bien la vida se realiza en convivencia, es en una dimensión más radical, una experiencia individual, pues el hombre *siente* individualmente su vida: “Y como esto acontece con mis decisiones, voluntades, sentires, tendremos que la vida humana *sensu stricto* por ser intransferible resulta que es esencialmente *soledad, radical soledad*”. (Ortega, 2001, p. 155), pero su realización consiste en ser pura relación entre sus distintas dimensiones, con el otro y lo otro, con su circunstancia; la vida, al constituirse de relaciones, tiene como dinámica la convivencia. No hay paradoja, sencillamente la vida es radical soledad en su

⁸ No contiene esencia, pero sí consistencia. Rasgos que le constituyen, es decir, una estructura. Esta cuestión se aborda a profundidad en el siguiente apartado pues es fundamental para la razón vital.

⁹ Recuérdese que para Ortega toda superación es integración. Así, lo biográfico de la vida humana trasciende su dimensión biológica, justamente porque, integrándola, la supera.

sensación y relacional y convivencial en su realización. Hacer y sentir están estrechamente ligados, pero son irreductibles entre sí.

Así, se resuelve la aparente contradicción entre la condición de radical soledad de la vida y su consistencia de búsqueda del otro. La vida consiste en relación, conexión y convivir, pero tiene una condición previa que es la radical soledad, como se mencionó, la vida es la de cada quien. Esto no es contradicción, pues justo porque mi vida es soledad, porque al final estoy yo con mi soledad, porque el único testigo y presente de toda mi vida soy yo mismo, es por esta condición que mi vida consiste en buscar al otro. La vida tiene por condición la soledad y por ello consiste, se realiza y es la búsqueda del otro.

El hombre es social, sí, pero por necesidad no por naturaleza, porque se le arrojó a una vida que le exige muchas cosas para sostenerse en ella, y le resulta patente que no las puede realizar todas él sólo. Por las características de su existencia, por las condiciones de su vida, el hombre es social. ¿Qué tan social sería el hombre si tuviera completamente saciadas en todo momento sus necesidades, particularmente las de saber que es él y su vida? Definir al hombre únicamente por su cualidad social es tanto como definirlo por su necesidad de comer. El hombre es un ser social tanto como es un ser hambreado. Lo es, pero esa no es su determinante principal.

Ahora bien, se precisó que la vida del hombre se presenta como un drama por ser problemática, ya que carece de un programa fijo que cumplir; según el carácter y la circunstancia de quien la vive, podrá ser angustia o empresa: “¿La vida como angustia, señor Heidegger? ¡Muy bien! Pero...además: la vida como empresa.” (Ortega, 1983, O. C. XII, p. 219). De tal manera que Ortega entiende que la ausencia que tiene la vida humana de un programa fijo por cumplir provoca una desorientación radical en quien la vive, un drama que se vive como angustia o deporte, abrumado o animado por las circunstancias según sea el ánimo del hombre: “La vida es la unidad real y antagónica de esas dos dimensiones entitativas: muerte y constante resurrección o voluntad de existir, *malgré tout*, peligroso y jocundo desafío del peligro, desesperación y fiesta, en suma, ‘angustia’ y ‘deporte’” (Ortega como se cita en Xirau, 1983, p. 22).

Por esta característica de ser problemática, el vivir del hombre adquiere su cariz volitivo y se advierte como radical desorientación:

El tener que decidirme implica que no está nunca mi ser decidido de antemano como lo está el del astro al que le es dada decidida su órbita. Antes de decidir estoy, pues, indeciso, perplejo. He aquí que la vida es...perplejidad, constante y esencial perplejidad. (Ortega, 2012b, p. 207)

En función de tal desorientación y perplejidad -ese deber incesante de decidir; nuestra libertad y fatalidad- el hombre, se pone a pensar. Tenemos, de esta manera, que el pensamiento, el uso de la razón es para Ortega una función vital, algo que el hombre hace para orientarse en la vida, por lo que desmiente la idea de que el hombre es ser racional por naturaleza y ejerce su pensamiento por la sencilla razón de que puede. Así, Ortega va creando su sistema, comenzando a vincular razón y vida. En resumen, somos arrojados a la vida que es soledad y desorientación puesto que no tiene un programa fijo por cumplir, de manera que es problemática y exige permanentemente la decisión; por todo esto, el hombre se pone a pensar, la razón es para la función para vivir. Ampliaré la idea en el siguiente apartado de razón vital, pero aquí ya tenemos el fundamento de las narrativas biográficas, pues la razón y sus ideas son inseparables de la vida:

[...] una idea es siempre reacción de un hombre a una determinada situación de su vida. Es decir que, que sólo poseemos la realidad de una idea, lo que ella íntegramente es, si se la toma como concreta reacción a una situación concreta. Es, pues, inseparable de ésta. Tal vez resulte aún más claro decir esto: pensar es dialogar con la circunstancia. Nosotros tenemos siempre, queramos o no, presente y patente nuestra circunstancia; pero eso nos entendemos. Mas para entender el pensamiento de otro tenemos que hacernos presente su circunstancia. Sin esto, fuera como si de un diálogo poseyésemos sólo lo que dice uno de los interlocutores. (Ortega, 2012a, p. 354)

Ahora bien, por esta cualidad problemática de la vida es que Ortega afirma que la vida no nos es dada, tenemos que hacérsola. La necesidad inexorable de construirnos un proyecto de vida es la principal característica que diferencia la vida humana del resto de la existencia. Sentencia Ortega:

Hay que aprender a libertarse de la sugestión tradicional que hace consistir siempre la realidad en alguna cosa, sea corporal, sea mental. Usted no es una cosa ninguna, es simplemente el que tiene que vivir con las cosas, entre las cosas, el que tiene que vivir no una vida cualquiera, sino una vida determinada. No hay un vivir abstracto. Vida significa la inexorable forzosidad de realizar el proyecto de existencia que cada cual es. (Ortega, 2012, p. 14)

De esta manera, la vida humana adquiere una dignidad especial con respecto a la nuda existencia, pues no es sencillamente el funcionamiento biológico de ciertas potencialidades -lo cual sería un sencillo 'qué'-, sino lo que se decide hacer con ellas, convirtiendo la vida en un problemático 'quién' individual irrepetible, en suma, biográfico. Dice Ferrater Mora (1973) al respecto sobre este pensamiento de Ortega:

Por eso la vida del hombre no es para Ortega el funcionamiento de una serie de mecanismos, sino lo que hacemos, bien o mal, *con* ellos. [...] Enfrentado con *todas* estas posibilidades, el hombre tiene que hacer su propia vida y hacerla, siempre que sea posible, auténticamente. (p. 99)

Tenemos, entonces, que la vida, por ser problemática, nos exige decidir qué hacer, no en un determinado punto coyuntural, sino todo el tiempo. No nos muestra un programa claro que cumplir y, además, no

permite ensayo o prueba, ni nos es permitido la pausa en la vida ni la ausencia de un quehacer; la vida exige que -cada uno por su cuenta- la proyectemos, decidamos y realicemos, con la mayor autenticidad posible. Por tanto, la vida hay que hacerla para sostenerse en ella, hay que decidir en todo momento quehacer. Ante tales condiciones de la vida, Ortega afirma que ésta da mucho quehacer, y, en consecuencia, la vida, mi vida no es tanto mía, como yo soy de ella. La vida no es nuestra, nosotros somos de la vida.

Dice Ortega:

De pronto y sin saber cómo ni por qué, sin anuncio previo, el hombre se descubre y sorprende teniendo que ser en un ámbito impremeditado, imprevisto, en este de ahora, en una coyuntura de determinadísimas circunstancias. [...] Porque –repito– algo, sin remedio, tenemos que hacer o que estar haciendo siempre, pues esa vida que nos es dada, no nos es dada hecha, sino que cada uno de nosotros tiene que hacérsela, cada cual la suya. Esa vida que nos es dada, nos es dada vacía y el hombre tiene que írsela llenando, ocupándola. (2001, p. 152)

A tal faena Ortega le llama proyecto vital, noción que es desarrollada a lo largo de su obra: “Vida significa la inexorable forzosidad de realizar el proyecto de existencia que cada cual es.” (Ortega, 2012a, p. 14) Pero que resulta en el tema de su texto *Pidiendo un Goethe desde dentro*. En su amplio estudio introductorio sobre Ortega para la casa editorial Gredos, José Lasaga Medina (2012a) nos dice sobre el proyecto vital orteguiano:

Proyecto: El <<yo>>, ingrediente de la vida humana, se caracteriza por ser antes que otra cosa proyecto y vocación. La vida es una realidad que se hace hacia delante porque el yo tiene siempre que decidir lo que va a hacer en el momento siguiente. La inspiración profunda que orienta ese quehacer constante viene dada por un proyecto de vida que es a lo que Ortega llama propiamente vocación. (p. cxxxiv)

El hombre se pasa su vida proyectando, haciendo y rehaciendo su programa idealmente y realizándolo¹⁰. Ambas, idearlo y realizarlo, las negocia con la circunstancia, lo realiza con, en, desde y para ella, con sus posibilidades y sus limitaciones, en consecuencia, no es algo que se piense y se realice siempre tal cual se ideó, ni siquiera que esta proyección sea en si misma libre e independiente. Su efectiva realización depende tanto de mi carácter, de mi capacidad y voluntad, tanto como de mi circunstancia. Dice Ortega (2012a): “La vida es constitutivamente un drama, porque es la lucha frenética con las cosas y aún con nuestro

¹⁰ Por ello, dice Ortega en bella expresión, que la vida del hombre tiene la figura de una flecha errante que en el vuelo hubiera olvidado su blanco. Así se nos lanza a la vida; en otra parte dirá Ortega, que la vida se nos dispara a quemarropa.

carácter por conseguir ser de hecho el que somos en proyecto.” (p. 14) De aquí que los acontecimientos de la vida consistan de circunstancia, proyecto y azar.

La circunstancia adquiere aquí un matiz importante, pues al ser el fundamento y escenario del proyecto vital se convierte para éste -y en consecuencia para la vida que es su realización lo más apegada al ideal posible- en un cúmulo de dificultades y facilidades, el escenario posibilita pero también limita; todo en mi vida no lo es por sí mismo, si no que me es según sea mi proyecto de vida, en función de éste todo se dicotomiza en facilidad y dificultad según ayude o estorbe al proyecto; el yo en su necesidad de explayarse buscará la razón de las cosas en función de su proyecto de dilatación. Así, la guerra es escenario para el héroe, tragedia para el soldado de leva, aventura para el soldado de profesión y hasta negocio para el oportunista; por esto Ortega dirá que el proyecto de vida es la vocación, la voz interior que escucho, mi yo en su misión de fundirse y dilatarse en su circunstancia; ese es el *Goethe desde dentro*, el fondo insobornable de cada quien.

En consecuencia, Ortega definirá que la circunstancia es mitad libertad y mitad fatalidad, posibilidad y limitación. Tenemos la gran posibilidad y la terrible condena de ser en vista de una circunstancia. Este ser en vista de, que es el proyecto, le atribuye una cualidad de futurización (la palabra es del autor) a la vida humana, “*vivir es algo que se hacia delante*”, menciona Ortega en varios puntos de su obra. Y dice en su libro de metafísica:

Porque según ello, resulta que el ser del hombre, a diferencia de todas las demás cosas del universo, consiste no en lo que ya es sino en lo que va a ser, por tanto, en lo que aún no es. El hombre comienza por ser su futuro, su porvenir. La vida es una operación que se hace hacia adelante. (Ortega, 2012b, p. 206)

El proyecto vital es, entonces, el programa que se hace el hombre para sostenerse en la vida. Es lo que el hombre hace para resolver su radical desorientación, racionalizando su existencia. Dice Xirau (1983) en su texto sobre Ortega: “La vida, la verdadera vida, a la vez razón y pensamiento, consiste en ‘encontrarse en determinadas circunstancias y estar siempre haciendo algo para sostenerse en ellas’” (p. 21)

Tal proyecto se decide en vista de la circunstancia, en la cual se encuentra viviendo el hombre, pero, también, lo realiza desde su circunstancia, cuando ésta se entiende como cultura. Dice al respecto Ortega en *Pidiendo un Goethe desde dentro* (2012a):

La vida es en sí misma y siempre un naufragio. Naufragar no es ahogarse. El pobre humano, sintiendo que se sumerge en el abismo, agita los brazos para mantenerse a flote. Esa agitación de los brazos con que

reacciona ante su propia perdición, es la cultura –un movimiento natatorio. Cuando la cultura no es más que eso, cumple su sentido y el humano asciende sobre su propio abismo (p. 11)

En suma, la vida no es la imposición subjetiva del yo sobre las cosas, ni únicamente la fatalidad que las cosas le imponen e imprimen de vuelta al yo, sino la integración dinámica de ambas, que se sintetiza en el proyecto vital. Es lo que yo hago con las cosas y lo que las cosas me hacen de vuelta, o, mejor, lo que ese hacer con las cosas me hace de vuelta a mí. De manera que no es la circunstancia lo que en última instancia me determina más, sino el proyecto vital. No es lo que me encuentro en mi vida lo que me define tanto como lo que busco hacer con ellas.

Ahora bien, para que este último punto se comprenda bien, resulta necesario aclarar que la vida es ese ‘yo soy yo y mi circunstancia’. El yo es el eje de la circunstancia que, sólo por serlo ya no es la circunstancia. Imagínese un palo insertado en el medio de una rueda, mismo que al hacerlo girar mueve a la rueda. Es su eje, pero no es exactamente la rueda. Intentando describir ese yo diríamos que es ese a quien le ocurre la vida, ese que sumergido en la circunstancia no es exactamente ella misma; el yo es a quien le ocurre la vida y la circunstancia es todo lo que el yo cuenta y encuentra para vivir. Cuando Ortega dice yo soy yo y mi circunstancia, el primer yo no es exactamente el segundo, el primer yo es mi vida que se constituye de mi circunstancia y de ese eje-yo – el segundo- que mueve a la circunstancia y por lo mismo se mueve el también por la circunstancia. Otra vez la figura del palo en la rueda, al hacerla mover, la rueda gira y hace girar, por su propio movimiento, al mismo palo. Es un intercambio de fuerza y de inercias. El palo hace girar la rueda, pero ya en movimiento la rueda hace girar al palo. Exculpen mi ejemplo burdo; no soy Ortega y Gasset. Más vale primero entender y después veremos una manera bella que haga metáfora de esto que digo y así se haga instrumento educativo. La explicación no educa, educa la metáfora que ancla (y con ello forma) en la estructura mental la explicación. Sobre esta la cuestión del yo y la vida en la que se encuentra, dice Ortega (2012a): “¿Quién soy yo? Porque yo no soy mi cuerpo ni mi alma. Cuerpo y alma son cosas mías, cosas que me pasan a mí; los más próximos y permanentes acontecimientos de mi vida, pero no son yo.” (p. 262)

De manera que es el proyecto vital lo que orienta y lo que más define la vida, sin nunca lograrlo por competo; es la vocación, es la búsqueda de la autenticidad de la vida humana -lo que se debe hacer en lugar de hacer cualquier cosa- cuando se logra efectivamente realizarlo. Esto puede ocurrir o no, dependiente, como se dijo, de mi carácter, mi voluntad y la resistencia de la circunstancia. Lograrlo es llegar al óptimo circunstancial, estar en sintonía con la circunstancia, ni forzarla ni vencerse por ella,

influir la y dejarse llenar por ella, en suma, hacerse y formarse, rehaciéndose con la circunstancia en sintonía.

Todo hombre vive desde un proyecto vital con excepción del que decide marcharse voluntariamente de esta vida; no de su logro sino de su empleo. De manera que felicidad es, para Ortega, no el cumplimiento de los deseos, sino el desear; no lograr el proyecto vital completamente sino vivir haciendo y proyectando.

Se suele cometer el error de creer que ésta -la felicidad- radica en la satisfacción de nuestros deseos, como si los deseos constituyeran toda nuestra personalidad. Conducía esta opinión a hacer depender nuestra ventura de la obtención de cosas externas a nosotros mismos [...] En modo alguno puede ser ése el papel que las cosas representan en nuestra dicha. No como poseídas u obtenidas constituyen a hacernos felices, sino como motivos de nuestra actividad, como materia sobre la cual ésta se dispare y de mera potencia pase a ejercicio, (Ortega, 1971, p. 45)

Es el óptimo circunstancial, un acuerdo de interacción entre el yo y la circunstancia, no porque alguno de ellos domine al otro, sino porque es un mutuo hacerse. Lograr dominar la circunstancia, aparte de imposible, conduce a la muerte, en el sentido que ya no hay vida, puesto que ésta es el ejercicio de mis potencialidades en mi circunstancia; al morir uno de los termina la vida. Para Occidente, al parecer, la felicidad es que el yo se expanda y domine la circunstancia; en tanto que para Oriente resulta en la negación del yo, el permitir la libre vacancia de la circunstancia en nuestra vida. Ninguna de las dos parece ser felicidad, la cual tendría que ser algo que hacemos y algo que nos pasa, sin ser solamente una de éstas; es decir, la felicidad es vivir, convivir con las cosas, ser con ellas.

Las formas que niegan la felicidad son el cumplimiento de los deseos que lleva a la depresión pues esto resulta en la ausencia del proyecto vital; estar deprimido es no poder desear. La otra forma es la angustia derivada de la voluntaria decisión de pretender no desear; ante la falta de proyecto, es decir, ante un yo menguado, la circunstancia nos desborda, azora y angustia; tener angustia es suponer que la circunstancia nos absorberá, independientemente de que efectivamente pueda hacerlo o no, pues de lo que depende es de la suposición. Depresión y angustia o cualquier otra forma que disminuya alguno de los elementos de la vida (yo, circunstancia, deseo); la felicidad es poner en armonía estos elementos, es el sentimiento de la vida como empresa.¹¹ De aquí que Ortega indique que lo mejor de la vida es el deseo y que Cervantes llevaba razón cuando afirmaba que es mejor el camino que la llegada.

¹¹ Hasta que leí a Ortega entendí por qué Camus nos dice que deberíamos imaginarnos feliz a Sísifo.

Ahora bien, no es la felicidad el destino inexorable del hombre, algo así como una obligación. No está equivocado o vencido quien es infeliz; habrá que tener cuidado con el imperativo de felicidad de Occidente. La felicidad es sólo como un acicate natural que tiene la vida para animarnos a ser auténticos y de cierta manera una forma de avisarnos que estamos en la orientación correcta hacia dicha autenticidad; de aquí que sea un camino y no un destino. El destino inexorable del hombre es vivir, ser con su circunstancia, llegar al óptimo con ella tiene la recompensa de la felicidad, que no puede ser permanente porque la circunstancia y el yo -la vida- son constitutivamente cambio, puro acontecimiento, nada en el hombre es permanente más que su vida. Así la felicidad, plenitud, autenticidad, infelicidad son tan sólo acontecimientos y no estados. Al hombre le ocurre ser feliz, sólo en algunos de los innumerables acontecimientos de su vida. De aquí que de un acontecimiento feliz brinque a uno infeliz sin ninguna mediación. Llegar a ser feliz es ya comenzar a ser infeliz y viceversa.

De manera que felicidad no resulta de imponerle mi subjetividad a las cosas, ni lo contrario, evitar el deseo para eludir la frustración del yo. La felicidad sería la astucia de negociar con la circunstancia y ser feliz rehaciéndose con ella; dicha astucia, que es la autenticidad de la vida, se nutre en gran medida de la razón, y ésta adquiere aquí una función vital, dejando de ser fin en sí misma. Sólo así se entiende la frase ya clásica de Ortega: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella, no me salvo yo.” Este tipo de felicidad es más próximo a la alegría; el óptimo circunstancial es el aligeramiento de la vida, la cual se nos vuelve viable, lisa, ligera, alegre, cuando sus componentes se influyen armónicamente; el propio Ortega dice qué alegría proviene de aligerar. Por otra parte, reconocer al otro también aligera mi vida, pues al hacerlo advierto la sobrevivencia de la condición humana que comparto con ese otro; de aquí que pueda compartir la felicidad del otro.

Volvamos al proyecto vital. En él se sintetiza la idea de razón y vida de Ortega, pues se piensa desde aquella y se realiza en ésta. El proyecto vital, desde luego, tiene aplicaciones importantes para el hecho educativo. A partir de Ortega, entiendo el proyecto vital como la respuesta inacabable y permanentemente reformulada que nos damos por el sentido y contenidos de la vida. Para construirlo no tenemos otro referente que la cultura que nos encontramos como una herencia en nuestra circunstancia, cargada ésta de un nivel histórico particular; desde luego, se construye en el hecho educativo. La educación es, entonces, lo que el hombre hace para darse una forma que busque llegar al óptimo circunstancial por medio de un proyecto vital; en otras palabras, al dotarle de un propósito, resulta en un volver vida humana de un ‘quien’

biográfico, la existencia nuda de un 'que' biológico. Aquí se encuentra gran parte del razonamiento con el que se construye, en el siguiente capítulo, la categoría de hecho educativo en la vida humana.

Un último matiz sobre la vida humana, necesario para ubicar al hecho educativo. Ortega realiza una diferenciación de los niveles de realidad en la vida humana, a saber, el individual, interindividual y social. Clasificación que me servirá para situar el hecho educativo en el siguiente capítulo como un acontecimiento que ocurre en cada nivel, pero de distinta manera; situaré el hecho educativo como una experiencia vital individual que se realiza de manera interindividual con influencia social. Por ahora, procederé a explicar la reflexión y clasificación que hace Ortega al respecto.

Se mencionó anteriormente que en un nivel último de radicalidad cada quien está sólo en su vida, a pesar de que ésta se configure a partir de relaciones y devenga en convivencia. La vida como experiencia es individual, Ortega dice constantemente a lo largo de sus textos 'mi dolor de muelas sólo me duele a mí'. Por ello, más adelante, en su tratado sociológico *El hombre y la gente* Ortega afirma que la vida social es de segundo orden, es algo que se encuentra el hombre en su vida, pero no es su vida misma, ni ésta se ubica como realidad secundaria e integrada en la sociedad. La vida humana no es reductible a su aspecto social: "Pero convivir es ya una realidad segunda y presunta mientras vivir en la radical soledad es primaria e incuestionable" (Ortega, 2001, p. 217).

Así, Ortega propone que en la dimensión relacional de la vida existen tres niveles: el individual (dentro del cual se encuentran los otros dos), el interindividual y el social; este último no es la interacción que tengo con el otro -ésta sería la interindividual- sino la que mantengo con la gente, la influencia que me ejerce y que me orilla a pensar y actuar de cierta manera. En la vida individual el hombre es su auténtico ser, en el orden social utiliza la máscara para darle vida al personaje que debe ser. En cuanto al interindividual, dice Ortega:

La relación inter-individual es una realidad típica de vida humana, es la humana convivencia. Cada uno en esa acción emerge de la soledad radical que es primordialmente la vida humana y desde ella intenta llegar a la radicalidad soledad del otro. *Esto se produce en un plano de realidad ya segundo*, conforme escrupulosamente hemos visto, pero que conserva el carácter fundamental de lo humano, a saber, que el hecho propio y estrictamente humano es un hecho siempre personal. (Ortega, 2001, p. 234)

El error sociológico, dice Ortega, ha sido confundir mi relación con el otro (interindividual) con mi relación con la gente (social): "[...] pues lo social aparece, no como se ha creído hasta aquí y era demasiado obvio, oponiéndolo a lo individual, sino por contraste con lo inter-individual." (Ortega, 2001, p. 234). Partiendo de esta clasificación, considero que el hecho educativo es una experiencia individual que, no

obstante, se encuentra dentro de los otros dos niveles, puesto que la gente también influye en la educación y en la formación, no obstante, la práctica educativa toma mayor autenticidad en el nivel interindividual, entre educando-educador y educando-educando, en tanto que el nivel social puede falsearse en prácticas domesticadoras que no son auténtica educación. En suma, la vida es radical soledad en su sensación, así como relacional y convivencial en su realización; el hecho educativo análogamente -por ser un hecho constitutivo de la vida humana- es experiencia de manera individual y se realiza de manera interindividual, manteniendo una influencia social.

Ortega, al reflexionar sobre el centenario de Hegel, propone un nivel más: el histórico-universal:

En suma: ¿a quién le pasa la historia universal como a mí me pasa mi vida? ¿Quién es el alguien, el Mismo de la historia que pulsa y late bajo sus sucesos? La Filosofía de la Historia Universal es el golpe de nudillos que da Hegel [para preguntar ¿quién anda ahí?] sobre los fenómenos del destino humano. Al buscar el Mismo de la historia, su substrato y sujeto, tiene que buscar también, como antes indiqué, una nueva perspectiva, distinta de la vida individual y de la vida social. Ahora se trata de la vida histórico-universal [...] (Ortega, 2012a, p. 263)

Puesto que para Ortega el sujeto de la historia es la generación, posiblemente este nivel de vida sea el generacional. La vida, entonces, contendría cuatro niveles: el individual, interindividual, social y generacional; mi relación conmigo mismo, con el otro, con la gente, con mi generación.

Resta a este subcapítulo describir el primer nexo entre vida como realidad radical y razón vital en el sistema orteguiano, junto con el tipo de fundamento que brinda en la búsqueda del hecho educativo en la realidad radical. La primera relación que se nos aparece entre razón y vida; para Ortega desde el principio de sus reflexiones la cuestión resultaba clara: “La vida de una cosa es su ser” (1974, p. 75). Retoma a Heráclito y afirma que la consistencia del ser es el cambio, pues es su vida. En consecuencia, llegar al ser es racionalizar su vida desde su propia lógica, no abstracta, ni deductiva o inductiva, sino narrativa y concreta, como la propia vida deviene y desdobra. Decir el ser es narrar su devenir. Dice Xirau, (1983): “En la filosofía de Ortega, toda ella movilidad y dinamismo, no existen esencias inmóviles sino vivencias razonadas y razones vividas”. (p. 14).

Sustentado en estos fundamentos concluyo que si buscamos el ser de la educación debemos, primero, buscarlo como un hacer que se realiza y se nos aparece en la vida humana, en suma, como un hecho educativo, no como un fenómeno que ocurre sino como un hacer en la vida que, por ello, queda como un hecho; y, segundo, si pretendemos buscarlo en su raíz, el lugar de búsqueda no puede ser otro que en la

realidad radical que es la vida humana. En síntesis, buscar cómo es ese hacer del hecho educativo en la vida humana: por qué, cómo y para qué el hombre lo realiza en su vida.

Por lo tanto, no se pretende buscar la esencia de la educación sino su ser realizado como un quehacer vital, como hecho educativo que el hombre hace para sostenerse en la vida. Algo que no puede existir como una esencia estática y aislada sin relación con nada –desvitalizada–, sino que tiene que hacerse para ser, en la única realidad donde todo por fuerza radica y se relaciona: la vida humana. En el apartado de la categoría de análisis del siguiente capítulo se buscará responder a estas incógnitas desde todo el entramado del sistema orteguiano, situando la reflexión en la realidad radical, la vida humana, con todas las características descritas de ella en este apartado, mediante el uso de la razón vital, a la cual paso a describir en el siguiente apartado.

Concluyo la exposición de los postulados filosóficos sobre la vida humana de Ortega, junto con mi interpretación sobre ellos, vertida en algunas conclusiones. No he agotado las reflexiones del autor sobre el tema, apenas se expuso la crítica que las originó, su propuesta epistemológica y ontológica como base y primera realidad, la descripción de varios postulados sobre la consistencia de la vida humana, así como la exposición de diversas proposiciones derivados –proyecto vital, autenticidad, vida social, interindividual, individual, entre otros– que me servirán, en conjunto con la razón vital expuesta a continuación, como fundamento para mi investigación sobre el hecho educativo en la vida humana, a partir del estudio narrativo autobiográfico de la configuración del hecho educativo en las vidas educativas de los profesores de pedagogía de la FES-Acatlán. A lo largo de estos desarrollos se advertirá el enfoque que brinda dichos fundamentos y la coherencia del sistema filosófico.

Afirma Paulino Garagorri (1970) en su *Introducción a Ortega* que el pensamiento de Ortega es una reforma a la filosofía occidental; quede a expertos en filosofía decidirlo. Lo que me interesa es que Ortega nos da un piso firme, una realidad estable y un principio indubitable donde buscar y radicar el hecho educativo. Tenemos, en la vida como realidad radical, un piso firme para la reflexión pedagógica, un principio, una realidad firme, primaria, indubitable desde donde se puedan ordenar, aquilatar y jerarquizar el resto de las realidades o niveles de realidad donde el hecho educativo se descubra para la reflexión pedagógica. Dice Ortega, (2001): “Esta realidad radical en cuya estricta contemplación tenemos que fundar y asegurar últimamente todo nuestro conocimiento de algo, es nuestra vida, la vida humana.” (p. 150). La vida es el qué de la reflexión orteguiana; veamos ahora el cómo: la razón vital.

1.2 La razón vital, método para la realidad radical.

En este apartado expondré el método teórico orteguiano de razón vital, mismo que condensa otros postulados del autor que, en coherencia, forman su sistema epistemológico. Estos postulados son el perspectivismo, la serie dialéctica, la verdad como Alétheia y la estructura de la vida como herramienta de interpretación. Comenzaré con una exposición sintética de la razón vital, de manera que pueda, a partir de ella, desarrollar y articular estos postulados, en función de integrar, en la conclusión, su método teórico con el que se busca analizar y sistematizar el conocimiento que generan las narrativas autobiográficas. Estos desarrollos, por constituirse en una filosofía de razón y vida, buscan otorgar sustento teórico-epistemológico a la metodología de narrativas biográficas que se recupera desde el enfoque de Antonio Bolívar.

Aclaro que no debe confundirse el lector pensando que usaré dos métodos, a saber, la razón vital y las narrativas-biográficas; son el mismo método, bien que el primero es un método teórico¹² y el segundo una metodología de investigación cualitativa. Desde luego, en articulación, constituyen el mismo método y enfoque, pues atienden al mismo principio: la vida es texto (Antonio Bolívar), y herramienta de interpretación (Ortega). Ortega mismo apunta que la narración es la técnica de la razón vital, como más adelante describiré. Encuentra perfecta congruencia y complemento integrar en una investigación sobre el hecho educativo en la vida humana un principio de realidad en dicha vida humana como realidad radical; un sustento epistemológico con un método teórico que busca comprender las realidades humanas desde su propia racionalidad vital, partiendo de su particular lógica; y una metodología, como las narrativas biográficas, que buscar generar conocimiento a partir de interpretar la vida-texto.

En suma, la razón vital de Ortega tiene dos acepciones o tratamientos: 1) la razón reubicada en el lugar correcto del orden vital como función vital; y 2) como operación mental rehumanizada, adecuada al objeto que pretende conocer: siendo éste las cuestiones humanas, cede su lógica abstracta, inductiva y/o deductiva y se adopta la lógica de su objeto, histórico-narrativa; así, se rehumaniza. Comenzaré con su concepto general de razón, sin la orientación hacia lo vital, hasta llegar a las acepciones antedichas, pasando por el origen intelectual e histórico de la reflexión del autor sobre el tema.

¹² De esta manera denomina P. Garagorri a la razón vital de Ortega. La cita se encuentra en la introducción de este capítulo.

Dice el autor: “¿Cómo llamar a una operación intelectual por medio de la cual conseguimos descubrir, hacernos patente, averiguar lo que una cosa es, el ser de una cosa? Sin duda, razón.” (Ortega y Gasset, 1980b, p. 108). Por lo tanto, es la razón, para Ortega, una acción, todo tipo de hacer del intelecto que nos ponga en contacto con la realidad, pero que no se reduce a una sola de las cualidades del intelecto, como la deducción o la inducción:

Todas las definiciones de la razón, que hacían consistir lo esencial de ésta en ciertos modos particulares de operar con el intelecto, además de ser estrechas, la han esterilizado, amputándole o embotando su dimensión decisiva. (Ortega, 1984, p. 88).

Este averiguar qué es el ser de una cosa es ponerse en contacto con ella, recuperando el sentido de “relación” que tiene la palabra razón: “Para mi razón, en el verdadero y riguroso sentido, toda acción intelectual que nos pone en contacto con la realidad, por medio de la cual topamos con lo trascendente.” (Ortega, 1984, p. 88). Por lo tanto, es la razón para Ortega la operación mental que ejecutamos para ponernos en contacto con las cosas –no exclusivamente materiales- que nos encontramos en la vida. Al reintegrarla a la vida humana –pues para el autor, la modernidad la había excluido de ella, en una falsa e infructífera intención de volverla ‘pura’ de toda corrupción subjetiva’-, no puede resolver lo que las realidades humanas son permaneciendo únicamente en el plano abstracto, no puede saber lo que las cosas son sólo con las operaciones mentales, tiene que ponerse en contacto con las realidades de la realidad radical que es la vida, pues para saber que son éstas es que el hombre la inventó. En suma, es la acción intelectual (de manera general y no sólo una de ellas) que nos pone en relación intelectual con los contenidos de la vida humana.

Bajo esta denominación de la razón, resulta que, para ponernos en contacto con las cosas humanas, requerimos una razón que se constituya en una forma adecuada para ello. No ha sido fructífero la manera inversa, es decir, definir los términos absolutos de la razón de manera apriorística y forzar a todos los objetos a acoplarse a ella, entre ellos, a los humanos.

Por ello, la reforma de Ortega propone voltear la fórmula y, en consecuencia, propone rehacer el órgano de cognición que es la razón en función del objeto que pretende conocer. Si tal objeto son las cuestiones humanas, que como definimos anteriormente son vitales y por ello constitutivamente históricas, la razón que pretenda conocerlas no tiene otra manera que reformarse como histórica, vital y narrativa. Una razón que pretenda descubrir lo verídico de las cuestiones humanas, todas ellas movimiento, acontecimiento puro que incluye lo azaroso, se frustra cuando se obstina en ser hierática, estática y abstracta y buscar las

cuestiones humanas por senderos únicamente abstractos; debe, en consecuencia, identificarse con su objeto, acomodar su órgano de observación para que logre captar lo vivo, histórico y humano. En suma, como afirma Xirau (1983): “[...] la idea de que la vida pueda ser racional y la razón pueda ser vital” (p. 13)

Tal reforma de la razón es *El tema de nuestro tiempo*, título del libro donde Ortega expone el agotamiento de fe moderna en la razón, la cuestión ante tal acontecimiento no es desechar la razón, sino, una vez desentronizada, reubicarla en su lugar adecuado dentro del orden vital –radical-, del cual había sido extirpada, desvinculada, en un intento de que lo aparentemente irracional de la vida no contaminara la pureza de la razón. Por ello, Ortega parte de la crisis de la modernidad como origen de la razón vital. Dice el autor (1983, XII):

La razón había prometido resolver al hombre todos sus problemas [...] Pero ha ocurrido que mientras resolvía –más allá de lo previsto- los problemas que plantean los objetos corporales, ha fracasado una y otra vez ante los problemas propiamente humanos. Esto nos ha hecho caer en la cuenta de que la famosa razón no era toda la razón sino sólo la razón física o naturalista. (p. 328)

Ortega explica el origen de la reducción que sufrió la razón. Tal explicación la encontramos también en las críticas al idealismo y al realismo mencionadas en el apartado anterior:

Dejándose influir por la tradición griega partió desde luego en busca del ser de las cosas, donde ser dignifica algo fijo y estático, el ser que ya es cada cosa. El prototipo de ese ser era el ser de los conceptos y de los objetos matemáticos, un ser invariable, un ser siempre lo mismo. Como se encontró con que las cosas corporales eran mudadizas, eran movimiento tuvo que buscar lo que en cambio no varía, lo que en su movimiento permanece. A eso es a lo que llamó la <<naturaleza>> de las cosas. Y, en efecto, las ciencias físicas, químicas y biológicas buscan en los fenómenos su ser fijo, su naturaleza. Y lo mismo quiso esa razón hacer con el hombre. De aquí su fracaso. (p. 328, 329)

En otra parte de su obra confirma:

Pero un buen día se echó de ver que mientras la inteligencia y la razón resolvían cada vez más perfectamente innumerables problemas, sobre todo de orden material, habían fracasado en todos sus intentos de resolver los otros, principalmente morales y sociales; entre ellos los problemas que el hombre siente cómo últimos y decisivos. (Ortega, 1966, p. 12).

El error de la razón fue deshumanizarse, olvidar al hombre atrás de la idea, sobre todo, de la vida de tal hombre en donde la idea germina. De esta manera, buscó imponerle una razón esencialista, inmutable, inmóvil y absoluta, a lo que era –la vida del hombre- puro acontecimiento y cambio. Busco la naturaleza de algo que es constitutivamente histórico:

Y pronto hemos caído en la cuenta de que la razón física tenía que fracasar ante los problemas humanos. Porque el hombre no tiene naturaleza, no tiene un ser fijo, estático, previo o dado. [...] El hombre, que *no es*, se va *haciendo* en la serie dialéctica de sus experiencias. [...] En suma, que *el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene ...historia*. (Ortega, 1983, XII, p. 329).

Ante tal crisis, Ortega comprende que su época es un trance para la cuestión de la razón, en este sentido, de las ideas; no tanto por éstas hagan falta, sino porque el nivel histórico al que ha llegado el hombre da cuenta de que no sabe el orden que éstas deban tomar para la vida humana; es decir, de manera más simple, tiene las ideas, se ha esforzado mucho por hacerlas, y ahora no sabe qué hacer con ellas:

Perdido el hombre en la *selva selvaggia* de las ideas que él mismo había producido, no sabe qué hacer con ellas. Sigue creyendo que sirven de algo inexcusable, pero no sabe bien de qué. Sólo está seguro de que su servicio es diferente del que se les ha atribuido en los últimos tres siglos. [...] en suma, que, de ser la gran solución, la inteligencia se nos ha convertido en el gran problema. (Ortega, 1966, p. 13)

Por un lado, la razón le ha fallado para auxiliarlo en entender y resolver las cuestiones humanas, por otro lado, no sabe qué hacer con las ideas que ha acumulado y con la forma que la razón tenía entonces. En suma, después de desentronizar la razón, no sabe qué hacer con ella y como reubicarla en su correcto lugar. Tal es el diagnóstico del que parte Ortega para repensar la razón y su lugar en la vida del hombre. Dice Ferrater Mora (1973):

La razón pura conquistó, al final un extenso imperio [...]. En vista de lo cual resultaba imperativo redescubrir las potencias de la vida. No significaba esto, empero, ir constantemente a redropelo de la razón. La razón pura o el pensar *more geométrico* es, Ortega piensa, <<una adquisición eterna>>. Lo que hay que hacer es volverla a colocar en su lugar. [...] (p. 71).

No es cuestión, entonces, de una ruptura absoluta con la razón, sinónimo de una rendición ante el irracionalismo: “Contra el dilema <<o razón pura o pura vitalidad>> Ortega propone una nueva doctrina según la cual la razón emerge de la vida a la vez que ésta no puede subsistir sin la razón.” (Ferrater Mora, 1973, p. 86). Ortega, coherente con su principio de superación por integración, no se vence ante tal irracionalismo ni se obstina en el racionalismo, sino que busca superar la razón idealista-moderna que permanece en el campo de las abstracciones, mediante su reintegración en lo archiconcreto¹³ que es la vida humana, en, desde y para ella; vivificando la razón, haciéndola histórica y narrativa, en lugar de sólo

¹³ Término que utiliza Ortega para expresar la condición completamente concreta de la vida. El prefijo ‘archi’ lo utiliza para comparar la condición concreta de la vida en contraste con la abstracta de la idea o la conciencia.

inductiva y abstracta. Recuperando para la razón al hombre que está detrás de ella y es quien la realiza, y a la vida de éste, un método para comprenderla desde sí misma.

Se entiende después de estos postulados que Ortega ante “el tema de su tiempo”, proponga aquilatar, es decir, poner en su justo valor, la razón como una función vital; lo que el hombre hace para poner orden (entendimiento tanto como jerarquía) en las cosas que encuentra en su vida, pues el autor asevera que los conceptos son las herramientas que tenemos para andar entre las cosas. Dice Ortega:

El griego creyó haber descubierto en la razón, en el concepto, la realidad misma. Nosotros, en cambio, creemos que la razón, el concepto, es un instrumento doméstico del hombre que éste necesita y usa para aclarar su propia situación en medio de la infinita y archiproblemática realidad que es su vida. (Ortega IV, 235/36, como se cita en Garagorri, 1970, p. 137)

Es entonces, la razón función vital, entendiendo este adjetivo como un para, desde y en la vida. Esto -ser función- es lo que la razón es de manera más radical, es decir, en la vida humana. Por lo tanto, esto no indica que esto sea todo lo que la razón es, sino sólo lo que primeramente es y dentro de lo cual puede ser todo lo demás que es. Ortega (1983, XII) nos advierte esto, al tiempo que ordena el pensamiento occidental, mediante indicar que no se le debe confundir o reducir a la razón con alguna de sus cualidades:

El uso progresivamente depotenciado que luego se ha hecho del término <<razón>> no debe hacernos olvidar que lo esencial en él no significa éstas o las otras cualidades técnicas del intelecto, como tal intelecto, sino la función de éste, su resultado que es trascenderse a sí mismo y ponernos ante la realidad misma. Que nuestras ideas dejen de pronto de ser meras ideas nuestras y en ellas aparezca, se revele el ser de las cosas: eso es la razón. (p. 328)

La razón tiene cualidades, mismas que no son estrictamente ella misma, que moviliza para cumplir su función de ponernos en relación, en contacto correcto con la realidad, es decir, explicarnos la vida y sus contenidos. Por ello, dice Ortega (1983, XII): “La razón, en su autenticidad, es razón vital. Esto quiere decir, concreta y taxativamente, que los conceptos fundamentales no se los saca de sí mismo el intelecto o razón pura, sino que le vienen impuestos como necesidades vitales.” (p. 193)

Es decir que los conceptos no se originan en la razón, sino de las necesidades vitales que exigen tales conceptos, en función de lo cual el hombre razona. Es, por tanto, la razón, el utensilio que el hombre se construyó para poder decidir sobre su vida a partir de ponerse de acuerdo qué era él, el mundo y su vida misma. Ante el cúmulo gigante de posibilidades vitales que abruman al hombre, que le ponen en un estado de radical desorientación, éste construye una operación que llama razón para construirle un ser a las cosas y en función de ello poder decidirse por algunas posibilidades y no por otras. La razón es la respuesta que

el hombre ideó ante la perplejidad de encontrarse en vida, pues tal vida, como mencionamos en el apartado anterior, es radical desorientación: “No que al hombre le acontezca desorientarse, perderse en su vida, sino que, por lo visto, la situación del hombre es desorientación, es estar perdido –y por eso existe la Metafísica.” (Ortega 2012b, p. 164)

Por lo tanto, razonar es función vital para construir sentido a mi vida y sus contenidos, su ser; que ésta los posea efectivamente es cuestión secundaria para la vida humana, pues lo apremiante para el hombre es que los necesita tener. Dice Ferrater Mora (1973) en su análisis de Ortega: “Lo que llamamos <<Ser>> no es algo que las cosas tengan de por sí; es más bien algo que <<hay que hacer>>. El Ser es, en suma, quehacer.” (p. 135). El ser es un hacer, algo que se hace, independientemente de que efectivamente exista, es algo que el hombre se construye por necesidad y para ello inventa la razón. Las cosas pueden o no contener ser, pero el hombre necesita que lo tenga: “Ella, la tierra, no necesita tener ser; somos nosotros los que necesitamos que lo tenga. ¿El ser de las cosas resultará que consiste en una necesidad del hombre?” (Ortega, 2012b, p. 213) Esta es la metafísica raciovitalista de Ortega, el ser como necesidad para la vida.

Este es el hueco del ser, que menciona Ortega, para lo cual el hombre se ideó una operación que llamó razón y una tarea nombrada metafísica; por lo tanto: “El pensamiento [...] tampoco es contemplación, es construcción”. (Ortega, 2012b, 215). El hueco del ser es el origen de la razón. El hombre llena tal hueco con su pensamiento, con su razón, el sentido no se le descubre completamente en la realidad, pues no está completamente en él, necesitamos hacérselo; así, el ser se hace, y mediante tal quehacer es que se topa o se busca la trascendencia. Así, razón es para Ortega función vital para ponernos en contacto con la realidad, explicárnosla para orientar y decidir nuestra vida, al tiempo que, con tal faena, topamos con lo trascendente, puesto que no tenemos otro remedio que construirle un ser a aquello que nos encontramos inefable. Dice Ortega (1983, XII):

Y he aquí un tema que va a acompañarnos durante todo el curso: el hombre viviendo, a la vez, en dos mundos –el patente que no basta y el latente que se busca-, el mundo y el trasmundo. La disputa multimilenaria versa sobre qué método es el más seguro para hacer el viaje del mundo al trasmundo. Los visionarios dicen que es el delirio –los intelectuales dicen que es la razón o inteligencia. (p. 266)

Por lo tanto, pensar, razonar, es función vital, inexorable y terrible, ni deporte ni ocio. El hombre es “[...] homo sapiens porque es, quiera o no, homo faber y la verdad, la teoría, el saber no es sino un producto técnico” (Ortega 2012b, p. 215). El hecho de que se pueda realizar la faena de pensar y razonar sin una intención ulterior-vital no equivale a su más radical constitución, sino, justamente, a la más superficial, donde raya ya con su falsedad. Por lo tanto, todo intento de deshumanizar la razón, de volverla pura y sin

subjetividad, intentando retirarle al hombre que la ideó y realiza, es un contrasentido. No nos queda más que pensar. El hombre razona porque y porqué está vivo. En consecuencia, la muerte, que es ingrediente condicional de la experiencia vital, es también condicional de la razón. Dice Ortega (1983, XII):

Perdido en la circunstancia y teniendo que hacer siempre algo en ella para subsistir, necesita el hombre que esto que haga tenga sentido, esto es, que sea acertado. A un ser inmortal, con tiempo infinito, ante sí, le es indiferente equivocarse en cualquier hoy, porque siempre podrá rectificarse en cualquier mañana. Pero el hombre tiene –quiera o no– que acertar. Le va en ello la vida. Tiene que esforzarse para estar en lo cierto, en la verdad. (p. 193)

Ahora bien, esta función de racionalizar su vida se condensa en lo que anteriormente expusimos como proyecto vital. Darse las razones por las cuales se confirma a sí mismo lo que decide hacer en su vida, para llegar a la autenticidad, al óptimo circunstancial. El hombre quiera o no, acierte o no, tiene que razonar su vida. No es posible vivir sin una convicción razonada de ser, en suma, sin una creencia. Indica Ortega que la razón es algo que el hombre no puede desprenderse, independientemente de que efectivamente el mundo sea racional o no, pues el hombre tiene que justificarse su vida, tiene que dotarla de razones quiera o no, sea racional en última instancia y de manera absoluta su vida o su mundo o no. Los irracionistas para denostar la razón, dan razones.

Que la razón sea aparentemente impotente ante lo infame de la vida no indica que el hombre se pueda desprender de ella. La razón es inmanente al carácter humano. El poeta que renuncia a la razón por la sensibilidad estética en su empresa por develar la verdad, lo hace por unas razones que se elaboró para él mismo, para entendiéndose consigo mismo, justificado, pueda partir a tal faena.

No quiere decir que tal conducción, tal racionalización de la vida, se realice exenta de emoción, pero ésta se resignifica como una razón para decidir el proyecto vital. Cuando se dice que el proyecto vital se razona quiere decir que debe ser razonable para quien lo construye. La vida es siempre inseguridad y por ello siempre el hombre responde con un plan ante tal inseguridad, un proyecto a realizar que le otorga cierto orden y orientación y con ello cierta seguridad. El proyecto vital nace de la radical inseguridad y desorientación que es la vida.

Por lo tanto, pensar y conocer, ejercer la razón no es para el hombre capricho, distracción o deporte, sino terrible necesidad vital: “Pienso, en definitiva, por algún motivo que no es, a su vez, puro pensamiento. *Cogito quia vivo*, porque algo en torno me oprime y preocupa.” (Ortega, 1972, p. 64). En consecuencia, afirma Ortega (1966) en otro espacio:

Esta consideración transforma radicalmente la idea tradicional del conocimiento. De ser una facultad congénita del hombre y, por lo mismo inalienable y permanente, pasa a ser vista como una forma histórica a que la vida humana llegó en virtud de ciertas peripecias que antes había sufrido. (p. 27)

Más adelante, en el mismo texto, confirma: “El conocimiento no es una operación <<natural>> y, a fuer de ello, inexcusable del hombre sino una <<forma de vida>> puramente histórica a que llegó –que inventó– en vista de ciertas experiencias de que saldrá en vista de otras.” (p. 34). Es, por lo tanto, la faena de conocer nada que ver con un instinto en el humano, sino una tarea inexorable y terrible.

Por lo tanto, la radical desorientación que es la vida del hombre, le exige razonar, no tanto por el gusto de entender como por la necesidad de comprender para vivir. Por ello, Ortega hace la diferencia entre la razón como función vital y la razón fenomenológica, que es fin en sí misma:

La fenomenología, que aspira a ser expresión máxima de la razón, no es formalmente función de la vida, sino que es actividad independiente: conocer por conocer. En el análisis y definición de la razón que Husserl había cumplido en su obra anterior, la humanidad, la vida y el carácter funcional de la razón, no aparecen por ninguna parte ni pueden aparecer. (p. 47)

Con lo anterior tenemos suficiente para entender que no es propia la clasificación de Ortega dentro de la corriente fenomenológica. De Husserl, Ortega afirmará que es el último de los idealistas, distanciándose, con ello, de él. Por ello que el autor, dialogante de Husserl y Heidegger, al superar el idealismo, proponga que su pensamiento no es fenomenología, pues ésta, nos dice, sigue en una base del “ser” estática originaria de Parménides, en tanto que él propone una razón vital que se funde en la concepción de “ser” de Heráclito, dinámica, interconexional y por lo tanto viva e histórica. Como método de aprehensión del ser la *epojé* resulta en lo contrario de la razón vital, la primera busca al ser en lo que tiene de ideal, esencial y estático, constituyéndose en la forma más acaba de idealismo, y la segunda en cómo se encuentra efectivamente en la realidad radical, como puro acontecimiento, cambio e interconexión, por ello, Ortega afirmará:

El orbe de absoluta realidad, que es para Husserl lo que llama <<vivencias puras>>, no tiene nada que ver –pese a su sabroso nombre– con la vida: es en rigor, lo contrario de la vida. La actitud fenomenológica es estrictamente lo contrario de la actitud que llamo <<razón vital>>. (p. 48)

Ahora bien, si fue dialogante con la fenomenología, Ortega y su razón vital son una herencia particular del kantismo: “Durante diez años he vivido dentro del pensamiento kantiano: lo he respirado como una atmosfera y ha sido a la vez mi casa y mi prisión” (Ortega, 1972a, p. 15). No se piense que Ortega propone la razón vital sólo por concebirla como algo contrario a la razón pura kantiana, de dónde provenía su formación. Siempre fiel al principio de superación por integración, Ortega (1972a) cierra su reflexión

sobre Kant: “¿Resultará ahora que bajo la especie de <<razón pura>> Kant descubre la razón vital?” (p. 66)

Por ello, en tal reflexión, Ortega afirma la forma de su razón vital, que, realizando una síntesis, supera la dicotomía sujeto-objeto en la cuestión del conocimiento que tal razón pretende generar. Plantea Ortega (1972a):

[...] el conocimiento, sin vacilación posible, consiste en actividades de un sujeto que es el hombre; por tanto, que el conocimiento es subjetividad de arriba abajo, y que, precisamente por serlo, llega en principio a aprehender la más estricta objetividad. Así, todo concepto o significación concibe o significa algo objetivo (toda idea lo es de algo que no es ella misma), y, no obstante, es innegable que todo concepto o significación existe como pensado por un sujeto, como *elemento de la vida de un hombre*. Resulta, pues, a la vez subjetivo y objetivo. (p. 63,64)

Ante lo aparentemente paradójico del asunto explica y propone:

Si en vez de definir sujeto y objeto por mutua negación, aprendemos a entender por sujeto un ente que consiste en estar abierto a lo objetivo; mejor, en salir al objeto, la paradoja desaparece. Porque, viceversa, el ser, lo objetivo, etcétera, sólo tiene sentido si hay alguien que los busca, que consiste esencialmente en un ir hacia ellos. Ahora bien, este sujeto es la vida humana o el hombre como razón vital. La vida del hombre es en su raíz ocuparse con las cosas del mundo, no consigo mismo. (p.64).

De tal manera resulta que, en la vida humana, -que es coexistencia del yo con las cosas-, no hay dicotomía entre sujeto y objeto, pues a estos los integra tal vida volviéndolos constitutivamente complementarios. Si se recupera la vida como realidad radical como principio de una nueva racionalidad, desaparece en ella la dicotomía y contrariedad de sujeto y objeto, pues en la vida no existe tal diferencia, ésta es un artificio y una abstracción.

Por lo tanto, de tal síntesis complementaria que es la vida, surge la razón que no cae en el solipsismo y lo relativo de lo subjetivo, ni en lo impenetrable e inalcanzable de una supuesta esencia objetiva. Las cosas son lo que son en la vida del hombre, en ella encuentran su razón, y el hombre es su vida, que no es otra cosa que lo que le ha ocurrido con esas cosas. Las cosas existen por sí, pero sólo tienen ser o sentido cuando viven en la vida del hombre y éste las da su razón dentro de tal vida, para ella y en ella: “Las cosas por sí no tienen medida. [...] La medida de las cosas, su modo, su ni más ni menos, su así y no de la otra manera, en su *ser* y este ser implica la intervención del hombre.” (Ortega, 1972a, p. 65)

Así un árbol es comida, sombra, recurso o inspiración, según la situación vital o perspectiva de quien pretende razonar su existencia. Pero no se cae en relativismo si se considera que la perspectiva no es sólo proyección subjetiva, puesto que también es acomodo objetivo. Es tanto la vista como el aspecto. Aquí

Ortega recupera su antiguo perspectivismo, mismo que trataremos en el siguiente apartado, por lo que aquí sólo hacemos mención.

Ahora bien, la razón vital no es aplicable para todas las realidades, encuentra su cabida ancha sólo en las humanas. La razón vital vuelve diáfanas las cuestiones humanas aparentemente irracionales para cualquier otro tipo de razón, por ello es el método para conocerlas. Dice Ortega, (2012b):

Todavía en la física la razón camina holgada, pero, como dice admirablemente Bergson –bien que por motivos menos admirables- ‘fuera de la física es preciso hacer inspeccionar a la razón por el buen sentido’. Esto que Bergson llama ‘buen sentido’ es lo que yo he llamado muy formalmente ‘razón vital’, una razón más amplia que la otra, para la cual son racionales no pocos objetos que frente a la vieja *raison* o razón conceptual o razón pura son, en efecto, irracionales. (p. 51)

Si el hecho educativo es en mi consideramos lo más humano¹⁴, no hay otra vía que la razón vital para comprenderlo, para buscar su veracidad y autenticidad, pues este tipo de razón vuelve racionales las cuestiones aparentemente irracionales del ser humano, como las decisiones de las que depende el hecho educativo. Tanto enseñanza como aprendizaje son de manera radical una decisión, desde luego cuando hay efectiva educación, puesto que bien puede haber aprendizaje forzado y enseñanza que coaccione, pero, desde luego, esto ya no es educación. Ampliaremos esta cuestión en el apartado de ejemplaridad, interés e interpelación en el siguiente capítulo. Por ahora me importaba indicar el fundamento en el que descansa mis reflexiones sobre la influencia de las decisiones humanas en el hecho educativo.

Sigamos con la razón vital. Decíamos que se debe precisar que el raciovitalismo es un método teórico que Ortega propuso para conocer únicamente las realidades humanas; no se debe entender, por lo tanto, que sea aplicable a todo tipo de realidad, ni demeritarlo en consecuencia. Esto porque Ortega, (1980b, p.98), distingue tres tipos de mundo, a partir de su particular constitución temporal. De esta manera, ubica un primer mundo abstracto, luego el mundo físico y luego el mundo humano, sólo este último tiene propiamente historia. Por lo cual, sólo este mundo de lo humano, por ser constitutivamente histórico, es narrable y consecuentemente entendible por la razón vital.

¹⁴ Es la faena más humana, puesto que es lo que el hombre hace para hacerse, para humanizar su existencia, como se verá en el siguiente capítulo. Quede aquí, únicamente, constatado el fundamento epistemológico en que se recarga mi postulado.

Se entiende ahora que Ortega denomina en otros espacios la razón vital como razón histórica, no obstante, son el mismo concepto. La propuesta que Lasaga Medina (2012a) realiza en su glosario sobre Ortega, sirve para entender que ambos términos lejos de contradecirse amplían su sentido:

Razón vital o histórica: La razón debe dar cuenta de la realidad, pero ésta no consiste en ser ni materia ni espíritu, sino en vidas humanas individuales. De ahí que a partir de los años veinte Ortega hablara de abandonar el modelo de la razón idealista por una razón vital que hallara sus propios métodos en la forma de manifestarse la vida. Pero como la existencia humana es esencialmente histórica, Ortega comenzó, a partir de cierta fecha, a preferir la expresión <<razón histórica>>. (p. CXXXIV)

Entiéndase por razón histórica, no una razón más allá de la historia que se cumpla en la historia misma: “No una razón extrahistórica que parece cumplirse en la historia, sino literalmente lo que al hombre le ha pasado, constituyendo la sustantiva razón, la revelación de una realidad trascendente a las teorías del hombre y que es él mismo por debajo de sus teorías” (Ortega, 1984, p. 93,94). Es decir, una razón que ve cómo se hace el hecho, retrotrae la cuestión para llegar a su origen, evitando partir de premisas absolutas. Dice Ortega (1985):

Esto [partir de premisas absolutas] es lo que hace la razón física y biológica, la <<razón naturalista>>, demostrando con ello que es menos razonable que la <<razón histórica>>. Porque ésta, cuando trata a fondo de las cosas y no de soslayo, como en estas páginas, se niega a reconocer como absoluto ningún hecho. Para ella, razonar consiste en fluidificar todo hecho descubriendo su génesis. (p. 167)

Y esto es posible de conseguirse porque:

La realidad histórica o, más vulgarmente dicho, lo que pasa en el mundo humana [en la vida], no es un montón de hechos sueltos, sino que posee una estricta anatomía y una clara estructura. Es más: acaso es lo único en el Universo que tiene por sí mismo estructura, organización. Todo lo demás –por ejemplo, los fenómenos físicos- carece de ella. Son hechos sueltos a los que el físico tiene que inventar una estructura imaginaria. (p. 201)

Después de estos esbozos sobre la razón vital, es momento de aclarar cómo procede, la técnica a la que recurre. Una aproximación etimológica nos ayudará a comprender la cuestión. La etimología de la palabra razón proviene del latín *ratio* que denomina cálculo, es decir, proporción entre dos magnitudes, relación que hay entre ellas. Como nos informa el propio Ortega (1958), es relación entre lo abstracto y lo concreto; relación, por cierto, que articula, es decir, es una cadena. “La razón semántica (prototipo estricto de lo que yo llamo razón histórica) es, como toda razón, según Descartes y Leibniz, una <<chaîne>> entre ese convoluto de abstracción y la vivencia concreta, dramática.” (p. 175,176)

Así pues, la razón de Ortega es relación, cálculo o proporción guardada entre lo abstracto del pensamiento y lo concreto de la vida, pero también entre dos estructuras vitales; ratio que nos revela, a partir de su comparación, las formas de la vida, mismas, que constituyen las cuestiones humanas.

Pero también dentro de cada vida existe razón de lo que ocurre. Decíamos en el apartado pasado que para Ortega la vida es puro acontecimiento y cambio, pero que siempre en relación y conexión; en la vida nos ocurre algo siempre en vista –en relación, en razón de- algo otro, y, en última instancia, en razón, relación de que nos pasa querer vivir. Así, la vida –mi vida- tiene su razón vital y su dialéctica, pues nada en mi vida ocurre aislado, todo acontecimiento viene de alguno anterior y anuncia alguno siguiente. Por este racionamiento llega Ortega a la conclusión de que lo que hay que hacer para intentar entender la vida humana con sus particulares cuestiones es narrar los acontecimientos que la constituyen. Es decir, razonar un relato de vida.

De la misma manera, la faena de comparar vidas, es la dialéctica de la historia, de aquí que Ortega le denomine, también, razón histórica. Es el mismo sentido; la razón histórica nos revela por comparación temporal entre vidas humanas, las condiciones que éstas comparten y la diferencia de sus formas en que han devenido, producto de los acontecimientos que constituyeron su drama, teniendo así las razones de lo humano en la comparación histórica de ellas. Por consiguiente, tal forma de razonar no puede tener otra manera que la narración, pues en ésta descansa su dialéctica.

Al ser constitutivamente históricas las cuestiones humanas, son cognoscibles únicamente por una racionalidad que se adecua a tal constitución histórica, y que, en consecuencia, en función de tal adecuación busque un mecanismo, una lógica que tenga la forma del objeto que buscar conocer, por lo tanto, tal lógica no puede tener la forma deductiva ni inductiva, puesto que su objeto no es una abstracción, una idea, sino que es lo concreto de la vida y en consecuencia esta lógica debe ser, por ser aquello histórico, sencillamente narrativa. Dice Ortega (1980b, en síntesis:

[...] se deduce inapelablemente que la narración es una forma de la razón en el sentido más superlativo de este nombre, una forma de la razón al lado y frente a la razón física, la razón matemática y la razón lógica. Es, en efecto, la razón histórica el concepto acuñado por mí hace muchos años. La cosa es sencilla como 'buenos días'. La razón histórica, que no consiste en inducir ni en deducir, sino lisamente en narrar, es la única capaz de entender las realidades humanas, porque la contextura de éstas es ser históricas, es historicidad" (p. 108-109).

Por ello, Xirau (1983) menciona: "Narración; la palabra no es causal ni ociosa. La narración forma parte decisiva del método de Ortega. A ella debemos dirigirnos para mejor entender vida y razón" (p.13) Aquí

el fundamento de las narrativas biográficas con los profesores de pedagogía que este estudio tiene como objeto.

Esto es así sencillamente porque el devenir del proyecto vital, que definimos anteriormente, es narrable, y, por lo tanto, cognoscible por la razón vital. El conocimiento sobre las cuestiones humanas es narrable por la razón vital. Esto se fundamenta en la consideración antropológica orteguiana, que ya a esta altura del texto nos resulta evidente: “En suma, que el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia” (Ortega 1983, XII, p. 329). Y esto lleva a la consideración siguiente, que lo objetivo en el hombre es su pasado, independientemente de lo recuperable que éste sea y que dicha recuperación sea de nuevo una interpretación subjetiva. Pero es importante tener en claro la objetividad para ir hacia ella, bien que por el camino de la interpretación subjetiva:

El hombre, que no es, se va haciendo en la serie dialéctica de sus experiencias. Y por lo tanto lo único que podemos saber del hombre es lo que ya ha sido. Nada de lo que ya ha sido puede volverlo a ser. El pasado estrecho al futuro. (Ortega 1983, XII, p. 329)

De esta manera, la razón con la que se puede entender la vida humana y sus cuestiones es una razón vitalizada, es decir, una razón que cede su lógica pura, abstracta, inmóvil y esencialista por la lógica que la vida humana posee; siendo ésta constitutivamente histórica aquella deberá ser narrativa. En otras palabras, siendo la vida puro acontecimiento, no se le puede entender con una lógica deductiva ni inductiva que manejan una mecánica que necesita que su objeto sea absoluto e inmutable como lo puede ser una idea o la “naturaleza” de algo, sino lisamente una narración de sus acontecimientos.

La lógica de la vida es la narración de la serie dialéctica de sus acontecimientos que le precedieron, es por ello, una razón vital e histórica que da cuenta de los pasos que se sucedieron para llegar al punto presente de la vida que es el único efectivo, el único donde existe efectivamente la realidad y la verdad que pueda ésta encerrar. Al contrario de la física que da por sentado el hecho:

La razón histórica, en cambio no acepta nada como mero hecho, sino que fluidifica todo hecho en el *fieri* de que proviene: ve cómo se hace el hecho. No cree aclarar los fenómenos humanos reduciéndolos a un repertorio de instintos y <<facultades>> -que serían, en efecto, hechos brutos, como el choque y la atracción-, sino que muestra lo que el hombre hace con esos instintos y facultades, e inclusive nos declara cómo han venido a ser esos <<hechos>> -los instintos y las facultades-, que no son, claro está, más que ideas -interpretaciones- que el hombre ha fabricado en una cierta coyuntura de su vivir. (Ortega, 1984, p. 94, 95)

La vida se vuelve razonable mediante su narrativa; haciéndolo, de esta manera, la razón deja de ser deporte y vuelve a ser función vital -de explicar la vida y sus contenidos- para el hombre. La pureza de la

razón ya no será quitarle lo que tiene de vida, subjetividad e historia, sino recuperar tales características en una razón vital, histórica y humana que busque dejar atrás, para pensar las cuestiones humanas, toda razón que busque y contenga inmovilidad, esencialismo y deshumanización. Sentencia Ortega (1966): “Quien quiera entender el hombre, que es una realidad *in via*, un ser sustancialmente peregrino, tiene que echar por la borda todos los conceptos quietos y aprender a pensar con nociones en marcha incesante.” (p. 38).

Una realidad vital que es nada estática y perpetuo acontecimiento, necesita un método diferente al que se le aplicaba a las sustancias inmutables y estáticas que buscaba el racionalismo, la razón pura, con un método deductivo o indicativo. Coherente parece que se le quiera descubrir la substancia a un ser que se le piensa fijo, estable e inmutable, mediante una serie de deducciones. No obstante, si entendemos la consistencia de la realidad de ser estática a ser puro movimiento, puro acontecimiento, congruente parece, también, que cambiemos la lógica con la que procede la razón que le quiere descubrir su verdad.

El nombre “narración” recupera su original y correcta acepción de conocimiento, pues su etimología proviene del latín *narrare* que significa contar, pero no un contar cualquiera, sino uno que relata conocimiento, pues tal término se asocia a la raíz indoeuropea “gno” presente en “conocer” o “ignorancia”. Por lo tanto, en su origen lingüístico narrar era estrictamente conocer; actualmente el término, después de la modernidad, ya no significa exactamente conocer. Se confunde hoy conocer por una acción deshumanizada que debe llegar a la cosa por sí, en lugar de su antiguo y correcta acepción de conocimiento como narración de la cosa en la vida de un hombre; asimismo, se recupera la acción de narrar como relatar conocimiento y no contar cualquier cosa, sea auténtica y verdadera o no. Este fenómeno lingüístico es lo que Ortega denomina como “el nombre auténtico”, con lo que indica que algunas palabras tienen el grado máximo de exactitud y autenticidad cuando nacen:

Ahora bien, el instante en que un nombre nace, en que por vez primera se *llama* a una cosa con un vocablo es un instante de excepcional pureza creadora. La cosa está ante el Hombre aún intacta de calificación, sin vestigio alguno de nombramiento; diríamos, a la intemperie ontológica. Entre ella y el Hombre no hay aún ideas, interpretaciones, palabras, tópicos. Hay que encontrar el modo de enunciarlas, de decirla, de transponerla al elemento y <<mundo>> de los conceptos, *logoi* o palabras. [...] *Se trata de crear una palabra.* (Ortega, 1972b, p.98)

Por lo que, al parecer, el nombre auténtico de conocer fue narrar. Para acertar en esta afirmación se debería hacer un estudio lingüístico y etimológico que no incumbe ahora; sólo era importante hacer mención de

que en cierto origen narrar era vocablo de la acción de conocer; así es como ahora la reinterpreto para mi estudio, dejando de lado su reducida acepción de simple contar cualquier cosa.

Se han expuesto ya, los principios de la razón vital y su técnica de narrativas para generar conocimiento sobre las cuestiones humanas. Resta apuntar cómo es posible éste último, puesto que, ya en este punto, se nos advierte la siguiente cuestión que menciona Ortega (2012b):

Hay, sin embargo, para estos efectos, una diferencia radical entre la realidad ‘mi vida’ y la realidad ‘ser’ de la filosofía usada. ‘Ser’ es algo general que no pretender por sí mismo el carácter de lo individual. Las categorías aristotélicas son categorías del ser en general. Pero ‘mi vida’, aplíquese este nombre a mi caso o al de cada uno de ustedes, es un concepto que desde luego implica lo individual; de donde resulta que hemos encontrado con una idea rarísima que es a la par ‘general’ e ‘individual’. (p.139)

Resulta, entonces, que la vida, que es individualísima –siempre la de cada quien- es, al mismo tiempo, general para el género humano, y por serlo esto último, pueden ser sus razones homogéneas y constantes, y, en consecuencia, capaces de sustentar conocimiento reconocible para el otro. Surge, entonces, la cuestión: ¿Cómo puede la vida ser fuente de razones sobre lo humano si el conocimiento tiene como condición la generalidad y la vida es por definición lo más individual y singular que existe? ¿Cómo puede aplicar la racionalidad de una vida en otra y en todas?

Encontramos aquí el tema de la estructura vital. De acuerdo con Ortega, no es concebible ninguna idea sin la vida donde se originó, para la cual funcionaba. De aquí que exija de la historia de la filosofía el estudio de la vida para comprender las ideas filosóficas; sólo dentro de esa dimensión son concebibles, y lo son por la estructura vital que comparte el género humano:

La realidad, quiero decir, la integridad de una idea, la idea precisa y completa aparece sólo cuando está *funcionando*, cuando ejecuta su misión en la existencia de un hombre, que, a su vez, consiste en una serie de situaciones o circunstancias. Lo que pasa es que todas las vidas humanas contienen elementos de situación, esquemas abstractos de circunstancias que son comunes. Y lo que llamamos una época es ya una especial comunidad u homogeneidad de situaciones. Por eso las ideas en ellas ideadas muestran mayor afinidad entre sí que entre ellas y las de otra edad. En fin, hay ciertos últimos y abstractísimos esqueletos de situación que se dan en toda vida humana. Esto es lo que nos permite obtener de toda expresión *algún* sentido y entender un poco el supuesto valor <<absoluto>> de una idea. Pero aun en este caso, eso que entendemos -y que es sólo un fragmento borroso de la idea- lo entendemos gracias a que la hemos referido a esquemas permanentes de humana situación. (Ortega, 2012a, p. 355)

En el apartado anterior se expuso que Ortega menciona que la vida es puro acontecimiento y cambio, pero que, al tiempo, esto no es inconexo, aislado y por tal, inentendible. Todo lo contrario, la vida es relación y conexión, por lo tanto, su dinámica es la convivencia y su condición la estructura: “Lo más notable

peculiaridad de esa realidad que consiste en acontecer está en que posee de suyo, por sí misma, estructura.” (Ortega, 1984, XII, p. 326)

Dice Ortega, (2012b): “Nuestra vida ‘es la de cada cual’, por tanto, distinta la mía de la tuya, pero ambas son ‘mi vivir’ y en ambas habrá una serie de ingredientes comunes, las categorías de mi vida” (p. 139). En otro lugar, indica: “[...] todas las vidas humanas contienen elementos de situación, esquemas abstractos de circunstancias, que son comunes” (Ortega, VI, 391, como se cita en Garagorri, 1970, p. 127). La razón vital es posible por esta estructura, pues tales categorías de vida, forzan al tiempo que posibilitan al hombre a pensar y son comunes a todas las vidas humanas: la urgencia, fatalidad y libertad de pensar. Desde esta estructura vital se construye el tejido de ideas y creencias que forman, a su vez, otra estructura; de aquí que Ortega (1983, XII), afirme que:

Más propiamente que en la Tierra, donde el hombre está es en sus creencias. Estas se apoyan unas en otros, porque tienen también estructura y merced a ello puede hablarse de creencias básicas, tierra firme en que descansan todas las demás. (p. 327)

Por ello la estructura es individual como la vida siempre es, pero, por otra parte, los elementos constitutivos de tal estructura tienen ingredientes comunes que comparten con otras vidas, mismos que permiten el conocimiento por comparación dialéctica, pues, así como mi vida es mía, pero contiene condiciones con la vida humana que comparto con el género, así la razón vital individual es humanamente compartida y generalizable sus productos. Sintetiza Ortega (1984, XII):

La estructura de la vida es, por lo pronto, individual, concreta, la de cada vida. Pero hay, al mismo tiempo, una estructura formal de la vida que nos permite hacer afirmaciones generales, como ésta: el hombre al vivir está siempre en alguna creencia referente a lo que le rodea y a sí mismo. (p. 327)

La estructura vital no es, desde luego, características de una naturaleza o esencia, puesto que ello equivaldría a una postura esencialista de la que ya se mencionó que Ortega es totalmente contrario. No tenemos, los seres humanos, una naturaleza, pero si tenemos una estructura de vida similar que es la humana condición que compartimos.

Tal condición o estructura, constituida de las categorías de la vida, se pueden sintetizar de la siguiente manera: que la condición humana es, desde Ortega, el encontrarnos, en todo momento, forzados en estar haciendo algo en la vida para sostenerse en ella; determinados por nuestra inexorable situación de contar con la circunstancia que es tanto nuestra fatalidad como nuestra libertad; y, por lo tanto, tener, queramos o no, ante la radical desorientación y soledad de nuestra existencia, tener que interpretar nuestra vida y sus contenidos, razonar un proyecto vital, faena que nos exige buscar al otro, la perpetua emigración del

yo hacia el otro que dice Ortega. La condición humana nos impone, por lo tanto, un objetivo universal, hacer de nuestra existencia, vida humana individual, la de cada cual, es decir, vida auténtica, que no es simple diferencia, es acordar con la circunstancia lo que hay que hacer y evitar hacer cualquier cosa. Esto da mucho que hacer, y por ello, decía Ortega que, más que la vida sea nuestra, nosotros somos de ella.

Tal es el drama de la vida humana, su condición y estructura que se particularizan en cada vida individual, pero que guardan una generalidad que comparte el género y que vuelve posible el conocimiento que arroja las razones de la vida, por ser posibles de aplicar y explicar otra vida humana con todas las cuestiones humanas que tal vida humana encierra y comparte con otra. Es de esta manera que descubrimos que nuestra vida, mediante su estructura general compartida por el género humano, es el intérprete universal, como dice Ortega:

Estamos atentos a la materia que es nuestra vida para entender las demás. Sólo nuestra vida tiene por sí misma 'sentido', y por tanto es inteligible...tenemos con nuestra vida que entender las ajenas precisamente en lo que tienen de distintas y extrañas a la nuestra. Nuestra vida es el intérprete universal. (Ortega VI, 285, como se cita en Garagorri, 1970, p. 127-128).

Es lo que tenemos y con lo único que contamos para interpretar, interpretarnos, reconocernos y comunicarnos, en suma, dialogar. Cuestión medular de la razón vital, y constitutiva de nuestro estudio, pues la búsqueda de sistematización del conocimiento vital sobre el hecho educativo que arrojen las biografías de los profesores descansa en este postulado de la estructura vital, misma que posibilita que tal conocimiento tenga la cualidad de generalizarse y reinterpretarse, en suma, conocerse y aprenderse. De otra manera, las narrativas no serían relatos de una vida, sino enumeración de acontecimientos sin lógica ni razón propia, inentendibles sino partimos de una condición o situación común, y, por lo tanto, impotentes de fundamentar conocimiento.

La estructura vital que compare el género humano, lo que le posibilita al hombre la interpretación resuelve otras aparentes antinomias de la razón vital; ya que resulta que la vida es lo archiconcreto, donde las abstracciones pueden devenir concretas y su verdad para ser asequible y convertirse en conocimiento, necesita abstraerse. Por otra parte, la verdad, para ser entendible y para ser verdad, necesita ser invariante –de no serlo, se reduce a dato, información, anécdota, capricho- pero la vida es la completa y total variedad, puro acontecimiento. Ningún hecho vuelve ni se repite por completo. Es la estructura vital, nuestra condición de género, que no cambia en ningún hombre, lo que permite interpretar la vida que es en cada caso variable, concreto y totalmente individual.

Ortega plantea la cuestión:

La historicidad parece traer consigo que toda cosa propiamente humana nace un buen día y muere otro. Nada propiamente humano, si es algo real y, por tanto, concreto, puede ser permanente. Esto no significa que en el hombre no hay algo constante. De otro modo no podríamos hablar del hombre, de la vida humana, del ser humano. Es decir que el hombre tiene una estructura invariante al través de todos los cambios. (Ortega IX, 396 como se cita en Garagorri, 1970, p. 129).

Dicha estructura es la que permite transcurrir de la concreción y variación de la vida a la abstracción de una idea invariante en el proceso de entendimiento de la vida y sus verdades, es decir, en su racionalización. Así, la abstracción de la estructura vital común funciona como dispositivo de interpretación e intelección.

Por lo tanto, con la estructura vital común se resuelve el problema de la archiconcreción de la vida y la necesidad de abstracción y de invariabilidad que requiere una verdad, inserta en esa realidad archiconcreta y variante que es la vida humana. Cada acontecimiento dentro de la vida humana es único en su particularísima realización, pero contiene rasgos comunes de los que parte y que le dan una forma humana identificable para el género humano que comparte y parte de tales rasgos y condición, permitiéndonos, al abstraerlos de lo concreto en que se realizan, identificar el acontecimiento y su significado.

Con lo que tenemos que las cuestiones humanas son constitutivamente dialogantes entre ellas por compartir una estructura vital compartida. La condición de nuestras vidas humanas (nuestra estructura homogénea) y a la vez la individualísima realización de ello (el proyecto vital de cada quien), es la posibilidad del diálogo, pues no puede existir éste entre dos entidades que sean totalmente iguales, ya que no habría encuentro, ni completamente distintas, pues no habría puntos de entendimiento, mismo que no es acordar una postura tanto como reconocer una cuestión.

Ahora bien, la abstracción que contiene un conocimiento le vuelve comunicable y reinterpretable, necesita que a quien se le comunica tal conocimiento haya topado en su vida con tal cuestión, que le parezca evidente por haberlo vivido o haber tropezado con elle en su vida, de allí la función educativa del diálogo. Nada que no nos parezca evidente en nuestras vidas puede ser reconocido como verdad, y por evidente no me refiero solamente a acertado, sino que la cuestión, en que se pueda acertar o no, aparezca evidente. Por ello, aceptamos como evidente la idea de la gravedad, tanto su cuestión como su acierto, porque un día, después de oír hablar de ella, al resbalar, nos dimos cuenta que nos precipitamos al suelo en lugar de elevarnos al cielo.

Así, la idea abstracta que es interpretable del texto, que germinó en la vida de un hombre, en este caso, del autor, y que busca alojarse en mi pensamiento, se vuelve diáfana y entendible porque la descubro e interpreto en su concreción en mi vida mediante la estructura vital común que compartimos el autor del texto y yo. En última instancia, el cómo y para qué, pero sobre todo el qué se interpreta, es la vida humana. De esta manera, la vida –mi vida- es el intérprete universal, inter e intraindividual. Esto da pie a una posible formulación de una hermenéutica vital; tarea que excede la intención de este trabajo, por lo que solamente se enunciará un comentario.

Antonio Bolívar (2001), uno de los teóricos principales de la metodología de narrativas, cuyo enfoque recuperaré para las cuestiones metodológicas de las autobiografías narrativas, parte de una idea similar, pues propone “la vida como texto”. (p. 9). No obstante, me parece que los postulados de Ortega pueden complementar y ampliar esta noción, pues la vida no sólo es el texto y el contexto que se interpreta sino el instrumento para interpretar. Cuando Ortega afirma que la vida es un intérprete universal, entiéndase que es a partir de ella que interpreto cualquier tipo de texto, incluida la vida misma. La vida que ha tenido un hombre hasta el punto en que sucede la interpretación, es lo único que tiene para realizar tal tarea. La perspectiva desde la cual enfoco y deduzco lo que estoy interpretando, es constitutivamente todo lo que me ha ocurrido en mi vida junto con las razones que le he dado a ello. Tenemos así, que es desde lo que ha sido mi vida que interpreto cualquier texto que se me presenta.

Pero, además, es la estructura de mi vida humana que comparto con la del autor del texto que estoy por interpretar, lo que me permite tener la base común indispensable a toda interpretación. El texto por sí es una interpretación de la vida en alguno de sus contenidos que hace el autor, compartir una estructura vital común, me posibilita la reinterpretación. La interpretación entre seres humanos es la reinterpretación de nuestra estructura vital en la particularidad e individualidad de cada vida humana. Por eso afirma Ortega que la razón vital va en búsqueda del hombre que está detrás de cada teoría, de cada texto.

Ahora bien, el lenguaje es el gran canal de interpretación, pero no puede ser lo que en última instancia se interpreta pues éste ya es una interpretación misma de la vida, de tal manera que el interpretar el lenguaje es volver a llegar a la radicalidad de la vida. Lo que interpretamos en última instancia de un texto no es, por lo tanto, el lenguaje, sino el contenido de la vida humana de un hombre que utiliza –inventa y reconstruye- ese lenguaje para decir, entender, razonar e interpretar tal vida, misma que se asienta y parte de una condición humana, la cual comparto y me posibilita entenderlo. Cabe preguntar: ¿podríamos hacer un ejercicio hermenéutico con algún ser con el cual no compartamos una misma situación o condición,

cualquiera que ésta sea que nos sirva de base para el entendimiento? Sólo es posible el ejercicio hermenéutico donde exista un elemento analógico; la estructura de vida del autor y del intérprete son las que, en analogía y en última y radical instancia, se interpretan. La hermenéutica es, de manera radical, una dialéctica de vidas humanas. Dice Ortega: “Un texto nos hacer ver, con plástica evidencia, lo que no nos enuncia” (Ortega VI, 509, como se cita en Garagorri, 1970, p. 126).

Interpretamos, desde luego, desde nuestra vida, con nuestra vida y para resignificarla. Dice Garagorri (1970): “pero esas notas transferibles son interpretadas, inexorablemente, desde nuestra vida” (p.127). No obstante, no olvidemos que la verdad que interpretamos, vertida abstractamente en un texto, devino de la serie de concreta de acontecimientos vitales del autor, dentro de los cuales, desde luego, se encuentra la acción de razonar. Si el autor pensó una verdad no fue esta concedida gratuitamente, le costó, literalmente una vida; no porque la diera a cambio de ella –que algunas veces ocurre- sino porque tuvo que vivirla para que la verdad se fuese, siendo descubierta, fuese constituyendo en él.

Así, pues, la verdad que es posible de conocer, pues la verdad es algo que el yo acuerda con las cosas; teniendo que estar en la vida humana, la verdad tiene que bizquear entre el hombre y el mundo; digo que la verdad, se vive, y es menester revivirla para entenderla plenamente. La verdad es descubrimiento (Alétheia), más preciso, es redescubrimiento de ella en mi vida; el conocimiento, por lo menos el de las cuestiones humanas es, en consecuencia, reviviscencia. Más adelante se profundiza en la cuestión de la verdad como Alétheia.

Cuando una persona me comunica un conocimiento, yo lo puedo entender porque dicho conocimiento se produjo en una vida humana que comparte rasgos comunes con la mía; así, desde esos rasgos comunes, que son la estructura de la vida humana antes mencionada, puedo entender el conocimiento que se me transmite al revivirla en mi propia vida. No es reiterar el punto, antes se manejó la lógica para entender lo que era interpretación, ahora se vuelve diáfano para aclarar lo que es conocimiento en este sistema filosófico. Para conocer, quehacer constitutivo del hecho educativo, se necesita la abstracción, pues ésta es necesaria para encerrar la verdad en un envase llamado concepto y pueda de esa manera viajar a otra vida y en ella abrirse y revivirse.

El raciovitalismo plantea que el conocimiento es reviviscencia, posibilitado por la estructura vital, pues los conceptos, que son abstracciones y, por ello, no son estrictamente toda la verdad, encierran las verdades que existen, efectivamente, en la concreción de la vida. Así, las verdades viajan de una vida humana a otra, mediante un concepto que las condensa. Todo lo que se conoce, al contenerse en un concepto, tiene

el filtro humano, no porque la realidad sea una idea que contiene la conciencia humana, lo cual sería la tesis idealista criticada por Ortega, sino porque la realidad está en la vida humana.¹⁵ Sólo lo humano nos es inteligible. Si la naturaleza nos es algo conocible es siempre a través de un filtro humano. Lo menciona, en su interpretación de Ortega, Garagorri (1970):

Sólo lo humano es inteligible plenamente. El hombre no conoce sino lo humano, es decir, sus huellas, las formas intencionales que deja su acción, porque sólo éstas tienen sentido para él, son reviviscentes, y tanto en su óptimo como en sus errores, vacilaciones y fracasos. (p. 128).

En suma, la consistencia de la vida humana es la condición que comparte el género, una estructura de existencia similar que cada quien individualiza en una vida, y que permite el conocimiento de lo humano, a partir de la racionalización narrada de los acontecimientos particulares en que devino tal condición general, en otras palabras, el relato de como cada hombre humanizó las condiciones de su existencia en un proyecto vital individual. En este sentido y con estos principios parto para afirmar que para humanizar su existencia es que el hombre se educa. Ya veremos en el siguiente capítulo mi propuesta sobre ello, quede aquí el fundamento en donde descansa.

Investigar el hecho educativo en la vida humana a partir de la razón vital, no es buscar la definitividad de una esencia, sino la reconstrucción, histórico-narrativa de un quehacer devenido y condensando en un hecho. Porque el ser del hecho educativo no es una esencia definitiva que imponga su invariabilidad en cada ocasión que se le realiza; al realizarse, al ser en la vida humana, la educación se convierte en un quehacer, un acto hecho de historia, de aquí la razón principal por la cual, para este estudio y en este nivel de realidad donde busco la educación, la denomine como “hecho” educativo.

En consecuencia, los rasgos comunes que constituyen el hecho educativo no son esencia, como no lo son tales rasgos en la vida humana, son justo lo contrario, lo que comparten varias cosas o acontecimientos y no lo que tiene una sola o uno sólo, son, entonces, consistencia de un hacer que se particulariza en cada realización. No es que el hecho educativo se realice siempre de la misma manera, en respuesta a una supuesta naturaleza o idealidad, sino que guarda una consistencia o estructura común que se realiza siempre diferente en cada ocasión.

¹⁵ Esto ha provocado el equívoco histórico de identificar la verdad con el concepto mismo, el contenido con su envase. Esto se llama, para Ortega, idealismo y tal es su crítica. Por ello, Ortega indica que el raciovitalismo es el intento de superar el idealismo, y por lo mismo, tampoco es fenomenología, como se mencionó.

Es acontecimiento siempre diferente, pero que mantiene una estructura que le permite, por lo mismo, ser lo más variable, sin que esto impida su cualidad de identificación, tal cual como la vida humana donde ocurre. No puede ser de otra manera, pues la educación es una cuestión y quehacer humano, y no puede no compartir los rasgos constitutivos de quien la creó, así como la vida humana donde se realiza.

Ahora se comprende mejor la metafísica de Ortega, su idea de ser, como necesidad y como hacer. El ser, antes que cualquiera otra cosa, es, para el hombre, una necesidad. Las cosas no necesitan tener ser, no les hace falta; es el hombre quien necesita que su realidad tenga ser para poder vivir con ella.

Después de estos desarrollos se puede indicar la intención del siguiente capítulo: exponer mi perspectiva sobre los rasgos comunes del hecho educativo (su estructura) y lo que considero que es su autenticidad en el nivel radical de la vida. Tales desarrollos me permitirán configurar una categoría de análisis para identificar lo que los profesores han concluido, a lo largo de una trayectoria vital, que es la autenticidad del hecho educativo. Esta autenticidad no tiene una connotación únicamente moral, implica, también, el orden epistemológico, pues la verdad a la que la razón vital aspira es la que se descubre en la concreción y autenticidad de la vida humana. Más adelante se expondrá la concepción de Ortega de verdad como *Alétheia*, por lo que aquí únicamente se matiza tal desarrollo ulterior. Más que la Verdad definitiva, incambiable, única, imperecedera, se aspira a una verdad concreta y auténtica, desde la perspectiva vital, que está más cerca de lo verídico que de lo verdadero. Este tipo de verdad sobre el hecho educativo es lo que se busca en la concreción de la vida humana de los profesores de pedagogía.

Cierro este apartado describiendo los elementos de la obra de Ortega que complementan la razón vital, mismos que me servirán como enfoque para la sistematización del conocimiento que generen las narrativas autobiográficas de los profesores de pedagogía.

Porque el hecho educativo y la vida humana contienen una estructura que les constituye, podemos realizar un diálogo que, al articular perspectivas, busque la sistematización y la autenticidad de lo que es el hecho educativo. Tal sistematización de las narrativas autobiográficas que pretende este estudio es un ejercicio de hermenéutica vital. La interpretación de las razones sobre las cuestiones humanas, que parten de la lógica narrativa con la que cada autor de las narrativas compone su relato, y son posibles, por tanto, de conocimiento, de reviviscencia. Interpretación posible por la condición de mi vida humana que comparto con él. La intención construir el concepto de hecho educativo de los profesores a partir de su biografía. Narrar la serie de acontecimientos vitales que, racionalizados en un relato, descubren la verdad sobre el

hecho educativo a la que ha llegado en su trayectoria vital y educativa el profesor. La biografía del hombre que descubre la verdad es la verdad: “Cuanto hoy es reconocido como verdad...tuvo a su tiempo que estrecharse y encogerse para pasar por el corazón de un hombre” (Ortega I, 321, como se cita en Garagorri, 1970, p. 140)

Llegamos así, al fundamento epistemológico de las narrativas autobiográficas que se busca realizar con profesores de pedagogía. En dichas narrativas se concentrará sus autobiografías que contienen, desde luego, las razones vitales que explican y descubren el hecho educativo en la misma realidad radical que es la vida humana de los profesores y lo que ellos, desde tales razones, consideran que la autenticidad del hecho educativo. Se entiende, ahora, plenamente, que la vida es el escenario y el método para conocer el hecho educativo en su radicalidad.

Con la razón vital y sus postulados tenemos el método propuesto por Ortega para conocer las cuestiones humanas. Como se mencionó, para este método el conocimiento de las cuestiones humanas es reviviscencia; una resignificación de la experiencia como en otro trabajo expuse partiendo de los postulados de J. Dewey. Esta es, en síntesis, la premisa que fundamenta el estudio biográfico-narrativo sobre el hecho educativo.

Resta apuntar los postulados orteguianos propios que complementan la razón vital, mismos que me permitirán sistematizar el conocimiento que las narrativas autobiográficas de los profesores generen. Estos son la serie dialéctica, el perspectivismo y la verdad como Alétheia. Se busca trascender el objetivo únicamente expositivo que suelen tener trabajos de esta índole biográfico-narrativo. La intención es sistematizar el conocimiento, pues considero, basado en la razón vital, que los relatos biográficos son auténtico conocimiento de las cuestiones humanas.

No tengo una intención moral de reivindicar al valor de las narrativas biográficas encontraste y en defensa con las metanarrativas; mi intención, considero, es diferente, pues es estrictamente epistemológica, antes que altruista. No quiero únicamente darle voz al profesor, quiero que esa voz se considere conocimiento vital de las cuestiones humanas. La razón vital no es altruismo ni reivindicación moral de la subjetividad; el diálogo, tampoco. Son herramientas epistemológicas estrictas que deben superar toda interpretación reduccionista. La subjetividad en epistemología no es concesión es condición.

1. 3 Serie dialéctica, perspectiva y verdad como Alétheia. Postulados orteguianos para la sistematización del conocimiento que surge de la razón vital.

Concluiré este capítulo con los tres principios epistemológicos orteguianos enunciados en el título. Dichos principios complementan la propuesta de razón vital con su método de narrativas. La intención es exponer los principios para indicar que tipo de fundamento cumplen para este texto y cómo pueden ser utilizados para sistematizar el conocimiento que generen las narrativas autobiográficas.

No quiere esto indicar que estos postulados sean otro método distinto al narrativo, sino que completan dicho método al dotarlo de una dinámica de pensamiento (serie dialéctica), un objetivo de conocimiento (verdad como Alétheia) y una postura o papel del sujeto cognoscente (perspectiva). Al respecto, en su libro sobre Ortega, menciona Xirau (1983):

Aparte de que el estudio de los pintores pertenece a la teoría del arte, o si se quiere, a la estética, Ortega, en sus dos textos aplica rigurosamente su método, el método de las ‘narraciones’ o como habremos de verlo, de las ‘series dialécticas’. (p. 8 y 9)

La serie dialéctica es la dinámica de pensamiento que siguen las narrativas para dar cuenta de su conocimiento por medio de un relato. Tal dinámica permite, además, la sistematización de las narrativas para darnos la razón de la cuestión que las atraviesa, en este caso, el hecho educativo. Afirma, Xirau (1983): “Pero la narración no agota el método orteguiano, a ella hay que añadir, [...] el método dialéctico” (p. 14)

Ortega realizó en 1943 un epílogo para la *Historia de la filosofía* de Julián Marías; dicho epílogo se tradujo en su libro titulado *Origen y epílogo de la filosofía* (1972b), en el cual, Ortega expone su concepción de serie dialéctica como una manera de construir conocimiento a partir de una forma dialéctica en que se ligan los pensamientos. Es decir, propone una dinámica del pensamiento.

Coherente con su sistema filosófico, propone que la serie dialéctica avanza en el conocimiento mediante la reintegración secuencial de pensamientos anteriores con la finalidad de su superación. No es ruptura ni es aceptación completa de lo que se ha pensado hasta entonces, es integración del conocimiento que se ha logrado para la superación de los errores que se han adolecido. Romper completamente con el pasado, además de ser imposible, es indeseable y no resulta en auténtica superación. Ortega reitera a lo largo de su obra que toda verdadera superación es integración, pues romper con algo totalmente no es superarlo, sino sencillamente diferenciarse.

Por lo tanto, la serie dialéctica orteguiana parte de una dinámica de pensamiento contrapuesto al analítico. De la dinámica del pensar analítico nos dice Ortega (1972b):

Los pensamientos pueden estar ligados con evidencia, uno con otro, de dos modos. El primero es este: un pensamiento aparece como surgido de otro anterior porque no es sino la explicación de algo que ya estaba en este implícito. Entonces decimos que el primer pensamiento *implica* el segundo. Esto es el pensar analítico, la serie de pensamientos que brotan dentro de un primero pensamiento en virtud de progresivo análisis. (p. 24)

Contrapuesto a éste, nos dice el autor sobre el pensamiento dialéctico:

Pero hay otro modo de ligamen evidente entre los pensamientos[...] no implica, pero si complica el pensamiento [...] Este es el pensar sintético o dialéctico. En una serie dialéctica de pensamiento, cada uno de estos complica e impone pensar el siguiente. El nexo entre ellos es, pues, mucho más fuerte que el pensar analítico. (p. 24-26)

Por lo tanto, la diferencia entre estos pensamientos radica en implicar y complicar; dice el autor que implicar refiere a la cualidad de un pensamiento de llevar dentro de sí el siguiente, contenerlo potencialmente, en consecuencia, fragmentarse, de un concepto general a uno particular; en tanto que el dialéctico complica el pensamiento, no contiene como fragmento de sí al siguiente pensamiento, sino que avanza por comparación, es la cualidad de diversidad del pensamiento que le permite –y le obliga– yuxtaponerse uno con otro.

El pensamiento analítico implica un pensamiento con otro, es decir, se ensimisma, avanza dentro de sí, fragmentándose; el pensamiento dialéctico, por otra parte, co-implica los pensamientos, que no se fragmentan, sino que se complican uno a otro como totalidades. El nexo del pensamiento dialéctico mantiene igualdad y complicación entre los pensamientos, en tanto que el pensamiento analítico requiere independencia de la totalidad del primer pensamiento con el fragmento que constituye el segundo.

Sus prefijos anuncian su dinámica: el analítico se adentra en sí, se implica; el dialéctico, avanza en comparación con otro, se co-implica. Sus prefijos son, *in* (hacia dentro) y *con* (junto, entero) , en ambos el componente léxico final es *plicare* (doblar, hacer pliegues); por lo tanto, en el primero, un pensamiento está dentro de otro y se desdobra hacia dentro, avanza por particularización (esto es analizar); en el segundo, está a su lado, su relación es de comparación y se desdobra hacia adelante, existe relación, nexo y/o articulación más no fragmentación del primero en el segundo; su cualidad de diversidad constituye su aspiraciones de completud, por lo cual tienen la capacidad, orientación, y como necesidad de yuxtaponerse con otro.

En el pensamiento analítico, el pensamiento se encuentra autónomo, no necesita del siguiente, independientemente de que el siguiente si dependa del primero; de manera diferente, en los pensamientos dialécticos la exigencia es mutua, avanzan por comparación, y, en consecuencia, sólo pueden ser contrastados los pensamientos que tengan volumen similar.

Por ello, Ortega (1972b) nos dice que la estructura de los pensamientos analíticos no obliga a su continuación:

Al ejercer éste [el pensamiento analítico] *podemos* pensar el concepto implicado en el antecedente y una vez pensado, tenemos sí que reconocer su <<identificación>> con éste, pero no nos era forzado pensarlo. El primero concepto no echa de menos nada, se queda tranquilo y como si se sintiese completo. (p. 26)

Es decir, el pensamiento se queda quieto para que se le extraigan otros pensamientos, para que se le analice, pero no dialoga con otro pensamiento. En contraparte, en el pensamiento dialéctico no queda otra alternativa que avanzar, que dialogar con otro pensamiento mirando de frente:

Pero en el pensar sintético no es que podamos, es que tenemos, *velis nolis*, que yuxtaponer un nuevo concepto. Diríamos que aquí la evidencia del nexo entre dos conceptos es anterior a haber pensado el segundo, puesto que es ella quien nos lleva imperativamente a él. La dialéctica es la obligación de seguir pensando, y esto no es una manera de decir, sino una efectiva realidad. (p. 26)

Efectiva realidad, puesto que tiene el hombre que seguir pensando si desea sostenerse en la vida, debe, por tanto, ser dialéctico; por ello, su razón le es función vital, como mencionamos. La vida le exige la continuación de su pensamiento:

Es el hecho mismo de la condición humana, pues el hombre, en efecto, no tiene más remedio que <<seguir pensando>> porque siempre se encuentra con que no ha pensado nada <<por completo>> sino que necesita integrar lo ya pensado, so pena de advertir que es como si no hubiera pensado nada y, en consecuencia, de sentirse perdido (p. 26,27)

El sino del hombre es seguir pensando, ser dialéctico, porque la realidad en la que se encuentra tiene, para Ortega, una configuración tal que no puede ser comprendida en completud con un sólo pensamiento, necesita una serie dialéctica de pensamientos, tantos como capas de ocultamiento tenga la verdad que posea cada realidad pensada. Por eso, en la cita pasada, Ortega dice que el hombre advierte siempre que no ha pensado nada por completo, porque en efecto, no lo ha hecho. La realidad, que se nos presenta siempre mediante la configuración de una perspectiva, no puede ser completamente entendida en un sólo pensamiento.

En este punto, el autor recupera su antiguo perspectivismo. Mencionaremos sus rasgos principales, pues resulta necesario entenderlo para proseguir con la serie dialéctica. La premisa fundamental del perspectivismo nos dice que la realidad está constituida por partes que constituyen una perspectiva objetiva llamada aspecto, y que concuerda con la perspectiva subjetiva, llamada vista. Por lo tanto, el perspectivismo de Ortega no tiene nada que ver con el relativismo, pues la perspectiva no sólo es el enfoque del sujeto, sino la forma en que la realidad se constituye.

Tal es el aporte de Ortega y lo que vuelve único su perspectivismo, pues propone que la perspectiva está también en el objeto, es constitutiva de él. De tal manera que la perspectiva es la síntesis de la vista subjetiva y el aspecto objetivo; para comprender mejor la cuestión, denominaré a la primera perspectiva subjetiva y a la segunda perspectiva objetiva.

El perspectivismo surge en Ortega (1985), ante el dilema racionalista y relativista sobre la recepción de la realidad del sujeto y el consecuente e inevitable cariz subjetivo que le impone. El autor plantea: “El sujeto, ni es un medio transparente, un <<yo puro>>, idéntico e invariable [propuesta racionalista], ni su recepción de la realidad produce en ésta deformaciones. Los hechos imponen una tercera opinión, síntesis ejemplar de ambas.” (p.41)

¿Cuál es entonces la función del sujeto en la faena de conocer, para el perspectivismo orteguiano? Dice Ortega, (1985): “Ni se deja traspasar sin más ni más por ella, [la realidad cósmica], como acontecía al imaginario ente racional creado por las definiciones racionalistas, ni finge él una realidad ilusoria. Su función es claramente selectiva.” (p. 41). Tal es la función selectiva del sujeto al conocer, lo cual no implica deformación de la realidad sino, al contrario, acomodación, pues:

La realidad cósmica es tal, que sólo puede ser vista bajo una determinada perspectiva. La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resultase siempre idéntica es un concepto absurdo”. (Ortega, 1985, p. 41).

Y más adelante, concluirá: “Lo que ocurre es que una de las cualidades propias a la realidad consiste en tener una perspectiva, esto es, en organizarse de diverso modo para ser vista desde uno u otro lugar” (p. 68).

La perspectiva acomoda la realidad, no sólo es observación, y por ello se vuelve un componente de la misma realidad, porque ésta también busca acomodarse al sujeto. Y, en consecuencia: “Todo conocimiento lo es desde un punto de vista determinado.” (Ortega, 1985, p. 42). Esto es posible porque la

perspectiva, al ser componente de la realidad, se vuelve objetiva y permite el conocimiento. La perspectiva objetiva se compone de la siguiente manera:

Pues bien: cuando una realidad entra en choque con ese otro objeto que denominamos <<sujeito consciente>>, la realidad responde *apareciéndole*. La apariencia es una cualidad objetiva de lo real, es su respuesta a un sujeto. Esta respuesta es, además, diferente según la condición del contemplador; por ejemplo, según sea el lugar desde que mira. Véase cómo la perspectiva, el punto de vista, adquieren un valor objetivo, mientras hasta ahora se los consideraba como deformaciones que el sujeto imponía a la realidad. Tiempo y espacio vuelven, contra la tesis kantiana, a ser formas de lo real. (Ortega, 1985, p. 69)

Ahora bien, el absurdo del antiguo relativismo o escepticismo, así como del racionalismo, que menciona Ortega, proviene de la siguiente falsa dicotomía:

La historia de la ciencia del conocimiento nos muestra que la lógica, oscilando entre el escepticismo y el dogmatismo, ha solido partir siempre de esta errónea creencia: el punto de vista del individuo es falso. De aquí emanaban las dos opiniones contrapuestas: es así que no hay más punto de vista que el individual, luego no existe la verdad –escepticismo; es así que la verdad existe, luego ha de tomarse un punto de vista sobreindividual –racionalismo (Ortega, 1980a, p. 15)

Que se sustentaba en el siguiente error:

El error inveterado consistía en suponer que la realidad tenía por sí misma, e independientemente del punto de vista que sobre ella se formara, una fisionomía propia. [...] Pero es el caso que la realidad, como un paisaje, tiene infinitas perspectivas, todas ellas igualmente verídicas y auténticas. La sola perspectiva falsa es esa que pretende ser la única. Dicho de otra manera: lo falso es la utopía, la verdad no localizada, vista desde <<lugar ninguno>>. El utopista –y esto ha sido en esencia el racionalismo¹⁶- es el que más yerra, porque es el hombre que no se conserva fiel a su punto de vista, que deserta de su puesto. (p. 42)

Ante tal utopismo y su forma de razón, Ortega propondrá, como ya vimos, una razón vital. Aquella razón utópica que, buscando quitarse el dejo de relativismo subjetivo, se deshumaniza, justo por considerar la realidad como absoluta, pretende partir, para descubrirle su verdad, de un lugar no relativo, es decir utópico y por lo tanto inexistente. La realidad, como mencionamos, busca acomodarse, dar una apariencia, por lo que no es absoluta y en consecuencia nada se obtiene con simplemente observarla, hay que acomodarla, esto vuelve a la verdad un verbo y a vitaliza la razón.

Se entiende mejor la cuestión cuando Ortega (1985) menciona que su perspectivismo coincide con las teorías de Einstein: “Para el viejo relativismo, nuestro conocimiento es relativo, porque lo que aspiramos

¹⁶ Recuérdese que se señaló en el apartado anterior que Ortega renuncia al racionalismo, pero no a la razón; por lo que tampoco se instala en el irracionalismo, como otros autores lo hacen, al tratar el tema de la vida humana.

a conocer (la realidad tempo-espacial) es absoluto y no lo conseguimos. Para la física de Einstein, nuestro conocimiento es absoluto; la realidad es la relativa.” (p. 66)

Ahora bien, la perspectiva subjetiva es constitutivamente toda la experiencia del sujeto en relación con la perspectiva objetiva que está enfocando: “Cada vida es un punto de vista sobre el universo” (Ortega, 1985, p. 42). En síntesis, la substancia última del universo es una perspectiva y sólo puede ser enfocada desde una vida humana, con su particular nivel histórico y contingencia biográfica.

Por lo tanto, interpreto que la perspectiva en su dimensión como vista del hombre, es la condensación de toda la experiencia que el hombre que observa ha adquirido hasta ese punto; y la perspectiva objetiva, es decir, el aspecto, de igual manera, es el reflejo de todo lo ocurrido hasta entonces con el objeto. La perspectiva, entonces, condensa la vida con las razones que nos hemos dado en y para ella, y en esto constituyen las narrativas biográficas de los profesores de pedagogía.

Por lo tanto, la perspectiva es un enfoque que sintetiza una vida, y que nos da un aspecto de la realidad, por lo cual, es también, dialéctica, puesto que, al sólo darnos un aspecto, necesita siempre de otro con quien contrastarse y sintetizarse para formar nuevos aspectos:

La verdad integral sólo se obtiene articulando lo que el prójimo ve con lo que yo veo, y así sucesivamente. Cada individuo es un punto de vista esencial. Yuxtaponiendo las visiones parciales de todos se lograría tejer la verdad omnímoda y absoluta. (p. 43,44)

Se reivindica la subjetividad epistemológicamente, deja de ser una concesión altruista para voces silenciadas u olvidadas. La voz no se da al otro, se le necesita. Lejos de ser estorbo y caer en relativismo, la perspectiva subjetiva, es justo lo necesario para acercarnos a la verdad. No es, entonces, estorbo ni altruismo, sino condición del conocer.

De esta manera, la peculiaridad de cada ser, su diferencia individual, lejos de estorbarle para captar la verdad, es precisamente el órgano por el cual puede ver la porción de realidad que le corresponde. (Ortega, 1985, p. 43)

Tenemos con ello porque la perspectiva es sustancial a la serie dialéctica, porque cada paso de ella es una perspectiva subjetiva y objetiva, hacia el descubrimiento de la verdad. Esto es importante para la sistematización del conocimiento de las narrativas que nos proponemos, pues cada relato autobiográfico es la narración de una perspectiva, y ésta es, a su vez, un enfoque irreductible a otro, sobre el hecho educativo. Cada perspectiva nos revela una perspectiva-aspecto del hecho educativo, su perspectiva objetiva; ahora bien, cada perspectiva, tanto objetiva como subjetiva, constituye un paso de la serie

dialéctica, mediante la cual podemos sistematizar el conocimiento y rodear al hecho educativo con cada nuevo paso de la serie, cada nueva perspectiva.

Por ello, para conocer la perspectiva del otro no me puede bastar con que enuncie lo objetivo de tal perspectiva, es decir el aspecto de la cosa que él conoce, sino que me es indispensable, para conocer plenamente tal aspecto, entender el punto de vista desde donde se construyó tal aspecto, es decir, la perspectiva subjetiva, y para ello no tengo otra forma que escuchar o leer el relato biográfico que cuenta la historia de la constitución de tal punto de vista, y para entender ésta, a su vez, no tengo otro elemento dialéctico que mi propia vida que comparte estructura con la del autor de la biografía. Es por esta razón que no me es suficiente conocer lo que idealmente, abstractamente piensan los profesores que es el hecho educativo, necesito la historia de vida que lo sustenta y explica, de otra manera la perspectiva quedaría tasajeada, artificialmente dividida. Necesito recuperar la historia del hombre atrás de la idea. Tal cosa es la razón vital.

Ahora bien, en función de integrar el sistema de pensamiento de Ortega, interpreto que la serie de pensamientos dialéctica está compuesta de estadios que no son otra cosa que estas perspectivas –subjetiva y objetiva- sobre la cosa sobre la cual se está reflexionando. Son los estadios, por lo tanto, experiencias de conocimiento, que contienen en su perspectiva una idea de la cosa, es decir, un aspecto, que contiene, desde luego, también una vista: “Pues bien, la versión más exacta del término Idea, cuando Platón lo usaba, sería aspecto.” (Ortega, 1972b, p. 62).

Pero también, cada estadio, y la serie en su conjunto, debe partir de una cuestión similar, no únicamente de un objeto cualquiera para analizar; desde la cuestión radical de la que se parta es como se consigue comparar y articular las perspectivas. Es por ello, que planteo como problema o cuestión radical de la serie dialéctica del hecho educativo, lo que éste sea en autenticidad, donde y como la hayan encontrado los profesores de pedagogía en su trayectoria vital educativa.

En cuanto al contenido y constitución de los estadios, de acuerdo con Ortega, resultaría un error pensar que una idea, que radica en un pensamiento, puede contener todos los aspectos de la realidad, por lo cual, es preciso, mediante una serie dialéctica, seguir pensando para constituir más aspectos de la cosa avanzando en profunda radicalidad, tales aspectos y vistas constituyen los estadios.

Así lo afirma el autor:

Esta es la causa más frecuente de nuestros errores porque nos lleva a creer que asegurarnos de si una idea es verdad se reduce a confirmar ese único carácter <<real>> de la idea que es enunciar un <<auténtico aspecto>> –a no buscar su integración confrontando la idea no sólo con el aspecto que ella enuncia, sino con el decisivo carácter de la realidad que es <<ser entera>> y, por lo mismo, tener siempre <<más aspectos>>. (Ortega, 1972b, p.68)

En consecuencia, las ideas, que constituyen cada estadio de la serie dialéctica, al pasar al dialécticamente al siguiente estadio, no mueren, sino que son absorbidas: “Lo absorbido desaparece en el absorbente y, por lo mismo, a la vez que abolido, es conservado” (Ortega, 1972b, p. 39)

Por lo tanto, para Ortega, dichos estadios, al contener un aspecto de la cosa no podrían contener en éste de manera absoluta una verdad, así como tampoco podrían constituirse completamente en un error, sino conocimiento en su forma de perspectiva: “[...] la verdad perspectivita, aunque es parcial, es a la vez absoluta. Lo único que no es, es completa” (Ferrater Mora, 1973, p. 62). Por lo cual, cada estadio no puede ser completamente recuperado o totalmente desechado, sino que se le amplía integrándolo en una serie, procurando sus aciertos y eludiendo errores, complementado, así, su verdad insuficiente: “Reconozcamos que aquella verdad manca, convicta de error, *desaparece* en la nueva construcción intelectual. Pero desaparece porque es asimilada en otra más completa.” (Ortega, 1972b, p. 39)

Realizando su serie dialéctica en el ejemplo de la historia de la filosofía, Ortega nos dice: “Una filosofía no puede ser un error absoluto porque éste es imposible. Aquel error, pues, contiene algo de verdad. [...] A la postre se revela que no era error porque no fuese verdad, sino porque era una verdad insuficiente.” (Ortega, 1972b, p. 38-39). Dicha insuficiencia de verdad es ineludible para la perspectiva pues sólo ve a la cosa desde un aspecto, al tiempo que la cosa misma se configura a sí misma en una perspectiva, no permite que su ser se condense completamente en uno sólo de sus aspectos. No es que falle la forma de conocer, sino que así es la configuración de la realidad, misma que no es conocible desde una sola mirada, sino en el diálogo de varias vistas. La realidad nos impone el diálogo para conocerle. Así es la constitución objetiva en perspectiva de la cosa, así es su apariencia y de la misma manera es el lente subjetivo.

Por lo tanto, cada estadio contiene, -condensada como perspectiva-, una verdad, bien que insuficiente, aproximativa, por lo que exige un nuevo pensamiento con cual yuxtaponerse, no para destruirse y rehacerse en uno completamente nuevo y, ahora sí, verdadero, sino que lo exige para complementar su verdad mediante la mecánica del pensamiento dialéctico que, por su constitución, avanza cubriendo, aproximándose cada vez más, a la cosa con cada nueva perspectiva, misma que, al integrar las anteriores, avanzan en profundidad de la cosa. La constitución misma de la cosa tira del pensamiento con cada nueva

perspectiva que nos permite ver, es, por tanto, dialéctica ella misma, y le exige tal identificación al pensamiento y al pensador.

Aquí se puede partir para construir una teoría del diálogo como herramienta necesaria para el aprendizaje, no sólo por las habilidades sociales que desarrolla; el diálogo es ineludible para el conocimiento y el aprendizaje por la constitución perspectiva-dialéctica de la cosa. La realidad y su constitución en perspectiva nos impone la colaboración, el diálogo. Pero sigamos con la serie dialéctica.

Entonces, tenemos que la constitución de la cosa nos impone seguir pensando, por ello dice Ortega (1972b), que “la cosa es el maestro del hombre” (p. 59). Como auténtica maestra, seduce al hombre para que siga pensando; lo incomoda cada que llega a una verdad, revelándole una nueva perspectiva, volviéndole inexorable seguir pensando. La cosa, entonces, al constituirse en perspectiva, es decir tener innumerables aspectos, impone al hombre que se mueva con su pensamiento alrededor de ella. Aquí, Ortega, da su ejemplo de la naranja (1972b, p. 29) que condensa su teoría dialéctica y perspectivita. Nadie ha visto nunca una naranja por completo, cada vez que la observa sólo puede ver un aspecto de ella. Para intentar verla completamente tiene que moverse alrededor de la naranja viendo cada vez nuevos aspectos y reteniendo en el pensamiento los aspectos anteriores –que al momento de moverse quedan únicamente retenidos en el pensamiento- para buscar tener, al reconstruir todas las perspectivas, una idea completa de la naranja, su horizonte. Tal es la mecánica dialéctica del pensamiento y un ejemplo de lo que buscamos hacer sobre el hecho educativo en la vida humana.

Cuando se indica que se rodea a la cosa con las perspectiva-vista no quiere decir que tal permanezca en la superficie, sino que dando rodeos se aproxima al centro con cada nueva vuelta; como los israelitas tomaron Jericó, dice Ortega en bella analogía.

Este ejemplo aclara perfectamente como la realidad sólo se revela en perspectiva al tiempo que el pensador sólo puede verla en perspectiva, justificando de esta manera la necesidad del pensamiento dialéctico para descubrir la verdad de la cosa, justifica la necesidad de “moverse alrededor de la cosa”, es decir, seguir pensando, dialogando con la realidad y con el otro para completar -en la abstracción de una serie dialéctica- los aspectos de la cosa. “Si cupiese integrar los incontables <<aspectos>> de una cosa, la tendríamos a ella misma, porque la cosa es la <<cosa entera>>. (Ortega, 1972b, p. 63)

La cuestión de la cosa y sus aspectos es una síntesis de subjetivismo y objetivismo, que, como se mencionó, Ortega ya había insinuado desde su antiguo perspectivismo. Describe de esta manera su síntesis:

El <<aspecto>> pertenece a la cosa, es-si queremos decirlo crudamente- un pedazo de la cosa. Pero no es sólo *de* la cosa: no hay <<aspecto>> si alguien no mira. Es, pues *respuesta* de la cosa a un mirarla. Colabora en ella el mirar porque es éste quien hace que en la cosa broten <<aspectos>>, y como ese mirar tiene en cada caso una índole peculiar –por lo pronto mira en cada caso desde un punto de vista determinado-, el aspecto de la cosa es inseparable del vidente. Más, déjese insistir: como, al fin y al cabo, es siempre la cosa quien se manifiesta a un punto de vista en alguno de sus aspectos, estos le pertenecen y no son <<subjetivos>>. De otra parte, dado que son sólo *respuesta* a la pregunta que todo mirar ejecuta, a una inspección determinada, no son la cosa misma, sino sólo sus <<aspectos>>. (Ortega, 1972b, p. 62)

En suma, el aspecto y la vista es la perspectiva que comparten observador y cosa. Tal perspectiva que comparten realidad y pensador constituye el conocimiento que se descubre en la realidad: “Porque, en efecto, pertenece a la Realidad tener <<aspectos>>, <<respectos>>y, en general, <<perspectivas>>, y que pertenece a la Realidad que el hombre esté ante ella y la vea.” (Ortega, 1972b, p. 66)

La perspectiva constituye la verdad que se descubre en el aspecto de la cosa, y es, en tanto perspectiva, conocimiento:

Casi son equivalentes los términos perspectiva y conocimiento. Es más, lleva aquel la ventaja de avisar por anticipado de que el conocimiento no es sólo un <<modus cognoscentis>>, sino una positiva modificación de lo conocido [...]; que es la cosa transmutada en meros <<aspectos>> y sólo <<aspectos>>, a los cuales es esencial constituirse en una perceptiva. (p. 66)

Conocer, entonces, como dice Ortega, no es propiamente un ingreso de la cosa en la mente ni un estar la cosa en la mente, ni una copia de la cosa o construcción ideal de ella, sino que es:

[...] una <<interpretación>> de la cosa misma sometiéndola a una traducción, como se hace de un lenguaje a otro, diríamos del lenguaje del ser, que es mudo, al lenguaje del conocer. Este lenguaje al que es traducido el ser es, ni más ni menos, el lenguaje, el logos. (Ortega, 1972b, p. 66)

En suma: “Conocer, en su postrera y radical concreción es dialéctica, ir hablando precisamente de las cosas. La palabra enuncia las vistas en que nos son patentes los aspectos de la Realidad.” (p. 66). Conocer es diálogo, síntesis de perspectivas que rodean y profundizan en la cosa, y al hacerlo, en cada aspecto que descubren, retiran un velo de falsedad de la cosa, y advierten un aspecto de su autenticidad.

Estas vistas, como se enunció anteriormente, son las perspectivas. Ahora bien, si el conocimiento es la perspectiva que comparten objeto (aspecto) y sujeto (vista), la verdad a la que pueda aspirar dicho tipo de

conocimiento será un descubrimiento, en el sentido literal del término, no como algo que se encuentra sino como algo que se devela. Aquí se incorpora el último aspecto del sistema epistemológico de Ortega, su corolario, a saber, la verdad como Alétheia.¹⁷

Ahora bien, las reflexiones que siguen tienen la intención de nombrar el tipo de conocimiento al que se busca llegar, partiendo de los postulados de Ortega. No es, desde luego, intención decir que esto sea la verdad, sino el tipo de verdad al que busqué orientarme, que tiene un cariz más parecido a lo auténtico, evidente, verificable o verídico que a la Verdad. Con tal salvedad, prosigamos.

Dice Lasaga Medina (2012), en su glosario orteguiano, sobre el término Alétheia:

Ortega adopta el término griego <<alétheia>> para interpretar el concepto de verdad como descubrimiento, des-velamiento o revelación. <<La Historia no es manipulación, sino descubrimiento de realidades: Alétheia.>> (FHH, IV, 532). Esta verdad de la vida, verdad metafísica, se contrapondría a la verdad gnoseológica del conocimiento, basada en la coherencia y en la adecuación de las ideas. (p. cxxxix)

La verdad está en la vida, allí se descubre, no radica, aunque se pueda reflejar, en la idea. Quiere esto decir que la verdad no puede ser conocimiento de manera absoluta, lo cual no indica que no pueda serlo en parte. Alétheia es la verdad descubierta, encontrada al retirar los velos que la encubren, que son los primeros con los que topamos al pensar el ser de algo, para lo cual la faena de conocer será retirar dichos velos, descubrir. Dice Ortega (1966):

Cuando buscamos el ser de algo o su verdad, esto es, la cosa misma y auténtica de que se trata, lo primero que hallamos siempre son sus ocultaciones, sus máscaras. Ya lo advirtió Heráclito: La realidad se complace en ocultarse. (p. 14)

Resulta, entonces, que lo que le ocurre al ser en la realidad es un fenómeno de ocultación:

El fenómeno de la ocultación no es complicado. Consiste, sencillamente, en que el ser de la cosa o, lo que es igual, la <<cosa misma>>, la cosa en su <<mismidad>> queda tapada por todo lo que tiene que ver con ella, pero no es ella. (Ortega, 1966, p. 15)

Por lo tanto, para tal sentido de la verdad como Alétheia, inmiscuida en el fenómeno de la ocultación, corresponde que su tipo de conocimiento sea un descubrimiento: “A la operación que nos lleva a

¹⁷ Para los filósofos que lean este texto, los remito a *Origen y epílogo de la filosofía* de Ortega, en el encontrarán una serie dialéctica que recurre a la razón vital o histórica, para descubrir el veredero origen de la filosofía y su correcto nombre en Parménides como Alétheia. Para Ortega, entonces, el nombre filosofía es cursi, ridículo, inexacto, no es un concepto esclarecedor, sino que tal nombre fue una estrategia de sobrevivencia de Sócrates; el nombre correcto debiese ser aletheios, “develadores del ser”.

encontrarlo bajo sus ocultaciones llamamos <<verificar>> o advenir, más castizamente *averiguar*. Es hacer patente lo oculto, es desnudarlo de sus velos, des-cubrirlo.” (Ortega, 1966, p. 15).

Ahora bien, descubrir la verdad de algo nunca puede hacerse de manera total, siempre será, en cada aproximación al conocimiento, una parte de la verdad, es decir, una perspectiva de ella. Y en esa parte o perspectiva que se le descubre a la verdad, ahora sí, puede ser ésta auténtica y absoluta verdad, sin que sea completa. Con esto, se comprende de mejor manera porqué anteriormente se enunció que la constitución de la verdad requiere, para acercarse a ella, irse completando y complementando con una serie dialéctica de pensamientos que concentran perspectivas donde se condensa el conocimiento en perspectiva compartido por el sujeto y la realidad.

Explica, Ortega (1972b), este procedimiento revelador:

En efecto, cuando al pensar meditando sobre las ideas vulgares, tópicas y recibidas respecto a una realidad, encuentra que son falsas y le aparece tras ellas la realidad misma, le parece como si hubiera quitado de sobre ésta una costra, un velo o cobertura que la ocultaba, tras de los cuales se presenta en cueros, desnuda y patente la realidad misma. Lo que su mente ha hecho al pensar no es, pues, sino algo así como un desnudar, des-cubrir, quitar un velo o cubridor, re-velar (=develar), des-cifrar un enigma o jeroglífico. Esto es literalmente lo que significaba en la lengua vulgar el vocablo a-léthia –descubrimiento, patentización, desnudamiento, revelación. (p. 100)

Conocer es descubrir la verdad, desnudar a la realidad y de esta manera ponernos en contacto con lo que ella auténticamente es. Finaliza Ortega (1972b):

Alétheia significa *verdad*. Porque *verdad* ha de entenderse no como cosa muerta, según veintiséis siglos de habituación, ya inercial, nos lo hace hoy entender, sino como un verbo -<<verdad>> como algo viviente, en el momento de lograrse, de nacer; en suma, como acción. *Alétheia* =verdad es dicho en términos vivaces de hoy; *averiguación*, hallazgo de la verdad, o sea de la realidad desnuda tras los ropajes de la falsedad que la ocultaban. [...] Lo desnudo es la realidad y el desnudarla es la verdad, *averiguación* o *Alétheia* . (p. 101)

Lo que la realidad es sin los ropajes de la falsedad, la verdad del ser es su ser auténtico, igual a sí mismo, descubierto, develado.

Aquí se nos presenta un problema que ha provocado confusión. Para hacer la verdad, es decir, para averiguar lo que algo es, necesitamos dialogar con las perspectivas de otro, con las averiguaciones de otro, en función de rodear al objeto y descubrir la mayor cantidad de aspectos auténticos como sea posible. Ahora bien, la verdad para comunicarse, para educarse haciéndola, requiere que se le haga abstracta –no es que lo sea-, se le envasa en un concepto para repartirse. Este es el problema que origina la confusión

de pensar que la verdad es la idea, es el concepto, cuando la verdad, lo verídico y auténtico, vive en lo concreto.

Bajo este error de pensar que la verdad se enuncia, pues es abstracta, se puede perfectamente enunciar verdades y vivir en completa contradicción en ellas, las verdades, así, se consumen en lugar de asumirse, y la educación se reduce a ser adoctrinamiento.

El concepto es el envase de la verdad, más no ella misma. La verdad, en este sentido, se acuerda con la realidad. No contradice esto la postura de Alétheia. La verdad es descubierta, pero descubrir no es algo pasivo, es una acción sobre el objeto. Descubrir la verdad, quitarle sus velos de falsedad al objeto, es construirle su autenticidad. La tarea de descubrir no es hallar la verdad que tiene el objeto y sacarla de ella, sino actualizar esa verdad que tiene el objeto con la circunstancia y pensamiento del sujeto. Construir verdad, porque sólo es verdad si lo es hoy, por ello, puede una verdad de ayer, falsearse hoy, la verdad del pasado existe, pero se piensa siempre desde un hoy. La teoría, en consecuencia, no es la realidad ni es, estrictamente, conocimiento, lo pudo ser a la hora de su formulación, pero necesita en cada hoy, en cada nueva circunstancia, ser resignificado para permanecer verídico.

Lo que la teoría es, es una postura ante la realidad que pretende ser verdadera. En consecuencia, no es estrictamente la verdad pues ésta siempre necesita para ser, existir en el presente. Así, la teoría tiene como función ser una herramienta de pensamiento para actualizar o construir conocimiento, no es ella, estrictamente, quien posee la verdad. Queda claro porque, desde el punto de vista vital, la verdad es lo que la cosa es cuando es auténtica, no por permanecer fiel a una esencia, sino porque es lo que es en la circunstancia donde se encuentra y desde donde se le piensa. Dice Xirau (2016), comentando la obra de Ortega: “[...] desde el punto de vista de la vida, la verdad se llama sinceridad [...]” (p. 411)

Este problema de pensar que la verdad es sólo abstracta, y como de esta manera -contenida en conceptos- se vuelca en un texto, es la verdad misma el concepto que la contiene de manera abstracta. No es este el tipo de conocimientos que buscamos, por ello, necesitamos recuperar la biografía de quien llegó a las averiguaciones que nos dialoga, sólo en ella, podremos entender plenamente las razones –vitales- que sustentan y vuelven comprensible tal averiguación. De otra manera, únicamente intercambiamos conceptos, sin entendernos plenamente. Para dialogar efectivamente necesitamos entender nuestras ideas y nuestras averiguaciones desde nuestras biografías.

Por otra parte, la verdad no es algo que se aloja inerte en el ser. No es sustantivo muerto, sino verbo vivo. Es algo que vive, que radica en el ser, en la vida del ser. Es decir, lo que auténticamente va siendo. La verdad,

que es verbo de descubrir, está viva, no puede ser asequible a una razón inerte y abstracta, necesita una razón vital.

Mediante la narración se descubren las capas de falsedad que encubre la autenticidad de las realidades humanas. Conocer lo humano, será narrar su historia, pues su verdad será su auténtico ser que se nos descubre mediante la narración de lo que ha vivido, lo que le ha ocurrido. El ser, como decíamos, es su vida.

Podemos, después de este recorrido, entender plenamente la síntesis que realiza Xirau (1983):

En un libro breve y preciso –*Origen y epílogo de la filosofía*- leemos que “el arsenal y el tesoro de los errores” permite encontrar verdades siempre que nos demos cuenta que el error es una verdad incompleta, una semi-verdad. El filósofo tiene que proceder por tanteos hasta que la verdad se le vaya revelando como *Alétheia*, como develación. Para alcanzar la verdad no utiliza Ortega el método que procede por “implicaciones”, típico de las matemáticas. Prefiere la dialéctica siempre que por “dialéctica” no entendamos el método hegeliano o marxismo [...]. Ver dialécticamente es, para nuestro filósofo, pasar por una suerte de secuencia natural, describir las “series dialécticas” que circulan de un pensamiento a otro (p. 15).

Como síntesis, se presentan los pasos que Ortega propone para su serie dialéctica:

Toda <<cosa>> se presenta bajo un primer aspecto que nos lleva a un segundo, este a otro y así sucesivamente. Porque la <<cosa>> es <<en realidad>> la suma *integral* de sus aspectos. Por lo tanto, lo que hemos hecho ha sido:

- 1.- Pararnos ante cada aspecto y tomar de él una vista.
- 2.- Seguir pensando o pasar a otro aspecto contiguo.
- 3.- No abandonar, o conservar los aspectos ya vistos manteniéndolos presentes.
- 4.- Integrarlos en una vista suficientemente total para el tema que en cada caso nos ocupa. (Ortega, 1972b, p. 74)

Recapitulando, el pensamiento dialéctico orteguiano no se independiza de otros pensamientos y de la realidad, ni invita o sugiere la implicación de otro, sino que la impone, porque lo que busca conocer, la realidad radical, la vida humana, es pura relación de acontecimientos complicados entre sí; todas las realidades que contiene tal realidad radical, por su configuración en perspectiva que nos muestran, seducen para ser envueltas por una razón humanizada, vital e histórica que averigüe, mediante una lógica narrativa sobre su consistencia, nuevos aspectos, perspectivas, mismas que, retirando las capas que encubren y falsifican, se sistematizan en una serie dialéctica que va progresivamente descubriendo la verdad. Tal faena es el conocimiento, y éste radica siempre en un punto de vista, siempre en una vida humana

individual, por lo que es menester el diálogo, pues la realidad tiene una configuración perspectivista y vital que nos lo impone, al tiempo que nos lo posibilita por la estructura vital, la condición humana que comparte el género.

Para este estudio, se recupera, en síntesis, la serie dialéctica, el perspectivismo, y la verdad como Alétheia que sirven como mecanismo y orientación para la sistematización de las perspectivas autobiográficas de los profesores sobre el hecho educativo; la estructura vital que posibilita la interpretación de los relatos autobiográficos y las razones vitales que contienen; y la vida humana como realidad radical brinda escenario que permite tener donde buscar el hecho educativo al tiempo y poder aquilatar todas las realidades donde lo averigüemos, así como método teórico para ello, con la razón vital y su lógica narrativa. El raciovitalismo sustentará la averiguación del hecho educativo en la vida humana, al tiempo que fundamentará teóricamente la metodología de narrativa autobiográfica, y será el sistema de pensamiento desde el cual se interpretarán las narrativas.

En conclusión, con el fundamento teórico del sistema orteguiano raciovitalista, me propongo realizar una serie dialéctica del hecho educativo. Para lo cual, metodológicamente, recurriré a las narrativas autobiográficas propuestas por A. Bolívar, pero siempre desde el sustento teórico de Ortega, en función de conocer las perspectivas que tienen los profesores en pedagogía sobre el hecho educativo, tales perspectivas, a su vez, constituirán un nuevo estadio de tal serie dialéctica, pues se constituyen, en su parte subjetiva -en su vista-, en razones vitales que se configuran desde la experiencia vital que sobre lo educativo han vivido los profesores hasta el momento del estudio, en tanto que en su parte objetiva -en el aspecto- constituirán un nuevo estadio de dicha serie dialéctica.

El primer estadio será mi perspectiva sobre el hecho educativo, lo que he averiguado sobre él. Mi perspectiva del hecho educativo será una averiguación de cómo se realiza en la vida humana; el aspecto que busco averiguar es el que el hecho educativo tiene en su nivel más radical de existencia, en la vida humana. Desde este estadio inicial se seguirá dialécticamente con los siguientes estadios, que se conformarán con las perspectivas del profesorado sobre el hecho educativo. Para construir analizar, entender y construir éstas, se utilizará este primer estadio como categoría de análisis para las narrativas autobiográficas. Pero entiéndase que no es una propuesta de pensamiento analítico, lo cual equivaldría a que mi categoría fuese inamovible y útil sólo para implicar y deducir el resto de perspectivas desde ella; por el contrario, mi categoría es tan sólo el primer paso que inicia la serie dialéctica, co-implicando el resto de perspectivas concentradas en las narrativas biográficas.

Aquí está en suma mi interpretación e intento de sistematización del pensamiento filosófico de José Ortega y Gasset. No lo es de todo su pensamiento; desde luego no lo agoté, sólo recuperé el que consideré necesario para mi estudio. Otro mundo, aparte de éste, pero en congruencia con él, se nos abre, entre otros temas, con cuestiones como qué es el marco que sostiene la pintura, hasta las reflexiones de las fuentes de una ciudad, o los diálogos con las estatuas de Francia, por no insinuar o citar siquiera *La rebelión de las masas*.

Cierro estos fundamentos con un ejemplo nada humilde de la razón vital. Ejemplo que ayuda a entender mi intención con las narrativas autobiográficas de los profesores de pedagogía:

Este ejemplo monumental es nada menos que el *Discurso del método*. [...] El *Discurso*, libro que inicia la sinfonía del pensamiento moderno, es una autobiografía donde el autor nos relata por qué experiencias de su vida ha venido al descubrimiento de su filosofía. Debería haber sorprendido un poco más que toda una época del pensamiento humano y, junto a la helénica, la más gloriosa, comience con las memorias de una vida personal. Que Descartes considere como únicamente filosófico cierto resultado teórico a que sus experiencias vivientes le han llevado no es razón para que nosotros no nos preguntemos formalmente por el nexo entre éstas y aquel. La definición de ese nexo sería la comprensión del hecho absoluto humano que es el texto del *Discurso*. Si la filología fuese lo que debe ser –la ciencia del leer- debería por sí misma y aparte toda preocupación filosófica haber llegado a la advertencia de que las tesis ya reconocidamente filosóficas sobre el método carecen de sentido si no se las toma como emergiendo efectivamente de las experiencias vitales que en el hombre Descartes se habían producido, experiencias que, lejos de ser anécdotas individuales, son el <<precipitado de toda la historia de Occidente>> (Ortega, 1966, p. 43,44)

Y en otro lugar concluye¹⁸:

No se propone con él [el *Discurso del Método*] Descartes componer un tratado del método, sino hablar de lo que este es como viviente función de la vida humana. De aquí el hecho paradójico -y nunca analizado- de que esas páginas que abren una nueva época de la Humanidad, que inician la nueva ciencia y con ella la nueva técnica material para la vida, consistan no en un *disputatio*, ni en un tratado, ni en un manual, sino en una...autobiografía. (Ortega, 1958, p. 223,224)

¹⁸ Con nota a pie de página, Ortega da la comprobación de su conclusión en una carta de Descartes a Mersenne de 1637.

Capítulo II

La educación es lo que el hombre hace para hacerse.

El hecho educativo en el nivel radical de la realidad.

Partiendo de la realidad radical se puede encontrar todas las formas y realidades que tiene el hecho educativo; puede tener aspecto de acto, fenómeno social, forma de comunicación, proceso, interacción intergeneracional, vocación, entre otros, dependiendo la perspectiva-vista desde donde se le observe. Todos estos aspectos tienen la educación, pero es, de manera radical, un hecho de la vida humana, algo que ocurre en ella, una importancia. La cuestión, entonces, no es describir todos los aspectos del hecho educativo sino reflexionar cómo es de manera radical, como un hecho en la vida, y para ello, para ubicarlo como tal dentro de todos los demás hechos y ocurrencias de la vida, resulta menester descubrir su autenticidad; cómo es cuando es auténtico y qué lo hace auténtico.

Una de las principales preocupaciones filosóficas de Ortega fue encontrar la autenticidad de la vida. Por supuesto, desde él partiré para describir qué es la autenticidad, en función de reinterpretar el concepto para el hecho educativo. Además, como se describió, la vida es una estructura -condición humana- que se realiza siempre distinta en las circunstancias, por lo que el hecho educativo, siendo un acontecimiento radical de la vida, comparte esta forma de estructura y acontecimiento; el segundo depende de las circunstancias y se nos escurre siempre que lo queremos fijar con el pensamiento, pero la primera es posible de reflexionarse y construirse en una perspectiva. De manera que expondré lo que es la educación como hecho vital, su autenticidad y su estructura, misma que adelante, se constituye de la ejemplaridad, el interés y el diálogo que los articula, elementos que desarrollo siempre desde la perspectiva de Ortega.

Estos desarrollos constituirán una categoría de análisis que funcionará como herramienta de interpretación para entender el hecho educativo en las perspectivas de los profesores de pedagogía; además, dicha categoría constituirá el primer paso de la serie dialéctica, con lo que se podrá continuar con tal serie articulando las perspectivas de los profesores, en función de busca descubrir la verdad del hecho educativo a partir de la develación y descubrimiento que nos brinda cada perspectiva.

En función de aclarar la forma de reflexionar sobre las narrativas de los profesores de pedagogía, resulta menester indicar que la categoría de análisis que se propondrá a continuación tiene su principio en el pensamiento dialéctico orteguiano descrito en el capítulo anterior y no en desde el analítico. Es decir, que

no es la categoría de análisis un pensamiento inamovible, sin cambios y general desde el cual se derivan otros pensamientos particulares -los de los profesores-, siempre bajo la lógica del primero; bajo este paradigma analítico la categoría de análisis se limita a contrastar para aprobar o descalificar si se está bajo el enfoque que se considera verdadero o no. En consecuencia, la categoría que propondré es una de análisis-dialéctica, donde su función es, sí, entender, pero sólo para que tal entendimiento sea en el sentido de un encuentro para la co-implicación de las demás perspectivas; al co-implicarse, todas las perspectivas quedarán trastocadas incluyendo, por supuesto, la mía, cuestión que de ninguna manera puede ocurrir con las categorías de pensamiento analítico. Sólo si se complementa y cambia mi perspectiva se habrá logrado la serie dialéctica, el auténtico diálogo con los profesores; si no cambia y permanece cerrada como las categorías de análisis tradicionales, monológicas e impositivas, habrá fracasado.

La intención de la construcción de esta categoría sobre el hecho educativo es encontrarse análoga y dialécticamente con las perspectivas de los profesores en función de construir la serie dialéctica. Se construyó para evitar la interpretación unívoca, propia de la categoría analógica, que, por su propensión para asilar y evitar el contacto, esteriliza las perspectivas y el pensamiento de los profesores; por otra parte, también se construyó para tener una estructura de interpretación que evitará la equivocidad, misma que tampoco construye nada; tanto tener una sola interpretación inamovible como no tener ninguna, son ambas formas de evitar el contacto, el diálogo, el encuentro.

Sin imponer como válida mi perspectiva para deducir de ella la validez que tengan o no las otras perspectivas, tampoco sin tener perspectiva y limitarse a exponer las demás, lo que se pretende es un diálogo entre perspectivas. No es, en rigor, una categoría de análisis porque no es mi intención ulterior analizar las perspectivas de los profesores, sino hacerlas dialogar entre ellas y con mi perspectiva. En suma, se construyó un criterio para interpretar y dialogar con las perspectivas de los profesores; un criterio no impositivo, pero tampoco vago, que en diálogo y analogía evita la univocidad y la equivocidad.

2.1 Autenticidad, falsedad y formas inauténticas del hecho educativo.

Instalados en el nivel radical de la vida humana nos preguntamos qué es la educación. En la radicalidad de su consistencia, es decir, como se despliega en la vida humana, el hecho educativo se nos presenta como un quehacer vital. Enunciaré aquí mi afirmación, la síntesis de mi perspectiva, para mejor entender la autenticidad y la falsedad, pero se desarrollará en el apartado siguiente: la educación es, en el horizonte vasto de la vida humana, lo que el hombre hace para hacerse. Es primera y generalmente esto y, dentro de ésta -su forma vital como quehacer- es el resto de sus aspectos en distintos niveles de realidad.

El concepto de hecho educativo denomina varias formas que se presentan en los distintos niveles de realidad, cada una con particular aspecto dependiendo la perspectiva que toma. Así, el hecho educativo es un quehacer vital que, además, y siempre sobre esta base, es un hecho histórico, hecho social, un acto político, una profesión, vocación, un fenómeno psicológico, una labor entre generaciones, entre muchas otras; pero, también, degradado y falseado, se trastorna en un trámite burocrático, proceso mecánico o un certificado; todo esto dependiendo del nivel de autenticidad que el hecho alcance para ser denominado educativo.

Dentro de las palabras de lo que enunciamos existen grados de autenticidad de aquella realidad que se enuncian. En grado de intensidad -importancia para la vida humana- pueden ir desde lo auténtico hasta la falsificación. Con el vocablo educación referimos a muy distintos hechos; en consecuencia, es menester fundamental de cualquier pedagogo poner en orden y jerarquizar las realidades aparentemente educativas que observa para atribuirles grados de autenticidad. Recuérdese que conocer es valorar, en el sentido de jerarquizar.¹⁹ Para jerarquizar es menester primero construir un concepto de hecho educativo auténtico; cómo es, cuando efectivamente es fiel a sí mismo, con sus formas y sus fines.

La autenticidad, en consecuencia, es un principio epistemológico de Ortega que busca descubrir el atributo de las cosas, lo que ellas son y que para serlo deben renunciar a ser todo lo demás. Recordemos que por estas razones para Ortega todo concepto o categoría de lo humano debe construirse siempre en magnitud escalar -en escalas jerárquicas-, pues nada es absoluto en dicho dominio; por otra parte, partimos de una definición de verdad como Alétheia, lo cual nos impone una vigilancia epistémica sobre las falsedades de la cosa que estamos pensando, en función de no confundirlas con sus aspectos verdaderos y auténticos. En suma: conocer algo es faena de retirar los velos de aspectos falsos para ir descubriendo (Alétheia) los grados de autenticidad que se encuentran en función del atributo de la cosa. No se topa con una esencia absoluta, sino que, ubicados en la realidad radical (vida humana), que es pura relación y acontecimientos, se van aquilatando (valorando y jerarquizando) estos últimos en grados de autenticidad o falsedad. Esta faena de desocultación busca llegar hasta el atributo de la cosa, su verdad, retirando las capas de aspectos inauténticos.

¹⁹ Para José Vasconcelos es la sensibilidad estética el órgano para conocer algo en tanto valorizarlo y jerarquizarlo; la razón relaciona, pero no valora, esto sólo lo hace el goce estético. Para Ortega lo determinante es remitir las realidades a la vida humana para jerarquizarla según su importancia, es decir, su autenticidad. Para ambos, conocer es valorar, jerarquizar.

Después de los siguientes desarrollos de la autenticidad pasaré a describir en síntesis mi perspectiva del hecho educativo, donde -desde luego- se presenta una propuesta sobre el atributo de la educación, lo que le hace ser ella misma, fiel a sí misma y auténtica. Ya llegaremos a ello; pero, para arribar a la forma auténtica, que es faena de desocultación, hay que dar rodeos concéntricos que se van cerrando hasta llegar a ella, como los israelitas tomaron Jericó, rodeando la ciudad hasta llegar a su centro, en lugar de avanzar en línea recta y desatender los flancos, dice Ortega. Estos rodeos son la desocultación, la descripción de las formas falsas. Esto lo hacía ya Platón cuando ponía dichas formas inauténticas en los interlocutores de Sócrates; las formas inauténticas nos acercan por eliminación a la auténtica, de aquí la necesidad de nombrar primero aquellas para que, por medio del contraste, se pueda enfocar adecuadamente la perspectiva auténtica. Esto último es labor tanto filosófica como pedagógica, rodear la verdad para llegar a ella y así expresarla mejor; o quizá, todo filósofo remata siempre en pedagogo²⁰, como quería Kant y Dilthey y como -según vemos- hacía ya Platón y proponía Ortega.

No obstante, para describir las formas inauténticas, es necesario indicar que este postulado epistemológico sobre la autenticidad se deriva de una conclusión ética del raciovitalismo, a saber, que la virtud de la vida es la autenticidad, entendía ésta última como la manera plenaria de ser. En consecuencia, describiré las derivaciones éticas de la autenticidad, pues son, desde mi perspectiva, el objetivo de la educación, y desde ellas se comprende mejor las formas inauténticas. Con lo que tenemos que la autenticidad nos sirve, en educación, para saber lo que ésta es en su forma virtuosa y, además, el objetivo que persigue: formar para la autenticidad.

Puesto que la vida es, desde la condición humana homogénea (la estructura), siempre realizada de distinta manera dependiendo de las circunstancias, tiene distintos grados de autenticidad, puesto que bien puede en cierto grado falsearse por medio de la imitación. De manera que se puede vivir falsamente o auténticamente -siempre en grados y nunca de manera absoluta, nunca se es siempre falso o auténtico-, realizarse de manera plenaria o parásita. Dice Ortega (2012a):

[...] la idea griega de <<virtud>> -*areté*- significa precisamente <<autenticidad>>, es decir, <<capacidad efectiva>> o simplemente <<efectividad>> para algo, ser en plena realidad lo que es. Todo lo viviente tiene su *areté*, su *virtud*, a saber, su *modo plenario* de ser. (p. 364)

²⁰ De igual manera aplica a la inversa: todo pedagogo es radicalmente un filósofo; o debiera serlo, pues no hay educación sin idea del hombre, propuesta de cosmos, perspectiva sobre la verdad, postura sobre la sociedad y proyecto para alcanzar belleza; pedagogo que piensa radicar en lo metodológico desciende de pensador en aplicador, en el mejor de los casos.

W. Guthrie (1967), nos confirma la propuesta etimológica de Ortega:

[...] como dice Aristóteles es un término relativo, que no se emplea nunca en sentido absoluto, como empleamos la palabra inglesa ‘virtud’. *Areté* significa que algo es bueno *para* algo [...] En realidad, significa ‘eficacia’. [...] Al usarla Sócrates, Platón y Aristóteles, introdujeron en su sentido un elemento nuevo. La calificaban con el adjetivo *anthropine*, ‘humana’, y esto le daba un sentido general -la excelencia de un hombre como tal, eficacia para la vida- [...] Así como el soldado, el político y el zapatero tienen cada uno su función, así -argumentaban- debe haber una función general que todos tenemos que ejercer en virtud de nuestra común humanidad. Averigüad cuál es esa función, y sabréis en qué consiste la excelencia o *areté* humana. (p. 14, 15)

Tenemos entonces que efectivamente la *areté* griega es la autenticidad en Ortega. Esto es, la capacidad para ser efectivo en la vida, vivir de manera plena, lo que el hombre - el individuo, no el género- debe hacer en su siempre particular e intransferible vida; la función que tiene, su excelencia, que por ser la vida siempre individual no puede ser tal excelencia algo general sino algo relativo a su individualidad, y lo que tiene de incambiable, único e individual el hombre es su circunstancia. Veamos como lo plantea Ortega, como se es auténtico en la vida particular, la de cada cual.

La cuestión parte de la siguiente premisa que de la obra de Ortega concluye Jean-Paul Borel (1969):

Y de nuevo descubrimos la preocupación orteguiana fundamental: estamos obligados a elegir a cada instante. Pero, quien eligen verdaderamente, como sujetos, responsables, son una ínfima proporción de la humanidad. ‘La gente’ cada vez tiene más tendencia a negarse a elegir, que es la elección más grave, la elección de la muerte, de no ser. (p. 329)

Se nos descubre el tema ineludible de la elección, de las decisiones humanas, que revelan la cuestión medular: el valor de la elegancia, que se concreta en autenticidad²¹; porque -recordemos en cita pasada de

²¹ Las decisiones humanas lucen irracionales para la razón pura, en tanto que diáfanas para la razón vital. No totalmente claras, por supuesto; el ser humano -afortunadamente- es inaprensible, gracias al capricho que guarda su carácter y el azar que contiene su circunstancia. Pero sí se comprende bastante su comportamiento si, por un lado, se narran la trayectoria vital de acontecimientos que precipitaron la decisión para actuar de cierta manera (lo que ha sido la vida hasta entonces) y, por otro, se reconoce en tal trayectoria la proyección al futuro (lo que se desea que la vida sea a partir de entonces); es el proyecto vital lo que jala los hilos definitivos de la decisión humana. Vivir es algo que se hace hacia adelante, afirma Ortega. Por supuesto, como todo en la vida humana, las decisiones tienen distintos grados de falsedad o de autenticidad. Dice Ferrater Mora (1973) analizando la obra de Ortega: “Pero las decisiones *últimas* son siempre *personales*. Puesto que la soledad –soledad <<existencial>> y no simplemente <<física>>-es uno de los rasgos distintivos de la vida humana, sólo las decisiones tomadas en soledad son verdaderamente auténticas.” (p. 105)

Ferrater- la vida par Ortega no es el funcionamiento de una serie de mecanismos, sino lo que hacemos, bien o mal, con ellos. Dice Ortega (2001):

Pero la vida no es sino el ser del hombre -por tanto, eso quiere decir lo más extraordinario, dramático, paradójico de la condición humana, a saber: que es el hombre la única realidad, la cual no consiste simplemente en ser sino que tiene que elegir su propio ser (p. 153)

Se elige en todo momento, inclusive se elige no elegir reduciendo la vida a imitación; el valor orteguiano de la elegancia, a un tiempo voluntad y razón, es resolverse por elegir correctamente, pero, además, acertar en la elección.

Dice Ortega (1972b) sobre el valor de la elegancia:

El decir es una especie del hacer. ¿Qué es *lo que hay que hacer* al terminar la lectura de la historia de la filosofía? Se trata de evitar el capricho. El capricho es hacer cualquiera cosa entre las muchas que se pueden hacer. A él se opone el acto y hábito de *elegir*, entre las muchas cosas que se pueden hacer, precisamente aquella que reclama ser hecha. A ese acto y hábito del recto elegir llamaban los latinos primero *eligentia* y luego *elegantia*. Es, tal vez, de este vocablo del que viene nuestra palabra *int-eligencia*. De todas suertes, *Elegancia* debiera ser el nombre que diéramos a lo que torpemente llamamos *Ética*, ya que es ésta el arte de elegir la mejor conducta, la ciencia del quehacer. El hecho de que la voz *elegancia* sea una de las que más irritan hoy en el planeta es su mejor recomendación. Elegante es el hombre que ni hace ni dice cualquier cosa, sino que hace lo que hay que hacer y dice lo que hay que decir.

Tal es el valor de la elegancia, que poco tiene que ver con modas, inclusive es contrario a ellas. Por ello, aunque cada vida es en gran medida única en su realización -pues nadie tiene estrictamente la misma circunstancia- la forma de llevarlo a cabo puede ser inauténtica, consistiendo en falsedad por imitación, es decir, en reproducción de un personaje preestablecido e idealizado socialmente. Dice Esteban Inciarte (1986) en su texto sobre Ortega y sobre esta cuestión:

Cada existencia es intransferible: no podemos encomendar a nadie nuestras decisiones. Hay quienes prefieren responsabilizar a otros de su vivir, pero esto representa falsificarlo, desposeerlo de autenticidad; una autenticidad que Ortega define como 'coincidencia consigo mismo'. (p. 23)

Tal cuestión es la imitación irreflexiva que consume y reproduce ideas, creencias y comportamientos, en lugar de la ejemplaridad que busca asumirlos y reconstruirlos. Más adelante se explicará la cuestión de la ejemplaridad. Por ahora basta esbozar la imitación; dice Ortega (2007) sobre ella: "Cuando imitamos a otra persona nos damos cuenta de que no somos como ella, sino que estamos fingiendo serlo. [...] En la

imitación actuamos, por decirlo así, fuera de nuestra auténtica personalidad, nos creamos una máscara exterior.”²² (p. 104)

La imitación es la raíz de la inautenticidad en la vida; sobre ella nos dice Ferrater (1973) analizando a Ortega:

En efecto, al identificar autenticidad con realidad Ortega ha llegado hasta el límite máximo en la desnaturalización de la vida. La naturaleza no admite grados de realidad; es lo que es. La vida humana, en cambio, los admite: es más o menos real- lo que significa que puede ser más o que puede ser menos. Y no se diga entonces que la falsificación de la vida y la no existencia serían una y la misma cosa. El ((ser menos)) de la vida no equivale al existir menos, sino al poseer ese ((modo defectivo)) de la realidad que calificamos como inautenticidad. (p. 101)

Con la imitación se falsea la vida, pues no se elige con la razón, ni en función de la circunstancia, sino simplemente atendiendo a la influencia social, a sus *usos*, que para Ortega son las acciones que hacemos sencillamente porque se hacen. Al elegir actuar imitando, haciendo lo que se hace porque se hace, el proyecto vital deje de ser único y auténtico – de aquí que Ortega en la cita anterior le llame ‘auténtica personalidad’- para convertirse en común y falso: “Lo cual, dicho con simple inversión del enunciado, significa que toda realidad social es inauténtica.” (Ortega 1984, p. 142).

La vida humana, como se indicó, no tiene finalidad prefijada puesto que carece de naturaleza; es sustancialmente historia y proyección, lo que estira al presente por ambos lados: ser lo que se desea en vista de lo que se va siendo. No tenemos nuestro ser dado, necesitamos construirlo, diseñar y realizar el proyecto vital; es esta condición la que pone al hombre que vive en su radical situación ética, en la inexorable condición de elegir qué ser y acertar en ello, es la condición que nos lleva a ser falsos o auténticos, pues cada vida debe justificarse a sí misma; dice J. Marías (1999) sobre el asunto analizando la obra de Ortega:

Como yo tengo que decidir lo que voy a hacer en cada instante, necesito *justificarme* por qué hago una cosa y no otra; la vida es *responsabilidad*; es en su última sustancia *moral*. Como la vida no tiene un ser ya dado desde luego, puede realizarse en modos *plenos* o *deficientes*; puede *falsearse*. Cuando la vida se hace desde el propio yo, cuando el hombre es fiel a esa voz que lo llama a ser una cosa determinada y que por eso recibe el nombre de *vocación*, es *vida auténtica*; cuando el hombre se abandona a lo tópico y recibido, cuando es infiel a su íntima y original vocación, falsea su vida y la convierte en *inauténtica*. La moralidad

²² Octavio Paz decía sobre Ortega y Gasset, que ‘sin él yo no podría pensar.’ Es probable que esta cita extraída del análisis sociológico de Ortega en *España invertebrada* haya inspirado la utilización del concepto de “máscara” por Paz en el *Laberinto de la Soledad*.; el mismo Paz declaró posteriormente que Ortega fue una influencia importante para la redacción de su ensayo clásico. Quede aquí esa posibilidad para los pensadores de la literatura.

consiste en la autenticidad, en llevar a su máximo de realidad la vida; vivir es *vivir más*. La moral consiste en que el hombre realice su personal e insustituible destino. (p 445)

Ahora si estamos preparados para entender qué es la autenticidad. Este actuar auténtico es para Ortega, a diferencia del falso que imita o el mediocre que imita, hacer lo que hay que hacer, lo que se debe hacer y evitar hacer cualquier cosa. Para ello se debe escuchar la vocación, elegir con la razón y en función de la circunstancia, ya que “pensar es dialogar con la circunstancia” (Ortega, 1984, p. 128); pensar para elegir el actuar donde el yo y el mundo acuerdan la vida que debe ser, donde ambos se rehagan mutuamente y lleguen a su forma óptima.

Estas decisiones se concretan en el proyecto vital, mismo que hace de la existencia biológica, que tiene por única intención sostenerse, trascender en vida humana, en un quien biográfico insustituible; una existencia a la cual se le añade todo su valor con un para qué único, individual, intransferible y, en suma, auténtico. Así la vida se torna auténtica, siendo la de cada quien, y la de nadie o la de todos. En síntesis, dice Ortega (1984):

La vida es quehacer, y la verdad de la vida, es decir, la vida auténtica de cada cual, consisten en hacer lo que hay que hacer y evitar el hacer cualquiera cosa. Para mí un hombre vale en la medida que la serie de sus actos sea necesaria y no caprichosa. (p. 99)

En otro espacio, enuncia: “Sólo hay verdad en la existencia cuando sentimos sus actos como irrevocablemente necesarios” (Ortega, 1985, p.183). Ortega recupera aquí su noción de vida como empresa, pues la autenticidad de la vida humana, un quehacer necesario y no azaroso, caprichoso o nulo. La autenticidad se refleja en el proyecto vital constituido de acciones y decisiones que son necesarias por y para la condición del hombre, es decir, por el empuje del yo y para la fatalidad de la circunstancia, que en síntesis y en consecuencia logran una vida plena y acordada, es decir el óptimo circunstancial que lleva a la felicidad. Ese es el hombre feliz, el auténtico, no sólo el que goza del placer sino el que siente la realización de su vida, la forma plenaria de su ser que hizo lo que debía de hacer en lugar de hacer cualquier cosa.

Es la circunstancia la clave de la autenticidad, lo que diferencia el deber ser del hacer caprichoso, el parámetro para la difícil tarea de elegir y acertar en la elección:

¿Cómo se resuelve tan difícil problema? Para mí no ha cabido nunca duda alguna sobre ello. Nos encontramos como un poeta a quien se da un pie forzado. Este pie forzado es la circunstancia. Se vive siempre en una circunstancia única e ineludible. Ella es quien nos marca con un ideal perfil lo que hay que hacer. (Ortega, 1984, p. 99,100)

Además, se recordará que para Ortega la circunstancia es mitad fatalidad, mitad libertad, donde la primera nos marca lo que hay que hacer y la segunda nos deja ser, nos permite matizar ese deber con el gusto y el ánimo propio. Una vez acordado esto, dice Ortega (1984):

Pero en ello estriba la dificultad del acierto. Se nos suele presentar como necesario un repertorio de acciones que ya otros han ejecutado y nos llega aureolado por una u otra generación. Esto nos incita a ser infieles con nuestro auténtico quehacer, que es siempre irreductible al de los demás. La vida verdadera es inexorable invención. (p. 99)

Donde volvemos a encontrar la función vital de la razón, la cual necesitamos para acertar en la vida, hallando en ella, dentro de muchos, el camino auténtico:

Tenemos que inventarnos nuestra propia existencia y, a la vez, este invento no puede ser caprichoso. El vocablo inventar recobra aquí su intención etimológica de <<hallar>>. Tenemos que hallar, que descubrir la trayectoria necesaria de nuestra vida, que sólo entonces será la verdaderamente nuestra y no de otro o de nadie, como lo es la del frívolo. (p. 99)

El concepto es sutil y se presta a rápida confusión y falsedad. Se piensa, de manera equivocada, que el auténtico es aquel que ha construido, a partir de una serie de ideas y creencias, unas convicciones que se traducen en prácticas y actitudes, pero que, además, una vez construidas se aferra a ellas ante cada nueva circunstancia, y esa obstinación es lo que le vuelve aparentemente auténtico ante el hombre cambiante que no actúa conforme a convicciones propias, sino que apenas reacciona a lo que ocurre según el medio en el que esté. Se confunde la autenticidad identificándola como el no ceder la forma individual de las convicciones ante el influjo de la cambiante circunstancia; así, esas convicciones permanecen fieles a sí mismas, es decir, auténticas porque son ellas mismas y no las del otro o no distintas a las de mañana o pasado mañana. Esto es error.

El auténtico es el que hace lo que debe hacer y evita hacer cualquier cosa, en consecuencia, efectivamente es construir convicciones, pero sólo para seguir perfeccionándolas y así ser auténtico en cada nueva circunstancia pues ésta se constituye de puro cambio. Eligiendo según sus convicciones pero también -y sobre todo- según la circunstancia se mantiene auténtico, en tanto que se falsea si elige hacer lo que sea o no hacer nada o bien hacer lo que siempre ha hecho, cuestión esta última que por su necesidad tan sólo da la apariencia de autenticidad, pues por la propia condición de la vida humana -estar en circunstancia que cambia todo el tiempo- es ya un error profetizado, pues en algún momento por probabilidad no podrá ser auténtico.

Rehacer las convicciones en cada pauta que nos da la circunstancia es la autenticidad. Auténtico no es quien siempre cambia y tampoco quien que nunca lo hace, sino el que lo hace justo y en la medida que debe hacerlo, según el empuje de su yo y la fatalidad de las circunstancias. Para identificar tan sutil situación del deber cambiar, no nos queda otra cosa que pensar, que es, según Ortega, dialogar con la circunstancia. Es, por lo tanto, la razón el sustento y la determinante de la autenticidad. La necesidad y la perseverancia son actitudes idénticas que se diferencian por la razón ausente en la primera y propia de la segunda. La razón que acierta según la circunstancia; acertar la actitud que reclama la circunstancia (es decir, relacionarlas por medio de la razón circunstancia y actitud; una razón -relación- lógica entre lo que exige la circunstancia y el comportamiento) es lo que vuelve distintas actitudes que en su desarrollo lucen idénticas. Misma diferencia existe entre paciencia e inacción, valentía e insensatez, autenticidad y falsedad; las primeras son necesarias para las circunstancias, las segundas sólo obedecen al capricho.

Se concluye que, si usted no se pone a pensar deliberadamente su manera de actuar, muy seguramente se encuentra imitando la forma de hacer y vivir del otro; es usted un inauténtico, un hombre masa que apenas reacciona ante la circunstancia. Así, es la deliberada actitud de no pensar - lo cual no es plenamente identificable con el acto de equivocarse- el sustento de la inautenticidad, ya sea no pensar y sólo imitar al otro, o no pensar y actuar como siempre se ha actuado.

Equivocarse es -antes de su conclusión como acto- un intentar acertar con el pensamiento; y si no es autenticidad -porque no ha llegado hasta el otro extremo del camino, dónde se encuentra el acierto- es ya el camino hacia ella y por lo tanto el primer paso fuera de la inautenticidad. Quien se pone a pensar está ya fuera de la completa inautenticidad sin que por ello haya llegado a la completa autenticidad. Decidir no pensar es la única actividad del hombre propia y completamente inauténtica; es decir, inauténtico no es quien se equivoca sino quien desiste de pensar; así como ignorancia no es no saber sino no querer saber.

Otra lectura: en el comportamiento del hombre masa queda claro que su inautenticidad procede de guiar su vida imitando lo que la gente hace sin considerar su individual circunstancia. Pero también es igual de inauténtico quien en busca de autenticidad busca deliberadamente no hacer lo que la gente hace tan sólo porque la gente lo hace; también la gente llega a acertar. Su inautenticidad es del mismo calado que la anterior porque tiene el mismo defecto de olvidar pensar la circunstancia particular y procede de la misma manera, es decir, teniendo de referencia determinante para conducir su vida lo que la gente hace o no.

Por su parte, sobre las formas inauténticas y la renuncia a pensar, nos dice Borel (1969) sintetizando a Ortega:

Hasta ahora hemos visto actitudes *sobrehumanas*, en el sentido de que el hombre intenta eclipsarse en provecho, de una instancia que juzga superior, ya sea la “razón pura abstracta” de lo utópico, la ideología del partido o la cordura de la gente. Pero también está la actitud *infrahumana* de quien simplemente renuncia a pensar, a reflexionar, a ser sí mismo; de quien piensa que todo, en definitiva, viene a ser lo mismo, que todo está bien siendo igual, con tal que le dejen tranquilo; es la persona que de antemano está de acuerdo con todo el mundo por miedo a la discusión, al tiempo *perdido* que representa la contraposición de dos puntos de vista. (p. 331)

De nuevo encontramos los dos elementos de la vida, el yo y la circunstancia, pues en las primeras actitudes inauténticas -las sobrehumanas- se niega la circunstancia en función de un principio fuera de la historia, en tanto que, en las segundas, las infrahumanas, se niega el yo, dejándosele llevar por la circunstancia, actitud pasiva, inerte y parasita –pues vive de imitar a los demás- ante la vida que Ortega, en la *Rebelión de las masas*, llama la del “señorito satisfecho”, y tilda de la más inauténtica (la otra siquiera tiene criterio, bien que exagerado e inauténtico).

Así la autenticidad se complementa como virtud con el esfuerzo, la elegancia, el vigor, la resolución y el altruismo. Su reverso es la mediocridad. La autenticidad nada tiene que ver, en consecuencia, con el capricho egoísta que busca ser diferente solamente por serlo, pues éste proviene de la falta de identidad y el complejo de inferioridad, en tanto que la autenticidad es el esfuerzo altruista y desinteresado por construir una personalidad que se vuelque al mundo salvándose en las circunstancias.

Descrita la autenticidad y la falsedad, contamos con lo necesario para considerar las formas inauténticas del hecho educativo. Recordemos que por ser el hecho educativo una cuestión humana tiene grado de ser, es decir, más o menos autenticidad -sin tenerla completamente o desposeerla en absoluto. Dice Ortega (2012a):

En la naturaleza no hay grados de realidad. Las cosas o son o no son, sin más. Pero es característico de lo humano poseer los grados más diversos de realidad. Todo lo que el hombre hace puede ser más o menos auténtico y, por lo tanto, más o menos real. Pero la realidad inauténtica de algo -sea la filosofía, sea la bondad de una persona- no es simplemente irreal. Tiene su realidad; precisamente esa peculiar realidad de lo inauténtico. Expresando esta tesis formalmente, diremos: toda realidad humana posee una escala de *modos deficientes* frente a un *modo plenario* que es su autenticidad. (p. 363,364)

Las formas inauténticas y casi-auténticas -modos deficientes-, son aquellas que casi son educación sin serlo o que definitivamente no lo son; de manera que no se abordará el hecho educativo en términos absolutos, como totalmente falso o auténtico, pues nada en la vida humana es absoluto. Ahora bien, de entre las variadas formas más inauténticas de educar, se advierten los dos extremos: adoctrinar y abandonar. Es mi convicción que el elemento que hace auténtica la educación es el diálogo -su modo

plenario-; más abajo explicaré por qué, por ahora, para entender porque algo es auténtico sirve de valiosísima herramienta didáctica indicar cómo se nos descubre siendo inauténtico, para, en contraste encontrar el atributo, el elemento autenticador, de manera que resulta indispensable enunciar la autenticidad para, en consecuencia, describir las maneras falsas.

El hecho educativo debe tener en su estructura un elemento que le haga identificable y que, por ello, sea su autenticidad. Este elemento es su *atributo*, lo que le hace inconfundible, identificable y auténtico. Si partimos que el diálogo es ese atributo auténtico del hecho educativo, en consecuencia, sus formas inauténticas serán las que nieguen, omitan, falseen o se parezcan al diálogo sin serlo. Toda categoría humana dentro del raciovitalismo debe tener magnitud escalar -grados de ser- nunca esencia absoluta; en consecuencia, serán las formas inauténticas del hecho educativo maneras escalares descendientes del diálogo.

Así, estas formas falsas -adocctrinamiento y abandono- anulan el diálogo mediante las dos formas que, según Octavio Paz (2014), existen para ello: el ruido y el silencio, “[...] el diálogo es lo contrario del ruido que nos niega y del silencio que nos ignora.” (p. 412); a su vez, anulan uno de los dos elementos de la vida, ya sea el yo o la circunstancia, tanto en el educador como en el educando.

El adocctrinamiento anula el diálogo para imponer el ruido ensordecedor del monologo y anula la circunstancia al imponer un dogma que se propone definitivo, es decir, ahistórico y supra humano, lo cual le convierte en una actitud inauténtica sobrehumana. Retener las premisas de un dogma y verse coaccionado para actuar bajo sus principios no es, desde luego, un hecho educativo. Es la manera falsa de la vida que se limita a imitar las formas impuestas desde la esfera social. Quienes así maleducan valoran la supuesta firmeza del dogma y se olvidan del educando; buscan hacer homogéneos a los que tienen distintos individuales, insustituibles, inconfundibles; es el orden que asfixia y que desprecia el interés del educando.

En el otro extremo encontramos la otra exageración: el abandono del educando. Partiendo de un principio debatible -la bondad consustancial del hombre²³- exageran su capacidad de asimilación al tiempo que

²³ No hay educación sin idea del hombre. Se advierte la tesis naturalista: el hombre es naturalmente bondadoso, la sociedad le corrompe, la educación debe interferir lo menos posible en el naturalmente correcto desarrollo solipsista del niño; se deriva fácilmente la antítesis: el hombre tiene orientación al egoísmo, la sociedad -mediante la educación- debe atemperarlo. Ambas, por esencialistas, son incorrectas, pues el hombre no tiene esencia definida sino histórica; por lo tanto, si el hombre es sustancialmente historia -como quiere el raciovitalismo- no puede ser

proponen que su criterio es naturalmente bondadoso y correcto por encontrarse virgen de la corrupción político-social, y en consecuencia anulan su labor de educadores, buscando casi desaparecer para que el educando sea en consecuencia. Procuran no proponer ningún criterio pues cualquiera por valioso que fuese es ya impositivo; olvidan presentar cualquier regla, pues, dicen, que por excelente que se le construya siempre será violenta. Valoran la neutralidad y se olvidan de educar; es el caos que desespera y que desprecia la ejemplaridad del educador.

¿Por qué deliberadamente dejaríamos al educando sin toda la experiencia vital que él tanto necesita y que a la Humanidad tantos errores, sufrimiento y sobre todo tiempo le ha costado obtener? Dejar a los educandos sin tal experiencia es aventarlos y atrasarlos a ser el primer hombre y tener que caminar otra vez toda la historia; la vida a la que fueron arrojados queda sin el único medio de sobrevivir en ella que el hombre ha construido con tanto esfuerzo: la cultura; desde luego, en el sentido orteguiano que describe Ferrater (1973):

La vida como inseguridad no excluye en modo alguno el anhelo, siempre renovado, de encontrar alguna seguridad. Ortega ha proclamado en numerosas ocasiones que la vida es naufragio. Pero también que el hombre bracea -a veces desesperadamente- para salvarse de él. Nada menos que lo que llamamos ((cultura)) puede ser entendido desde este punto de vista. La cultura no es, así, un inútil lujo en la vida: es el bote que lanzamos y al cual nos agarramos con el fin de no hundirnos en el abismo de inseguridad que nos circunda. La cultura no es entretenimiento; es una ((salvación)). Pero la cultura que debe cumplir con esta misión decisiva no puede ser una cultura cualquiera; como la vida, la cultura debe ser auténtica. (p. 106)

Este educador inauténtico es aquel que le retira su mano al educando quien, al preguntarle por la vida, le había extendido su mano en socorro para salvarse del naufragio constitutivo de su vida; y este pseudo-educador, infiel a sí mismo, todavía se atreve a decirle: ‘si no te di la mano fue para evitar la terrible violencia que representa responder’.

Decía Vasconcelos que toda regla es mala, pero que es peor no tener ninguna.²⁴ Por su parte, Freire indica que la neutralidad en educación no sólo es imposible, sino que es indeseable. Tienen razón estos clásicos

naturalmente bondadoso o egoísta, sino que simplemente es lo que decide ser en función de su circunstancia, donde tal decisión puede sencillamente acertar o fallar; puede sí, tornarse malvado o bondadoso, pero será ello su decisión no su condición de nacimiento. En consecuencia, la sociedad será escenario, pero también su fatalidad, y, por lo tanto, la educación consistirá, por una parte, en desarrollar sus potencialidades para tomar, asumir y realizar sus decisiones y, por otra parte, en la propuesta de una forma de vida de la que él derive la suya por contraste.

²⁴ Sobre este asunto del justo medio entre abandono e imposición en educación, dice Vasconcelos (2002): “Rousseau está derrotado por la ciencia y por la práctica, y es hora de enterrarlo con todo y su Emilio, aunque no para resucitar excesos que, fatalmente, originaron la reacción perniciosa del naturalismo.” (p. 16)

de la pedagogía latinoamericana. La sobrevaloración del educando lleva a su abandono; el diálogo queda anulado por una de sus formas contrarias, que no es el monólogo del doctrinario, sino, en este caso, el silencio del educador que abandonó su puesto.

En este extremo falso del silencio, no se anula la circunstancia, al contrario, se pretende que ella -por sí misma- eduque sin mediación alguna; con esto se anula el yo del educador, quien es ese gran 'otro' en la vida del educando. Es la manera inauténtica inrahumana del hecho educativo, el educador que renuncia a ser lo que debiera ser, proponiendo -por pereza de reflexionar y valorar (razonar) que todo da lo mismo, que cualquier criterio tiene el mismo valor. La enseñanza es entendida como un no estorbar, y el aprendizaje se identifica con la pura espontaneidad.

El adoctrinante también es esencialista, parte de la antítesis del naturalista, a saber, asumir que el hombre es egoísta por naturaleza, por lo tanto, requiere de una educación correctiva que parte de un criterio que debe ser inamovible, incuestionable e inalterable por el educando contaminado de tendencia egoísta. Así, este dogmático impone su yo y con ello ejerce violencia, esto resulta claro; pero el falso educador de la manera inauténtica inrahumana, quien es la persona que de antemano está de acuerdo con todo el mundo por miedo a la discusión, también ejerce violencia al abandonar al educando que está ávido por que le digan qué es la vida y le propongan cuando menos alguna forma de realizarla. Conocer es valorar las cosas no en el sentido de estimarlas sino de jerarquizarlas; por lo tanto, enseñar no es simplemente mostrar, sino ante todo proponer criterio; no puede el educador estar de acuerdo con todo, debe enseñar el valor de las cosas bajo un criterio que no sea impuesto sino propuesto y dialogado. Dice Vasconcelos (2002): "¿Adónde podría regresar el niño abandonado a sus impulsos natos?" (p. 17)

Ambas formas inauténticas parten de olvidar deliberadamente el siguiente postulado de Ortega:

Ha sido un error incalculable sostener que la vida, abandonada a sí misma, tiende al egoísmo, cuando es en su raíz y esencia inevitablemente altruista. *La vida es el hecho cósmico del altruismo, y existe sólo como perpetua emigración del Yo vital hacia el Otro.* (Ortega, 1985, p. 33)

El altruismo no indica bondad innata, sino propensión hacia el otro, encontrarse arrojado hacia él, quien es el único que comparte mi condición de encontrarme existiendo, y que, al igual que yo, tiene la necesidad de inventarse su vida, por lo que podemos cooperar en hacerlo. En suma, la vida es radical soledad, por lo que el yo está en perpetua emigración hacia el otro. Quien adoctrina olvida al otro que es el educando; quien abandona olvida que él es el otro que busca el yo del educando. Ambos, a su manera, anulan al

educando, y le dejan en su soledad y su radical desorientación. No educan, no se comunican, o gritan o se callan; la única forma auténtica y humana (ni infra ni sobre) es con el diálogo, en el encuentro.

Hasta ahora se describieron las formas inauténticas desde la perspectiva del educador. Sobre el educando habría que indicar que lo auténtico en él es el interés. El adoctrinamiento, como indiqué, destruye su interés por desconocer e ignorar tanto su circunstancia como su yo, rebajándolo a imitar y repetir, generando en él actitudes de adulación, que es la recompensa social por ser inauténtico. La adulación falsea el interés, parece que lo contiene, pero sólo imita de él sus gestos pues su verdadero objetivo no es conocer y educarse sino adular al dogmático, mediante la repetición de sus sentencias y el acatamiento irreflexivo de sus instrucciones, para la recompensa social de la aceptación y, acaso, la sobrevivencia; y no me refiero en esta última a regímenes autoritarios -que también los hay- sino a una sobrevivencia parasitaria que se da en nuestro medio cuando la educación decae en credencialismo.

Sobre el otro extremo inauténtico donde el educador abandona no puede haber auténtico interés por parte del educando, a lo sumo, soberbia. Indócil ante la excelencia, el educando se hace soberbio ante la falta de todo parámetro para medirse. Como indiqué, vuelve a ser el primer hombre; un sofista de logros muy bajos, un bárbaro que se cree culto.

Ahora bien, la autenticidad y la educación tienen otro elemento en común en el sistema de Ortega, a saber, el proyecto vital. La condición humana, cuando no se falsea, es búsqueda de la autenticidad, puesto que nuestra existencia tiene como elemento distintivo un proyecto vital único e individual –auténtico- que le vuelve vida humana, lo que Ortega enuncia como ‘coincidencia condigo mismo’. Así, en su característica búsqueda por lo auténtico, la vida adquiere valor por sí misma, torna en vida ascendente y deja de ser parasita de algún sentido externo que intentemos imponerle desde la educación, mismo que, por impuesto y ajeno, la falsea, volcándola en vida descendente. Ortega (1985) comenta:

No necesita la vida, pues, la vida de ningún contenido determinado –ascetismo o cultura- para tener valor y sentido. No menos que la justicia, que la belleza o que la beatitud, la vida vale por sí misma [...] Esta suficiencia de lo vital en el orbe de las valoraciones la liberta del servilismo en que erróneamente se le mantenía, de suerte que sólo puesto al servicio de otra cosa parecía estimable el vivir. Lo que acaece es que ya sobre el plano de la vida, y midiendo desde su altura jerárquica, como de un nivel del mar, se distinguen formas más o menos valiosas de vivir [las auténticas]. (p. 34, 35)

Cierra el argumento referenciando su inspiración:

En este punto ha sido Nietzsche el sumo vidente. A él se debe el hallazgo de uno de los pensamientos más fecundos que han caído en el regazo de nuestra época. Me refiero a su distinción entre la vida ascendente y la vida descendente, entre la vida lograda [auténtica, para Ortega] y la vida malograda [falsa]. (p. 35)

¿Cómo saber si la educación se ha falseado? Cuando, olvidando el proyecto vital, forma a partir de un contenido determinado que supone ser lo que le otorga validez a la vida, como dice Ortega, es decir, el adoctrinamiento que busca formar de manera homogénea, en suma, cuando busca y forma iguales a quienes son totalmente distintos; en esta forma priva la opinión pública sobre la razón individual para decidir el proyecto vital; el empuje del yo cede a la presión social. Temperamentos que se resignan a adaptarse a su circunstancia y ésta en vez de ser escenario pasa a ser amo; aquí el hombre no vive, sobrevive.

Si la educación es lo que el hombre hace para volver vida humana su existencia, la forma falsa de educación, en consecuencia, le impide o elimina lo vital a su existencia al impedirle construirle su proyecto a la vida, y lo descende a mera sobrevivencia; esto es apenas sostenerse en la existencia, sin más proyecto que existir, como la piedra, dejando a la circunstancia explayarse, dilatarse en él, en lugar de rehacerla y rehacerse en ella. La felicidad, como mencionaba, es el síntoma de la autenticidad, es la dilatación del yo en su circunstancia; la inautenticidad, el ser menos, la vida descendente, es la existencia parásita carente de proyecto que vive del pensamiento y las formas de los demás que, por ser de ellos y no de él, falsea la vida, que es siempre la de cada quien.

Esta manera inauténtica de educar busca formar una masa homogénea en pensamiento y comportamiento, pretende que la finalidad social absorba y anule al legítimo propósito individual; es el hecho aparentemente educativo que, en su teleología pedagógica, permanece en el plano ideal sin atender a lo real, se desvitaliza, se deshumaniza; es el utopismo en pedagogía. Una educación para todos que termina siendo para nadie, deshumanizada y ahistórica; enseñanza para un ideal que nunca se encuentra efectivamente en la vida humana.

Esta forma idealista e inauténtica del hecho educativo no solamente se vuelve falsa por olvidar al hombre que educa, también lo hace por permanecer únicamente en el aspecto positivo. Esto ocurre cuando, al pensar los objetivos y finalidades educativas, únicamente se les orienta en positivo; es decir, lo benéfico que puede alcanzar el educando y que en consecuencia el educador ayude a conseguir. No obstante, se olvida de todo lo negativo, desecha toda intención educativa que procura los medios de vigilancia e introspección para transmitir la menor cantidad de errores y vicios. En lugar de pensar toda la maravilla

que generosamente brindaré al educando, más valdría pensar, con sinceridad, la manera de transmitir la menor cantidad de errores, creencias equivocadas, vicios, entre otros.²⁵

Ya descritos los extremos inauténticos, se descubre que existen también formas similares, casi auténticas del hecho educativo que no necesariamente son inauténticas como el adoctrinamiento o el abandono; entre otras, encontramos la instrucción, el adiestramiento y la capacitación. La primera y la tercera parecen partir de la premisa de que la circunstancia basta con conocerla para poder vivir con y en ella; es decir que sólo es necesario desarrollar la dimensión cognitiva o intelectual del hombre; identifican -y reducen- la educación con preparación, con lo que olvidan el presente y la vida misma, pues la vida efectiva es la que ocurre no la que ocurrirá, de esta manera se aproximan al adoctrinamiento, sin caer en él; instruir o capacitar siempre es *para* algo, y es una acción que se realiza en una sólo vía, del educador al educando; son una serie de instrucciones y de informaciones y por ello se apegan más a la dimensión de enseñar de la educación, soslayando el aprender.

Les falta lo que le sobra a la segunda, el adiestramiento, que, acercándose más a la educación, busca volver diestras todas las potencialidades humanas y no sólo la intelectual. Pienso que esta forma casi auténtica carece de la orientación para el proyecto vital, que tiene el hecho educativo. La educación no puede ser únicamente desarrollo de potencialidades, debe tener un para qué. Ejercicio de teleología pedagógica: el para qué de la educación es desarrollarse para la vida, pero tal desarrollo se da en el presente y tiene valor en él; educar y educarse es no sólo para la vida sino en la vida. Así, al adiestramiento le falta el para qué;

²⁵ Esto significa que al construir objetivos educativos añadamos la deseducación necesaria para el ideal a alcanzar, mismo que también se integra de logros de carácter negativo. Igual de provechoso que pensar los valores a educar, resulta la reflexión sobre como deseducar los vicios; la formación humana no es acumulativa, sino que avanza por retrocesos (deseducación) que la impulsan; tiene la forma de un espiral más que de una línea recta; se retrae para avanzar más lejos que el punto inicial; no es faena de acumulación, sino de construcción y re-construcción. Quede aquí un esbozo de ensayo filosófico pedagógico sobre teleología educativa, titulado "Pedagogía en negativo". Es evidente que el gran logro educativo se lo podrá colgar, no la generación que piense que transmitió lo que ella pensaba que era el ideal que debía tener y ser su sucesora, sino la generación que logré transmitir la menor cantidad de vicios y permita que sea la generación venidera la que, partiendo de la propuesta de la generación anterior y limpia -hasta donde sea posible- de los errores del pasado, construya su propio ideal acorde a su circunstancia que ya no es la misma que la de la generación anterior. Más logra el que corrige en la siguiente generación un mal que él mismo tiene, pues permite que tal generación construya sobre la base limpia que les deja, que aquel que, obsesionado por el gran tesoro que heredará con su beata mano educadora, embota su práctica por desindividualizarla, desvitalizarla y deshumanizarla en un ideal utópico inalcanzable que no encuentra espacio en ningún lugar; termina transmitiendo nada más que su frustración.

identifica -y reduce- educación con desarrollo; olvida el para qué que propone el educador con la ejemplaridad. ¿De qué sirven las potencialidades desarrolladas sin finalidad; de que sirve saber cómo operar en la vida sin tener para qué? Como se mencionó, carecer de un para qué no es vivir, es apenas existir. Desde luego, esta forma se apega más al aprendizaje y su desarrollo, soslayando la enseñanza.

Sólo el hecho educativo es holístico (desarrollo integral de las potencialidades) y justo porque lo es, tiene orientación y finalidad, pues no es posible crecer en todas las dimensiones de la vida, si no es mediante un fin que unifique los desarrollos. Únicamente el hecho educativo tiene ambas entradas derivadas de su etimología -*educere*- que significa extraer y, también, guiar. Extraer las potencialidades y guiarlas a un para qué. Por supuesto que educación se identifica etimológicamente más con la acción de educar que con educar-se, de aquí la necesidad de agregar dicho sufijo; en consecuencia, educar-se sería extraer-se las potencialidades y orientarlas, pero, como se advierte, por la misma etimología, esto sólo se hace con y desde el otro.

Quien realiza la parte de desarrollo de potencialidades es el educando, pero, desde luego, no lo realiza sólo, siempre es con y desde alguien *que extrae*; en tanto que el para qué, el guiar, lo hace el otro, el educador, pero es una acción que resulta imposible en soledad, puesto que guiar es siempre guiar a otro (sino, sería guiar-se, donde ocurre lo mismo que con educar-se) No hay educador sin educando, ni educando sin educador, como admirablemente ya nos prevenía Freire; también la etimología nos descubre ese doble sentido del quehacer educación, aunque tradicionalmente se le haya vinculado únicamente a la acción de educar.

En suma, lo que resulta de esta derivación moral de la razón vital -la autenticidad-, para el hecho educativo y para este estudio -aparte de describir las formas inauténticas- se condensa en los siguientes dos puntos: 1) que la educación es formar la diferencia, no la igualdad; puesto que es formar para la vida de cada quien. No educar para un tipo de hombre genérico, sino para la forma auténtica de cada hombre, bien entendido que auténtico no es capricho de simple diferencia sino de un deber ser con la circunstancia. Desde luego es necesaria ciertas formas homogéneas para la convivencia social, no obstante, formar debe siempre ser dar y darse forma auténtica, la de cada cual, la que cada quien, se debe hacerse en función de su individualísima circunstancia y carácter, es decir, para la construcción de un proyecto vital auténtico.

En consecuencia, el hecho educativo, visto dentro del orden social, debe consistir en preparar a la siguiente generación para que resignifique (rehaga) la cultura heredada en su particular circunstancia, y

dentro de esta generación para que cada individuo se construya, con esa cultura, un proyecto de vida auténtico, resignificado en su vida el que le propone el educador.

No es, entonces, la transmisión de la cultura sino la formación para la recreación de la cultura, faena que cada generación realizar según su particular circunstancia y nivel histórico; tanto individuo como generación pueden ser auténtico o falsos. Si el hecho educativo iguala a las personas, fracasa y degenera en una de las formas de inautenticidad que ya describí, a saber, el adoctrinamiento (igualamiento del pensamiento).

El hecho educativo se falsea si pretende que todos los educandos tengan el mismo resultado. El mérito hace diferentes a las personas, tal es la condición aristocrática de la vida que la educación no puede ignorar, por mucho que irrite a los mediocres. En lugar de buscar igualdad de resultados mediante bajar el nivel de exigencia, debe fomentar la ejemplaridad de los esforzados. Dice la gente -que suele repetir sin comprender- que reprobar es antipedagógico, y con ello se ha perdido la tremenda capacidad formativa que tiene el error y el fracaso, cuando se le acompaña con orientación. No reprobar es crear un ambiente artificial inauténtico y falso donde las acciones no tienen consecuencias; pocas veces se le ha desamparado de tan terrible manera al educando para la vida efectiva; es ésta una de las principales consecuencias de la forma inauténtica infrahumana de la educación. Igualando resultados, -aprobando cuando no se merece y dejando de reprender cuando se merece-, es una de las principales causas por las que nuestra cultura aborrece el trabajo, el esfuerzo, la disciplina y el éxito, elementos que a la larga vuelven efectivamente ligera la vida.

En síntesis, la educación no debe igualar el pensamiento, ni las actitudes y comportamientos, tampoco lo resultados ni el reconocimiento. Reconocimientos por participación son un menosprecio al esforzado. Lo único que debe procurar es la igualdad de condiciones, para la diferencia por los méritos; tan sólo procurar, puesto que no es la única encargada de erradicar la desigualdad.

Porque la vida auténtica se alimenta del esfuerzo de pensar y la resolución del actuar, lo que Ortega llama vida noble, misma que tiene mérito, en contraste de la vida vulgar, que, por pereza y mediocridad, se limita a imitar y por ello es inerte y falsa.

Para mí, nobleza es sinónimo de vida esforzada, puesta siempre a superarse a sí misma, a trascender de lo que ya es hacia lo que se propone como deber y exigencia. De esta manera, la vida noble queda contrapuesta a la vida vulgar o inerte, que, estáticamente, se recluye a sí misma, condena a perpetua inmanencia como una fuerza exterior no la obligue a salir de sí. (Ortega, 1985, p. 124)

Y 2) cuándo el hecho educativo busca tal intención, formar para la diferencia y no para la igualdad -es decir, formar para la autenticidad- llega ella misma a su plenitud auténtica que, como anticipé es la forma

dialógica; sólo mediante el diálogo que favorece el contacto personal entre seres humanos es que se logra una formación individual y auténtica, única para cada quien. No es posible educar para formar al hombre genérico y hacerlo de manera dialógica, pues dialogar es humanizar, individualizar, se dialoga siempre con un alguien concreto e individual; tanto como imposible resulta formar al individuo a partir del monólogo o el silencio. Formar al individuo en su autenticidad sólo puede ser en el diálogo.

El adoctrinamiento forma para la igualdad cuando impone en su discurso una sola interpretación de la vida; es inauténtica pues pretende formar iguales a los que son totalmente desiguales; es la forma inauténtica suprahumana puesto que apunta a algo no superior al hombre sino fuera de él, algo ahistórico. El abandono, por otra parte, no educa en absoluto.

En suma, la finalidad del hecho educativo es formar en y para la autenticidad; formar al individuo en función de que obtenga su forma plenaria personal, inconfundible, irrepitable; pues la planitud de dicha forma tiene como parámetro su irrenunciable e intercambiable circunstancia; formar, entonces, su autenticidad, su virtud, su planitud de ser, es decir, su areté griega -recuérdese que en cita pasada Ortega indicaba que este término griego se identifica con lo que él denomina autenticidad-; sobre ésta última Antonio Alegre Gorri (2010, p. CXXVIII) en el estudio introductorio de Platón en la versión de Gredos, nos da la siguiente definición: “Excelencia (*areté*): Perfeccionamiento, mediante la *paideía*, del cuerpo y el espíritu.” De manera que educar para la areté, es formar para la virtud de cada quien, su excelencia, su autenticidad. Aquí virtud no es calidad moral sino la forma plenaria de ser.

Tenemos, entonces, que el hecho educativo es auténtico cuando se realiza en la vida humana individual y se tiene sus formas falsas cuando sucumbe a realizarse de manera automática o mecánica como un hecho social. Las formas inauténticas -adoctrinamiento y abandono- se insertan en el nivel social; es el exceso de precisión social el que lleva a adoctrinar o abandonar. Por lo cual, tenemos que el hecho educativo se falsea cuando lo social es anterior a lo individual, y sea vuelve auténtico cuando se realiza en y para lo individual con efecto secundario para lo social. Primero es el propósito individual y después las necesidades y finalidades sociales, si podemos identificar ambas, enhorabuena, pero no olvidemos su jerarquía de importancia.

El hecho educativo es auténtico cuando forma para la individualidad, es decir, para el proyecto vital a partir del desarrollo de todas nuestras potencialidades, mediante una forma dialógica. Así, podemos afirmar que el hecho educativo es en su forma auténtica una función vital. Lo que el hombre hace para hacerse. La función vital más humana, la que tiene como función hacer al hombre, desarrollarle para y en la vida. De allí que se piense que la educación es la vida misma, y aunque lo es en gran medida, no son

plenamente identificables ni reductibles entre sí. Cabe la distinción: toda educación es con, para y dentro de la vida humana, es una expresión de la vida humana, pero, en cambio, ésta no es sólo educación

Además de individual y vital, la educación también es función de la vida colectiva. Es ambas, no hay contradicción sino complemento. No obstante, se debe mantener en claro que antes que sea social, es un hecho y función vital. Sencillamente porque la vida, cómo mencionamos, es la realidad radical; la sociedad está en mi vida y no al revés. La sociedad es algo que me encuentro en mi vida es el orden correcto en lugar de afirmar que mi vida se encuentra en la sociedad. Así, antes y además de ser una función social, la educación es radicalmente y ante todo función vital.

Desde luego, para que mi proyecto vital se construya y realice, debe ser de manera inexorable dentro de una sociedad. La vida consiste en relación, conexión y convivir, pero tiene una condición previa que es la radical soledad, cómo apunté en apartado anterior; la vida se realiza con el otro, pero se siente de manera individual. Esto no es contradicción. Justo porque mi vida es soledad, porque al final estoy yo sólo con mis pensamientos, porque el único testigo y presente de toda mi vida soy yo mismo, es por esta condición que la vida consiste en buscar al otro. La vida tiene por condición la soledad y por ello consiste en buscar al otro. En ese orden. Dice Ortega (1971):

Es decir, que, al vivir, cada cual se sintiese único, responsable de sí mismo en el goce como en el deber y en el dolor. ¿Y no es ésta la verdad, la pura verdad trascendente sobre la vida humana? Magnífico o humilde, para el hombre, vivir es, en su raíz misma, haberse quedado sólo -conciencia de unicidad, de exclusividad en el destino, que sólo él posee. No se vive en compañía. Cada cual tiene que vivir por sí su vida, apurarla con sus únicos labios, como una copa llena de lo dulce y lo agrio. A uno le *pasa* hallarse acompañado; pero el *pasarle* a uno no admite copartícipes. (p.187)

Mantengamos el orden al pensar. El hombre es social, sí, pero por necesidad no por naturaleza; por las características de su existencia, por las condiciones de su vida. ¿Qué tan social sería el hombre si tuviera completamente saciadas en todo momento sus necesidades, particularmente las de saber que es él y su vida? Definir al hombre por su cualidad social es tanto como definirlo por su necesidad de comer; el hombre es un ser social tanto como es un ser hambreado. Lo es, pero esa no es su determinante. Por ello, forzar la colaboración y la convivencia es un ridículo de todo colectivismo. Es, justamente, la inautenticidad de la convivencia puesto que es forzada una situación que es consistente en nuestra vida.

Estos desarrollos tienen la intención de mostrar que una manera de falsear el hecho educativo es exagerar su dimensión social, anteponiéndola a la individual. Se falsea cuando antepone los fines sociales a los individuales; no obstante, existe otra manera de falsear la educación de esta manera que exagera lo social.

Para entenderla es necesario exponer que el hecho educativo, cuando es auténtico, se siente como una inexorable y urgente necesidad de educar y de educarse. Ya veremos más adelante porque la necesidad de enseñar es tan apremiante como la de aprender, ocurre por encontrarnos en nuestra radical condición de vivir. Por ahora lo necesario es comprenderlas como necesidades auténticas cuando son sentidas en la individualidad. Pero ocurre que la sociedad viene realizando una serie de acciones para satisfacer éstas y las otras necesidades. Cuando el hombre nace se encuentra con que la sociedad ya tiene una respuesta fija y construida para algo que él apenas comienza a percibir. Son estos los ‘usos sociales’ -núcleo de la teoría social de Ortega- lo que la gente hace de manera automática y ya irreflexiva pero que, además, presiona al individuo para que lo realiza por la sencilla razón de que se viene realizando. El hecho educativo decae cuando se le realiza de esta manera automática como un uso social y no porque el individuo al ir despertando su conciencia siente el hueco del ser, su radical situación de desorientación, y la consecuente necesidad urgente de educarse. Al ser una respuesta social fija e incuestionable, se desvitaliza el hecho educativo, se le realiza por pura mecánica social irreflexiva y su auténtica forma de necesidad vital -el interés del educando- queda negada.

Describo lo que son los usos sociales para comprender mejor cómo falsean los quehaceres de la vida del hombre, dentro de los que se encuentra la educación. Dice Ortega (2012a): “Téngase en cuenta que el hecho social consiste en lo que hacemos simplemente porque se hace. La presión impersonal de la colectividad en torno a nuestro nos fuerza -con fuerza física o con moral coacción- a ejecutar ciertos actos.” (p. 363) y más adelante indica:

Y, en efecto, en casi todas las ocupaciones humanas acontece que por <<estar ya ahí>> los hombres suelen adoptarlas mecánicamente y entregar su vida a ellas sin que jamás tomen contacto verdadero con su realidad radical [...] Esa constante invitación a la inautenticidad que la preexistencia social de las ocupaciones humanas nos dirige, es uno de los componentes trágicos del hombre, no obstante, su ningún aspecto melodramático. (p. 365)

Dice Ferrater Mora (1973) sobre la presión que ejerce la sociedad en el hombre:

El mundo físico y el mundo social poseen inclusive un rasgo común: ejercen presión sobre nuestras existencias. El hecho de que la presión social no sea inmediatamente perceptible no significa que sea menos omnipresente. Su presencia, empero, no está hecha de cosas, sino de usos, de reglas, de costumbres. (p. 112)

Sobre los usos en Ortega, nos dice Ferrater Mora (1973):

Los <<usos>> y <<costumbres>> no pueden definirse simplemente por la frecuencia con que son ejecutados ciertos actos. El respirar, por ejemplo, no es un uso. Algunos usos, por lo demás, son infrecuentes. De hecho

<<algo no es uso, porque es frecuente, sino que más bien lo hacemos con frecuencia porque es un uso>>. (p. 112)

Más adelante concluye: “Pues los usos son, desde el punto de vista de la vida individual, siempre algo pretérito, algo disecado, algo que ha venido a petrificarse, lo que es de por sí siempre un tanto anacrónico: la sociedad.” (p. 113)

Es posible que la educación sea la ocupación humana que más se falsea, que más se realiza inauténticamente, como un uso social, simplemente realizada porque se viene haciendo; el educando acude a la institución escolar por simple presión social; pregúntese a cualquier educando por qué está en la institución escolar y verá si logra indicar otra cosa que la coacción familiar o la promesa de la credencial; en el credencialismo queda patente la creencia que intenta falsamente justificar a la educación como uso social: no tiene valor en sí misma, es únicamente un medio, por ello o hay estímulo en un premio o coacción. Se dice que se estudia para ser alguien en la vida, en lugar de advertir que se busca educarse porque ya se es alguien en la vida con profundas cuestiones, con la angustia que provoca el hueco del ser en el corazón del hombre.

El hecho educativo, al institucionalizarse en la escuela, ganó sistematización, amplitud, legitimidad y legalidad, pero se tornó mecánica, burocrática, automática y perdió autenticidad; en cuántos educandos van por su propio ánimo a la escuela, cuántos van sencillamente por la necesidad de conocer, se advierte el fracaso de la educación inauténtica que decayó en uso social, algo que se realiza simplemente porque los demás lo hacen, porque se viene haciendo. Así, la necesidad de educar y educarse del individuo es la única auténtica. Cuando la finalidad del hecho educativo se reduce a satisfacer necesidades y requerimientos sociales, queda falseado, reducido a adoctrinamiento. Primero son las necesidades del individuo, y luego, dentro y después de ellas, las sociales.

La educación es antes que nada un hecho en una vida humana, algo que el hombre -el individual- hace, y sólo después es un fenómeno social; no verlo así, deshumaniza la educación pues olvida el interés vital y radical del educando y le impone como razón de educarse únicamente los beneficios sociales.

Hacerse porque se hace, porque es lo que la gente hace. Esa mecanización llega hasta el grado intolerable de la burocratización, es decir, educación como trámite escolar, reducido a la capacitación laboral y cristalizado únicamente en un certificado. Tal es el fenómeno del credencialismo; cuando no formamos a partir de él y con él -lo que es la autenticidad de la educación como función vital- el educando no entiende

la diferencia entre cursar la escuela por un certificado o comprarlo en la clandestinidad; por qué también se puede comprar en la legalidad, así son las escuelas de “absorción de demanda”, un credencialismo legal.

Cada generación y dentro de ella cada individuo debe volver a convencerse de lo inexorable y magnífico que es educarse. Esa es la primera y permanente tarea de todo educador, sea maestro, padre o generación: retirarle al hecho educativo todo lo que tiene de uso social automático y mecánico y, así, devolverle su cariz auténtico de necesidad individual, inexorable, vital.

En nuestras sociedades no hay más remedio: la educación comienza siendo un uso. Algo que hacemos porque se hace, porque la gente lo hace y me dice que lo haga. Parece inevitable que comience así, pero no es razonable que se desarrolle y termine de la misma manera. El mismo proceso educativo debe llevar el hecho educativo en las conciencias de ser un uso (algo que se hace mecánicamente sencillamente porque la inercia social lo impone) a ser decisión (quehacer que se realiza porque se siente el hueco del ser, el ansia de saber, la angustia de la desorientación vital y el ánimo de no rendirse al misterio de las circunstancias). Si el hecho educativo permanece como uso, rápidamente se vuelve mecánico, burocrático, credencialista y en suma se falsea. Independientemente de que lo realicemos como un uso, su experiencia es individual; no se queda en el nivel social de la vida humana, aunque tal sea la intención inauténtica. De manera que volver a la educación un acto auténtico consiste en retirarle su mecánica social y regresar a sentirla como una necesidad inexorable de mi vida.

Queda patente que la educación se falsea, se torna inauténtica cuando degenera en uso. Resta por reflexionar: ¿A pesar de ser auténtica, debería transmitir usos? Sí, pues son necesarios para la cohesión social, pero siempre que procure razonarlos y no imponerlos por mecánica. Dice Ferrater Mora (1973) analizando esta cuestión en el pensamiento de Ortega: “En otras palabras, los usos sociales son resultado tardío de formas espontáneas de la vida personal” (p. 117) Las creencias, según Ortega, son ideas sociales (la idea auténtica siempre es individual) que se nos imponen; habría que retirar lo que tiene de mecánica, social e inauténtica la creencia y ver lo que queda de idea para que vuelva a tener, como uso, un efecto benéfico.

Durante toda esta exposición de la inautenticidad del hecho educativo como uso social he recurrido a la distinción de niveles de vida humana (individual, interindividual y social) que propone Ortega y que describí en el capítulo anterior. Resta decir que el hecho educativo se encuentra en el mayor nivel de radical como una experiencia individual; en segundo nivel, el interindividual, como un contacto, una práctica con el otro, con el educador y con el otro educando; y en tercer nivel -el social- como una

influencia que nos imprime el medio social, es decir, como nos educa la gente, como nos impone sus usos, sus formas de actuar y pensar. No son niveles con igual dilatación, pues los últimos dos se encuentran en el primero; en mi vida, encuentro al otro (interindividual) y a la gente (social).

Por otra parte, en el nivel interindividual encontramos mayor autenticidad e intensidad del hecho educativo en contraste con el tercer nivel, el de la influencia social que nos imprime la gente, puesto que el primero es una práctica premeditada y el segundo una influencia y una rutina. Ambas educan, con distinta intensidad y, por su puesto, autenticidad; pero ambas se encuentran en el nivel individual y sólo allí encuentran la plenitud de su autenticidad. Quedó probado como el hecho educativo es auténtico como experiencia individual y falso cuando es un uso social. Pero habría que precisar que el hecho educativo - encontrándose radicalmente en la dimensión individual tanto de educador como de educando- se realiza en el contacto interindividual.

Al ser un quehacer vital se identifica con la vida misma y su estructura, la que mencioné anteriormente; ambos, se sienten de manera individual y se realizan de manera interindividual (no social; se realiza con el otro, no con la gente; mejor: la realizo con el otro para tratar de evitar la influencia de la gente). Al igual que la vida, el hecho educativo se realiza en el contacto interindividual al que se arriba desde la dimensión individual y a ella misma se devuelve pues sólo en ella está su producto: la formación. Cuando el hecho educativo es auténtico, tanto en la dimensión educativa interindividual como en el individual lo social se nos descubre como influencia y nada más.

Es decir, el hecho educativo se realiza con el otro, pero existe por completo en la dimensión individual; sólo es dentro de ella que me encontré al otro y realizo la faena de la educación con la que me formo. Como la vida, el hecho educativo no puede existir solamente en el contacto con el otro y dejar de existir a su conclusión; me educo toda mi vida, con el otro, conmigo mismo y con la influencia de los otros -la gente, el influjo social- pero todo esto ocurre por completo dentro de mi vida. De aquí que el aprendizaje sea algo que se realiza con el otro pero que en última instancia es siempre individual; nadie aprende algo exactamente igual que otra persona, pues el significado de dicho aprendizaje depende de la experiencia de cada individuo; recordemos que la vida es el intérprete universal, no tiene el individuo otro marco de referencia. Así, una conclusión alcanzada por dos personas podrá ser semejante pero nunca idéntica pues cada una dependerá del grado de significación que, a su vez, depende de la experiencia acumulada en la trayectoria de vida de cada uno.

Si el hecho educativo se encontrara únicamente en el contacto, no tendría la repercusión que tiene sobre la formación del individuo; no puede la educación agotarse por completo en el contacto de educador y educando pues la formación es algo permanente en la vida. La confusión proviene de pensar la educación únicamente desde su dimensión de enseñanza -cosa que es imposible, pues esta acción no existe sin el aprendizaje de alguien-; educarse es permanente en la vida, educar y enseñar no, en consecuencia, el hecho educativo radica por completo en la vida del educando y en muchos momentos -pero no de manera permanente- en la del educador. Pero resulta que el educador también se educa al educar como quiere Freire, entonces, si por su dimensión de enseñanza no es permanente en su vida, lo es por la de aprendizaje y formación.

El hecho educativo es un quehacer que realizo con el otro pero que no deja de ser una experiencia individual; se realiza en el contacto entre las vidas individuales y sólo en ellas -en cada una de ellas- existe, pues no puede radicar en el no lugar que virtualmente existiría entre ambas. Quizá puedan existir las cosas fuera de la vida del hombre -habrá que considerar si hay efectiva realidad sin conciencia que la advierta- pero jamás podrá haber educación sin hombres, como no hay hombres ni vida humana sin educación, a lo sumo existencia como la de piedra, vedada para el hombre. El hecho educativo y la vida del hombre se co-implican.

La realización del hecho educativo, entonces, es interindividual, cuando es auténtica. Es un auténtico diálogo entre dos personas o más²⁶, entre dos vidas humanas que chocan, se articulan y quedan formadas en las preguntas por el mundo que comparten; es falsa cuando no hay encuentro ni diálogo, cuando hay ruido o silencio, o cuando tal encuentro se hace por presión social y no por necesidad individual.

2.2 El hecho educativo en la realidad radical.

Descrito el concepto de autenticidad y las formas inauténticas del hecho educativo, podemos pasar ahora a la descripción de su autenticidad en la realidad radical. Es decir, mi perspectiva sobre el hecho educativo derivada del raciovitalismo; qué es y cómo se nos descubre en la vida humana.

²⁶ El hecho de que la educación se realice en grupos en la escolarización no implica que estos se encuentren en el nivel social, por lo menos cuando el hecho educativo es auténtico. Si lo es, cada interacción entre los miembros del grupo se da en el nivel interindividual; pero si es inauténtico, entonces el grupo educativo si se falsea decayendo en vida social; esto se advierte cuando el grupo ejerce sobre el individuo presión para que se comporte irracionalmente de determinada manera. Coaccionado por la presión, no convencido por la razón.

Si la intención es construir una serie dialéctica que, partiendo de la realidad radical, avance en profundidad para descubrir la verdad del hecho educativo, nos es indispensable una guía, una categoría con la cual interpretar y dialogar (comparar dialécticamente) las concepciones de los profesores, sus perspectivas que nos descubren nuevas aristas y aspectos de la realidad del hecho educativo. En función de ello requerimos un fundamento donde comenzar, una realidad donde buscar e integrar las demás perspectivas; el primer paso de la serie dialéctica del cual por comparación se siguen el resto.

Qué es entonces el hecho educativo en la vida del hombre. He insinuado algunos rasgos: cuando es auténtico, es diálogo, y es aquello que el hombre hace para hacerse. Si partimos de esto último, que el hecho educativo lo realiza el hombre para humanizar su existencia, puesto que existir es apenas sostenerse en tanto que la vida humana tiene un para qué, un proyecto a realizar con la circunstancia inexorable y que en la educación lo construye y se desarrolla para realizarlo, entonces la respuesta se nos descubre: el hecho educativo es en la vida del hombre una *condición*; lo que permite que haya existencia es la biología, lo que permite que haya vida humana es la educación.

Vamos ampliando el horizonte de significados del maestro Ortega si es que tenemos la calidad para ello; dentro de su sistema las cosas son lo que sean para la vida del hombre y después todo lo demás; diríamos que tal es su forma radical, que no es lo que el hombre desea que sean para su vida, sino lo que terrible e inexorablemente son en ella. Y antes de ser cualquier otra cosa en la vida, el 'ser' de esas cosas es una necesidad; esto porque el hombre, encontrándose de repente sin ensayo, aviso o programa en la existencia, siente, por ello, la necesidad de que lo que tiene alrededor tenga ser y entonces se pone a construirse; en consecuencia, la razón será para el hombre una función vital, pues es la facultad que posee para construirle 'ser' a su rededor; en seguida, de lo que construye con su facultad de razón lo comunica y se forma con ello, se humaniza, pues adquiere una relación nueva con las cosas ya no enteramente práctica, sino integral y proyectiva -vital-, es decir, una cultura.

Por medio de la razón su existencia adquiere significado y orientación; esto lo va construyendo con el 'otro', y mediante tal faena va adquiriendo su existencia categoría de vida humana. Le es inexorable construirse el sentido con el otro pues en aislamiento los logros de la razón se diluyen; la razón sólo es fecunda cuando las relaciones que identifica las reconstruye con las del otro; es decir, cuando dialoga. También 'el otro' le es condición misma de su identidad, de su humanización; reconocerse inicia cuando se advierte que se es como el otro, pero no se es el otro.

Habíamos comentado que para Ortega la vida no nos es dada, sino que nos la debemos hacer. Es el hecho educativo, entonces, la condición y causa de esa existencia humanizada del hombre que llamamos vida humana; así nos ‘hacemos’ la vida y con ello nos hacemos humanos. La vida y su condición humana no nos son dadas de nacimiento, hay que ganarlas y por tanto es posible perderlas. La educación, al ser el espacio donde se construye el proyecto vital y se desarrolla para realizarlo, torna la existencia biológica del hombre en vida con propósito, y así constituye la técnica suprema de humanización; mantiene al hombre humano, tanto como sus piernas lo sostienen físicamente; respiramos y comemos para sostenernos en la existencia tanto como nos educamos para sostenernos en nuestra humanidad.

El humano, ya sea el prehistórico y primigenio o cada individuo que nace a la existencia, apenas sosteniéndose en su existencia siente el vértigo hueco del ser, siente el mareo de la radical desorientación y soledad, y por ello, por resorte vital, ejecuta su facultad de razonar, comienza a relacionar lo que ve en su mundo y al hacerlo -con la primer relación- obtiene el primer significado, el primer átomo de cultura y sobre él empieza el fundamento de su proyecto vital, su porqué y para qué está aquí; comprende, entonces, que su primer misión y vocación es nombrar el mundo²⁷ y entonces busca construir más relaciones y átomos de cultura, pero sobre todo necesita perpetuarlos en el otro o preguntarle si conoce más -si es el caso del bebé humano, la dimensión del ‘otro’ adquiere mayor trascendencia, pues los significados le son sugeridos por éste-. Por la necesidad de trascendencia y por medio de la educación el hombre queda arrojado al otro hombre; su vida estará en perpetua emigración hacia el otro, como indica Ortega.

El primer átomo de cultura hubiese muerto con el primer hombre -primigenio o bebé-, y con ello también el hombre; sin comunicación hubiese quedado en devaneo estéril; es, entonces, el acto de comunicación, el diálogo, el que propiamente humaniza al hombre. No es propiamente la razón la que nos humaniza; está es una función, una facultad potencial que queda estéril si permanece aislada; por otra parte, no es propiamente el hueco del ser el que nos humaniza, porque aún no tiene contenido; ambos -necesidad y función- son resortes de la vida humana, pero sólo es la educación la que, al sintetizar estos dos provoca

²⁷ ¿Será la única? ¿Podría ser que todas las demás misiones y sentido de la vida sean tan sólo formas derivadas de esta suprema misión de enunciación? Vocación es voz interna, nos dice Ortega: ¿Será que todas las vocaciones sean tan sólo transfiguraciones de voz interna en externa? ¿Será que la voz interna quiere exteriorizarse en cuantas formas sea posible y que esto sea toda la misión del hombre, a saber, decir el mundo, misión a la cual cada individuo imprime el sello particular que deriva de la síntesis de su experiencia de vida? ¿Será que cada vida humana sea la trayectoria de una voz animada que vino a decir una imagen del mundo? ¿Será la vida desde que nacemos hasta la muerte una larga enunciación?

el diálogo que humaniza la existencia, al cargarla de sentido y propósito. Nadie se humaniza en soledad; humanizarse es construirse propósito a partir de reconocer con el otro la radical soledad y, por dialéctica, la vocación individual. Por comparación con el otro comprendo identidad y propósito, a partir de contrastar circunstancias y escuchar, como escucha el otro, la voz interna de mi fondo insobornable.

En otras palabras, no puede ser hombre el hombre sólo por su necesidad de sentido, ni sólo por su facultad de construirlo; es hombre porque al poder y tener que pensar se volcó hacia otro hombre y se humanizó con él; en soledad, sin ese contacto, hubieran muerto tanto la necesidad de ser como la función para construirlo sin haber logrado nada; cada hombre reiniciaría la historia y no habría cultura. Fue y es éste el primer contacto donde nació la educación y con ella la vida propiamente humana en este mundo y en el mundo de cada nuevo individuo; ese momento radical, vital y educativo, en donde el mundo de las cosas torna en el mundo de las importancias; el mundo ha adquirido sentido, es decir propósito y significado; las cosas dejan de estar dispersas y comienzan a tener relación (razón), el mundo es uno y sólo así se puede vivir en él.

Fue la educación aquella genial respuesta que surgió de la radical situación de soledad y desorientación en la que se encontraba el hombre. Gracias al hecho educativo se puso piedra sobre piedra, pensamiento sobre pensamiento y se tejó la cultura. Pero el hecho educativo no es sencillamente la transmisión de la cultura, si por transmisión se entiende donación, reduciendo la educación a un canal, nada más que una mensajera; la educación, entonces, no transmite la cultura, la rehace. Son dos perspectivas de una misma cosa: la cultura al hacerse es educación, y ésta al realizarse construye aquella. El educador -generación o individuo- no transmite, sino que reconstruye la cultura en diálogo con el educando para la circunstancia que va dejando de ser la suya y comienza a ser la de él; si el hecho educativo fuese sólo transmisión de la cultura, por la misma consistencia cambiante de la circunstancia y la vida estaría condenada al anacronismo, sería mensajera de un mensaje caduco. El hecho educativo se hace en y para la vida actual, ni para la que fue ni para la que deseamos que sea, pues ambas, en rigor, no existen. De aquí que Ortega proponga como prioridad el desarrollo de las potencialidades antes que la enseñanza de la cultura, en otras palabras, desarrollar la capacidad de dudar en lugar de transmitir las respuestas que la cultura nos brinda, pero que el educando jamás preguntó.

Previa a la civilización transitoria de nuestros días, previa a la cultura de los últimos milenios hay una forma eterna y radical de la vida psíquica que es supuesto de aquellas. Ella es, en última instancia, la vida esencial. Lo demás, incluso la cultura, es ya decantación de nuestras potencias y apetitos primigenios, es, más bien que vida, precipitado de vitalidad, vida mecanizada, anquilosada. (Ortega, 1980^a, p. 52)

De nuevo se advierte el carácter de urgencia, educar para la vida actual: “A mi juicio, pues no es lo más urgente educar para la vida hecha, sino para la vida creadora.” (Ortega, 1980a, p. 52). No es brindar una organización de la vida ya hecha y lista para consumo; hay que proponer un proyecto vital, pero no estrictamente su contenido, sino el ánimo de construirse uno auténtico. La cultura como una organización vital no para ser imitada, no para que el educando se adecue a ella sino para que la rehaga en su vida y su circunstancia, y para esto último es indispensable que antes y al tiempo desarrolle sus potencialidades.

[...] la cultura y la civilización que tanto nos envanecen, son una creación del hombre salvaje y no del hombre culto y civilizado. La vida no organizada crea la organización y todo progreso de ésta, su mantenimiento, su impulso constante son siempre obra de aquella. (Ortega, 1980^a, p. 54)

Así, el hecho educativo no puede ser monólogo de respuestas de la cultura, sino diálogo que desarrolla el pensamiento por medio de profundizar en las cuestiones que dicha cultura pretende resolver. Sólo así se desarrolla el pensamiento, sólo así se entienden las respuestas, cuando se sienten las preguntas. El interés del educando está en su vida y sus necesidades de sentido y no propiamente en asirse de la cultura ya hecha. Lo auténtico es partir del interés para desarrollarlo como cuestión y sólo después de esto enseñar las respuestas que ha construido la humanidad, no para consumirlas sino para pensar desde ellas. En suma, no enseñar pensamientos sino enseñar a pensar. Ha matado la cultura el hombre que se finge sentirse cómodo con ella; y finge, en verdad, porque si estuviera verdaderamente cómodo sería porque rehizo la cultura para su particular circunstancia y por medio del esfuerzo hizo armónica y óptima dicha circunstancia con su yo.

Por supuesto no es para nada desdén de la cultura, al contrario, es porque interesa mucho, pero sólo cuando está viva, es decir, cuando es una respuesta auténtica a las necesidades vitales del hombre, pues es, la cultura, la gran ortopedia que se ha construido el hombre para vivir en su circunstancia, la suprema y radical, que es la de encontrarse vivo. De allí que mucho se arriesgue si la educación pretende únicamente ‘transmitir’ la ya construida sin rehacerla; para ello necesitaría inmovilizarla, logrando, así, deshumanizarla, pues se le ve como fin por adquirir y no medio para vivir, y paralizada deja de ser útil para la circunstancia que ya cambió. La educación, en suma, es recreación, reconstrucción de la cultura en y para la nueva circunstancia:

Yo pido que se atienda y fomente la vida espontánea, primitiva del espíritu, precisamente a fin de asegurar y enriquecer la cultura y la civilización. Rousseau, por el contrario, odia éstas, las califica de desvarío y enfermedad, proponiendo la vuelta a la existencia primitiva. A mí esto me parece una salvajada. (Ortega, 1980, p. 55)

En consecuencia, es el hecho educativo el desarrollo de lo que tenemos potencialmente en nuestra existencia nuda para volverla problemática y proyectada, tornándola individual, particular e irrepetible vida humana; esta faena es hacer -no recibir- cultura, o más preciso, rehacer la que nos encontramos ya hecha. Desarrollo de potencialidades en función de un para qué construido individualmente en cada vida, tal es consistencia del hecho educativo: desarrollo del educando y orientación del educador, aprendizaje y enseñanza, interés y ejemplaridad, queden así los roles del hombre en su faena por educativa.

Recapitulando, el que biológico de la existencia del hombre se ha hecho un quien biográfico único: ¿qué lo ha hecho individual, particular y ya no sólo una parte del que biológico homogéneo²⁸? ¿Por qué ha actualizado su potencialidad humana esa existencia biológica? Por el hecho educativo que ha articulado razón y cultura para construir una forma en función de una circunstancia y para un proyecto con ella; aquel que a dicha existencia biológica intrascendente le agrego un propósito que la tornó vida humana.²⁹ En suma, le ha formado individual, irrepetible³⁰, necesario, auténtico, vivo; como indiqué, la educación es formar la diferencia, no la igualdad. *El hecho educativo levanta el ser del hombre de un que biológico que apenas existe en un quien humanizado único y orientado a la trascendencia. El hecho educativo es lo que el hombre hace para hacerse, para volverse auténtico y por ello humano.*

Para la vida humana el ser es necesidad, la razón es función y la educación la condición de humanización; la técnica suprema con la que el hombre se hizo humano. El gran descubrimiento del hombre fue otro hombre con quien dialogar, con quien educarse, con quien darse forma tan sólo con advertir que la del otro es distinta; aquella fue la suprema técnica con la cual el hombre construyó la otra técnica, con la que

²⁸ El ‘qué’ biológico es homogéneo y deshumanizado, es la existencia indiferente e igual del animal o el mineral. Pero también la vida humana puede tornar existencia homogénea cuando se pretende que no sea individual sino social; cuando se invierten los fines y el requerimiento social absorbe el propósito individual. Se animaliza el hombre cuando piensa que el fin ulterior de la educación sea lo que tiene de provechoso para lo social.

²⁹ Observando similares particularidades de la vida humana, Vasconcelos (2002) propone finalidad educativa similar: “Tener siempre el propósito esencial educativo, que es *ayudar a construirnos un destino*, será también el medio más eficaz de librarnos de los métodos particularistas, que, lejos de contribuir a integrarnos la personalidad, nos la dispersan. Por miedo a los excesos de la generalización se cae en el otro extremo riesgoso de la pluralidad caótica del conocimiento. Se nos dan experiencias numerosas para ejercitar cada una de nuestras disposiciones, pero se olvida constantemente poner en juego el don más esencial de nuestra naturaleza: la *facultad unitiva que nos da la existencia*. Sin embargo, sin ella seríamos otro haz disperso de fenómenos que sólo ligan secuencias, como la reacción química o el devenir físico.” (p. 261)

³⁰ El hombre no nace irrepetible, se hace; un bebé humano y otro tienen la misma diferencia que hay entre una cría de cordero y otra -que potencialmente tenga el bebé una capacidad cualitativa inmensa no hace nada de diferencia en aquella hora primera-; se construye su identidad con su proyecto y así -sólo así- se vuelve necesario para su circunstancia y con ello único, pues sólo él vive por completo dentro de tal circunstancia y sólo él puede salvarla a ella y con ello salvarse él.

comúnmente se identifica tal vocablo, la que tiene que ver con su insatisfacción del medio natural en el que se encontraba. Así, palabra y educación son la suprema construcción, el gran descubrimiento; fuego y piedra afilada son secundarios y anecdóticos.

La diferencia entre la existencia y la vida es, pues, la intencionalidad: el proyecto vital³¹. El hombre lo adquiere mediante la educación. La construcción de dicho proyecto vital es realizar el hecho educativo: un educando que busca aprender el mundo -esto es: darle un significado para proyectar en él una acción- y un educador que le enseña y sigue aprendiendo con él. Como se advierte, es el proyecto vital uno de los elementos determinantes en la relación vida humana y hecho educativo; de aquí que la educación no pueda reducirse al desarrollo de las potencialidades y requiera inexorablemente ser una propuesta, un para qué vivir, en función de qué desarrollar dichas potencialidades. Dicho proyecto vital se relaciona con la circunstancia, pues parte de ella y a ella busca volver; de aquí que el hecho educativo tampoco se reduzca a simplemente conocer la circunstancia, este conocimiento necesita un fin ulterior que, al darle intencionalidad, le integre y unifique.

El hecho educativo vivifica nuestra existencia, ya que es la labor para hacerse a la forma que acuerda – tanto llegar a acuerdo, como concordar (coincidir)- con la circunstancia, quehacer que se condense y advierte en el proyecto vital. El hombre no se hace a su capricho, por lo menos cuando su educación y su vida son auténticas, puesto que tiene una delimitación: su circunstancia³², que le es inexorable. Pero tampoco se mimetiza con su circunstancia, no se da la forma que encuentra en su existencia, como el animal. Mimetizarse o intentar imponerse a la circunstancia, son formas de vida producto de maneras inauténticas del hecho educativo, a saber, respectivamente, la domesticación que ahoga al yo con la circunstancia, y el ausentismo del educador que sin límite ni parámetro produce hombres que creen su circunstancia -y los hombres que contiene- una extensión de su capricho. Cuando su vida y su educación es auténtica, el hombre acuerda formas con la circunstancia, llega al óptimo circunstancial, que es un mutuo hacerse y rehacerse, sin que la circunstancia nos aplaste o nosotros la obliguemos o la ignoremos,

³¹ Los dos extremos de la vida humana -donde deja de ser tal- son la existencia nuda que se da sin nada del otro, como la del animal, o totalmente inundado del otro como la social, y la inmortalidad, ambos se caracterizan por la ausencia de finalidad. Quien existe apenas apunta a seguir haciéndolo -mineral o animal-; quien fuese inmortal no tendría necesidad siquiera de moverse, al igual que los seres no humanos apenas tendría como finalidad ‘estar’; sólo el hombre tiene urgencia y proyecto, y por eso su vida está llena, no de cosas, sino de importancias.

³² Recuérdese que, para Ortega, la noción de circunstancia es todo lo que contamos para la vida, no únicamente el aspecto social; así, circunstancia no es únicamente contexto, es el otro y lo otro, pero también el cuerpo y las demás facultades, e incluso, la nada, pues parte de contar con la circunstancia es tener en cuenta que puede desaparecer.

cuestiones, ambas, que son en última instancia imposibles, no obstante, lo perjudicial que resulte intentarlo.

La vida es eso, la búsqueda del yo por su óptimo circunstancial. Se busca toda la vida, se logra algunas veces, se siente como felicidad y se llama autenticidad. Formar para la autenticidad es la finalidad ulterior de la educación; es la realización de la individualísima vocación que consiste en conocer para reabsorber la circunstancia en una intención superior que al rehacerla a ella forme y reforme al yo hasta llegar a un óptimo equilibrado donde ambos fluyen, se influyen y rehacen. Ni el yo le impone una manera a la circunstancia, ni ésta le oprime una forma al yo. Dice Xirau (2016): “Si el hombre no es pues una cosa, sino un ser vivo, podemos decir con Ortega que el destino concreto del hombre es la ‘reabsorción’ de la circunstancia.” (p. 409)

Entonces, cuando indicó que el hecho educativo es lo que el hombre hace para hacerse quiere indicar que es un continuo hacer y rehacerse; es la formación del hombre, producto de la educación, que tiene la duración de la vida entera. Educar y educarse no es enseñar y aprender la circunstancia, no es su simple absorción por el yo. Sino que educarse es hacerse, deshacerse y rehacerse, buscando la autenticidad; es educar, deseducarse y reeducarse; ascender y descender en niveles de intensidad de humanidad. Cuando el yo reabsorbe la circunstancia le da un nuevo significado y volviéndola hacer se vuelve a hacer con ella. En otras palabras, no es conocer el mundo es reconocerlo y reconocerse en él; vivir en él y acordar una coexistencia en donde la mutua influencia incremente las formas en lugar de que algún lado imponga la suya; en suma, coexistencia óptima, autenticidad.

Esta intención de coexistencia y el proyecto que contiene no indica en absoluto que el hecho educativo sea únicamente ‘preparación’. El proyecto vital se realiza desde que se tiene conciencia y si bien tiene una dimensión hacia el futuro, su realización y urgencia siempre es presente; en todo momento el hombre está haciendo y rehaciendo su proyecto vital, así como su educación y formación en y para él, pues le es constitutivo -como se mencionó- su condición de desorientación. Es entonces, la educación, faena vital, inevitable, inexorable, terrible, ni recreo, ni distracción; al educando, literalmente se la va la vida en ello³³.

³³ De aquí que el hecho educativo no sea algo regalado al hombre ni mucho menos faena que se realiza mecánicamente y sin esfuerzo; todo lo contrario, es la condensación de todo su esfuerzo vital y la suma de su trabajosa carrera histórica. Es una decencia que él se ha construido y, no con pocas penas, ganado; elevando, después de mucho trabajo, su vida humana de la tierra nuda en la que se encontraba su existencia. Esto aplica tanto para cada hombre como para el hombre de la historia. Al hombre le ha costado su vida –en términos de tiempo y esfuerzo- ganarse la dignidad de educarse como para que ahora pensemos que es casi un reflejo en él.

De aquí que la educación más que preparación sea crecimiento, como indica Dewey; no es estrictamente preparación para vivir en su circunstancia, sino crecimiento de ambos, pues para que el yo se dilate en su circunstancia no le queda más que ensancharla. Esta dimensión presente le da al proyecto vital carácter de urgente. Dice Ferrater Mora (1973):

[...] el hecho obvio de que el hombre sea un ser efímero y transitorio. El hombre siempre tiene prisa. La vida humana es, en todo caso, urgencia. [...] El hombre no puede forjar proyectos para ser llevados a cabo en un indeterminado y vago futuro. Debe esforzarse de continuo en realizar el magno proyecto de su vida: el de la liberación hacia sí mismo. [...] Debe vigilar sin cesar para que nada penetre en su vida que amenace con enajenarla con lo falso y lo inauténtico. (p. 107,108)

El carácter de urgencia de la vida y su proyecto dota a todas las cosas de diferente grado de importancia y, en consecuencia, al hecho educativo le brinda una dimensión económica³⁴ y de priorización inexorable. En efecto, el educador debe priorizar los contenidos de su enseñanza pues los medios si bien no son escasos en sí mismos (tiempo, recursos, capacidad de asimilación del hombre) tampoco son infinitos, no obstante, vistos en función del contenido de la vida resultan exiguos. Dice Ortega (1980^a): “Pero la cuestión está en que la capacidad receptiva del niño y la docente del maestro son muy limitadas en volumen, en calidad y en tiempo. El problema de educación es siempre un problema de eliminación.” (p. 47)

³⁴ Esta es la dimensión económica de la vida, producto de que en ella nada hay absoluto ni inmortal. Recordemos una cita pasada: “Perdido en la circunstancia y teniendo que hacer siempre algo en ella para subsistir, necesita el hombre que esto que haga tenga sentido, esto es, que sea acertado. A un ser inmortal, con tiempo infinito, ante sí, le es indiferente equivocarse en cualquier hoy, porque siempre podrá rectificarse en cualquier mañana. Pero el hombre tiene –quiera o no- que acertar. Le va en ello la vida. Tiene que esforzarse para estar en lo cierto, en la verdad.” (Ortega (1983, XII, p. 193) El sentido económico y limitado de la vida empuja al hombre a razonar por la necesidad que tiene de acertar; por ello le es indispensable al hombre organizar la educación en grados de prioridad. Tal es el sentido económico que debe aprender el pedagogo para evitar construir objetivos ideales que son inalcanzables, inviables y por ello incorrectos; toda finalidad educativa ideal lo es no por su perfección abstracta sino por su capacidad de aplicación y su relevancia para el interés y vida del educando. Extirpar este sentido económico y terrible de la vida humana en el aprendizaje integral del pedagogo y sólo enseñarle teorías político-económicas hace que se nos queden dormidos en las butacas; por otra parte, provoca el desarrollo de una identidad profesional equivocada por quedar restringida a una mirada únicamente social de su objeto de estudio que tiene la inmensidad misma de la vida humana. De aquí que tengamos pedagogos normativos que busquen la regla perfecta y luego su aplicación sin contemplar medios y fines, jerarquías e importancias; también pedagogos de perspectiva estrecha que quieren agotar el hecho educativo en fenómeno social. Sé que irrito a mis hermanos de profesión colectivistas, pero qué quieren que haga, la educación es vida, no dogma ni ideología.

El educador entonces torna en gran sintetizador que prioriza, pues sólo hay tiempo para enseñar lo imprescindible; a esto Ortega le llama ‘el principio de la economía de la enseñanza’³⁵ y del educador propone como una de sus principales aptitudes la de sintetizar y construir una visión integral. Pues de la inmensidad de la cultura y la ciencia, el educador debe considerar:

Ha llegado a ser un asunto urgentísimo e inexcusable de la humanidad inventar una técnica para habérselas adecuadamente con la acumulación del saber que hoy posee. Si no encuentra maneras fáciles para dominar esa vegetación exuberante quedará el hombre ahogado por ella. Sobre la selva primaria de la vida vendría a yuxtaponerse esta selva secundaria de la ciencia, cuya intención era simplificar aquella. Si la ciencia puso orden en la vida, ahora será preciso poner también orden a la ciencia, organizarla -ya que no es posible reglamentarla-, hacer posible su perduración sana. Para ello hay que vitalizarla, esto es, dotarla de una forma compatible con la vida humana que la hizo y para la cual fue hecha. (Ortega, 1975, p. 79)

En seguida indica:

La necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber [...] ira fomentando un género de talento científico que hasta ahora sólo se producido por azar: el talento integrador. [...] Hombres dotados de ese genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación. (Ortega, 1975, p. 80)

En suma, es la enseñanza un gran ejercicio de síntesis y sistematización. Para ello es ineludible construirla en torno a un proyecto³⁶, una propuesta de vida, no para ser imitada sino para servir de parámetro en la construcción individual del educando. Con esto tenemos una aparente ironía en los términos educación y vida, pues normalmente se piensa que al imbricar ésta en aquella, se habla de algo demasiado vasto para articularse o alcanzarse, y resulta todo lo contrario, resulta que no es difícil porque sea demasiado y excesivo sino porque es poco y escaso. Lo necesario es entender importancias, no abarcar todo lo posible sin discreción, perdiendo tiempo en la dispersión.

Por su parte, el aprendizaje del educando basado en su interés también tiene la orientación hacia la particularidad, también le es inexorable desarrollar la capacidad de síntesis, para ello tiene como la mejor herramienta el proyecto vital. Comienza, el educando, con la vastedad de la cultura hasta que en ella encuentra su vida al escuchar su voz interna (vocación); al verle la cara a su destino, comprende que está a contrarreloj, su ánimo de aprender se reenciende hacia la gran vastedad de su particular proyecto de

³⁵ Para un autor que nos brinda escenario, método y hasta principios para la educación resulta totalmente injusto dejarlo fuera de la teoría pedagógica que se enseña en las universidades. Si esas universidades aparte son hispanas, entonces su olvido no sólo es injustificable sino doloso.

³⁶ Toda pedagogía parte de una filosofía y remata en una metodología. La propia para esta propuesta serían los proyectos integradores. Propuesta por Kilpatrick y derivada de Dewey, con quien Ortega mantiene afinidades; tal propuesta la elaboré en mi tesis de licenciatura, por lo que no es menester enunciarla en esta nueva tesis.

vida, tal es la ‘liberación hacia sí mismo’ que indica Ferrater, del enajenamiento social hacia la vocación interna que es la búsqueda de un proyecto vital para el óptimo circunstancial.

Aquí el hombre se ha hecho auténtico si su educación fue lo que debió ser; entonces, construye su proyecto escuchando su voz interna; ha descubierto para que vivir, porque encontró porque morir. Dice Ortega (1971) sobre la paradoja:

El hombre no puede vivir plenamente si no hay algo capaz de llenar su espíritu hasta el punto de desear morir por ello. ¿Quién no descubre dentro de sí la evidencia de esta paradoja? Lo que no nos incita a morir no nos excita a vivir. Ambos resultados, en apariencia contradictorios, son, en verdad, los dos haces de un mismo espíritu. (p.52)

Por ello, educarse es lo que el hombre hace para darse una forma particular que pueda rehacer y rehacerse en su individualísima circunstancia, en su vida, lo que ésta dure y persevere, pero, también, se educa y, ante todo, educa porque se sabe mortal, porque sabe finita su vida. Vida y muerte son los resortes del hecho educativo. Nos educamos para vivir y por la urgencia que nos imprime la conciencia de nuestra muerte; pero, también por ello educamos. El impulso vital lleva al hombre a educarse para humanizar su existencia, al tiempo que la conciencia de su mortalidad le estimula a trascender su muerte en la perpetuación en el otro; cuando son auténticas, la necesidad de aprender es tan apremiante como la de enseñar.

En la cabeza de todo educador resuena el ‘memento mori’ que le impulsa a su labor, pues resulta inexorable la extinción de su existencia, pero su vida humana -como proyecto y autenticidad- puede sobrevivirle si se perpetua en el otro que comparte parte de su circunstancia. El proyecto vital -en lo que tiene de convicciones y no de contenido- puede, por la enseñanza, trascender en el educando: “Renunciar a ello sería para nosotros mayor muerte que con ello fenecer.” (Ortega, 1971, p. 52). Si tal es el impulso educador, tenemos prueba de que el hecho educativo se ha realizado de manera auténtica, pues: “La muerte regocijada es el síntoma de toda cultura vivaz y completa, donde las ideas tienen la eficacia para arrebatar los corazones”. (Ortega, 1971, p. 52)

Así se nos descubre el hecho educativo en el nivel más radical de la realidad, en la vida humana. En síntesis: la educación es lo que el hombre hace para hacerse efectivamente humano mediante la construcción de un proyecto vital y el desarrollo de sus potencialidades para realizarlo, elevando a vida humana su existencia biológica nuda. La pauta para ello la recupera del conocimiento de su circunstancia a través de la cultura que hereda; haciéndolas dialogar, rehace ésta en aquella, creciendo en tal faena para

darse una forma que acuerda -de acuerdo y de coincidencia- con su circunstancia, rehaciéndola y rehaciéndose con ella, logrando, así, la autenticidad.

Los tres elementos que vuelven auténtico al hecho educativo son: 1) partir de la vida individual, de sus necesidades y urgencias, enfocando la educación como un hecho, algo que ocurre en la vida, y no partir de la vida social, sino subsumir este nivel de realidad al otro, al individual y radical, de manera que el individuo torna a ser principio y fin, siendo la sociedad escenario secundario; 2) organizarse en la vida interindividual entorno al diálogo; 3) tener como objetivo la formación para la autenticidad en la vida, para la coincidencia del individuo consigo mismo, donde se busca lograr el óptimo circunstancial.

Finalmente, la educación ocurre por completo en la vida humana individual, donde se nos descubre como un acontecimiento, importancia, y, en suma, un hecho dentro de ella. Se encuentra en la vida individual, pero se realiza y organiza en la vida interindividual como un quehacer que realizo en mi vida con el otro; al igual que la vida, la educación es una experiencia individual realizada con el otro, por lo mismo, mantiene una estructura similar que le permite realizarse siempre de manera distinta según los hombres y la circunstancia que la hacen posible. De manera terciaria, mantiene influencia recíproca con la vida social; influencia que, si el hecho educativo es auténtico, no deberá ser determinante.

Resta indicar que el propósito de formar para la autenticidad es permanente, pues el hombre se educa para obtener, mantener y expender su humanidad, si deja de educarse e ignora su vocación, se deshumaniza y existe sin propósito, pero no propiamente vive. Tal propósito puede ser particular o puede, a la manera de Goethe, ser el vivir mismo. Muy lejos de significar apenas sostenerse en la existencia, tener como propósito de la vida el vivir mismo resulta en un enriquecerse todo lo que se pueda con dicha existencia, arrebatarle cuanta experiencia se deje; ser todo lo que se pueda ser, agotar la circunstancia, para que ésta, vaciada y harta de nosotros, nos mande a la otra vida.

Tenemos, entonces, que el hecho educativo es para la vida del hombre una condición de su humanidad. Después de esto y sobre esta base, es todo lo demás, dependiendo del nivel de realidad donde la perspectiva del pedagogo le descubra, por ejemplo, un hecho social, un acto político, un acontecimiento histórico, una realidad a contemplar para el filósofo, pero también puede ser, de manera inauténtica un capital político, herramienta de dominación o burocracia.

La vida como realidad radical, pone un piso firme a la reflexión pedagógica y permite, al conocerlas, ordenar y aquilatar el resto de estas realidades donde el hecho educativo aparece. Dice Ortega (2001):

De aquí que ningún conocimiento de algo es suficiente –esto es-, suficientemente profundo, radical, si no comienza por descubrir y precisar el lugar y modo, dentro del orbe que es nuestra vida, donde ese algo hace su aparición, asoma, brota y surge, en suma, existe. (p. 151)

Se comenzó afirmando que la educación adquiere condición de hecho en la vida humana si se le observa desde la perspectiva raciovitalista de Ortega; como tal, para ser un quehacer y no una actividad debe tener un por qué y para qué; la actividad de pensar torna en un hacer cuando se le dota de un porqué y para qué.

Dice Ortega:

Ahora bien, todo lo que se hace, se hace para algo y por algo: estos dos ingredientes definen el hacer y gracias a ellos existe en el universo pareja realidad. Enorme error es confundirla con lo que suele llamarse actividad: el átomo que vibra, la piedra que cae, la célula que prolífica, actúan, pero no ‘hacen’. El pensar mismo y el mismo querer, en cuanto estrictas funciones psíquicas, son actividades, pero no son ‘hacer’. Cuando movilizamos para algo y por algo nuestra actividad de pensar o la actividad de nuestros músculos, entonces propiamente ‘hacemos’ algo. ((como se cita en Inciarte, 1986, p. 122 y 123)

Entonces los ‘haceres’ humanos se distinguen por tener propósito y causa, vienen por algo y hacia algo van, son históricos; las actividades, en cambio, son medios para los haceres. En consecuencia, la educación no es una actividad, misma que sería casi un reflejo, algo donado al hombre cuando nace; tampoco es fenómeno ni accidente. No; la educación es un hacer que tiene causa y propósito, y para lo cual pone en función una serie de actividades. Desde la perspectiva del raciovitalismo habrá que encontrar la educación como un hacer vital, un hecho realizado con propósito y causa.

Ahora se puede afirmar que la educación no es una actividad natural y casi reflejo del hombre, sino que es un quehacer dramático e inexorable que realiza porque se sabe mortal, porque no es eterno le es urgente acertar en sus decisiones, entre ellas la principal, el para qué vivir, por ello se educa, en función de humanizar su existencia dotándole de propósito. Así, para encontrar para que vivir y porque morir, el hombre se educa, y educa porque en su cabeza resuena en todo momento el ‘memento mori’. Es la educación un hecho en la vida humana, acaso el más radical y fundamental, pues es el acontecimiento donde se encuentran la terrible realidad de estar por vivir y por morir, donde buscando la autenticidad, se gana humanidad.

Veamos ahora la estructura del hecho educativo compuesta de la ejemplaridad de la vida del educador, el interés por la vida del educando, y el diálogo como encuentro entre ambas vidas y eje articulador de dicha estructura. Pero es necesario aclarar, por una parte, que la estructura no es esencia, como se indicó; y, por otra, que interés, ejemplaridad y diálogo son rasgos y condiciones -con ellos se hace, pero no por ellos- del hecho educativo, pero no su causa. Su causa es simple y llanamente estar vivo.

También es importante aclarar que la autenticidad no agota el hecho educativo, así como tampoco lo hacen la ejemplaridad del educador y el interés del educando o inclusive el diálogo; cada uno de estos son elementos de su estructura, acaso los que considero más importantes, pero de ninguna manera indico que sean exhaustivos de todo lo que es el hecho educativo. Considero, sí, que la ejemplaridad es la parte más vital, radical o básica del educador, pero no es reductible a toda su labor.

2.3 Ejemplaridad: propuesta de vida.

Abandonando la explicación religiosa y proponiendo la racional, Dante se responde el origen del mal en el mundo, y así, con la energía renovadora de sus versos y el empuje de su ejemplo, arroja a la Humanidad hacia la Modernidad:

Existen las leyes, pero ¿quién las ponen en práctica? Nadie; porque el pastor que va delante puede dirigir bien con su voz, pero no lo hace con sus obras; y el rebaño al ver que el que le guía únicamente atiende al falso bien que él codicia, con esto se satisface, y ninguna otra cosa busca. Considera, pues, que la mala dirección es la causa que ha hecho malo al mundo, no el que se haya corrompido vuestra naturaleza.

Divina Comedia. Canto Decimosexto del Purgatorio

Adán fue el culpable, no porque trasformara decadente nuestra naturaleza humana con sus actos, sino porque inicio el mal ejemplo; o, mejor, el pecado original es la parte dañina de la ejemplaridad que se heredan las generaciones.

Analizando a Sócrates, dice W. Guthrie (1967, p. 79), que para el legendario autor la areté -que ya vimos indica eficacia, excelencia y autenticidad- es conocimiento. Es por medio de la inteligencia que el hombre se hace justo, pues basta que mediante el diálogo se le deshagan sus concepciones equivocadas para que, añadiendo el esfuerzo de su reflexión, llegué al conocimiento auténtico de lo que es la justicia e ipso facto se hará justo.

En consecuencia, sólo es injusto quien no ha visto con los ojos de la razón la justicia. En suma, el camino hacia la virtud es la inteligencia y, por otra parte, es lo único que se requiere. Basta la inteligencia para desamarrar la actitud justa antes atada e inmovilizada por la ignorancia. Aquí es cuando a la filosofía se le añade la pedagogía, pues basado en Sócrates se puede añadir que para educar la virtud es indispensable pero insuficiente la inteligencia, pues se necesita además la influencia del ejemplo. Es indispensable entender la justicia o la autenticidad, pero no basta conocerla abstracta y teóricamente para convencerse de actuar de ese modo, habrá que verla encarnada; al convencimiento abstracto se le complementa con el concreto. Sócrates recupera el ejemplo, pero sólo manera abstracta; así nos lo dice Guthrie (1967) explicando su método:

¿Cómo procederemos, pues, para adquirir el conocimiento de lo que son la virtud, la justicia, etc.? [...] La primera fase consiste en recoger ejemplos a los cuales todos estén de acuerdo en que se les puede aplicar el nombre de ‘justicia’ (si es la justicia de lo que se trata). Después, esos ejemplos de acciones justas son sometidos a examen para descubrir en ellos alguna cualidad común por virtud merecen aquel nombre. Esta cualidad común, o más probablemente este grupo o nexo de cualidades comunes, constituyen su esencia en cuanto actos justos, y es, en realidad, abstraído de las condiciones accidentales de tiempo y circunstancias que corresponden individualmente a cada uno de los actos justos lo que define a la justicia. Así, pues, el argumento inductivo, como lo dice su nombre griego, es un ‘llevar a’ de la mente desde los ejemplos particulares, reunidos y considerados colectivamente, a la comprensión de su definición común. (p. 80)

Desde luego, no pretendo contradecir a Sócrates; muy lejanamente, lo que pretendo es partir de él para reflexionar lo que me incumbe. Así, pienso que la educación de la virtud no tiene una vía directa de lo abstracto a lo concreto, sino que necesita la bidireccionalidad, el diálogo entre las dos dimensiones, ver y pensar, volver a ver, vivir y reflexionar. Como indica el método socrático-platónico, partir de un diálogo educativo que llegue a la definición general por medio de abstraer la cosa de la vida, retirarle todo lo circunstancial para dejar tanto al yo como a la cosa desnudos y enfrentados³⁷; pero en este caso la cosa es la virtud, de manera que después de descubrirla con la razón en la abstracción, se necesita el camino de vuelta, es decir, volver a la concreción de la vida, único lugar donde efectivamente existe y se puede realizar la virtud, devolverle a la cosa-virtud su circunstancia para que pueda de lo abstracto concretarse; este revestimiento de vida, de circunstancia, sólo lo otorga el ejemplo concreto y vital. Si no se vuelve a la vida se corre el riesgo de que el educando conozca la virtud, pero no la reconozca en su vida. Es decir, que su razón se lo indique y su deseo se lo contraindique; dice Guthrie al respecto:

Al enfrentarse con un conflicto entre la razón y el deseo, unos caen y otros resisten. Aunque el hombre asombroso que fue Sócrates no lo creyera, es posible decirse: *Video meliora proboque, deteriora sequor*. La razón necesita un brazo ejecutivo, por así decirlo, para reforzar sus decisiones, y ese brazo lo suministra el tercer elemento, el *thymos*, la fuerza de voluntad, que Sócrates, de manera harto extraña, no tuvo en cuenta. (p. 115,116)

³⁷ Esta es la famosa ‘fuga platónica’ que para Ortega es el proceso de desvivificación de la cosa. Consiste esto en aislarse de la cosa para verla mejor al regresar a ella. Este ‘aislarse’ es un retirarle a la cosa todo lo que tiene de significado en relación con mi vida y circunstancia. Recordemos que para Ortega la relación radical con las cosas es vital (como facilidad o dificultad) y pre-intelectual. Platón, al fugarse, busca, en lo posible, retirarle a la cosa toda esa relación vital para volver a ella y verla en sí; en términos orteguianos, sería retirarle a la cosa todo lo que tiene de importancia para mi vida. Platón, al fugarse, le retira a la cosa tanto su emanación sensualista de sentido, como el significado que proviene del lugar común, y, en suma, su importancia como facilidad o dificultad - importancia- para la vida. Retirando estas máscaras en develación de Alétheia, Platón regresa a la cosa en sí; de esta manera se escapa el divino autor al mundo de las ideas y de él vuelve con sus tesoros. Tal es la magnífica fuga platónica para Ortega, un irse de la cosa para regresar a ella y verla en sí. Remata Ortega (1958): “Esta platónica fuga para acercarse me parece la invención más genial que en el orden teórico se ha hecho en el planeta, sin que quepa comparársele ninguna otra.” (p. 156,157)

En efecto, se puede y muchas veces ocurre que *'video meliora proboque, deteriora sequor'* (veo lo mejor y lo apruebo, pero sigo lo peor.) No hay, por lo tanto, conversión ipso facto del injusto en justo tan sólo por hallar la justicia en su mente, necesita, además, descubrirla en su vida; los ejemplos abstractos ayudan, pero son los ejemplos concretos los que convencen; la mente se convence con razones, pero la vida -que no es solamente la mente- necesita, además de tales razones, convencerse por el contagio de emociones que provoca ver, vivir y sentir voluntades vigorosas que realizan la forma bella de la existencia en virtud. Es el arrobamiento de belleza que provoca el acto virtuoso lo que, junto con la razón, convencen y educan.

Un educador y su razón lo más que pueden hacer es darnos las razones de la virtud, no ella misma. A lo Plotino, es el ejemplo lo que por la emanación de su belleza nos pone en contacto directo con la virtud de otro hombre, misma que se encuentra en su vida, no sólo en su mente. Tal contacto nos influye y nos forma porque, así como el educando necesita el hueco del ser, es decir, necesita sentir en su ser la cuestión que se le plantea para que haya aprendizaje, para que quepa la respuesta, así también debe sentir en la totalidad de su vida -y no sólo de su mente- el hueco y necesidad de una forma de ser para que la manera auténtica y virtuosa pueda caber y convencer, y puesto a elegir entre varias formas de ser, nos resta convencerlo ejemplificando la forma virtuosa.

Más que en su mente, es en la totalidad de su vida donde se construye la forma virtuosa. Esto desde luego que necesita reflexión, además de la sensatez y la sensibilidad, pero requiere que se integren y dinamicen tales elementos en una vivencia, que, resignificada por la razón, dan experiencia. No basta que el educando piense la virtud, necesita vivirla para incorporarla a su personalidad. Para ello le es indispensable -por medio de la ejemplaridad- haberla visto anteriormente encarnada en otra vida; sólo así, sólo viéndola desde su vida en la del otro, se convence tanto de su viabilidad como de su pertinencia. Tal es el problema con permanecer en el aspecto intelectual de la formación para la virtud, que, aunque me convenzan las razones de su pertinencia, muchas veces la descarto por su inviabilidad, es decir, porque no se advierten vías en que se pueda realizar, ni conveniencias o importancias en mi vida -la del educando-. Aquí es donde inexorablemente necesitamos el ejemplo concreto, pues sólo mediante él se nos hace patente que la virtud es deseable, pero sobre todo viable y pertinente, pues se han advertido vías de realizarse en una vida humana concreta con la que comparto mucho de mi circunstancia.

¿De dónde provienen las cualidades educativas del ejemplo? ¿Por qué tiene más influencia formativa para los comportamientos que el enunciado o el razonamiento? Enunciado o razonamiento proponen, pero sólo el ejemplo convence porque es enseñanza viva, es decir, la forma de ser que el enseñante propone

está allí encarnada y esto supone dos cosas: 1) que es viable, pertinente y conveniente ser de ese modo - se puede, se debe y es favorable hacerlo-; y 2) es completamente recuperable para el educando porque comparte en gran medida la misma circunstancia que la del educador que realiza el comportamiento virtuoso; esto supone que si alguien en circunstancias similares lo pudo hacer yo también he de poder; si alguien en situaciones similares obtuvo recompensas, es muy posible que yo también las consiga.

El ejemplo de alguien con quien no comparto la circunstancia me influye pobremente; a menos, claro, que sea el ejemplo de un gran hombre que supere la inmediatez de la circunstancia y llegue hasta la circunstancia permanente y radical que compartimos todos los hombres, a saber, la estructura vital, la condición humana, anteriormente descrita. Por eso sus ejemplos son imperecederos, porque aplican para cualquier que comparta la condición humana que nunca cambia ni termina; cualquier hombre arrojado a la vida puede aprender de tal ejemplo. No todos vivimos las circunstancias fascistas que vivió Unamuno, pero todos de una u otra manera hemos vivimos bajo la injusticia de la presión social y de este gran hombre podemos aprender por su ejemplo a responder con valentía ‘vencerán, pero nunca convencerán.’ Ejemplo soberbio de dignidad que nos enseña que la derrota solamente es absoluta si es aceptada; sólo el hombre puede vencerse a sí mismo.

En suma, si después de un diálogo educativo me convengo de que la justicia es pertinente -y esto lo hago en parte mediante descubrir qué es de manera abstracta- pero después la descarto por vivir en un medio envilecido que la castiga en la práctica al tiempo que premia la corrupción, fue porque en mi proceso educativo me hizo falta ver tal justicia encarnada, ver que algún otro que comparte el mismo medio envilecido pudo a pesar de ello encontrar la vía de ser justo y además advierto los beneficios que le atrajo, mismos que no son las recompensas del medio corrupto sino la autenticidad y la felicidad de quien vive de acuerdo a como piensa; esto se potencializa si, además, ese otro es aquel educador que previamente mediante el diálogo me convenció con razones y abstracciones, ahora casi me lo impone con la concreción y evidencia de su ejemplo.

El ejemplo abstracto ayuda, pero no es suficiente. En rigor, no es un ejemplo sino propuesta razonada que permanece en lo abstracto; el ejemplo sólo existe efectivamente en la vida humana, en la concreción y sólo allí tiene su influjo educativo; lo otro son razones y abstracciones que detonan y ayudan pero que no concretan ni convencen. Para asumir una actitud necesita el educando verla efectivamente existiendo con sus consecuencias benéficas; mejor resulta si la ve en alguien que lo hace en el mismo medio donde él vive, y excelso si ese alguien es además su educador con quien dialoga, con quien va y viene de las razones

abstractas a las razones concretas. Vale más en la formación de una persona ver un acto racista de su educador que mil palabras sobre la igualdad por parte de éste, porque las acciones son efectivas y las palabras aluden a realidades abstractas no efectivas. Tal es la influencia -y la responsabilidad- educativa de la ejemplaridad del educador.

La ejemplaridad contiene razones que convencen, no obstante, tales no son enteramente abstractas sino vitales pues se apegan más a las importancias de la vida que a los rigores del pensamiento geométrico; constituyen un criterio razonado que se identifica más con lo que llamamos ‘sensatez’, mismo que consiste en lo contrario del *Video meliora proboque, deteriora sequor*, a saber, sería la capacidad de reconocer lo mejor y la sensibilidad para seguirlo. Veamos el fundamento de esto, inspirados en Platón.

Para Platón -por lo menos hasta el *Menón*- la virtud no es completamente identificable con el conocimiento, aquí se desprende de Sócrates; es, según afirma en dicho diálogo, un don divino, aunque, desde luego, tiene mucho que ver con el conocimiento, casi siéndolo, sin serlo por poco. Este don divino es una suerte de inspiración que tiene como consecuencia la posibilidad de la opinión verdadera de la que deriva la virtud, la acción excelente.

Ahora bien, de acuerdo con Platón, tal opinión verdadera difiere del conocimiento porque éste tiene casusas razonadas y aquella no, de suerte que, si con las razones no se amarra la opinión, ésta tiende a escaparse (98a). De donde deduzco que la opinión verdadera se acerca más a lo que reconocemos como ‘sensatez’, misma que provoca el comportamiento virtuoso; es un tipo peculiar de conocimiento, un ‘saber’ que se aproxima más a la experiencia y la sensibilidad, que a la razón y la abstracción. El sensato no concluye acertadamente basado únicamente en el conocimiento, lo utiliza, pero es esa suerte de intuición con la que termina por decidir; es, digamos, una intuición razonada, una sensibilidad para seguir lo mejor. En suma, de Platón interpreto que el don divino que causa la virtud es inspiración que origina la opinión verdadera, interpretada ésta última como sensatez basada en intuición.

Tal inspiración, tal don divino, proviene, entre otros elementos, de la ejemplaridad; recuérdese que en el diálogo del *Ion* se propone que lo que faculta al rapsoda para poder interpretar a los poetas no es una técnica ni una ciencia, sino un don divino, “una especie de posesión” (536b), dice Platón. Así, la ejemplaridad -que no es ni ciencia ni técnica pedagógica- es el medio por el cual el educador inspira una forma virtuosa que el educando aprende y queda ‘poseído’ de tal forma, es decir, inspirado y convencido, más por la sensibilidad hacia lo mejor que por la razón abstracta.

Si se trata de educar la virtud únicamente por medio del convencimiento por la razón, fácilmente se malogra consiguiendo muchas veces aquel *Video meliora proboque, deteriora sequor*; por otra parte, puestos a ejercer la virtud en escenario pedagógicamente predisuesto y aún animados por la razón, igualmente tiende a malograrse, ya que puesto una y otra vez a elegir no hay motivo que le convenza de actuar virtuosamente; sólo es con la ejemplaridad con lo que se puede aspirar al mejor logro educativo de la virtud, pues es aquella el elemento determinante para convencer, mismo que no logra razón y vivencia por sí solos.

Con lo que tenemos lo siguiente: no se enseña únicamente mediante la razón el comportamiento virtuoso puesto que no es, en rigor, completamente identificable con el conocimiento, aunque lo requiera, a lo sumo lo que puede hacerse es aprenderla (aprehenderla) con sensatez y por inspiración -el don divino- del ejemplo. La misma sensatez se adquiere principalmente por observación del ejemplo, secundariamente por la vivencia que, teniendo aquel criterio sublime del ejemplo, acierta el comportamiento auténtico por su sensibilidad y docilidad ante lo mejor, después resignifica lo ocurrido -aquí si se involucra la razón- y lo incorpora como experiencia.

Por otra parte, la sensatez requiere intuición, misma que radica en recordar el ejemplo de cómo alguien en circunstancias similares acertó en desenvolverse de manera auténtica, excelente, virtuosa; es decir, la habilidad de proyectar posibles consecuencias a razón de identificar causas similares entre las condiciones que se le presentan y las que recuerda que tenía la situación donde se desarrolló el ejemplo virtuoso, de manera que identificadas las condiciones similares y proyectadas las consecuencias posibles, elige dentro de sus posibilidades el comportamiento que aprendió del ejemplo virtuoso, en lugar de elegir por capricho o no elegir. En suma, la sensatez que complementa la ejemplaridad es la suma de intuición y la sensibilidad del dócil que por aceptar al mejor sabe seguirlo. Tal es la habilidad del sensato: aprender la experiencia ajena e intuir la en su futuro para, convencido por ejemplo, realizarla.

En consecuencia, la función del educador tan sólo enseñar la virtud, entiendo enseñanza desde su etimología latina de *insignare* (señalar hacia), es decir, que el educador no puede transmitir la virtud desde él hacia su educando, su función -a un tiempo posibilidad y límite- es orientar al educando hacia el camino a seguir, mediante el diálogo y el ejemplo. El educador da el norte porque ha recorrido el camino, al tiempo que muestra cómo caminar no sólo con palabras sino, sencillamente, caminando. Si la virtud proviene del juicio sensato, que es intuición y sensibilidad dócil por lo mejor, el educador ayuda a formarlo con el

diálogo para el razonamiento y con la ejemplaridad para la inspiración, sensibilidad y sensatez. Enseña, es decir, señala, muestra y demuestra con su ejemplo.

Es necesario para la formación del hombre tener un ‘referente’; alguien que, por medio del ejemplo de sus actitudes y acciones, nos otorga un parámetro para guiarnos en la vida. En buena medida, la formación de una persona depende de la ejemplaridad de los referentes que le rodeen. No puede ser de otro modo, pues escogemos cómo actuar limitados por el repertorio de opciones que conocemos, y éstas no hay otro lugar de donde tomarlas que de nuestro alrededor, principalmente, de ver cómo actúa el otro en situación similar. Está, por otra parte, lo que nos dicen que hagamos, pero el decir -que no el diálogo- poco puede influir en entender cómo actuar, cuestión que se mejora considerablemente si vemos cómo se actúa.

El hecho educativo, había dicho, es desarrollo de potencialidades para una finalidad, misma que de manera radical y general se identifica con el proyecto vital. En consecuencia, el enseñante mediante su ejemplo orienta, propone un proyecto vital, pero no para ser imitado en su contenido sino como ejemplo de su convicción de realizarlo con autenticidad. Esteban Inciarte (1986) deduce de las reflexiones de Ortega:

Según el ideario filosófico de Ortega, es siguiendo el reclamo vocacional como cada uno de nosotros cumplimos de modo cabal y satisfactorio nuestro destino y misión. Pues bien, ¿no corresponderá al pedagogo y educador asumir, primero, él mismo esa dedicación como su auténtica vocación profesional y, además, preparar al educando para que, a su vez, sepa elegir su verdadero e intransferible destino vital? (p. 27)

De manera que el educador prepara al educando para su proyecto vital principalmente mediante la ejemplaridad, es decir, a partir de mostrársele, enseñándole un hombre que escuchando su vocación encontró su destino de educador. Enseña mediante su ejemplo que una vida sólo vale con propósito construido y asumido -con autenticidad-, cuando la serie de actos es necesaria y no caprichosa, como indica Ortega. Enseñar, como se indicó, recobra su significado original de señalar camino, siendo aquí no en el sentido de seguir la misma ruta, sino siguiendo el mismo vigor auténtico al caminar. Dice Vasconcelos (2002): “El maestro cabal, sin embargo, no sólo despierta heroísmos, sino que los encarna y los cumple.” (p. 262)

Descrito las cualidades educativas del ejemplo, resta matizar posibilidades y límites. Es la voluntad la que decide la balanza entre razón y deseo -recordemos el *Video meliora proboque, deteriora sequor*-; su formación implica su puesta en práctica, la vivencia que sumada a la reflexión nos da la experiencia. Sin duda hay que vivir las virtudes para incorporarlas, pero para que se realice el salto de la razón a la práctica y de allí de vuelta para formar la experiencia -que es la forma definitiva- se necesita del ejemplo que

convence. Ahora bien, cabe indicar un límite saludable: la acción educativa tiene capacidad enorme pero no total ni inmediata. Pensar que la acción educativa tiene completo, inmediato y pleno efecto es lo que podemos denominar como ‘ilusionismo pedagógico’ que anula la individualidad y obnubila las reflexiones pedagógicas.

El aprendizaje, y la actitud en la que éste deriva, siempre es una decisión individual que si bien está altamente influida por la educación -tanto del educador como del medio-, nunca es dicha influencia el único factor y acaso muchas veces no es el determinante; la decisión del hombre, como vimos, tiene componente irracionales e impredecibles que la salvan de explicaciones y aplicaciones geométricas y exactas que destruyen su individualidad y libertad. Ninguna educación puede ir más allá de la decisión individual. Si el hombre fuese exacto y predecible en su decisión y comportamiento, desde la primera tiranía hubiese muerto su libertad. En suma, las decisiones y comportamientos del educando -tanto positivas como negativas- no son únicamente debidas a la influencia del educador. Que el diálogo y el ejemplo eduquen a la gran mayoría, pero sean estériles con un educando cualquiera es algo que sólo se explica con la narración de las experiencias de tal individuo, es decir con un ejercicio de razón vital. Siempre, al considerar cualquier pedagogía, se debe tener en consideración este límite saludable: la decisión individual es la posibilidad y límite de la acción educativa.

Puesto el límite de la ejemplaridad -y de la educación en general-, sin temor a exageración puedo proponer su alcance. Consiste éste en que la ejemplaridad educa en la virtud entendida como autenticidad, excelencia para algo; en consecuencia, no se restringe únicamente a las excelencias morales, sino que se extiende a todo aquello en lo que se puede ser excelente. Por ejemplo, para educar la excelencia en la escritura y la lectura es indispensable que el educando vea su profesor leer y escribir. Ningún educador que no investigue puede insuflar la convicción de leer y escribir, ni ejemplificar la excelencia de realizarlo; de aquí que fracasen todos los cursos de redacción que se limiten a describir reglas ortográficas y de redacción. Cuando el educando tiene la convicción de escribir, inspirado por la ejemplaridad de la excelencia de su maestro, la fuerza con la que se evocara a realizarlo provocará que por cuenta propia busque las reglas ortográficas y practique las formas de redacción que le permitan el fin anhelado que persigue de expresarse escribiendo con asertividad y elocuencia, como lo hace su maestro. Cuando se carece de tal fin sublime, ni cien cursos de ortografía harán que se les graben las reglas; esto es patente, tales reglas se nos explican una y otra vez en cada nivel educativo y se siguen sin aprender pues sencillamente no hay ánimos de escribir.

Otro aspecto de su alcance. Tanto si es benéfico o dañino el ejemplo siempre tiene efecto, forma o deforma; lo importante es señalar que siempre influye, se advierta o no, se desee o no. Así, inclusive la ejemplaridad aún negativa puede tener valor formativo si se le recupera mediante la orientación, la reflexión y el diálogo.

Un último matiz. La ejemplaridad es benéfica únicamente si no decae en idealización, pues es efectiva justo porque es concreta y vital. Sé que puedo ser como el otro porque, como yo, se equivoca, pero persevera, su excelencia es producto no de su herencia o naturaleza sino de su esfuerzo, mismo que tengo y puedo desarrollar. Es el ejemplo de otro hombre concreto el que forma, ya que, a pesar de sus imperfecciones, logra la acción virtuosa; si lo idealizó asumo que sus cualidades son innatas o logradas por lo extraordinario, inaccesibles para mí. De manera que el ejemplo no enseña lo perfecto sino lo perfectible del hombre. Por otra parte, la ejemplaridad sólo es efectiva si el educador mantiene congruencia entre discurso y acciones; si se mantiene un discurso sobre las razones para ser virtuoso pero las acciones le contradicen, el educando aprende justo eso: que se debe hablar bien para maquillar lo que uno desea hacer mal; por otra parte, si el ejemplo no es acompañado del diálogo tampoco profundiza. La ejemplaridad del educador es, para él, su compromiso de vivir como las verdades que enuncia, lo cual le vuelve un auténtico educador.

Desde luego no me he olvidado de Ortega, él es el fundamento de mi perspectiva. El ejemplo se abrió paso en mi perspectiva educativa cuando todavía en mi formación profesional encontré su *España Invertebrada*. Desde entonces, en cuanto al tema de la ejemplaridad, he tratado de caminar sólo, pero allí fue cuando advertí y me convencí de que el ejemplo es la influencia básica entre las vidas de los hombres. Veamos cómo lo explica el autor.

Ortega describe la ejemplaridad como el mecanismo social básico. Partiendo de su teoría social aristocrática, propone que todo grupo humano consiste en la dinámica de un ejemplar y sus dóciles:

He aquí el mecanismo elemental creador de toda sociedad: la ejemplaridad de unos pocos se articula en la docilidad de otros muchos. El resultado es que el ejemplo cunde y que los inferiores se perfeccionan en el sentido de los mejores. (Ortega, 2007, p. 105)

En consecuencia, un grupo humano acaso tan grande como una sociedad es para Ortega: “la unidad dinámica espiritual que forman un ejemplar y sus dóciles.” (Ortega, 2007, p. 108). A gran escala, estos componentes sociales resultan en élite y masa. Un grupo social saludable sería aquel donde existe una

élite virtuosa que mediante el ejemplo eleva a las masas, mismas que deben para ello ser dóciles; en tanto que un grupo enfermo o bien no tiene élite virtuosa o bien no tiene masa dócil.

Ahora bien, se debe entender que la diferencia entre élite y masa jamás tiene como parámetro lo económico, sino únicamente lo virtuoso, la excelencia. Sólo bajo los parámetros de la virtud se debe entender la teoría aristocrática de Ortega, misma que por tales atributos permitieron al autor en su juventud declarar: “[...] yo soy socialista por amor a la aristocracia [...] Aristocracia quiere decir estado social donde influyen los mejores.” (Ortega 1973, p. 172)

Los hombres no se dividen en ricos y pobres sino en mejores y peores, siempre por el esfuerzo y educación, nunca por naturaleza o herencia; entre ellos hay ejemplaridad de un lado y la necesaria docilidad del otro. Por supuesto, el único parámetro para medir la excelencia de los mejores siempre será la virtud y el conocimiento que se consiguen con esfuerzo y disciplina; el resto de inauténticos parámetros (género, raza, condición social, edad, cualquier otro) son vicios provenientes justo del mediocre que no puede mostrar su excelencia sencillamente porque no la tiene, y, en consecuencia, en lugar de hacerse virtuoso, busca que el parámetro cambie para algo que él supuestamente tenga por derecho natural; frustrado por su mediocridad, reclama que se acepte la virtud como algo dado, no ganado.

Semejante situación advertía Ortega en el estado decaído en que observaba a la Europa de su tiempo; producto de que el siglo XIX ganó demasiado para las masas provocando su indocilidad, es decir, su incapacidad para seguir a los mejores y en cambio les ganó el imponer su gusto en la cultura; el resultado: la aristofobia y el consecuente gobierno de las masas: fascismo y comunismo. Esta es la idea principal de la profética *Rebelión de las masas*; los miopes que -como dice Ortega- ‘de los libros nada más leen los títulos’, sentencian que el autor es conservador por caracterizar a las masas por su atributo de clase económica y en su ignorancia derivan que la propuesta es la sumisión a ese su estado casi natural; nada más contrapuesto con lo que dice Ortega.

Lo que opinen los ignorantes no interesa, pero es menester tratar la sutileza de los conceptos de Ortega. No se debe malinterpretar el atributo de masa y élite, y, por otra parte, no se debe confundir ejemplaridad y docilidad con imitación; la diferencia entre éstas está en la convicción verdadera de las primeras, no el miedo y la adulación de la segunda. Ortega (2007) explica el fenómeno de la siguiente manera:

Cuando varios hombres se hallan juntos, acaece que uno de ellos hace un gesto más gracioso, más expresivo, más exacto que los habituales, o bien pronuncia una palabra más bella, más reverberante de sentido, o bien emite un pensamiento más agudo, más luminoso, o bien manifiesta un modo de reacción sentimental ante

un caso de la vida que parece más acertado, más gallardo, más elegante o justo. Si los presentes tienen un temperamento normal sentirán que, automáticamente, brota en su ánimo el deseo de hacer aquel gesto, de pronunciar aquella palabra, de vibrar en pareja emoción. No se trata, sin embargo, de un movimiento de imitación. Cuando imitamos a otra persona nos damos cuenta de que no somos como ella, sino que estamos fingiendo serlo. El fenómeno a que yo me refiero es muy distinto de este mimetismo. Al hallar otro hombre que es mejor, o que hace algo mejor que nosotros, si gozamos de sensibilidad normal, desearemos llegar a ser de verdad, y no ficticiamente, como él es, y hacer las cosas como él las hace. En la imitación actuamos, por decirlo así, fuera de nuestra auténtica personalidad, nos creamos una máscara interior. Por el contrario, en la asimilación al hombre ejemplar que ante nosotros pasa, toda nuestra persona se polariza y orienta hacia su modo de ser, nos disponemos a reformar verídicamente nuestra esencia, según la pauta admirada. En suma, percibimos como tal la *ejemplaridad* de aquel hombre y sentimos *docilidad* ante su ejemplo. (p. 104, 105)

Es la ejemplaridad la dinámica básica de todo grupo social independiente de su tamaño y de su etapa histórica; así, Ortega (2007), explica el origen de la sociedad humana:

No fue, pues, la fuerza ni la utilidad lo que juntó a los hombres en agrupaciones permanentes, sino el poder atractivo de que automáticamente goza sobre los individuos de nuestra especie el que en cada caso es más perfecto [...] No se debe olvidar nunca, si se quiere llegar a una idea clara sobre las fuerzas radicales productoras de socialización, el hecho, cada vez más comprobado, de que las asociaciones primarias no fueron de carácter político y económico. El Poder, con sus medios violentos, y la utilidad, con su mecanismo de intereses, no han podido engendrar sociedades sino dentro de una asociación previa. Estas primigenias sociedades tuvieron un carácter festival, deportivo o religioso. La ejemplaridad estética, mágica o simplemente vital de unos pocos atrajo a los dóciles. (p. 106-107)

Con lo que tenemos el argumento con el que más arriba sosteníamos que el hecho educativo, que es lo que el hombre hace para hacerse, fue la piedra angular de la sociedad humana. Fue por hacerse y educarse que un hombre se juntó a otro que le pareció ejemplar, originando la sociedad, misma que sólo después de esto traería lo que tenía de utilidad, y únicamente cuando se ha olvidado ésta última y aquella primaria ejemplaridad educativa, fue cuando se recurrió a la violencia para la cohesión social. Fuerza y utilidad son energías sociales que se forman una vez conformado el estado social que siendo radicalmente educativo consiste en ejemplaridad y docilidad.

Llevada la teoría social orteguiana a la célula que es el grupo educativo tendríamos que éste consiste en un educador ejemplar y un grupo dócil de educandos. Se deduce que, cuando es auténtico, el hecho educativo es un ejercicio de aristocracia, pues consiste en la dinámica de un ejemplar y sus dóciles, donde aquel eleva a estos a la excelencia mediante la exigencia que impone su ejemplo. Siendo así es como la educación puede verdaderamente producir democracia, pues ésta sólo es vigorosa cuando es capaz de producir aristocracias, en tanto que falla y decae en oclocracia cuando produce igualitarismos y

mediocridades. Educación democrática no significa de ninguna manera que todos lleguen al mismo resultado, sino que todos tengan el mismo inicio y desarrollen cada uno su excelencia y particularidad.

Resulta importante para nuestro asunto insistir en la diferencia entre imitación y ejemplaridad. En la primera se calcan las formas de una vida individual en otra, con lo cual se falsea porque la circunstancias de una y otra vida no son nunca exactamente iguales; en la segunda, dichas formas se observan, admiran, aprenden y rehacen para la circunstancia particular del dócil. Imitar es calcar; ejemplaridad es reconocer un comportamiento como excelente, sentir su vigor y reconstruirlo en mi vida tomando como referencia y diferencia mi intransferible circunstancia. En rigor, no es exactamente la misma forma -que esto es imitar-, pues si se calcan las formas de una vida en otra, por ser ellas -las vidas- totalmente distintas, se falsean, se vuelven inauténticas.

La ejemplaridad es tomar la idea excelsa o el comportamiento virtuoso para rehacerlo en mi vida; volver a pensar la idea, reconstruirla a la luz de la interpretación desde mi circunstancia, para en verdad poseerla, ganarla, merecerla y, sólo así, asumirla. Sólo así me habrá formado auténticamente, cuando he asumido la idea poderosa mediante el esfuerzo que representa educarse; lo otro es simplemente consumir la idea o imitar la forma, pero esto no es formación esto es burda calca que también realizan los animales; la bestia que da la pata no tiene por ello la virtud del respeto, nosotros somos los que jugamos a interpretar que sí la tiene; duele decir que con frecuencia ocurre lo mismo con el educando humano. Y en el momento menos esperado, la bestia -animal o humana- revelan su verdadera intención. Por ello el educador debe cerciorarse que su ejemplaridad no decaiga en imitación; que la formación de su educando no sea simplemente calca de su personalidad producto de la coacción o la adulación. Para asegurarse no hay otra vía que dialogar y cuestionar al educando para advertir las razones o su ausencia en las ideas, creencias y comportamiento que tiene. El educador por su parte debe contener el impulso narcisista de imponer su imagen.

Ahora bien, Ortega propone la ejemplaridad para la cuestión que trata en su *España Invertebrada*, a saber, la interacción de un grupo social acaso tan vasto como la nación española. No obstante, el ejemplo trasciende la vida social y, pasando por la interindividual, llega a la individual. O, mejor dicho, lo que todavía conserva vigor en la vida social es porque en la interindividual y en la individual consiste en uno de sus principales resortes. En consecuencia, la ejemplaridad tiene su influencia en las tres dimensiones de la vida humana, pero para ser benéfica debe encontrarse en la radical, es decir, la individual. Así, la

ejemplaridad del educador llega por emanación a su grupo educativo, y mediante el diálogo interindividual arriba a cada vida individual.

Por otra parte, para Ortega la ejemplaridad es efectiva únicamente si no es premeditada e intencionada, pues dicho fenómeno es automático: “La superioridad, la excelencia de cierto individuo produce en otros, automáticamente, un impulso de adhesión, de secuacidad.” (Ortega, 1986, p. 50) De manera que existe: “Frente a la auténtica ejemplaridad hay una ejemplaridad ficticia e inane.” (p. 50); y su diferencia radica en:

Una y otra se diferencian, por lo pronto, en que el hombre verdaderamente ejemplar no se propone nunca serlo. Obedeciendo a una profunda exigencia de su organismo, se entrega apasionadamente al ejercicio de una actividad [...] En esta entrega inmediata, directa, espontánea, a una labor consigue cierto grado de perfección, y entonces, sin que él se lo proponga, como una consecuencia imprevista, resulta ser ejemplar para otros hombres. En el falso ejemplar, la trayectoria espiritual es de dirección opuesta. Se propone directamente ser ejemplar; en qué y cómo es cuestión secundaria que luego procurará resolver. (p. 50,51)

En consecuencia, el educador no debe forzar el ejemplo, no debe actuarlo, ni debe ser premeditada; tal es la diferencia entre ejemplaridad y modelización, en la primera la actitud virtuosa proviene de circunstancias reales, de su necesidad y urgencia, la segunda es artificial, no es inspirada por la circunstancia, se realiza sólo para ser imitada y por narcisismo. Sencillamente, si busca la autenticidad, virtud y excelencia en aquello que hace y enseña, la ejemplaridad resulta automática y sólo así auténtica. En el momento en el que el ejemplo parece forzado y actuado pierde toda su capacidad formativa, pues luce y es inauténtico. Por su parte, el educando puede diferenciar al ejemplar del inauténtico por los efectos de sus acciones virtuosas. Dice Ortega (2012a):

Pero se dirá: ¿cómo podemos certificar que alguien ve, en efecto, lo que otros no vemos? El mundo está lleno de charlatanes [...] El criterio en este caso no me parece de difícil hallazgo; yo creeré que alguien ve más que yo cuando esa visión superior invisible para mí, le proporciona superioridades visibles para mí. Juzgo por sus efectos. (p. 303)

Ahora bien, no es que se le pida al educador que sea excelente para que sea ejemplar, sino que auténticamente busque serlo; como se indicó anteriormente, la ejemplaridad no enseña la perfección sino lo perfectible que es el hombre. Tal forma auténtica de buscar la excelencia es aquella que busca ser más, no basta con ser suficiente, habrá que ser más. Dice Ortega:

La perfección moral, como toda perfección, es una cualidad deportiva, algo que se añade lujosamente a lo que es necesario e imprescindible [...] La mera corrección moral es cosa con que no tiene sentido jugar, porque significa el mínimo de lo exigible. (1986, p. 54)

El educador es ejemplar siempre que busque la excelencia, la autenticidad en lo que hace. No se le pide ser perfecto, se le exige no ser suficiente, no ser mediocre. Quien no quiera esforzarse en ser mejor, que nos haga el favor de ser mediocre en su soledad y no se meta de educador. Pero si, siendo mediocre, lo hace y exige al educando lo mínimo -como también a él se lo exige-, ni eso tendrá; si, en cambio, con la autoridad moral de su ejemplo le exige ser más, tendrá generalmente lo suficiente y algo más.

En consecuencia, ningún educador puede educar la virtud que él no posea, así sea en su mínima expresión, a saber, la intención auténtica de lograrla, puesto que su discurso es insuficiente para formar, si no es complementado con el ejemplo y el diálogo. Utilicemos un poquito de aristotelismo de la mano de Guthrie para explicar esta característica de la ejemplaridad. Dice Guthrie (1967) que para Aristóteles el cambio es imposible de ser auto causado y, en consecuencia, siempre existe un agente del cambio que “[...] debe estar ya en posesión de la forma o actualidad hacia la que se mueve el objeto de cambio. Para que nazca un hombre, tiene que existir un hombre adulto.” (p. 134) Interpretando para nuestro asunto tendríamos: 1) que si alguien cambia por el aprendizaje siempre es porque alguien enseña, pues nadie puede ser su propia causa de cambio y 2) que ese que enseña debe poseer la forma de la cual busca ser agente de cambio para otro. Tenemos, así, un fundamento de condición para la ejemplaridad educativa en Aristóteles: nadie puede ser agente de cambio si no tiene en sí la forma que busca originar; nadie puede educar una virtud sin tenerla.

Finalmente, adviértase que la ejemplaridad es una acción recíproca, es decir, que no es el ejemplo del educador la parte activa siendo su recepción por el educando pura pasividad. Deben ser activas ambas partes, el educador en su acción ejemplar, el educando en su reflexión y su sensatez, su “capacidad de entusiasmarse con lo óptimo, de dejarse arrebatar por una perfección transeúnte, de ser dócil a un arquetipo o forma ejemplar [...]” (Ortega, 2007, p. 105) Esto es reconocer la superioridad del otro y buscan ganarla para sí con propio esfuerzo.

En suma, la virtud no es, en rigor, transmitible, sino, a lo sumo, ejemplificable: no podemos transmitirla al educando, pero podemos contagiarlo de entusiasmarlo con nuestro ejemplo, y así, convencerlo; con esto hay posibilidad, sin esto no hay nada. Así, la autenticidad de la vida humana no se aprehende del otro puesto que cada vida es distinta; lo que el otro me puede llegar a enseñar es la manera virtuosa de comportarse en su vida, de manera que yo resignifique y reviva tal manera en mi propia circunstancia. En consecuencia, la recepción de la ejemplaridad no es de ninguna manera pasiva, por el contrario, requiere esfuerzo de pensamiento, sensibilidad, docilidad y sensatez para optar por lo mejor y vigor para realizarlo.

Tal es la función del educando, construir su entusiasmo, su interés, mismo que, por lo tanto, no es un reflejo ni simple deseo, sino algo premeditado, buscado, merecido.

2.4 Interés: duda por la vida humana.

El ansia de aprender es esto que denominamos ‘interés del educando’; se amplía y sobrepasa lo intelectual hasta dilatarse en la amplitud de lo vital. En el sistema de Ortega las cosas son lo que sean de manera radical; de tal manera que el interés es, ante todo, la duda por la vida humana, por lo que no se limita a lo que inquiere la inteligencia, sino que involucra, también, lo que desea la emoción y anhela el cuerpo. La suma de esto lo tensiona para la búsqueda de lo mejor, de las mejores formas de vivir, provocando en él una sensibilidad dócil y sensata menesterosa del ejemplo virtuoso. El educando siente la necesidad de aprender las mejores formas de vivir siempre que no se le obnuble tal intención con formas educativas inauténticas que lo llenan de información jamás solicitada o advertida como necesaria, reduciendo su interés a la dimensión intelectual, en el mejor de los casos.

Tal interés del educando no es otra cosa que lo que Ortega describía como la duda vital producto de la radical condición de desorientación de la vida humana. Recordemos que en el primer capítulo describía como Ortega, en función de criticar el idealismo, señalaba que tal duda es más radical y anterior a la duda metódica cartesiana; y es así como debemos proceder en educación: recuperar el interés original y vital del educando en lugar de forzarlo a desarrollar aquella otra forma de dudar artificial, ese ponerse a dudar por ponerse a dudar que es la duda cartesiana; no quiero decir -desde luego- que ponerse a dudar y pensar lo que no nos es apremiante con el afán de profundizar en los conceptos y las cosas no sea valioso y menesteroso para la educación, sencillamente indico que esto debe ser secundario y deducido de aquella duda radical por la vida. Recuérdese: *Primum est vivere; deinde philosophari*.

Así, el auténtico interés proviene de la originaria y preintelectual relación con las cosas, misma que ya se había descrito, a saber, verlas como dificultades o facilidades, y, en suma, como importancias en mi vida; es ante tal relación con las cosas que entonces recorro a mi razón como función vital que me sirve para construirles un ‘ser’ a las cosas. Ignorar esta relación preintelectual y vital con las cosas y asumir que sentimos natural inclinación por el saber sin ninguna relación con la vida individual, es lo que ha provocado la apatía tradicional del educando, puesto que, como indica Ortega (1984): “Se no obliga a atender justamente aquello que el interés práctico de la vida nos acostumbra a desatender.” (p. 180). En suma, el interés es primero vital y luego intelectual, en ese orden y con tal jerarquía se debe recuperar para que funcione como condición de la educación. Es la cosa que importa al educando en su vida individual

y que por ello busca y necesita que tenga sentido. El hambre de conocimiento del hombre se origina y nutre por la necesidad que tiene de acertar en su vida limitada, finita, mortal y desorientada.

La vida teórica es una de las formas de la vida, pero no la forma definitiva. La educación en su estado actual de intelectualismo pareciera que entiende que la vida teórica es la única, desatendiendo el resto de potencialidades y formas de la vida. La duda metódica sirve para la vida teórica y para quienes se dediquen a ella, no obstante, es menester, en educación, priorizar la duda vital -el interés del educando- para posteriormente desarrollar la capacidad de dudar como método de pensamiento. Sobre la vida teórica, es decir, el ponerse a pensar lo que las cosas son por sí en independencia de lo que sean para mí, dice Ortega (2012b):

Esta actitud fingida -lo cual no quiere decir insincera ni falsa, sino sólo virtual- en que supongo no existir yo y, por lo tanto, no ver las cosas como son para mí y me pregunto cómo serán entonces, esta actitud de virtual desvivirse o no vivir es la actitud teórica. ¿Ven ustedes cómo sigue teniendo razón Fichte y teorizar, filosofar es propiamente no vivir -precisamente porque es una forma del vivir: *la vida teórica, la vida contemplativa*? La teoría y su modo extremo -la filosofía- es el ensayo que la vida hace de trascender de sí misma, de desocuparse, de desvivirse, de desinteresarse de las cosas. (p. 140)

Usualmente en educación -cuando ésta se ha empobrecido y limitado a un uso social- se entiende que el interés del educando es su natural deseo por conocer las cosas por lo que ellas son, como si toda nuestra vida fuese sólo o principalmente la teórica. Por ello, para el hecho educativo auténtico le es inexorable no sólo recuperar sino partir del interés del educando, de su duda por la vida, en todo lo amplio que ésta sea.

Debemos poner orden en esta cuestión: el hombre siente interés por las cosas para lo que son en su vida y solamente después, cuando logra desinteresarse por esto -cosa harto difícil-, entonces ensaya que él no existe para poder pensar la cosa por lo que ella es. No obstante, se falsea la educación con ese intelectualismo que parte equivocadamente de que los educandos se desinteresen por las cosas para pensarlas desvinculadas de su vida, como si tal condición fuese natural, otorgada, nada difícil, casi natural, casi un reflejo; y a esto le llaman 'partir del interés' intelectual, anti vital del educando. Pero esta actitud teórica es artificial y se gana con mucho esfuerzo, no es natural en el hombre. De aquí que si de repente su educando le pone atención y otras veces no es porque algunas veces le habla de algo que le incumbe en su vida y otras no. Sin duda hay que educar para este ensayo de desinterés -cosa de las más altas que alcanza el hombre-, pero sin desatender lo más amplio e importante que es la vida; habrá que priorizar esto sobre aquello justamente para que se desarrolle correctamente aquello.

Ordenar la educación únicamente para la vida teórica o partir de ella siempre para la enseñanza de algo, olvidando lo que ese algo tiene de incumbencia o importancia para el resto de la vida y de su vida, es lo que provoca la apatía y el desinterés del educando. De tal manera, jerarquizada la vida teórica solamente como una parte de la vida humana mucho más amplia, se entiende la diferencia entre educando, que alude al hombre puesto a educarse para la amplitud de su vida con un interés de tamaña magnitud, y el estudiante, que es la particularidad del educando enfocado en la vida teórica. El educando se forma para la vida, el estudiante analiza la parte virtual de la vida, su parte teórica; desde luego, no hay contraposición sino ampliación de la primera en la segunda, la contraposición artificial que pretende que el educando sea solamente estudiante viene de sobre valorizar la inteligencia y la razón como únicos elementos con los que se cuenta para vivir.

Esto lo planteaba Ortega (2012b), para iniciar correctamente sus cursos de metafísica: “Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad.” (p. 157); “Al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente.” (p. 159). Al no sentir la necesidad de una verdad, no la entiende:

Verdad es, por lo pronto, aquello que aquietta una inquietud de nuestra inteligencia. Sin esta inquietud no cabe aquel aquietamiento [...] Generalizando la expresión tendremos que una verdad no existe propiamente sino para quien la ha menester, que una ciencia no es tal ciencia sino para quien la busca afanosamente [...] (p. 156)

Con lo que tenemos un elemento emocional-vital previo al intelectual, pues para entender una verdad se necesita, antes que todo, sentir su duda, su hueco, desearla, necesitarla. Dice Ortega 2012b “[...] para entender verdaderamente algo [...] no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas; lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es *necesitarla*.” (p. 156). Esta necesidad, es el interés del educando, que no es una necesidad solamente intelectual sino vital; nos es menester saber lo que las cosas son en función de nuestra vida, no conocerlas por sí mismas, esto ya es de segundo orden. Es decir, aunque el educador enuncie sentencias que puedan ser verdaderas, nunca lo serán efectivamente para quien las escuche desinteresado, para quien no sienta la necesidad de esa verdad. Es el interés del educando por su vida el que convierte un enunciado en verdad, en el sentido de verdad pedagógica, verdad que forma.

El interés del educando siempre es interés por la vida. La necesidad de una verdad proviene de la duda por la vida humana; el educando siente como necesidad tal duda no porque simplemente tenga curiosidad

de responder, sino porque le es urgente conocer para poder acertar en sus decisiones para su limitada vida, estrecha en tiempos y en recursos. Es en función del proyecto vital que nos urge atender a las dudas por la vida, y es desde tal que proviene el interés del educando.

Decía que lo que hace diferente la existencia de la vida es el propósito particular, es decir, el proyecto vital. El interés es la condición original del hombre por desarrollarse en busca de un fin ulterior de su vida. Pero la educación que resignada se reduce a ser traslación y reproducción de la cultura de una generación a otra no sirve para humanizar la existencia; conocer la cultura en el sentido de poder repetirla, reproducirla, no es construirse con ella un propósito auténtico para vivir, con lo que se revitalizaría la misma cultura, se actualizaría y sería, en verdad, cultura, es decir, sistema de ideas que movilizan a un grupo y dentro de él a cada individuo. El hombre se ve obligado a estudiar la cultura, pero tal forma de educación reproductiva y quietista no le sirve para su vida que es puro cambio, movilidad y por lo tanto escurridiza y menesterosa de creatividad, originalidad, autenticidad; entonces busca -porque es imposible apagar el interés- en otros lados las respuestas a la vida, a su vida. Así, olvidar el interés del educando o reducirlo a su esfera intelectual son algunas de las formas más eficaces para desvitalizar y deshumanizar al hecho educativo.

El interés del educando es lo que va considerando necesario -urgente- para su proyecto vital. Pero también parte de la ejemplaridad, pues el ejemplo refleja un proyecto de vida ya maduro, ya logrado hasta cierto punto, dispuesto a ser recuperado no en su contenido sino en su vigor. Entonces, de la ejemplaridad recurre el educador, en parte, para agudizar el interés, mismo que no termina nunca, sino que sencillamente se va delimitando, enfocando; el primario, el de la infancia, es conocer la circunstancia y los tipos de vida que hay; no como canales cerrados, como carriles únicos de vida, sino como ejemplos. Lo que debe seguir no es el tipo de vida exactamente, sino cómo realizar un tipo de vida cualquiera; no debe imitar la vida del educador sino aprender que la vida vale cuando es auténtica por tener propósito, cuando nuestros actos son necesarios y no caprichosos. El interés se agudiza y adquiere mayor relevancia y beneficio para la educación, cuando el educando desarrolla la sensatez de seguir lo auténtico.

Por todo esto, Ortega no titubea en sentenciar el lugar y la importancia que el interés debe tener al ordenar la educación: “[...] hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. (Ortega, 1975, p. 56). Y agrega: “[...]cuyas dos dimensiones esenciales [las del estudiante] son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir.” (p. 56)

Nos es patente porque enuncia lo segundo: los contenidos del hecho educativo se priorizan en función de lo que el educando necesita para su vida; en cuanto a lo primero, proviene de su principio de economía de la enseñanza que se describió en el apartado de la ejemplaridad, mismo que, en suma, señala la no ilimitada capacidad de aprendizaje ni de enseñanza, así como limitados también el resto de medios para la educación, situación que obliga a priorizar y jerarquizar los fines educativos. Resta indicar para el asunto del interés, que éste proviene de las potencialidades limitadas que tiene el hombre ante la vida y por las cuales le es urgente acertar en sus decisiones. Si fuésemos omnipotentes y mortales no nos educaríamos o, bien, lo haríamos como artificialmente hoy lo hacemos, a saber, desde la duda metódica y reduciendo todo al juego de las ideas sin ninguna otra intención ulterior y necesidad vital. Nos educamos como si fuésemos seres inmortales y omnipotentes a quienes no les interesan las cosas para su vida, pues no hay límites, ni necesidades, urgencias o prioridades, quedando únicamente el jugar con las ideas para pasar el rato. Nos educamos como dioses y por ello no logramos ser siquiera hombres.

Cuando partimos del interés del educando, de su necesidad de formarse en y para la vida auténtica, se enderezan y alinean el resto de los elementos del hecho educativo; la razón deja de ser deporte -algo que se hace por juego, no por necesidad- y pasa a reubicarse como función vital; la enseñanza abandona su forma de discurso-monólogo, ruido o silencio, y torna en interpelación, en diálogo entre hombres que buscan aprender con urgencia para acertar en la vida; el contenido deja de ser dogma y se convierte en controversia, pues siendo lo que es, es decir, procurando ser la respuesta sobre la vida para la nueva generación que tiene una nueva circunstancia, por ésta última condición, el contenido de la educación se ve imposibilitado de ser inmóvil, acabado y completo, teniendo que volverse controversia, es decir, construcción y reconstrucción de verdades entre circunstancias y perspectivas que por distintas se encuentran; la cultura, entonces, ya no se trasmite, se rehace en cada hecho educativo con su circunstancia actualizada y diferente; en cuanto al método, deja de ser la repetición y la memoria de un contenido fijo, tornando en diálogo para la construcción de la perspectiva nueva, a partir de que se conocen, reconocen y articulan el interés del educando y la propuesta de ejemplaridad del educador, encontrándose en dialéctica la circunstancia de estos dos. Así, con cada cuestión ubicada en su auténtico sitio, logramos tener orden; también, al revés: cada cosa ordenada y en su sitio, logramos tener autenticidad.

Ahora bien, el interés es el punto de partida del hecho educativo porque sencillamente es la decisión de aprender que toma el educando. La cuestión es bastante simple: nadie puede enseñar donde el otro no decida permitírselo. Ahora, entonces, ¿de qué depende esta decisión inicial por aprender, de la cual

dependen el cómo y qué aprendemos? Cuestión humana, no puede ser de otra fuente: de la manera de aprender y lo que en última instancia aprendemos depende de dos tensiones que forman la vida presente, a saber, de lo que haya sido nuestra vida hasta entonces y lo que queramos que sea después, de la serie de acontecimientos que me hayan ocurrido y la resignificación sobre los mismos que haya realizado, transformándolos en experiencia, así como del proyecto vital. Si se pide determinar un elemento decisivo entre estos dos, Ortega propone que es el futuro el tiempo determinante. Somos en gran parte lo que fuimos, pero decidimos ser lo que somos en función de lo que queremos ser.

Por ello, como se indicó, el aprendizaje es en última instancia individual. No repetiré los argumentos, pero añadiré que también la decisión por aprender es individual; con lo que tenemos que tanto el origen como el remate del hecho educativo son decisiones del educando. Partiendo de su interés decide aprender y sólo es hasta que realiza esto que entonces aparece alguien que puede enseñarle; entonces se ponen a educarse, aquel pone interés y esfuerzo, éste ejemplo y entre ambos, diálogo. Finalmente, lo que aprende el educando, cómo y qué resignifica, es en última instancia suyo, pues de su experiencia parte y a la misma se añade. La decisión del educando es, entonces, el origen y el epílogo del hecho educativo; decide aprender y decide qué de tal aprendizaje asume. Educador auténtico propone, parte y respeta estas decisiones.

En síntesis, partir del interés del educando involucra: 1) valorar (jerarquizar) los contenidos y fines de la educación en función de priorizar lo necesario y urgente para la vida del educando. Dice Esteban Inciarte (1986) “Cualquier acción educativa resulta invalida si no está orientada hacia las necesidades e intereses existenciales: [Y en seguida cita a Ortega] “El maestro ha de introducir a sus discípulos en la vida, en los órdenes esenciales de la vida.” (p. 26). Esto es, principalmente, en el proyecto vital y su autenticidad. 2) Dicha jerarquía debe tomar como parámetro la capacidad limitada del educando para aprenderlos y del educador para enseñarlos. De manera que se limite -y así, enfocado se potencialice- el hecho educativo:

1.a Quedándose sólo con aquellos que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante. La vida efectiva y sus ineludibles urgencias es el punto de vista que debe dirigir este primer golpe de podadera. 2.a Esto que ha quedado por juzgarlo estrictamente necesario, tiene que ser aún reducido a lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud. (Ortega, 1975, p. 58)

Y 3) deben ser los contenidos necesarios para la vida actual. Los ideales y valores para la vida del educador son ya anacrónicos a la vida del educando. Aunque algunos sean similares, pues similar es la circunstancia, deben siempre resignificarse en función de la nueva circunstancia.

En este último punto se nos descubre el fenómeno del anacronismo pedagógico señalado por Ortega. En suma, tal aguda observación indica que “[...] la Escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive de continuo retrasada dos generaciones.” (Ortega, 1975, p. 94). Esto porque erróneamente:

Se supone que la pedagogía debe adaptarse a la política, con lo cual, entre otras cosas, nos sometemos a un nuevo factor de anacronismo. Cuando se considera que es fin de la educación hacer de los niños ciudadanos útiles para los fines de un Estado determinado, se olvida que mañana, al ser hombres esos niños, el Estado para el cual se les educa ha cambiado. Se les educa para ayer, no para mañana. (p. 96)

Y más adelante, refiriéndose a la injusta y desproporcionada determinación que la política ejerce sobre la educación, realiza una sentencia por la cual mi gremio le debe estar enteramente agradecido:

Yo espero que nuestro siglo reobre contra este empequeñecimiento de la obra educativa. Viene en Europa una ejemplar desvalorización de todo lo político. De hallarse en primer plano de las preocupaciones humanas pasará a rango y término más humilde. Y a todo el mundo parecerá evidente que es la política quien debe adaptarse a la pedagogía, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó. (Ortega, p. 1975, p. 96)

En el ejemplo que Ortega nos brinda, el anacronismo y empobrecimiento educativo es producto de la sobreinfluencia de la política que reduce todo fin educativo a la formación de la ciudadanía; no obstante, mismo efecto se obtiene si para el hecho educativo no se parte deliberadamente de la circunstancia actual donde radica el interés del educando. Finalmente, 4) considerar las formas de empobrecer el interés y con ello todo el hecho educativo. Entre otras, se destacan: olvidarlo, limitarlo a la dimensión intelectual o reducirlo al aspecto social, a la ciudadanía; se pretende formar todo lo que el hombre es desde su mente, se olvida que hay que formar todo lo que el hombre es y sólo una parte de él es su mente; se quiere que toda su formación -y dentro de ella su interés- esté en función de su utilidad social, reduciendo la vida humana a la ciudadanía y al hecho educativo a un uso social. Ortega señalaba tal empobrecimiento y anacronismo que causa la sobreinfluencia de la política en la educación; hoy, además de éste, soportamos el empresarial y el digital. Daría risa sino diera enojo que hoy se diga que la reforma de toda la educación pasa por meterla en una pantalla digital. Pocas cosas más incongruentes podrían empobrecer tanto la vida humana como querer filtrarla por una pantalla.

Entonces hay que partir, para educar, de la vida individual del educando, en todo lo amplia y actual que ésta sea. Es menester advertir que la circunstancia para la cual se realiza el hecho educativo es la del educando, no la del educador. Se forma para la circunstancia actual que es más la del educando que la del educador, y éste desde luego lo hace desde su circunstancia. El hecho educativo es el encuentro entre las vidas de dos hombres, el uno que busca enseñar desde su circunstancia y el otro que busca aprender para

la suya; aquel debe siempre entender que la jerarquía es necesaria, que educa desde él, pero para aquel, que la prioridad es lo que va siendo y no lo que va dejando de ser.

Este desentendimiento por lo propio en función de mejorar lo del otro, no puede tener otro ánimo que el del amor. Como indica Ortega, desear es querer al otro, en tanto que amar es vivir desde el otro, es un desvivirse por el otro, es decir, dejar mi vida y sus importancias para acudir a las importancias de la vida de otro; no hay otra definición más acercada de lo que es el ánimo del educador. Entonces, educar es un quehacer que desvivifica al enseñante en función de ir a la vida del educando, a sus importancias y su menester de aprendizajes. Eso es amor, interesarse por la vida del otro, tornar sus importancias en propias.

Decía Octavio Paz que al escribir sólo sabía hasta cierto punto algo de lo que quería escribir, pero que en general es la pluma la que va escribiendo sola. Es gran verdad; yo que buscaba describir el interés del educando resulta que me encontré con el interés acaso más intenso del educador. El educando se interesa en la educación porque le es necesario aprender a vivir; pero el educador se interesa por enseñar sencillamente por amor, por desvivirse él y revivir en el otro, su interés tiene la peculiar característica de ser un desinterés; articulado a éste está, por otro lado, el otro ánimo por el que se busca educar, que era, como indiqué, la conciencia de muerte que también es una búsqueda por perpetuarse, por revivirse en el otro. *Memento mori* y amor animan al educador; ser con el otro, puesto que yo voy dejando de ser y el empieza a ser.

Sigamos. Decía que el educador debe partir del interés del educando para su enseñanza. Esa es su cualidad: comprender lo que interesa al educando -para lo cual le es inexorable conocer su circunstancia- y exponer su ciencia y su ejemplo en función de dicho interés. Si dialogando con él, el educador descubre con y en el educando una circunstancia en la cual la apatía política es característica ubicará esto como su interés y en función de ello construirá el diálogo que despierta la duda adormecida por las creencias o la apatía, y si es un auténtico educador él mismo deberá realizar una participación ciudadana vigorosa, atrayendo a sus educandos con su ejemplo. Así, si se enseña ciencia política sin su necesidad vital, la enseñanza terminará siendo para el estudiante sólo un rumor que escucho alguna vez. De aquí que Ortega (2012b) nos diga: “[...] enseñar no es, primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante.” (p. 163)

Así funciona la ejemplaridad cuando se trata de la enseñanza de una ciencia y no de una virtud como en apartado anterior describí. Si se trata de enseñar una ciencia, la ejemplaridad funciona para el contagio por las cuestiones que dicha ciencia plantea y propone responder. Este contagio, si es auténtico, es decir,

si en verdad lo siente el educador y no sólo finge hacerlo, intriga al educando que entonces advierte la importancia -para su vida- de tales cuestiones y la urgencia de sus respuestas. Nadie, así sea erudito del tema, puede intrigar, apasionar y enseñar tal tema si a su vez no está él mismo apasionado. Tal es la diferencia entre el erudito y el enseñante; entre saber y saber enseñar. La cualidad del enseñante no está sólo en su capacidad de exponer las respuestas de una ciencia, como en saber contagiar e intrigar sobre sus cuestiones para buscar con ánimo y con sus educandos aquellas respuestas. Con lo que tenemos que educador es quien desea seguir educándose; contrario al expositor que se limita a describir sus hallazgos.

Por su parte, la intriga del educando -su interés- provendrá en este caso de que advierte la cuestión como suya, como importante para su vida; siente, entonces, el vértigo que causa el hueco del ser. Dice Esteban Inciarte (1986) sobre el tema y desde Ortega: “Es el viejo y siempre nuevo arte de saber ‘intrigar’ al discípulo, logrando que cada contenido de aprendizaje le interese y afecte como un cuestionamiento personal.” (p. 24). En suma, para que el interés adquiera su forma auténtica de intriga por la vida se complementa con el contagio de la cuestión por medio de la ejemplaridad y el diálogo con el educador.

Así se imbrican interés y ejemplaridad; de esta manera el educador enseña la necesidad de su ciencia y, sobre el hueco que genera, su ciencia. Las formas virtuosas son mucho más fáciles de interesar al educando, pero sobre las enseñanzas de las ciencias habrá que hacerles hueco. Tal es el don del maestro Ortega: “Extraer la emoción de dramatismo que efectivamente yace en todo gran problema intelectual. La más alta y fecunda misión del profesor es disparar ese dramatismo y hacer que los estudiantes en cada lección asistan a una tragedia.” (como se cita en Inciarte, 1986, p. 24). Esa ‘emoción de dramatismo’ no es otra cosa que la relación que el tema tiene con la vida, que es drama. Es extraer del problema intelectual la cuestión que se siente efectivamente apremiante en la vida; es decir, destapar el hueco del ser que se ha cubierto artificialmente con creencias estériles que evitan el pensamiento, o simplemente con el silencio, la ausencia de respuesta y del intento de responder.

Todo problema intelectual se originó como cuestión que sintió en su vida el hombre que la pensó. De esto nos llega la cuestión desvitalizada, si así se enseña, no provoca ningún entusiasmo, habrá que revitalizarla con la nueva circunstancia en la que educando y educador se encuentran, para que readquiera todo su dramatismo, incumbencia, importancia y, en suma, interés. Huelga indicar que, si al educador le resulta imposible que readquiera su dramatismo en la nueva circunstancia, es indicador de que tal cuestión no tiene cabida en su enseñanza; se encuentra, entonces, ante una falsa enseñanza, algo que se propone como contenido educativo simplemente por la costumbre, como uso social irreflexivo, irracional y falso. El

criterio de importancia vital desecharía hoy, grandes cantidades de contenido estéril con el que se satura al hecho educativo y harta a los educandos.

Con todo esto tenemos que el interés del educando no es sencillamente lo que desea, no es su capricho, sino lo que le incumbe; su proyecto vital no es sencillamente un deseo, sino lo que debe hacer en función de su vocación y su circunstancia, su autenticidad. Muchas veces no ha advertido su incumbencia, ante lo cual el educador recurre al diálogo y al ejemplo, al tiempo que extraer de la ciencia que enseña la respuesta a tal incumbencia. Algunas veces el interés es explícito, el educando literalmente pregunta por la vida; otras, habrá que despertarlo con el diálogo, puesto que varios años de educación inauténtica le han vuelto apático y falso, es decir, lo contrario a lo auténtico; no busca respuestas originales para su vida -mismas que de tal tipo necesita para su individualísima circunstancia y no sólo por el afán absurdo de ser distinto-, sino que se limita con copiar lo que todos hacen siguiendo lo que todos piensan; así, falsea su vida. La incumbencia del educando, que es su interés, es lo que necesita y debe hacer en su circunstancia individual, su autenticidad, su importancia, evitando hacer cualquiera cosa.

Esto nos ayuda a matizar el interés. Se nos descubre como algo que construido con esfuerzo y orientación del educador; por lo que no es algo ganado, otorgado, natural, casi reflejo, originado únicamente desde fondo del educando. No es imposición del educador, pero tampoco capricho del educando, por lo que no se identifica con el deseo sino con el esfuerzo por comprender cuál es el interés del educando, cuál su circunstancia, su vida y, en suma, su autenticidad, lo que debe hacer para ellas, en lugar de hacer cualquier cosa o ninguna cosa. El interés del educando no es lo que desea hacer con su vida a manera de capricho, sino lo que debe hacer con ella, no en función de lo que quiere el educador o la sociedad -quienes deben proponer sin imponer-, sino lo que exige la amplitud de su circunstancia y el empuje de su yo, en suma, su autenticidad.

La importancia de acertar en el interés es que éste es el fundamento para lograr la autenticidad, por lo tanto, es algo ganado con esfuerzo, algo merecido; recordemos que, para Ortega, 'nada sustancial es otorgado al hombre, todo se lo debe ganar'. El frívolo y el mediocre no tienen interés, lo que se demuestra en ellos es que el interés no nos es concedido, ni es un reflejo, habrá entonces que construirlo, ganarlo, merecerlo. Habrá que estar alerta observando que el interés nos mantenga en la tensión necesaria para buscar lo mejor, pues bien, se puede vivir imitando, simulando que no hay interés, en suma, se puede pretender reducir la vida a la existencia mecánica, ser por ser, como la piedra.

Al iniciar este apartado se propuso el interés como una necesidad vital del educando, anterior y más amplia que el inquirir intelectual. Es verdad que por el hecho de encontrarnos vivos se siente esta necesidad como duda, como hueco del ser -siempre que no se nos obnubile con una educación empobrecedora- pero esto de ninguna manera indica que por ello tal interés sea ya lo robusto y útil que debe ser. Es un impulso sí, pero que debe trabajarse, agudizarse para acertar y elevarse del deseo o el capricho hacia la autenticidad; el deseo de saber no es suficiente para conocer y, sobre todo, para reconocer las formas auténticas de vida, las maneras mejores; sólo un interés auténtico y bien construido logra agudizar la personalidad para reconocer lo mejor dentro de lo peor, seguir lo primero y acertar en la construcción del proyecto vital. Esto involucra esfuerzo; como en toda búsqueda el deseo es indispensable pero insuficiente. Requiere, además, disciplina, y apertura hacia el otro y lo otro. Necesita el encuentro, el diálogo.

De manera que el interés auténtico impide su forma falsa de deseo caprichoso. Existe, no obstante, otra forma inauténtica del interés que es la falta necesidad provocada por coacción sobre el educando, o bien su convencimiento a través de premios que van más allá de la educación -como la credencial o el reconocimiento- y que por lo mismo dan a indicar indirectamente que la educación no vale por sí misma. Estos son intereses falsos que el educando se resigna en aparentar por la aprobación que le da el otro al hacerlo, no son sentidos auténticamente; un padre dogmático, por ejemplo, aprobará y recompensará que su hijo aparente interés por su dogma.

Dice Ortega: “Pero aceptar una necesidad, reconocerla no es sentirla, sentirla inmediatamente como tal necesidad mía, es más bien una necesidad de las cosas, que de ellas me llega forastera, extraña a mí.” (p. 157). Existe entonces la necesidad impuesta y la auténtica. La escuela se basa en la primera y pocas veces logra la segunda. Cuando se basa en la primera, a lo más que puede aspirar es a llenar las mentes de información ambigua que se sostiene muy poco en la memoria, en la segunda es cuando en verdad educa al generar conocimiento y con ello cambio de actitud, es decir, formación.

Tanto el deseo arbitrario -el capricho- como la burda imitación producto de la adulación o la coacción son las formas inauténticas del interés del educando. Copiar las formas o afanarse en ser distinto sólo por serlo son maneras inauténticas puesto que ambas tienen como parámetro la gente; tanto ser como ella como sólo no ser como ella es igualmente de falso. Elegir ser de cualquier forma como lo decide el frívolo tampoco es autenticidad. Menos auténtico el que decide no elegir nada; esto no es solamente falso, sino que lleva a la deshumanización. Desde luego que abstenerse de elegir tras un gran esfuerzo de reflexión,

introspección y meditación puede ser auténtico pues apunta a un fin trascendente, pero nunca lo será si es producto de la pereza y la mediocridad

En suma, el interés del educando, del cual parte el hecho educativo, tiene sus formas falsas en el capricho -preguntarle al educando qué quiere y a tal arbitrario e irreflexivo deseo partir para la enseñanza-; otra forma, la adulación del educando, que provoca un insincero interés por copiar las formas del adulator para que éste le apruebe: y el falso interés producto de la coacción, que busca adquirir premios o eludir castigos, pero no la formación. El primero proviene del educador ausente que se identifica con el silencio, el segundo con el narcisista, el tercero con el adoctrinante que se identifica con el ruido, castiga o premia según se finja interés en su discurso. En ninguno hay interés y ejemplaridad auténticas, por lo tanto, tampoco diálogo.

La auténtica forma del interés es la duda vital, su incumbencia, lo que importa hacer en su individualísima e intransferible circunstancia, para lo cual le es urgente acertar, evitando hacer cualquiera cosa. Entonces, es un ánimo por lo mejor, aquella docilidad que sabe atribuir autoridad y ejemplaridad a lo mejor, al tiempo tiene sensatez para seguirlo y vigor para rehacer la forma virtuosa con esfuerzo en su propia circunstancia y proyecto vital.

Así, por medio del interés el educando otorga autoridad al educador; autoridad que para ser auténtica siempre debe ser otorgada³⁸, toda otra manera de adquirirla es coacción y falsedad. La docilidad que otorga autoridad y que hace posible la ejemplaridad -y, en suma, la educación-, no es mansedumbre ni imitación; no es seguir a alguien de manera irreflexiva, por coacción o adulación, ni tampoco es calcar sus acciones; es la convicción de seguir lo mejor porque es mejor y nos puede hacer crecer (autoridad, como se indicaba, proviene de auge -hacer crecer-); es un entusiasmo con lo óptimo, como indica Ortega.

Tanto docilidad como obediencia están muy vilipendiadas y desvalorizadas por el exceso de coacción y violencia que han permeado históricamente al hecho educativo; pero son, en efecto, virtudes y condiciones necesarias para aprender y educarse. La docilidad no es servilismo, los diferencia la razón; dócil es quien reconoce virtudes y razones en otro por lo que se deja conducir para que le lleve al estado de excelencia que le advierte; servilismo, por su parte, es propio de quien obedece no por razón, convicción o admiración, sino simplemente por miedo o conveniencia; aunque los comportamientos puedan en algo

³⁸ Resulta ingenuo, romántico y sinsentido tanto proponer una educación sin autoridad como pensar que en educación pueda existir cualquier otra forma de autoridad que no sea la concedida.

parecerse, las causas y los efectos son harto distintas. Por otra parte, lo contrario de la docilidad es la soberbia que impide todo aprendizaje pues es imposible enseñarle algo a alguien que cree que no necesita saber o que cree ya sabe. El patrono de los filósofos, el gran Sócrates, entendía esto muy bien, pues utilizaba su mayéutica para remover la soberbia en función de construir pensamiento en el hueco que dejaba.

Cuando nuestro educando nos obedezca por miedo habremos conseguido el total y completo fracaso, puesto que le habremos vuelto en gran medida ineducable al destruir su capacidad de admirar y seguir la excelencia -su capacidad de aprender-, remplazándola en su mente y su ánimo por la convicción de que obedecer es un acto de humillación que se realiza por miedo, y que, en consecuencia, toda rebeldía es válida, incluso la que se realiza contra la auténtica autoridad. Los niños son excelentes admiradores natos, pero destrozada esa cualidad de ser dóciles y seguir lo mejor, resultan en adolescentes y adultos que no pudieron desarrollar la sensatez y se rebelan incluso contra la virtud, envilecidos, terminan por seguir lo peor ya que tienen mayor afinidad a ello.

En suma, el interés del educando es la duda por la vida. Teniendo esto en mente, habrá que recordar que para Ortega el ser es una necesidad. El interés del educando, entonces, es el vértigo que siente en su vida por el hueco del ser, pues para vivir, necesita que las cosas tengan significado. Aquí las etimologías de nuevo ayudan, el nombre primigenio tiene importancia, como indica Ortega; el término 'interés', etimológicamente, se compone de inter (entre) y esse (verbo que significa 'ser'). Con lo que tenemos que interés es etimológicamente 'lo que está entre el ser'. De acuerdo con Savater, en la dimensión política de la vida, el interés es 'lo que está entre las personas' y gracias a ello se encuentran, dinamizan y unifican. Pero anterior a ello, en la dimensión radical de la existencia, es decir, para la vida humana, el interés entre personas es secundario y posterior al interés entre el yo y su circunstancia.

Recordemos que para el idealismo que critica Ortega, las cosas tienen esencia, en tanto que para su vitalismo lo que las cosas tienen son importancias, pues la cosa para ser necesita 'serme'. De manera que, en el nivel radical de la existencia, para la realidad radical, el interés es 'lo que está entre' la cosa y yo, es decir, su importancia para mi vida para lo cual me resulta necesario saber que es. Ubicados gracias a Ortega en la dimensión radical de la existencia, la vida humana, donde todo tiene su original sentido y recordando el argumento de Ortega sobre la autenticidad que los enunciados o nombres tienen en su momento de origen, no nos sorprende confirmar que interés proviene de 'interesse' que significa nada

menos que ‘importancia’. El interés es la duda por la vida, por la jerarquía de importancias que tienen todas las cosas que contiene dicha vida.

Ahora bien, ya que todas las cosas son lo que sean para la vida humana, el interés del educando no sólo es preintelectual, como se indicaba, sino que también se encuentra antes que el interés social. Decíamos en el apartado de la autenticidad que sobreponer las necesidades sociales a las urgencias individuales es falsear el hecho educativo; particularmente si falsea si se torna el ánimo de aprendizaje -producto de una sincera necesidad individual de conocer- en un inauténtico uso social que se realiza por rutina y trámite.

Ya lo veía Ortega (1971):

Padecemos una absurda incongruencia entre nuestra sincera intimidad y nuestros ideales. Lo que se nos ha enseñado a estimar más no nos interesa suficientemente y se nos ha enseñado a despreciar lo que nos interesa más fuertemente. Un ejemplo: se nos ha enseñado a anteponer lo social a lo individual, pero en el fondo nos interesa más lo individual que lo social. (p. 52)

Es debido a nuestra radical situación de desorientación que el hombre le interesa educarse; por la ausencia de un programa fijo por cumplir, busca los medios para construir y realizar el proyecto vital; las cosas, en función de este proyecto tornan en jerarquía de importancias. Imponerle al educando un criterio distinto al proyecto vital -como puede ser los fines que la sociedad espera de la educación- anula todo su interés. Desde luego, no se trata de que las importancias sociales no entren en juego en el hecho educativo, sino de que se ubiquen correctamente, a saber, secundarias y acordadas con las importancias primarias, que son las de la vida individual. Tengamos orden: la educación es para el hombre no para su sociedad; sus fines son formar al hombre para su vida, y dentro de su vida se encuentran -en un lugar importante pero no único- los fines sociales. Se falsea el hecho educativo cuando se le realiza pidiéndole al educando que viva para y no en su medio. No sólo no es debido, sino que ni siquiera es posible como lo demuestra Ortega en la última cita.

Explicaba en apartado anterior que el hecho educativo se hace inauténtico cuando la causa para realizarlo es la mecánica social, es decir, la costumbre que lleva a cualquiera acción humana a decaer en repetición irracional, en un ‘uso’ social. Como se indicaba, ante tal costumbre y presión social el estudiante realiza su tarea sencillamente empujado por la coacción social, no hay en él auténtico interés sino acaso sólo conveniencia del producto a obtener que no es la formación sino la credencial.

Otra muestra de inautenticidad del hecho educativo y del interés -producto de priorizar la importancia social ante la individual- radica en las carreras profesionales. Ortega nos indica que éstas no son

vocaciones sino necesidades sociales; es la sociedad quien necesita abogados o médicos, no es el hombre al que le hace falta ser policía o ingeniero. De aquí tantos fracasos, apatías y abandonos, porque el educando -acorralado por la presión social- piensa que debe identificar completamente su vocación, su proyecto vital, con su profesión. El único auténtico motor de la educación es siempre el interés individual, jamás la conveniencia social, porque ésta no es percibida como radical por el individuo que es quien efectivamente se educa. Que la educación en los individuos tenga beneficios sociales, es cuestión distinta y secundaria.

La finalidad educativa siempre es vital e individual, y dentro de ella, de manera secundaria, la social. No olvidemos esto a riesgo de deshumanizar y politizar al hecho educativo. Por ello la pedagogía falla cuando prioriza el fin social al individual, pues más importante que la adaptación social es que el hombre reconozca y realice su vocación. Más le vale al hombre ser sincero con él mismo, que estar bien adaptado al otro. La vocación que proviene de nuestro fondo insobornable nos exige autenticidad y rechaza toda adaptación que vaya en su detrimento; que se pueda vivir en falsedad bajo los usos sociales, es distinto.

Finalmente, resta indicar la importancia que el interés tiene en el hecho educativo. Algunas propuestas suponen que recuperar el interés del educando mejora la educación, y habría que lograr articular lo que debe aprender con lo que quiere aprender. Esto no está enfocado con toda la agudeza que requiere, pues el interés no es acicate del hecho educativo, sino su estricta condición. Es el elemento *sine qua non* de la educación, pues ésta sólo es posible de realizar en el espacio que hace el hueco del ser que es el interés auténtico del educando. Sin interés del educando no hay educación, sólo palabras huecas, enseñanza estéril, ruido o silencio del que nada se aprende, sencillamente porque no hay necesidad o ánimo de hacerlo. Sin ejemplaridad o diálogo el hecho educativo se falsea y empobrece, pero sin interés sencillamente no es posible.

Por lo tanto, no es que el interés aumente la capacidad formativa de la educación, sino que sin este elemento no hay educación en lo absoluto. Desde luego, no basta por sí mismo, a ningún lugar llega nadie simplemente con el ánimo de hacerlo. Se necesita del otro, del educador; sólo un hombre puede formar a otro hombre porque es para la vida humana para y en la que se educa. Todo auténtico aprendizaje siempre es con el otro, así sea que ese otro esté en un libro o en los fundamentos con los que observo lo otro (el mundo, la circunstancia) en soledad.

Si el interés es el punto de partida y la condición del hecho educativo, al tiempo que es la duda por la vida y por el proyecto vital, esto implica que es una responsabilidad en gran medida del educando. La apatía

del educando, producto de las falsas educaciones que he descrito, ha provoca un mal enfoque en pedagogía. Se piensa que es obligación del educador interesar a sus educandos, cuando su auténtica responsabilidad es saber ejemplificar y dialogar. Es, entonces, responsabilidad del educando³⁹ entusiasmarse con el hecho educativo, revivir su interés cada que sea menester y desarrollar la sensatez para seguir lo mejor. Esto por la sencilla razón de que, aunque nos esforcemos en que no lo sea, la responsabilidad de la vida del educando es de él. Quien considere que el educando no tiene ninguna responsabilidad y por lo tanto ninguna culpa, es porque no le concede ninguna libertad o voluntad y no lo considera como sujeto; quien piense que hace un favor al educando responsabilizando solamente al educador de la vida y educación de aquel, enmascara en su concesión el afán del adoctrinador. Considera al educando un pobre objeto que no ha tenido el favor de ser bien formado.

La escuela ha desvitalizado⁴⁰ la educación hasta tal punto que cae en la incongruencia de sugerir provocar interés artificial ante la aparente naturaleza apática del niño por la cultura. Cuando se empeña en hacer artificios educativos se llega a estos extremos. No hay más que advertir que la apatía del educando es producto de su negación como sujeto pensante y viviente; sería tan sencillo como regresar a fundamentar el hecho educativo en su originario interés por la vida para que fuera el niño quien corretera al maestro y no al revés, sino fuera porque muchos años de habituarnos a negarlo, falsearlo y a imponerle intereses ajenos hace de tal situación una dinámica muy difícil de romper. Se puede -y efectivamente así se realiza- simular que se olvida esta verdad -que el interés es condición de la educación y responsabilidad del educando-, pero dice Ortega ‘toda verdad olvidada, prepara su venganza’. La realidad rencorosa nos demuestra un hecho educativo para el cual el educando se advierte siempre apático. No nos interesa la vida del educando, y él devuelve el favor.

En suma, es el interés la duda vital y original que el educando siente ante la vida, su incumbencia, su importancia para su proyecto vital, quiere conocer el mundo, pero para habitarlo, vivirlo; así, el interés que se vuelca hacia lo que está fuera del hombre tiene la única intensión ulterior de reabsorberse hacia el interior. Por todo ello es la condición y el punto de partida del hecho educativo, y siendo así resulta en el

³⁹ Devolverle la responsabilidad de su educación -y su vida- al educando es el mayor reto que la pedagogía siempre ha tenido y hoy sigue teniendo. A quien considera que hoy el mayor reto de la educación es adecuarse al medio digital y a la modalidad a distancia le agradecemos por cortesía su ingenua opinión y seguimos trabajando quienes somos profesionales de la pedagogía.

⁴⁰ Todo fin educativo que no abarque la amplitud de la vida disminuye y falsea el hecho educativo. Por ejemplo, proponer que el fin sea la formación para la ciudadanía o el desarrollo profesional.

revés complementario de la ejemplaridad en la dinámica del hecho educativo. El interés del educando es la pregunta por la vida -cómo vivir, y para ello, qué es vivir-; la ejemplaridad es la respuesta sugerida.

Por lo que el ejemplo sin el interés resulta en una forma inauténtica que denominaba anteriormente como doctrinaria y ruidosa; en tanto que en la otra forma inauténtica el interés se encuentra sin ejemplaridad, se topa con el ensordecedor silencio que abandona aquel que quiere alguna pauta para construirle un propósito a su existencia, convirtiéndola y dignificándola en vida humana. Así, el hecho educativo queda inauténtico, detenido, estático, pues no hay dinámica entre estos elementos; hay ruido o silencio, no diálogo. Cuando hay autenticidad en el hecho educativo el interés del educando se articula con la ejemplaridad del enseñante; en otras palabras, la verdad que se busca se encuentra con la verdad que se desea enseñar. Para que esta dinámica ocurra sólo hay un camino que por necesidad debe ser en ambas direcciones: el diálogo.

2.5 Diálogo: elemento de autenticidad del hecho educativo.

Vimos en el capítulo anterior las razones de porqué la estructura de nuestra vida nos posibilita el diálogo y la realización de tal estructura en cada vida particular, nos lo impone. Las razones que me doy a mi vida las tengo que dialogar, a riesgo de no caer en el solipsismo que lleva a la locura; además, las cuestiones humanas son constitutivamente dialogantes por compartir una misma condición; para conocerme no me queda otra opción que el contraste; la vida humana no tiene otro referente que otra vida. Tenemos así que la apertura es una condición de la vida del hombre, y la cerrazón un artificio provocado por el dogmatismo que anula pregunta y vida.

Esta apertura es el interés del educando, son las preguntas por la vida que quedan muchas veces ofuscadas, obnubiladas y falseadas por las creencias y las respuestas irreflexivas que el uso social impone a tales cuestiones. Es entonces menester del educador revitalizar la duda del educando para que éste vuelva a sentir el drama de la vida, su imperiosa necesidad de realizarse en autenticidad, para lo cual las respuestas sociales y sus usos no sólo no ayudan, estorban. Esto lo hace el educador por medio del diálogo. No hay necesidad de un interés artificial si se es capaz de interpelar al educando con las dudas propias de la vida para las cuales se educa. No obstante, el educador no es quien responde esas dudas, sino quien las extrae del interior del educando, las pone en evidencia y junto con él se pone a pensar, dialogando la solución. Así, todo educador es un iniciador nunca una meta; es duda, pensamiento y diálogo y respuesta que invita a seguir pensando, nunca respuesta dogmática que se acepta por su autoridad. El argumento de autoridad del educador es su negación.

Ahora bien, el interés que no obstante es de donde parte el hecho educativo y la ejemplaridad que es la propuesta de respuesta, son nada más que elementos potenciales del hecho educativo, pero no efectivos; allí, donde se encuentran en potencia el aprendizaje y la enseñanza, pero que no son todavía, se descubre el diálogo como el momento en que, articulando y movilizandolos tales potencialidades, las realiza. Es el diálogo el momento en que ocurre efectivamente el hecho educativo. En seguida, se ampliará este argumento; después, se procederá, como hasta ahora se ha hecho en congruencia con el sistema de Ortega, a describir la autenticidad del diálogo y sus aspectos falsos e inauténticos; derivado de tales argumentos se describirá el tipo de formación que produce el diálogo y finalmente el porqué es el elemento que vuelve auténtico al hecho educativo.

2.5.1 Diálogo: encuentro, momento y realización del hecho educativo.

Decía Jorge Luis Borges que el sabor de la manzana no se encuentra en el paladar y la lengua o en la propia manzana, sino en el contacto entre dichos elementos. En analogía, podríamos buscar el momento de la educación, donde ésta se realiza y se concreta como hecho educativo; no cabría decir donde se encuentra, pues donde se encuentra es en la vida humana. Está en potencia en la capacidad de enseñar del educador y en la de aprender del educando -como el sabor de la manzana está en potencia en ella misma y en el paladar que la espera- pero sólo la advertimos realizada en el contacto organizado entre estas potencialidades que, intuyéndose, por fin devienen en realidades; dicho contacto es el diálogo, el momento auténtico de formación, donde se encuentran las vidas del educando y del educador, en el nivel interindividual de la vida.

En rigor, el hecho educativo no está en la formación pues la educación no es identificable y reductible a ésta; no puede ser una causa su consecuencia. La formación es permanente en la vida, fluye y se estira -y a veces retrocede y se achica- en toda ella tanto en la amplitud de su duración como de su dimensión, pero tiene sus momentos coyunturales en el hecho educativo. Para que sea educación tiene que encontrarse alguien que enseña y alguien que aprende, aunque tal encuentro a veces no sea presencial y simultáneo, siendo evidente que tal encuentro no es permanente en la vida del educando ni en la del educador.

Ahora bien, el hecho educativo se identifica con la estructura de la vida misma, de ella como de aquel podemos decir que es una experiencia individual que se realiza con el otro. Así, el hecho educativo se realiza en el contacto interindividual entre dos vidas, donde se articulan la intención educadora de enseñar y el interés del educando por educarse; a este contacto cada parte -educando y educador- lo asiste desde su dimensión individual y pasado el contacto interindividual se devuelve a su dimensión individual para

continuar y concretar la formación que sirve de nuevo fundamento para el siguiente contacto educativo, realizado en el diálogo, que es el momento de autenticidad educativa más intenso que tiene la vida interindividual.

El hecho educativo es una ocurrencia⁴¹ dentro de la vida individual y, también, un quehacer interindividual que tiene consecuencias (la formación) individuales tanto para el educador como para el educando. Si el primero se retira del contacto sin haber resignificado algo indica que no existió auténtico diálogo y por lo tanto educación. El hecho educativo es lo que el hombre se encuentra en su dimensión individual como contacto y experiencia dialógica-formativa con el otro ya sea que pretende enseñarle o aprender de él; ambas son con y nunca desde el otro. Ocurre en la vida individual, se realiza y organiza en la interindividual, y mantiene influencia con la social.

En rigor, el mundo no educa, no enseña, no se puede aprender de él; siempre que de su observación extraigamos conclusiones habrán sido por un diálogo interno con algún otro con quien encontré los significados que pretendo ahora rehacer al ver el mundo. De aquí que sólo un hombre puede educar a otro; conocer el mundo no es estrictamente saber de él, sino conocer la forma humana de habitarlo; lo que en última instancia se aprende no es el mundo sino el significado sobre él, y esto último no es natural ni otorgado. Nada sustancial es dado al hombre, dice Ortega, todo se lo tiene que ganar.

Recordemos que en el apartado de ejemplaridad recurrimos a Aristóteles, desde la explicación de Guthrie, quien indica que para este magno autor ningún cambio puede ser autocausado, pues siempre existe un agente del cambio que para serlo debe poseer la forma que busca originar; así, nadie puede ser en actualidad la forma que busca generarse y que tiene en potencia, es decir, nadie aprende y se forma sólo, nadie se cambia sólo, si hay cambio de forma es por medio del aprendizaje que siempre es causado por alguien que enseña. No se aprende el mundo, se reconoce -y adquiere- una forma humana de vivirlo que proviene siempre de algún hombre previo.

2.5.2 Autenticidad del diálogo educativo.

Tenemos que el diálogo es el momento del hecho educativo. Ahora bien, qué es el diálogo. Para descubrirlo nos sirve acudir a su etimología. Resulta que el prefijo griego ‘dia’ no significa dos sino ‘a través de’, y se vincula con una raíz indoeuropea ‘dis’ que significa ‘en diferentes direcciones’. Como se explicó en el apartado de ‘narración’, para Ortega existe ‘el nombre auténtico’, con lo que indica que

⁴¹ Algo que acontece, no algo sin fundamentos ni organización.

algunas palabras tienen el grado máximo de exactitud y autenticidad cuando nacen; del otro extremo encontramos el uso común del vocablo que suele ser inauténtico. Tenemos en la palabra ‘diálogo’ un ejemplo de estos extremos, pues el uso común desvirtúa el carácter del vocablo y lo interpreta como ‘conversación entre dos’, pero resulta que etimológicamente tal vocablo sería di-logo o dua-logo, y no dia-logo.

Con lo que tenemos que el diálogo es el acto ‘a través del cual’ y ‘en distintas direcciones’ fluye el logos.⁴² No es, en rigor, un intercambio o mera yuxtaposición de logos, entendiendo éste como palabra razonada, argumento y criterio, en suma, postura o perspectiva. No se cambian las perspectivas, se encuentran, contrastan, modifican, influyen y balancean; es decir, que el diálogo no es el acto de otorgar mi perspectiva y recibir otra; no es intercambiar, sino encontrarse, dos o más hombres que enfrentan dialécticamente sus perspectivas para que el logos fluya entre ellos enriquecido de las miradas distintas que extraen diferentes aspectos de la cosa.

Es logos que fluye entre quienes participan del diálogo; son criterios encontrados que se interpelan, se influyen y se recuperan en un criterio nuevo y superior; no es, entonces, intercambio, donde los criterios no se aumentan -puesto que no se encuentran- sino simplemente se dan y reciben permaneciendo intactos, sin modificación, inmóviles. El diálogo es flujo: va, viene, regresa entre los educandos, entre ellos y el educador, entre uno de ellos y el educador. No es, en rigor, bidireccional sino ‘en distintas direcciones’, es decir, multidireccional, pues el educando se educa también con otro educando y el educador educa y se educa con ellos, quienes también le regresan logos, como quiere Freire. Pero recuérdese el principio de la teoría social de Ortega, la vida interindividual -y en este nivel se encuentra la multidireccional que aludí pues los intercambios son entre individuos y no entre un individuo y la gente- es distinta a la social, no debe ser confundida o reducida a ésta pues contiene más autenticidad y vitalidad.

Lo importante es que fluya, no sólo que se intercambie un logos como un choque de dos elementos que se miran sin integrarse, o peor, que se done o se niegue; recordemos las formas inauténticas: el doctrinario impone su logos y olvida el del educando; por su parte, el que decide desertar del puesto de educador ignora su propio logos para -supuestamente- no interferir con el del educando; ambos son equivocados puesto que olvidan uno de los dos principios de la educación; nadie educa o se educa en aislamiento.

⁴² La expresión ‘el logos que fluye’ referida al diálogo es de Emilio Lledó. Véase su conferencia “Emilio Lledó en la Cátedra ACCIONA: «La filosofía occidental nace de ese diálogo tan necesario hoy»” En YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=xYpeVC92lQc&t=513s>. Minuto: 8:34.

Existen variados tipos de diálogo; el educativo no es exactamente como el filosófico, ya veremos más adelante su distinción, aquí resta indicar que lo característico del diálogo educativo es que fluye, pero sobre todo que influye, pues el propósito ulterior no es en rigor llegar a la verdad, sino que los participantes se desarrollen haciéndolo. El diálogo educativo aún llegando a la verdad se puede malograr, pues bien puede el educador arribar al acierto y guardárselo sólo entendiéndolo él; ambos -educador y educando- pueden llegar a la verdad, pero lo importante es que se desarrollen haciéndolo. El diálogo filosófico entre dos personas ya desarrolladas le es indistinto que éstas se formen en la faena, pues lo único importante es llegar a la verdad.

Para el filósofo lo determinante es llegar a la verdad y para ello acude con otro para sumar esfuerzos, por supuesto que ineludiblemente en la búsqueda de la verdad hay desarrollo del pensamiento, pero éste es ganancia y no meta. Por su parte el diálogo del educador tiene por función principal el desarrollo del otro, y para lograrlo desde luego que le es inexorable llegar al acierto. La diferencia es sutil pero no es caprichoso realizar su distinción; pedagogo y filósofo no son exactamente equivalentes; desde luego un pedagogo es un pensador de la educación y en su labor busca llegar a la verdad; por su parte el filósofo buscando la verdad, se educa y educa, pero cada cuál su función, su arete, su excelencia, su autenticidad.

Si no nos identificamos nos desvirtuamos, nos obnubilamos al olvidar nuestra función y en consecuencia nuestra autenticidad; adviértase en ello que el tipo de interpelación requerida en cada tipo de diálogo es distinta; el filósofo cuestiona primero la idea, el educador la creencia; veamos en seguida por qué, para ello habrá que explicar la forma en que opera el diálogo-educativo.⁴³

Resulta que el diálogo es la forma auténtica en que el educador interpela al educando, le cuestiona sus sentidos en busca de reconstruirlos, pero también es la forma en que el educando, por medio de su interés, busca, cuestiona e interpela al educador por lo sentidos de la vida, porque este interés y diálogo con sus educadores es la columna con la que se construye su proyecto vital. Ambas faenas forman el diálogo educativo que nunca es unidireccional, ni siquiera bidireccional, sino, como ya vimos, multidireccional.

⁴³ Breve comentario: propongo aquí el diálogo como el momento, atributo y autenticidad del hecho educativo, pero puede que el momento auténtico del hecho de filosofar también sea el diálogo, por lo menos para Platón. Como para el educativo, para el diálogo filosófico lo decisivo son las cuestiones y no las respuestas. Filosofar es saber llegar a las cuestiones decisivas más que construir respuestas; o, mejor, llegar a la cuestión adecuada es ya el primer paso hacia su correcta respuesta, cuestionar bien es ya comenzar a contestar. La ciencia avanza por acumulación de respuestas, nos dice Ortega, en tanto que la filosofía por aquilatación de las cuestiones. Pero quede este comentario tan sólo como sugerencia.

Siendo el diálogo el logos que fluye lo hace a partir de una serie dialéctica como la propone Ortega. No describiré nuevamente el pensamiento dialéctico de Ortega que ya ha quedado expuesto en el capítulo anterior; resta aquí indicar que es la forma del diálogo-educativo. Comienza éste con una cuestión -pregunta- a la que se añade otra más profunda por el método de comparación dialéctica, y así sucesivamente hasta llegar a la médula de la cuestión o problema, de manera que se pueda comenzar el camino dialéctico de regreso donde a una respuesta se le añade otra en dialéctica.

No es cuestión muy distinta a la mayéutica socrática; únicamente habría que matizar que, a diferencia de la interpelación socrática, no se trata tanto de persuadir hacia una respuesta que ya se pensó previamente, como de provocar el desarrollo del pensamiento en el otro; aquí la sutil diferencia entre el diálogo-filosófico y el educativo. Así, en el diálogo-educativo, toda conclusión lo es únicamente temporal, toda afirmación espera la reanudación del diálogo que la pone en crisis. Se busca llegar a la verdad, pero con el fin ulterior del desarrollo del pensamiento y la personalidad; si sólo uno de los protagonistas llega a la verdad y el otro no, habrá fallado en su función educativa; si se impone una perspectiva opacando y negando otra, también.

Tenemos, entonces, que el diálogo, que no es intercambio de perspectivas, es poner a dudar, poner a pensar para formar. Curiosa y aparente ironía: la educación no es respuesta sino pregunta, no es extender afirmaciones -por correctas que sean-, sino comunicar cuestiones, como nos dice Freire. Esta es su forma auténtica. Puede existir un diálogo donde se intercambian o donan perspectivas con sus afirmaciones, pero esto es propio del auditorio no del aula. El uso social del concepto educación refiere, de manera inauténtica, a una serie de respuestas que se deben heredar a la nueva generación, lo que ‘debe saber’ la siguiente generación. De aquí que la gente asuma la premisa equivocada de que la educación es afirmación y respuesta, cuando radicalmente, antes de ello y de manera auténtica, es cuestionar e interpelar, por la sencilla razón de que el pensamiento muere con la afirmación y se desarrolla con la duda; el hecho educativo es desarrollo de las potencialidades, no la acumulación de informaciones.

La palabra en el diálogo, al poner a dudar provocando la crisis, toma una nueva función educativa: destruir las formas del mundo, como lo indica la Dra. Ana María Valle (2015): “La fuerza de las palabras hiera las formas, lastima los estilos de vida, al punto de extrañarse de ella, el profesor y el alumno ven quebrar su propia vida ante la contundencia de las preguntas que flexionan el mundo.” (p. 20 y 21). Este es el don que tiene la palabra, su capacidad para trasportar las dudas sobre el mundo a través de los significados, y así rasgarlo para rehacerlo. Así, la palabra en educación es interrogación antes que afirmación, y el diálogo

es intercambio de preguntas antes que de respuestas. Por ello, en educación el diálogo no es sencillamente el intercambio de significados, ni la simple yuxtaposición de perspectivas, sino la confrontación de éstas con las preguntas por los significados del mundo.

En su forma auténtica se nos revela la manera en que opera el diálogo cuando es educativo y formativo. Para explicarnos su forma de operar nos ayuda la propuesta de Ortega sobre la diferencia entre ideas y creencias. Dice Ortega, las ideas las tenemos, en las creencias estamos:

[...] el hombre al vivir está siempre en alguna creencia referente a lo que le rodea y a sí mismo. Dicho de otro modo: se vive siempre desde ciertas creencias. Más propiamente que en la Tierra, donde el hombre está es en sus creencias. Estas se apoyan unas en otras, porque tiene también estructura y merced a ello pueden hablarse de creencias básicas, tierra firme en que descansan todas las demás. Por lo mismo, la modificación más grave que puede experimentar la vida humana es un cambio de sus creencias básicas. (Ortega XII, p. 327)

Las ideas, por otra parte, son invenciones, descubrimientos, autenticidades. De manera que el diálogo no es estrictamente intercambio de ideas, sino cuestionamiento de las creencias. El educador interpela con ideas y cuestiones las creencias del educando⁴⁴, las pone en crisis provocando que caiga en duda, entonces el educando vuelve a sentir el hueco del ser, la forma auténtica de desorientación que es la vida a la cual artificialmente había tapado una creencia que le servía de ortopedia para ello; sólo así se encuentra en condiciones de ponerse a pensar y con ello formarse, darse una nueva forma anterior a la interpelación del diálogo. Sobre este fenómeno de caer en duda, de sentir el vértigo ante la pérdida de estabilidad provocada por el desmoronamiento de la creencia, nos dice Ortega (2012a):

Cuando el hombre cae en la cuenta de que sus creencias no son la única realidad, sino que hay otras distintas, pierde *ipso facto* su virginidad, inocencia y energía de creencias. Se da cuenta de ellas como *meras* creencias, esto es, como <<ideas>>. Adquiere entonces frente a ellas una libertad que antes no poseía. Dejan de tenerle y retenerle. Se hacen revocables, pierden el peso absoluto de su absoluta seriedad y van a *aproximarse* a la poesía, formando parte de un mundo que tiene, frente a aquella dimensión seria, una dimensión de juego. Claro que esta libertad, como toda libertad, suponiendo que ésta sea una joya, se paga cambiando la seguridad de la creencia con la perplejidad, la inseguridad, la zozobra, el titubeo, la fluctuación -en suma, con la incertidumbre ante las <<ideas>>. La incertidumbre, que desconocía mientras creía, le descubre que <<necesita estar en lo cierto>>. (p. 408)

⁴⁴ De tales creencias se derivan sus decisiones y sus comportamientos. El medio social y familiar nos nutre y desborda de estas creencias, son las respuestas tentativas a las preguntas de la vida y de cómo ser y hacer en ella; la mayoría de las veces están derivadas de la inercia de la costumbre y no de la razón. Sirven como una ortopedia para seguir viviendo a pesar de no entender bien las respuestas que propone para vivir. No se asumen por la reflexión sino por la imposición, por la univocidad con la que se presentan. De aquí que la mayoría de las veces no resistan el examen de la razón.

La función del diálogo es romper el piso de las creencias para poder verlas como las ideas que originalmente fueron y, así, poder mejorarlas. Para ello, provoca la duda que es el estado previo a la creencia y para la que construimos ésta, para no estar en el mareo de la duda sino en la certeza de la creencia, aunque a veces esté equivocada o desconozcamos sus razones. Claro que, como se indicó, la duda a la que refiero no es la metódica de Descartes, sino la vital de Ortega; es decir, no la que se hace por deporte, sino la que se siente como ausencia, hueco y vértigo en la vida. El educador al proponer una pregunta o una alternativa provoca este tipo de duda que tambalea la creencia. No es que se deje de creer o se niegue creer, sino que, justo por la necesidad de creer se parte de la duda en busca de la certidumbre. Dice Ortega (1958):

Es, pues, erróneo representarse el dudar como la negación de creer, como un vacío de convicción. Todo lo contrario: no existe duda posible si no preexisten dos dogmas, dos tesis u opiniones, ambas las cuales creo, o mejor creería. El dubitante cree más que el creyente, prisionero con exclusividad en el monobloque de su fe. La duda es creer a la vez en dos cosas, ver a la vez dos ideas dispares y distantes. Este ver de doble rayo visual, ese estrabismo mental, es el dudar. La duda es la hermana biza que tiene la creencia. (p. 291)

Así provoca la duda el educador, presentando una alternativa de respuesta o una cuestión más profunda; y esta alternativa, si se trata de la virtud, el educador la presenta con la ejemplaridad. Ahora bien, después de esto el pensamiento se detona pues nos es imposible permanecer en la duda, nos dice Ortega enseguida:

He aquí por qué no se puede aceptar la perplejidad, la incertidumbre. Sólo se puede aguantar. En la duda no es posible estar, porque es ella un ir y venir de una opinión a la otra, un no poder quedarse en ninguna. Por eso el idioma dice que se cae en la duda. (p. 292)

Aguantando el mareo de la incertidumbre, el educando recobra su originario interés por la vida, mismo que se aquietó y obnubiló con la imposición de creencias ortopédicas, de las cuales la principal es la que insiste en que el educando molesta con tanta pregunta, más le vale guardar silencio y escuchar. Sobreviviendo en el mar de la duda, el educando presta toda su atención y esfuerzo para volver a llegar a tierra firme, a la certidumbre. Entonces, el educador provoca la segunda parte del diálogo que, una vez arribada a la cuestión, empieza el viaje de vuelta, en ascenso, hacia la respuesta construida entre los participantes del diálogo para llegar a una nueva certidumbre temporal; digo certidumbre, porque es imposible llegar siempre a la verdad -o acaso llegar alguna vez-, pero el hecho educativo no es, en rigor, la respuesta a las cuestiones del mundo sino desarrollo de potencialidades para vivir en él, de las cuales la más apremiante es saber pensar, para lo cual sirve la duda y estorba la fácil respuesta.

Ahora bien, si el diálogo es auténtico, el educando interpelará de vuelta al educador provocando que éste también caiga en duda -además de que el educador acude al diálogo también con apertura y con la duda

que él mismo siente y que propone al educando-, y juntos avanzan dialécticamente hacia la médula de la cuestión, único lugar donde auténticamente pueden educarse y formarse, pues sólo desde allí hay hueco para crecer, ya que han quedado desechas las creencias y fulminadas las respuestas fáciles tanto como los lugares comunes, que son el epitafio del pensamiento. Desnuda y descubierta la cuestión, pueden comenzar a caminar de vuelta respondiéndola con pensamiento dialéctico, que por comparación va ampliando y articulando las perspectivas de educando y educador, de manera que cubren y descubren cada aspecto del objeto hasta que éste, arrinconado y develado en todos sus ángulos, ya no puede esconderse y entonces cede su verdad.

El educador, entonces, orienta el diálogo hacia la cuestión, no hacia una respuesta premeditada; si es auténtico, el educador se desnuda de su respuesta previa y, así presentado, en verdad se pone a pensar con el educando, se atreve a romper su propia creencia o su idea. Un educador auténtico siente con sus educandos el vértigo de la duda y así, con su ejemplo, se propone y les propone ponerse a pensar; los educandos acceden, pues nada hay nada más convincente que la ejemplaridad de alguien que con empuje y valentía se desembaraza de su creencia y se arroja a la faena de tratar con el objeto para conocerlo, a sabiendas que de la destrucción de su creencia y de la formación de la idea nueva resultará un cambio en un su forma de vivir.

De aquí que atreverse a vivir sea la actitud del educador; el enseñante de discurso y monólogo prefijado, por su parte, no orienta hacia la cuestión sino se limita a acorralar al educando con sus respuestas para que acceda a aceptarlas. Esto no es diálogo, no tiene ejemplaridad porque no se pone de verdad a cuestionarse, olvida el interés propio y el del educando, y es cualquier cosa menos educación. Todavía más: es su negación, pues lo inauténtico de una creencia no es en rigor ella misma, sino que sea producto de la presión social que obliga a olvidar la razón individual; lo antedicho cuadra perfectamente en tal esquema.

Mediante el diálogo se han deshecho las creencias del educando y entonces éste advierte su verdadero interés que es pensar el mundo, el cual había olvidado obnubilado por la creencia; el educador, por su parte, propone con su ejemplaridad seguir pensando, propone una actitud auténtica del hombre que ante la radical soledad y desorientación de la vida, se enfrenta al mundo con la gallardía de la razón; no es sólo la idea con la que el educador interpela, sino ante todo su ejemplo de pensador, donde el educando advierte que las creencias del educador no le sostienen, ve en él que la vida es desorientación pero también ve la actitud de apostura y temple del pensador armado de su razón. También cuando se llega a la médula de la

cuestión y se comienza el camino ascendente el educador propone -ahora sí- sus conocimientos, su experiencia para dimensionar y razonar las respuestas, se descubre como el hombre atrás de la idea.

De esta manera, el diálogo invierte la lógica de la enseñanza tradicional que busca transformar, mediante ideas, las dudas en certidumbres y luego en creencias. En tanto que el diálogo busca transformar, mediante las ideas, las certidumbres en dudas de manera que, desechas las creencias, se tenga espacio para el desarrollo del pensamiento y la personalidad en la construcción de la nueva idea que resulta más auténtica por verse obligada a actualizar su verdad en la nueva circunstancia de los dialogantes.

Queda expuesta la forma auténtica del diálogo educativo y su manera de operar. Con una idea se destruye una creencia o, más bien, con su interpelación, el educador devela la idea que sustenta la creencia, y viéndola como tal idea le deriva la cuestión de donde salió como respuesta -y pone en crisis todas las respuestas comunes que tapan la cuestión-; entonces se cae en duda, se vuelve al estado original del hombre que sintió aquella duda y pensó la idea que la respondía, y desde allí se regresa en ascenso educativo-formativo a una nueva idea más poderosa y abarcadora, amplia en sus panoramas para el horizonte de la circunstancia actual. La idea primigenia que se destruyó sustentaba una creencia para una circunstancia anterior, tal idea puede todavía servir si se le retira la irracionalidad de la creencia y su caducidad por desface con la circunstancia siempre cambiante, para, partiendo de su originaria cuestión, se vuelve a resignificar adecuándola a la circunstancia actual, tornándola auténtica; hasta que irremediamente vuelve a degenerar en creencia, esperando el nuevo diálogo formativo para la vida que no se detiene y la educación que es permanente.

Como se advierte los roles no son exactamente iguales; el educador orienta y guía con su experiencia -su vida-, pero no la impone, la deja al descubierto para que el educando la tome como el primer paso de la serie dialéctica donde por contraste y comparación sigue pensando y con ello formándose. No puede imitar la experiencia del educador porque no tiene la misma circunstancia donde aquella se forjó; a lo sumo la recupera para formarse la propia acorde a su individual circunstancia. No obstante, en la faena del diálogo -cuando es auténtico- el educador puede ser tanto el maestro como el alumno, pues cuando alguien interpela a otro y lo pone a pensar es su educador. Si el educador -digamos ahora sí, típicamente el maestro- no es interpelado de vuelta por su educando, y no se pone en actitud duda, quiere decir que no realiza diálogo sino monólogo, con lo que habrá perdido autenticidad.

En suma, si se siente el hueco del ser, si el interpelado me cuestiona de vuelta, si mi creencia queda desecha y me encuentro esforzado en pensar para apaciguar el vértigo de la desorientación, me encuentro

ante un hecho educativo auténtico. De aquí que si no se tiene el temple para desfallecer en cada vértigo que causa la duda vital, mejor será que no se meta de educador.

Queda patente que todo aprendizaje no se realiza sencillamente por acumulación de conocimientos, es preciso deconstruir los significados y reaprenderlos mediante su reconstrucción. Llevaba razón W. Kilpatrick cuando indicaba que todo aprendizaje auténtico deriva siempre en un cambio de actitud, pues rehechas las ideas y desechas las creencias mi forma de vivir debe forzosamente cambiar.

Finalmente, denominaba en el apartado anterior que una verdad no es formativa sino se mete en los recovecos del hueco del ser que nombrábamos interés del educando. Una verdad puede ser enunciada en un monólogo y tienen potencial formativo, pero para devenir educativa requiere el diálogo que inquiere y la rehace desde la duda que la originó; por esto último es que adquiere carácter y adjetivo de 'formativa'. Entonces, la verdad formativa no está, en rigor, en la palabra ejemplar del enseñante ni en la duda e interés del educando, sino en su contacto, en la dinamización de estos elementos, su articulación en el diálogo. Así, en suma, tenemos que el diálogo es la interpelación formativa que rehace verdades que educan.

2.5.3 Formación, movimiento en espiral.

Derivado de este recorrido, se deduce una idea de lo que es el producto del hecho educativo, la formación. Al igual que el aprendizaje y el diálogo, tampoco la formación es acumulación de sustancia sino aquilatación, es decir, no se trata de darse cada vez más forma, sino de afilarse cada vez mejor la forma correcta. Educarse es darse la forma adecuada a la circunstancia, misma que por cambiar siempre requiere que la formación sea dinámica, permanente y tenga una forma en espiral que permita la deshacerse para rehacerse mejor. Me explicaré.

La formación es recreación, no acumulación; avance cualitativo de la forma, no cuantitativo. Es, por lo tanto, ejercicio de valoración y de jerarquía; no se trata de ser de cualquier forma sino de la adecuada, la auténtica, ser lo que hay que ser, hacer lo que hay que hacer y evitar hacer o ser cualquiera cosa. Entonces, no es exactamente adaptación a la circunstancia ni absorción de ella en mí, sino modificación para el acuerdo entre el yo y la circunstancia, lo que se describió como óptimo circunstancial; rehacer la circunstancia y rehacerse en ello, interactuar con la circunstancia para cambiarle su forma -hasta donde esté mi alcance- y con ello darse un modo adecuado a tal circunstancia siempre cambiante; cuestión que redimensiona la temporalidad del hecho educativo, pues lo que importa no es, en rigor, que la educación prepare para el futuro proyectado, sino que justo por proyectar, se forme en el presente nuestra

personalidad. Entonces no es, en rigor, preparar para el futuro sino utilizar el futuro para formar en el presente; el proyecto vital nunca se logra por completo, se puede llegar a cierta meta parcial pero siempre desde ella se proyecta una nueva.

En consecuencia, la formación es proyectiva y progresiva pero no acumulativa; va cambiando, actualizándose conforme cambia la circunstancia; necesita, para ello, destruir la forma inadecuada para rehacer la nueva en función de que permanezca auténtica. De tal manera que la figura que mejor la representa no es la de la línea ascendente o la de un centro que se dilata; su figura es la del espiral, pues avanza efectivamente, pero no acumulando o añadiendo sino rehaciéndose.

Para formar se debe antes desformar -no deformar-, es decir, hacer deshacer la forma inadecuada (condensada en la creencia) haciendo con ello hueco mediante la cuestión y el diálogo para que quepa la nueva forma que el educando advierte que tiene potencialmente; no puede añadirse lo adecuado en una forma falsa como un simple matiz, necesita deshacerse primero; para estar en lo correcto es menester dejar de estar equivocado; para ser auténtico se debe dejar de ser falso. De manera que resulta tan necesario educar la forma correcta como deseducar la incorrecta; deseducar el egoísmo es ya estar en camino a la solidaridad. Por dialéctica, el hombre que abandona la forma incorrecta intuye la acertada que suele ser la contraria. Es necesario romper las creencias equivocadas para formar en el hueco que dejan; ejercicio de retroceso para avanzar mejor sólo se logra con el diálogo.

Por ello es la formación tiene figura del espiral, va hacia atrás -desforma- para luego rehacer la nueva forma. Como ilustra Octavio Paz: en el espiral cada avance es un regreso. Avanza, gira y retrocede sobre sí misma para -con tal giro- poder llegar a un punto más elevado sobre sí misma; cuando el hecho educativo es auténtico la formación es un espiral ascendente. Su movimiento es el siguiente: la formación se encuentra en cierto estado, se detiene, por la interpelación dialógica gira sobre sí misma, retrocede hacia sus creencias, desecha éstas vuelve en un nuevo giro -cuando llega a la idea auténtica- hacia una forma superior que adquiere su calidad elevada por ser actualizada y por ello adecuada a la circunstancia siempre cambiante. La agudeza que gana la formación, su avance cualitativo, es producto de su movimiento en espiral, se relaciona con su adecuada forma con la circunstancia, es el óptimo circunstancial.

Ahora bien, como indiqué es en el hecho educativo donde el hombre construye su proyecto vital y donde se forma para realizarlo con autenticidad. Es por esta finalidad en la educación que la formación se enfoca hacia un proyecto y al hacerlo se agudiza, desecha lo que sobra y avanza en calidad. Todo lo que no abone, aunque no estorba, no es urgente y puede esperar. Por ello no tiene la formación la figura del centro que

se dilata. No se trata de que el educando asuma la mayor cantidad de conocimiento en detrimento de lo que necesita para su proyecto vital, sino al revés: construir su proyecto vital es la finalidad y desde allí asumir todo el conocimiento que pueda, pero con un enfoque, desde una perspectiva, con una finalidad que al movilizarlos afina y da sentido a los conocimientos; sin el proyecto vital, el conocimiento en la formación decae en información; forma un tipo de mente y de personalidad que, por dilatarse hacia todos los lugares, no llega ninguno.

No es cuestión de avanzar lo más que se pueda y en todas direcciones, sino de avanzar con enfoque y agudeza hacia el proyecto vital -primer filtro de la priorización del contenido educativo- y dado que se parte de la capacidad limitada del educando y del educador -segundo filtro-, resulta que el objetivo no es que el educando consuma la mayor cantidad de conocimiento -esto es partir de la duda metódica e inauténtica en el hombre- lo cual es el enfoque cuantitativo; sino centrarse en los parámetros anteriores y priorizar el contenido de la educación en función de la urgencia e importancia (interés) de lo que el educando debe conocer para su vida, asumiendo el conocimiento que necesita sin consumir cualquiera.

Se advierte lo lejos que se encuentra esta perspectiva de proponer que, puesto que el objetivo es formar para la vida, se debe enseñar todo lo que sea posible en todas las direcciones pues así de enorme es la vida. Por el contrario, el hecho educativo y la formación que busca es un ejercicio de valoración, jerarquía, focalización; un conocimiento necesario y una forma precisa, no se debe ser de cualquier forma sino de la adecuada, la auténtica, y la vida, por lo mismo que es amplia, se puede perder en ella y a ella. Entonces, no es la formación exactamente adaptación a la circunstancia ni incorporación de ella en mí, sino modificación para el acuerdo entre el yo y la circunstancia, lo que describimos como óptimo circunstancial y autenticidad; se avanza en espiral hacia una forma cada vez más óptima entre el yo y su circunstancia.

Entonces, la formación necesita retrotraerse para avanzar; el movimiento hacia atrás para, partiendo del origen, poder caminar distinto -otra vez Kilpatrick y su propuesta de aprendizaje como cambio de actitud-. Necesita el movimiento que es el error, mismo que no es accidente en la formación, sino su punto de partida; no se debe evitar, todo lo contrario, se debe utilizar, si es que se encuentra en el educando. Por su puesto no se permanece en el error, justamente la educación, mediante el diálogo, al romper el error (la creencia equivocada -si es que estaba equivocada, el educador no debe presuponer error en el educando, y debe estar abierto a reconocer el error en él mismo-) provoca que el educando caiga en duda. Estar equivocado no es dudar, todo lo contrario, es tener certidumbre, bien que errónea; de manera que errar no es dudar sino afirmar, por lo que dudar es ya comenzar a dejar el error, es el primer paso hacia fuera. Si

se quiere tornar de egoísta en solidario, se debe primero romper las creencias que sustentan la forma egoísta, habrá de deseducarlas con la interpelación dialógica para que desechas tales creencias se encuentre en condición de reconsiderar la forma solidaria con las ideas y razones que sustentan y proponen tal forma. Con lo que resulta que educar la virtud es en gran medida deseducar el vicio; desecho éste queda en contraste dialéctico el otro. La virtud propuesta sin este diálogo que deconstruye y contrasta, no logra convencer plenamente.

De esta manera, no cabría decir que la formación es cambio, puesto que es algo distinto, es recreación. Cambiar es intercambiar por completo una forma por otra; en tanto que la recreación exige la destrucción de la forma previa pero no indica un abandono total de la estructura. El hombre no puede cambiar totalmente, se rehace siempre desde la estructura vital. No podemos cambiar nuestra esencia vital por otra, tampoco podemos cambiar completamente la personalidad; la educación no puede volvernos pájaros o piedras, tampoco dioses, sólo hombres que se ven obligados a decidir qué y cómo ser.

Esta dinámica en espiral que es la formación no es otra que el diálogo, mismo que desestructura para reestructurar. Ahora bien, en este desformar por supuesto que cabe la posibilidad tanto de formar como de deformar. El hombre, tanto el individual como el histórico, pueden y han retrocedido, nos dice Ortega. Claro que tal retroceder no es volver al pasado, acción que sólo puede ser ideal y abstracto; retroceder es hacerse falso, inauténtico para la circunstancia. El espiral bien puede tener orientación descendente, puede deconstruir lo acertado para rehacerse falso; también, la actitud virtuosa torna viciosa e inauténtica con el tiempo, por su desfase con la circunstancia; la paciencia es una virtud, pero no en todas las circunstancias se debe esperar. Con lo que tenemos que el aprendizaje no es acumular conocimientos sino rehacerlos; de igual manera, se puede desaprender algo equivocado, pero también des-conocer algo, perder la idea auténtica y verdadera que se tenía sobre la cosa. Hoy el ejemplo lamentable de esto último lo representan, en pleno siglo XXI, los terraplanistas. Por supuesto que el hombre retrocede; su educación no es reflejo ni algo natural y concedido, sino un logro obtenido con un gran esfuerzo sostenido.

Existen maneras en que nuestras emociones nos ayudan a distinguir la formación auténtica, son, entre otros, el asombro y el vértigo. Estas sensaciones nos revelan la autenticidad del hecho educativo; vértigo por sentir el hueco del ser, la tierra firme de la creencia que de tajo se nos hizo inestable; y el asombro que causa la develación de una verdad, tal deslumbramiento nos anima a rehacernos, a esforzarnos por enfocar bien. Así se nos descubre la formación como vértigo y asombro; la reflexión -volcar un pensamiento sobre

sí mismo, es decir, retrotraerlo para avanzar- es su mecanismo, el diálogo su herramienta y el espiral su mecánica y su figura.

Por lo que tenemos que el proceso de formación tiene forma espiral con círculos concéntricos donde el diálogo es el eje dinamizador que retrocede hasta el vértigo de la duda para avanzar desde él hacia el asombro de la idea, creencia y forma rehecha. Diferente a la instrucción, que es el acondicionamiento del hombre para una determinada tarea. Sigue siendo el mismo hombre, sólo ha incorporado una nueva forma de actuar para realizar una tarea, pero su personalidad no quedó sustancialmente diferente.

Esta dinámica de la formación no es otra que la del pensamiento dialéctico orteguiano. Es decir, el pensamiento que sirve de eje para la reflexión que conduce a la deseducación de la forma inadecuada es dialéctico -no analítico-, pues por su misma consistencia requiere el siguiente pensamiento, no puede abandonarse ni detenerse, de manera que tal siguiente pensamiento es la forma contraria y correcta; así, dialogar sobre una forma incorrecta y llegar a su cuestión es ya comenzar a hacerse la forma correcta; por dialéctica orteguiana, el diálogo, al destruir las creencias que sustentan la forma egoísta, de manera automática y dialéctica se advierte su contrario o diferente, la solidaridad. La formación es, entonces, un juego dialéctico que opera por contrastes y diferencias mediante la reflexión provocada por el diálogo; diferente al monólogo del enseñante discursivo que pretende mediante el pensamiento analítico tratar la cuestión desde su pensamiento, quedando éste intacto y restándole al educando hacer derivaciones de tal base incuestionable. Tal es la diferencia entre el inauténtico diálogo analítico y el auténtico dialéctico; aquel para adoctrinar, éste para formarse.

2.5.4 Formas inauténticas: silencio y ruido. Ideas, creencias e interpretaciones; sobre la legitimidad del educador.

El pensamiento analítico contiene el principio con el que tradicionalmente se ‘enseña’; este tipo de enseñanza parte del pensamiento del educador, asumido como correcto e inamovible, para analizar, encontrar lo incorrecto y cambiar el pensamiento del educando, mismo que se asume como incorrecto a priori; por su parte, el pensamiento del educador, por ser la base del análisis, queda intacto. Este es el tipo de pensamiento y procedimiento del educador de monólogo que se asume como portador del conocimiento; se sintetiza en la sentencia ‘escucha porqué (y porque) estás mal para que corrijas’; lo otro, el pensamiento y procedimiento dialógico sería ‘dialoguemos a partir de una cuestión y desde nuestras circunstancias cuál es la mejor forma de ser y si encontramos que la nuestra -tuya, mía o ambas- es incorrecta, por dialéctica comparativa intuiremos la correcta’.

Maticemos ahora las formas inauténticas del diálogo que indica Octavio Paz: el ruido y el silencio. Esto ya se realizó particularmente en el apartado de autenticidad, así como en la ejemplaridad y el interés, resta el abordaje en el proceso dialógico-educativo. Resulta que, en tal proceso, tienen que ver con la interpretación; tenemos por una parte el discurso y la interpretación unívoca del educador adoctrinante que es puro ruido y, por otra parte, el silencio, la ausencia de diálogo del educador ausente que da por válidas todas las interpretaciones de los educandos, haciéndolos caer en la más desorientadora equivocidad, no da criterios para el conocimiento, no es un maestro.

Alejándose de esos extremos se encuentra el diálogo, que articulando perspectivas acuerda significados y construye una nueva interpretación; analógica diría el Dr. Mauricio Beuchot, es decir, proporcional, que sería en el diálogo una nueva interpretación que no se recarga ni a la univocidad del educador adoctrinante ni a la equivocidad de validar todas las interpretaciones tan sólo por ser expresadas, sino que se equilibra en proporción en una nueva interpretación que recupera y sintetiza la diversidad de las perspectivas de los educandos y la del educador. Aquí el educador propone una interpretación para encontrarse dialécticamente con las realizadas por los educandos; mediados por un texto se encuentran interpretaciones cargadas de contexto; se miran de frente las vidas humanas, sólo así se comprenden.

Partiendo del pensamiento dialéctico orteguiano, la interpretación del educador sería el primer paso de la serie dialéctica, a diferencia del pensamiento analítico, para el cual tal interpretación sería la base incuestionable de la que se derivan, siempre con tal reducción de horizonte, las interpretaciones de los educandos, con la cual se ‘analizan’ y aprueban o descalifican éstas últimas. Para el dialéctico, la interpretación del educador no es base incuestionable sino indispensable desde la cual el educando se sostiene para construir su propia interpretación, muchas veces a partir de cuestionarla e incluso negarla, construyéndosela, además, con su trayectoria vital; por lo tanto, no es un simple intercambio de interpretaciones, porque el educando está apenas desarrollando su facultad de interpretar y le es indispensable la interpretación del profesor puesto que por medio de la ejemplaridad aprende a interpretar viendo como lo hace el profesor. No se le puede exigir postura trabajada a quien apenas se está construyendo criterio. Aquí la diferencia sustancial del diálogo educativo con el resto de posibles formas de diálogo, por ejemplo, con la polémica filosófica.

Se debe recordar que lo importante en educación no es estrictamente el texto sino el desarrollo del pensamiento del educando; no puede aquel estar por encima de éste, de manera que falla el educador que realiza monólogo por muy acertado que sea, porque lo que educa no es la recepción de la interpretación

univoca y correcta (por lo demás esto es imposible, nadie asimila un pensamiento que no se ha ganado con el esfuerzo de su reflexión), pues no se puede entender otra perspectiva si se encuentra en desarrollo la propia⁴⁵; sino que lo que educa es el diálogo que provoca el planteamiento de cuestiones desde la perspectiva del educador con la que el educando comienza a pensar y a desarrollar criterio respondiéndose tales cuestiones para luego encontrarlas con las del educador y las de otros educandos, de manera que al final se pueda llegar a una nueva conclusión acordada donde la conclusión original del educador ahora si cobra toda su claridad y verdad formativa si era desde el inicio la correcta.

El discurso del educador es formativo si se orienta a plantear cuestiones y sugiere -sin imponer- alguna conclusión, de manera que, mediante la ejemplaridad de tal sugerencia y el diálogo de las cuestiones, pueda recorrer todo el camino hasta una nueva conclusión. Cuestiones con conclusiones fijas pueden instruir, pero no educan; únicamente las conclusiones sin las cuestiones o sólo las cuestiones sin las conclusiones, no sólo no educan, sino que confunden; es menester plantear cuestiones, dialogar y construir nuevas conclusiones.

Por una parte la univocidad afirma las conclusiones y detiene el pensamiento; por otra, plantear las cuestiones lleva a la equivocidad si no se dialoga y concluye; entonces, sólo el diálogo que plantea cuestiones para acordar conclusiones es la única que permanece proporcionada, analógica; el significado sólo es educativo si es acordado, si a él llegan desde sus perspectivas educando y educador; el sentido sólo si es sentido por el educando resulta educativo, convirtiéndose en verdad formativa; esto hace significativo un aprendizaje: que el educando sienta en el panorama de su vida el hueco de la cuestión, el alivio temporal de un respuesta nueva que se parte de la respuesta previa que él tenía sobre tal cuestión. Son sus conocimientos previos lo que hacen significativo un aprendizaje, sí, sólo a razón de que estos queden desechos y se rehagan en diálogo con el educador. El aprendizaje, entonces, no es tanto acumular sino aquilatar conocimientos, como se mencionó.

De aquí que como dice Freire, al llegar a las nuevas conclusiones con el educando y sentir en su ánimo renovadas las cuestiones, el educador vuelve a ser educando, pues sólo puede aprender quien siente en su

⁴⁵ Por supuesto, el educando no está vacío de perspectiva, tiene un criterio desarrollado con la experiencia de toda una trayectoria vital-educativa, y es tal criterio el que se amplía en el nuevo tema. No obstante, sí es una nueva perspectiva, un nuevo criterio en construcción, no total y vital, sino particular al objeto de aprendizaje. De la perspectiva vital que tiene enfoca una nueva orilla del horizonte que encuentra con el nuevo objeto, pero para el cual le conviene la interpretación del educador para sostenerse en ella, no permaneciendo sino partiendo de ella. Desde tal interpretación el educando identifica el objeto y sólo así puede empezar a enfocarlo por cuenta propia.

vida la cuestión, pero también sólo enseña quien parte de la cuestión, para lo cual debe cuestionarse, volver a sentir el hueco del ser, rompiendo la creencia ortopédica que tapaba la superficie de tal duda; sintiéndola efectivamente la contagia al educando y sólo así pueden ambos aprender con la guía del educando.

Hemos encontramos lo que pienso es la legitimidad de la autoridad del educador: su capacidad de volver a ser educando⁴⁶ para crecer con él⁴⁷, para hablar y encontrarse auténticamente con él y sólo así poder orientarle; pero téngase cuidado, no es exactamente la misma situación que el educando porque el educador no va a construir sino ampliar su criterio, no se pretenda que el educador no tenga interpretación y quede callado o simulando que apenas conoce los rudimentos de la cuestión, eso sería el silencio que falsea la educación; no es su interpretación lo que transmite sino que la utiliza para educar, para lo cual necesita ante todo sencillamente tenerla y reconocer que la tiene, para poder después desmembrarla, extraerle la cuestión, plantearla de frente al educando, dialogar con él las posibles respuestas y concluir articulando perspectivas; aquel se forjó criterio, éste amplió el propio, pues ambos volvieron a sentir el hueco del ser y la función vital de la razón. Volver a ser educando no significa que el grupo quede sin educador.

Por su puesto que es el conocimiento un elemento que da autoridad al educador, pero sólo a condición de que sepa usarlo como herramienta para que el otro desarrolle su pensamiento; es menester saber y saber acompañar para saber, esto último es el arte de saber callar y hablar justo cuando es necesario⁴⁸; lanzar la cuestión, callar para que el educando sienta el vértigo de la duda, escuchar la creencia que le sirve de ortopedia para evitar el mareo de la cuestión, volver a hablar en el diálogo para poner en crisis tales creencias, y así, vaciados de creencias poder concluir juntos, tal es la prudencia y autoridad del auténtico educador.

Esta autoridad es distinta de la del orador sencillamente porque sus funciones son diferentes. No es lo mismo un conferencista que un educador; para el primero lo único que importa es su interpretación del texto, para el segundo el texto es pretexto para educar. Si desea revelarle al mundo su sapiencia vaya al auditorio y despeje el salón de clase. Así, para el educador el diálogo es lo fundamental y el texto es sólo

⁴⁶ Al terminar de escribir estas líneas me maravillo al recordar que el Cristo indicaba volverse como niños para entrar al reino de los cielos, es decir, ver a Dios, conocer la verdad; no sólo por sus virtudes sencillas que les ganan el cielo después de esta vida, sino en esta vida misma ven a Dios por la humildad que les permite sentir el hueco del ser, al contrario del adulto que envilecido supone saber o que ya no necesita saber más. Sólo verán a Dios - conocerán la verdad- quienes tengan la humildad de solicitarla, de reconocer su necesidad.

⁴⁷ Autoridad viene de 'autoritas': hacer crecer.

⁴⁸ Dios es el gran educador: nos da escenario, facultad y sugiere principios, es decir, poner, propone y calla.

medio, nunca fin. También así lo fue en el momento en el que se forjaron los fundamentos de Occidente, nos dice Ortega: (1958): “[...] los griegos de su tiempo [se refiere a Aristóteles] no veían la ciencia en libros, sino en su actualismo escolar, como diálogo entre maestro y discípulo.” (p. 127)

La enseñanza como monologo (el ruido) quizá pueda llegar a instruir, pero nunca a educar, pues el aprendizaje, cuando es auténtico, es siempre contestar, pensar y dialogar, nunca reproducir. Repetir premisas no es aprenderlas, o si lo es, será en el sentido más superficial del acto de aprender, es decir, apenas retener, tener de ellas apenas las palabras que la conforman sin haberlas comprendido y asimilado. El monologo es la verdad a medias, es decir, que, aunque sea verdad en sí misma, no es esa verdad pedagógica que forma; es una verdad que queda flotando en el aire, pero no llega a ninguna intimidad. Así el monologo o el libro -y hasta el poema- son verdades flotantes e incompletas; para ser auténticas y completas necesitan del receptor que las reconstruya en su vida, para su circunstancia.

Veamos otros elementos educativos. El escenario estimulante es propicio y necesario, pero sin bases tampoco se puede dudar ni pensar; nadie se educa sólo y el mundo no es agente educador. El mundo se presenta, pero no educa, ello es para lo que educamos y en lo que educamos, pero no es quien educa, quien educa sólo puede ser otro hombre. Inclusive el autodidacta analiza el mundo con el conocimiento e interpretación que construyó otro hombre. Así, es el diálogo el elemento educador, y no el escenario, que es estimulante, pero nada más, pues no existe la absorción univoca del mundo por la mente aislada.

La educación, por otra parte, es experiencia, efectivamente, pero ésta es la articulación de vivencia y reflexión; tener únicamente la vivencia no educa, necesita de la resignificación de lo vivido para que se genera experiencia, y esto último sólo se logra con otro hombre que interpela, dialoga y pone a dudar para que se eche a andar el pensamiento; aún en soledad, la reflexión parte de otro imaginario que me da pie. Si la formación es experiencial no sólo lo es en la vivencia, pues también puede asimilarse experiencia del otro por medio de la ejemplaridad, siempre que la sensatez oriente a quien absorbe tal experiencia y el diálogo acompañe a quien la encarna. Ese otro educador me presenta una vida constituida de experiencias de las que puedo aprender, y más, de la que debo aprender, puesto que constato que, cuando menos, ha sobrevivido y, cuando más, que tiene virtudes que anhelo poseer; más no puedo resignificar su experiencia para apropiarla en la mía si no hay diálogo entre ambas experiencias que lo posibilite. En suma, el educando pone interés -sensatez y docilidad-, el educador propone ejemplaridad y experiencia, el diálogo articula tales intenciones, pone en contacto a las vidas humanas y es conducto por donde la

experiencia del educador se rehace en la del educando, actualizándose en la circunstancia de éste, reviviendo en un nuevo medio.

Descritas las formas inauténticas del diálogo, ruido y silencio, y recuperando tal disertación para su reflexión sobre la autoridad y proceder del educador, resta indicar sus formas casi auténticamente educativas. Para ello nos es útil un tema central siempre que se reflexiona el quehacer denominado diálogo: saber si debe o no terminar en consenso. Habría que diferenciar, por lo menos, tres tipos de diálogo: el filosófico, el político y el educativo. Para el primero no le es necesario el consenso, aunque tampoco le estorba; al no ser una cuestión ética, la búsqueda de la verdad se nutre del diálogo y es un medio para la construcción del acierto, enriquece y ayuda a otear un horizonte amplio, además de ayudar a evitar la permanencia en el error por el contraste de la perspectiva, pero no debe ver al consenso como requisito indispensable en la conclusión, pues bien puede estar alguien en lo cierto y dialogar con alguien en lo incorrecto y no debe aquel distorsionar la verdad sólo para el tufo moralista de aceptar algo del otro aunque se advierta incorrecto; claro que esto no es la posición del intransigente sino del firme. El vanidoso o soberbio al creerse demasiado sabio se obnubila, pero también la falta de firmeza hace que prevalezca el error.

Ahora bien, si es un diálogo político entonces si necesita el consenso pues tal es su objetivo. Si no llega a él, habrá sido un diálogo-político fallido falseado en monologo o en ruido, una sola voz que se ignora o muchas voces que se gritan sin entenderse. Si es educativo, no le es indispensable; debe recordarse que el objetivo es la formación, el desarrollo del pensamiento para convencerse y hacerse una nueva forma, en consecuencia, no es indispensable llegar al consenso sobre la respuesta a la cuestión que articula el diálogo, sino desarrollarse y formarse en el proceso hacia logro de dicha respuesta, donde la conclusión puede diferir, muchas veces porque -sencillamente- no es estrictamente la misma circunstancia la que comparten educador y educando, ni la misma perspectiva.

Sería mejor llegar al consenso, pero nunca en detrimento de empobrecer las perspectivas, por lo tanto, no se debe forzar; en educación no se trata de que todos pensemos igual sino de que todos pensemos. Por otra parte, es posible llegar a una conclusión que tenga el matiz que cada perspectiva le añade para asumirla. En rigor, nunca se llega exactamente a la misma conclusión; aunque parezca que todos aceptan la premisa que la enuncia, cada trayectoria vital-educativa obliga a una interpretación individual y única de dicha conclusión. Se recordará que se mencionó que el aprendizaje, aunque permeado por lo social e interindividual, siempre es individual; nadie aprende lo que otro de la misma manera.

No obstante, donde no es conveniente diferir es en la cuestión, a riesgo de perderse en el diálogo y empobrecer su capacidad formativa. Recordemos que el diálogo tiene una dinámica descendente que llega dialécticamente hasta la cuestión para desde allí volver formativamente hacia las respuestas; pero para que se pueda hacer esto último resulta indispensable que se haya sentido la cuestión a partir de la claridad que da el consenso sobre cuál es tal. Para construir el diálogo es inexorable partir de una misma cuestión, de otra manera, cada uno habla de lo que le place y esto ocurre muy seguido sin que por ello, por supuesto, tal diálogo sea educativo. Habrá que llegar juntos a la cuestión y de allí partir cada uno hacia una respuesta desde su circunstancia, lo cual no niega, por otra parte, que se pueda llegar al consenso. La relatividad de cada perspectiva diferente e individual lejos de ser estorbo es el abono indispensable que evita la perspectiva única y, con ello, el achicamiento del horizonte: resulta, pues, necesario partir a la individual circunstancia para desde ella proponer una perspectiva-vista única que extraiga un aspecto de la cosa y pueda contrastarlo dialécticamente con la del otro, avanzando en develamiento de la verdad. Es una dialéctica algo distinta, pues propone unidad en la cuestión y divergencia en la respuesta; si se acepta que la verdad es develamiento de aspectos -Alétheia- desde distintos puntos de vista, la divergencia torna de ser estorbo subjetivo a recurso inexorable de objetividad.

No hay que confundir las finalidades de los distintos tipos de diálogos que los condicionan y caracterizan; para el filosófico es llegar a la verdad, para el político arribar al consenso, para el educativo el desarrollo y crecimiento. Si voy con intención de diálogo político al filosófico o educativo, puedo por afán del consenso ir en detrimento de la verdad o el desarrollo; si voy al educativo con ánimo filosófico, puedo ir en detrimento del desarrollo por el afán de reconocer la verdad -es decir, para llegar más rápido, olvidar a los educandos en el camino-, ya que una respuesta no educa por muy acertada que sea, si antes no se siente la cuestión. La afirmación correcta enunciada no le gana nada al educando si él no la merece, si no llegó a tal conclusión por medio de su esfuerzo.

En suma, el diálogo educativo tiene la intención de desarrollar el pensamiento y la personalidad mediante una sincera búsqueda de la verdad, por la cual durante dicho proceso habrá quienes se equivoquen y quienes no. Sin renunciar a la búsqueda de la verdad, pero sin anteponer ésta al desarrollo de los educandos, lo equilibrado es que el educador vaya por quienes se equivocaron, quizá con la ayuda de los que aciertan. Lo que es inadmisibles es que se acepten todas las opiniones sin ningún parámetro u orientación, es decir, en el silencio del educador; o que no se acepte ninguna.

Ante este silencio del educador lo que resta es puro ruido; se expresan todas las opiniones sin articulación, orientación ni parámetro, es nada más que ruido de monólogos, sin ser diálogo. Para que dichos monólogos se eleven y articulen en diálogo que busca la verdad y el desarrollo del pensamiento y la personalidad que tal cuestión conlleva, el educador debe ser ese tejedor del diálogo, ese articulador de perspectivas, y esto lo realiza recordando siempre la cuestión de la que partió en ascenso el diálogo y teniendo un parámetro que sirva de orientación y evite caer en el silencio que valida todo; desde luego, tal parámetro no debe ser impuesto sino propuesto, dialogado y reconstruido constantemente entre educador y educandos.

Tejiendo preguntas orienta el diálogo, al principio, hacia la cuestión y acordada ésta, orienta hacia arriba con parámetro, haciendo de las respuestas una trama de perspectivas que develan todos los aspectos posibles de la cosa acercándose a su verdad. Tal es su función para evitar las formas inauténticas, para evitar el silencio o el ruido que desorientan: dar norte, dar orientación para que las perspectivas se encuentren, además de aportar la propia.

2.5.5 Del porque es el diálogo el elemento autenticador de la educación.

Decía que el interés es el elemento sine qua non de la educación, en tanto que el diálogo no es, en rigor, la condición del hecho educativo como es su elemento autenticador. Hay semi-educación sin diálogo, como puede ser la instrucción, pero no hay ningún tipo de educación sin interés del educando. Explicado esto, ahora se describirá porque el diálogo es el elemento que da autenticidad al hecho educativo.

Recordemos que para Ortega toda categoría humana debe tener dimensión escalar. En consecuencia, existen muy diversos acontecimientos educativos en la vida del hombre que le van de cierta manera formando, desde los muy poco auténticos que ya rozan con la forma definitivamente falsa que deforma en lugar de formar o, bien, los casi auténticos que instruyen y educan sin hacerlo plenamente, esto es, por ejemplo, cuando se nos instruyen informaciones o demostraciones sin previamente hacer hueco para el aprendizaje mediante plantear la cuestión. Hay ocasiones en que esos acontecimientos alcanzan la realización plena y auténtica de un hecho educativo, esto es cuando su forma logra ser dialógica y -por ello- cumple su función de desformar y formar para la nueva circunstancia, de manera que actualizada se acerca a la autenticidad; si se logra la forma (diálogo) con seguridad se habrá alcanzado la función (formar autenticidad) y viceversa.

El parámetro para asegurar que el hecho educativo -que es lo que el hombre hace para hacerse- se realiza en autenticidad es porque agregó humanidad a sus participantes, se hicieron más humanos, no en cantidad

sino en calidad. Los demás ejercicios casi auténticos del hecho educativo agregan cuantitativamente informaciones, ideas, habilidades técnicas, entre otros saberes, pero no han modificado cualitativa y sustancialmente la formación del hombre; sólo cuando esto último ocurre mediante el diálogo se puede denominar un hecho educativo en su máxima expresión de autenticidad. Hago esta observación para permanecer coherentes con el sistema de Ortega, pues la categoría de magnitud escalar sobre el hecho educativo aquí propuesta indica que existen, desde la falsedad hasta la autenticidad, numerosos intermedios que se encuentran en jerarquía organizados por la cualidad de la forma dialógica y la función formativa en autenticidad. De manera que existen muchos acontecimientos educativos algunos casi falsos y algunos excelentes y auténticos. Así entendido, no es posible sentenciar que si no hay diálogo no hay en absoluto hecho educativo, pero si preciso señalar que en la medida en que lo contenga se acerca a la autenticidad.

De acuerdo con Guthrie (1967) los filósofos se clasifican en grandes rasgos entre materialistas y teleológicos (p. 26,27)⁴⁹, a saber, para quienes la realidad es su materia o para quienes lo es la función. Para estos últimos, donde se encuentra Platón, la realidad de algo es su forma y ésta es ya su función: “[...] lo esencial era el destino o función, incluyendo en esto la forma porque (como, por ejemplo, lo dice Platón en el Crátilo) la estructura sirve a la función y depende de ella.” (p. 26). Partiendo de tales fundamentos podría indicar que el hecho educativo es una experiencia interindividual -tal es su materia- que tiene la forma dialógica puesto que tiene por función encontrar vidas humanas para, de ese encuentro, formar a quienes realizan tal experiencia. Su forma es dialógica y esta es ya su función: encontrar vidas humanas.

Ahora bien, existen variadas experiencias interindividuales desde el intercambio de miradas hasta la unión sexual; todas ellas influyen al hombre y lo modifican, no obstante, no son, en rigor, educativas pues no tienen tal función, y estrictamente, no comparten su forma dialógica. Por otra parte, ya vimos que hay

⁴⁹ De paso indicaré que, de acuerdo con esta división de Guthrie, Ortega me parece que encuentra mejor cabida en los teleológicos, pues la realidad radical es la vida y el resto de realidades están en función de éste su principio, las cosas, entonces, no tiene su realidad completamente en ellas mismas sino en función de la vida humana. No obstante, recuérdese lo que Heidegger comentó tras su encuentro con Ortega en el coloquio de Darmstadt de 1951: ‘me impresionó el positivismo del español’. El propio Ortega clama a los filósofos ‘ir a las cosas, ¡a las cosas!’; pero las cosas están en la vida del hombre. No es estrictamente un materialista y después de la crítica que hace del idealismo nos es patente que tampoco se encuentra por completo dentro tal orientación (la teleológica). Para él la metafísica sirve para orientarse en la radical desorientación que es la vida humana; si existe el ser, ha de ser construido por nosotros para orientarnos; obsérvese que no condena ni olvida, sino que reforma la metafísica. Este es únicamente un comentario, pues este trabajo no tiene la función de clasificar la filosofía de Ortega, sino de partir de su sistema para construir una pedagogía. Yo no soy, en rigor, filósofo, sino que aspiro a ser pensador de la educación, es decir, pedagogo.

otras formas dialógicas que también son experiencias interindividuales (la filosófica y la política), no obstante, ninguna tiene como fin ulterior la formación, ni parten de las dos tensiones antedichas (alguien que enseña y alguien que aprende). Al no tener la misma función (educar y formar), no comparten exactamente la misma forma dialógica-educativa.

Lo que caracteriza al hecho educativo es ser una experiencia interindividual dialógico-educativa entre dos personas con intenciones complementarias, a saber, querer enseñar y querer aprender, pero que lo que realizan está en función de la formación, premeditada para el que quiere aprender, accidental para quien desea enseñar, incluíble en ambos. Así, lo que le da distinción al hecho educativo dentro de las numerosas experiencias interindividuales de la vida del hombre es su función formativa y su forma dialógica; ninguna de las otras tiene por fin ulterior formar, aunque lo hagan de manera indirecta, accidental y sin premeditación, por ello ninguna tiene la forma dialógica-educativa de manera auténtica, misma que busca el desarrollo de la persona y no estrictamente llegar a la verdad o al consenso, o cualquier otro fin para el cual interactúan las vidas humanas.

En suma, hay experiencias interindividuales y formas dialógicas que no son exactamente el hecho educativo puesto que no comparten su función. Lo determinante, en consecuencia, es la función formativa derivada del encuentro de vidas que le es causa. La forma dialógica se identifica con la función -encontrar vidas para formarlas o formar a partir de encontrar vidas, resulta esto indistinto-. Cabe indicar que la experiencia interindividual no agota la formación puesto que ésta también tiene concreciones en la reflexión individual e influencias sociales, pero, no obstante, éstas se condensan y cobran autenticidad educativa si se concretan en el diálogo, en un encuentro educativo con otra vida.

Tenemos, en suma, que el diálogo es el atributo del hecho educativo, el elemento que le hace auténtico, puesto que le da forma -al darle función- a su materia que es la experiencia interindividual y de esta manera lo diferencia del resto de realidades que comparten tal materia. Es el momento del hecho educativo que articula educador y educando, intención de aprender y de enseñar, ejemplaridad e interés, vida individual y social, elementos todos ellos que son potencialmente educativos, pero que sólo son efectivamente formativos cuando se realizan encontrados en el diálogo. Por su forma dinámica, el diálogo hace particular al hecho educativo y lo aleja del silencio o del ruido, elevándolo en autenticidad sobre la instrucción u otras formas casi educativas.

Entre otras, estas son, en síntesis, las razones para entender al diálogo como el momento y elemento auténtico del hecho educativo: 1) porque es un hacer que por su carácter dinámico puede incluir y articular

-sistematizar- las dos intenciones constitutivas del hecho educativo, a saber, el interés del educando y la ejemplaridad del educador, en equilibrio, en proporción analógica, articula en dinamismo analógico enseñanza y aprendizaje; 2) por ello, vuelve auténtica la educación pues impide que se haga falsa desbalanceándose impositivamente en cualquiera de sus extremos inauténticos (monólogo del docente, equivocidad de los educandos, ruido y silencio) o bien, por ser pura fluidez, evita que se recargue estáticamente en algún centro -interés, ejemplaridad, contenido, conocimiento, ambiente, método-; 3) por su intención articuladora, que recupera la perspectiva y circunstancia -que sólo puede ser actual- de educando y educador, provoca un conocimiento nuevo que, por ser realizado en ese momento adquiere la autenticidad de ser actual y pertinente; atiende a la circunstancia que siempre es actual, viene de ella y a ella regresa; 4) y lo definitivo: afirme que el hecho educativo es lo que el hombre hace para hacerse, para volver vida humana su nuda existencia mediante añadirle propósito; pues bien, esto sólo se logra en encuentro con el otro; sólo me puede humanizar otro humano y sólo lo podremos hacer si nos encontramos, si dialogamos, si alguien me ve de verdad, si me invita al mundo, me muestra su vocación y me invita a construir la mía. No tengo otro catálogo para construirme el propósito de mi vida que el que se han formado mis contemporáneos; no hay otra forma de aprender a vivir que del encuentro y el diálogo con otras vidas humanas.

En suma, el diálogo es el elemento autenticador del hecho educativo porque es el único tipo de hacer que provoca el genuino contacto humanizador entre hombres y le es posible porque posee carácter dinámico y cualidad integrativa-sistémica que impide lo estático, centralizado y excluyente de las formas inauténticas e impositivas (silencio y ruido; olvido y adoctrinamiento) y que exige por tales características que el conocimiento que genera siempre debe ser actual y pertinente -en suma, vital y auténtico-. Recordemos que hacer y actividad se diferencian porque el primero tiene un por qué y un para qué; el diálogo es un hacer realizado por la radical soledad y desorientación de la vida humana y para el encuentro con otra vida humana y su respuesta ante las mismas cuestiones.

Trate de pensar en otro tipo de hacer humano que provoque un encuentro más auténtico y se verá que no existe, pues es la educación mediante el diálogo el encuentro más humano, ya que sencillamente es el que humaniza. Se me dirá que el amor es más intenso y en efecto, sólo que el diálogo educativo cuando es auténtico encuentra su razón en el afecto, pues, ¿Qué otra cosa puede ser si no amor el hecho de detenerse en su vida para encontrarse con la del otro en busca de ayudarlo?, ¿Qué otro acto se muestra con más desinterés por lo propio?, ¿Quién sin amor puede detener su proyecto vital para ayudar al otro con el

suyo?, ¿Qué es sino es el amor el impulso desinteresado que nos saca del egoísmo radical para, desatendiéndonos de lo nuestro vamos en búsqueda del encuentro con el otro para mejorar lo de él?, ¿Quién sin amor puede hacer de su proyecto vital la tarea de ayudar a que los otros hagan el propio? De aquí que educación se identifique con amor y no con la ayuda, pues ésta busca mejorar la situación del otro, en tanto que aquella busca mejorar a ese otro.

No me humanizo con un monologo, pues lo que más puedo hacer con tal es repetirlo, pero esto es renunciar a ser auténtico, es ser falso, imitar al otro; el silencio y el abandono no sólo no humanizan, deshumanizan. Sólo puedo darle sentido al mundo y a mi vida si por dialéctica desprendo tal sentido de otro propuesto; en suma, sólo me educo y me hago humano en el diálogo. El animal no dialoga, le es suficiente imitar porque para existir sin intención basta con una serie elemental de técnicas, la imitación en el animal es útil porque se limita y se basta con la repetición; con lo que tenemos la triste conclusión de que quien no considera al otro, quien instruye con monologo o no instruye con silencio, deshumaniza, vuelve al hombre bestia; pues el hombre, a diferencia del animal, le es inexorable crearse en cada individuo un propósito irrepetible con lo que adquiere vida humana, pero para lo cual es insuficiente la repetición o la nuda creatividad en la nada. Así como sólo el animal animaliza a sus crías para que se sostengan en la existencia; así sólo el hombre humaniza al otro para que adquiera la dignidad de vivir con propósito, pero como la vida humana es intransferible no puede hacerle un propósito sino únicamente enseñarle como construir uno. Para que el hecho educativo haga lo que tenga que hacer -humanizar- y evite hacer cualquiera cosa, tiene que hacerse en diálogo.

Resta ampliar un poco más la cuestión integrativa. El diálogo es la única forma educativa que considera a ambas partes, educando y educador, respetando sus respectivas intenciones (enseñar y aprender) así como sus vidas, es decir el yo y su circunstancia de cada uno. Es el equilibrio proporcional ya que las intenciones se articulan impidiendo con esto que una se sobreponga a la otra y con ello se vuelve inauténtica, ya que no hay enseñanza donde no hay aprendizaje y viceversa. Enseñanza que se impone impide el aprendizaje y deja de ser enseñanza; por otra parte, no es posible enseñar solamente con la ejemplaridad, como no es posible aprender únicamente con el ánimo del interés.

El diálogo es el único elemento lo suficientemente integrador dentro de los diferentes que encontramos en el hecho educativo -interés, ejemplaridad, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, ambiente- para poder contener, articular y dinamizar los demás; si se intenta articular e integrar el proceso educativo desde otro elemento, por ejemplo el interés, como pretenden algunas corrientes pedagógicas, entonces se disminuye

su contrapartida que es la enseñanza y el ejemplo, lo mismo ocurre si intercambiamos los términos. Así, es el diálogo el único elemento que integrando no disminuye, sino que potencializa y realiza los elementos que articula. La pedagogía en su natural evolución ha buscado diferentes centros del hecho educativo (el contenido y el maestro para la tradición; el educando, el ambiente o el método para la escuela activa) y cada que encontraba uno cambiaba de paradigma; hoy parece que se desiste de tal intención en función de encontrar un sistema descéntrico, pues le parece que los centros a fuerza de favorecer un elemento desequilibran la relación educativa. No hay sistema sin centro, no hay dinamización de elementos sin un centro que por su gravedad los atraiga, articule e integre; pero se puede sugerir un eje que no sea estático, que sea pura fluidez -como lo es el diálogo- y entonces pueda ser dialéctico y equilibrado.

El diálogo es el atributo del hecho educativo, la medula articuladora de su estructura; lo que es la justicia para un Estado. Aquí llegamos -para variar- otra vez a Platón⁵⁰. El divino pensador propone en el libro IV de su *República* su principio de unidad metafísica y epistemológica, al indicar que el Estado para ser justo debe ser también sabio, prudente y valiente y que no puede dejar de ser una de esas cosas sin dejar de ser el resto y el todo que es ser justo; es decir, que si es sabio no puede dejar de ser valiente, y si es valiente no puede por ello no ser prudente. En consecuencia, si encontramos en su Estado la sabiduría, sabremos que en consecuencia es prudente y por lo tanto valiente y en suma justo; de la misma manera: si le descubrimos la justicia, sabremos por necesidad es además sabio, prudente y valiente.

Traducimos a nuestro tema: el hecho educativo es auténtico cuando en él existe una dinámica dialógica que articula ejemplaridad e interés, educando y educador, enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, si encontramos la ejemplaridad en un hecho educativo, sabremos que -si es auténtica- debe haber interés en el educando, diálogo entre ellos y en consecuencia descubriremos su autenticidad; de la misma manera: si advertimos que es auténtico por alguna otra vía, debemos tan sólo confirmar dicho hallazgo si descubrimos en él el diálogo.

Si no advertimos la ejemplaridad o el interés, sino su simulación, sabremos que estamos ante una forma inauténtica que aparenta el diálogo, pero en realidad es ruido (adoctrinamiento) o silencio (abandono). Si un Estado es valiente pero no sabio, entonces ni siquiera es valiente, sólo aparente serlo, y de ninguna manera será justo; si el hecho educativo recupera el interés del educando pero no le añade la ejemplaridad, entonces, en rigor tan sólo supone que recupera el interés del educando pero efectivamente sólo lo retoma

⁵⁰ Platón es la Roma del imperio filosófico; como la ciudad milenaria, todos los caminos llegan a él; o, más bien, vuelven a él.

para aparentar su incorporación (digamos que el interés lo volquemos a un método atractivo y lúdico pero con un tema que no le interesa; o bien pretendiendo que el interés por sí sólo eduque sin ninguna orientación) y no lo recupera como el elemento *sine qua non* de la educación, entonces no sólo no habrá ejemplaridad sino ni siquiera interés auténtico, y en suma, no puede ser dialógico ni auténtico.

El hecho educativo, para mantenerse auténtico, debe evitar tanto realizarse siempre de la misma manera, como cambiar por completo cada que se realiza, cada que le apetece capricho, que es lo que proponen algunas pedagogías, cambiar por cambiar, y a eso le llaman, equivocadamente, innovar. No se debe perseguir la circunstancia y resignarse ser a su capricho ni buscar imponérsele, sino dialogar con ella y acordar formas; recuérdese que para Ortega pensar es 'dialogar con la circunstancia'. De esta manera el diálogo mantiene auténtico al hecho educativo porque lo actualiza en cada nueva circunstancia, ya que es el encuentro interindividual entre dos o más vidas humanas que contienen siempre nuevas y diferentes circunstancias. Así, la educación auténtica sería la que, manteniendo una estructura, se rehace particularizándose en cada nueva circunstancia mediante el diálogo. De aquí que en educación las fórmulas inalterables fracasan tanto como las que sencillamente se hacen en función de la circunstancia.

Decíamos en el apartado anterior que la inautenticidad no es equivocarse sino desistir de pensar ya sea por imitación del otro (siempre cambiar) o por la comodidad de actuar como siempre se ha actuado sin considerar la siempre nueva circunstancia (nunca cambiar). Evitando estos extremos que conducen a la falsedad encontramos el diálogo como la forma de educar para la autenticidad. Porque desformando para reformar, actualiza la formación a la nueva circunstancia, al tiempo que encuentra vidas, ideas, creencias y formas de vivir, y es mediante este encuentro que podemos acercarnos lo más posible en acertar, es decir, no cambiar siempre o no cambiar nunca, sino cambiar justo cuando se tiene que hacer.

Es el diálogo el que, mediante la interpelación, exige al educando volverse sujeto responsable de su educación y su vida, pues le exige postura mostrándole lo inexorable que resulta construirse criterio para la vida. Esto lo hace al evitar dar un criterio único tanto como no dando ninguno, pero exigiendo, mediante la interpelación que hace caer en duda, que el educando se vea forzado a construirse el propio. Entre la falsedad de no cambiar y la de imitar, se nos descubre el diálogo como la forma que tenemos los hombres para buscar, entre los otros hombres y las otras vidas, el acierto del cambio necesario; es con el diálogo entre las vidas humanas y mediante la ejemplaridad que se puede acercar a la autenticidad. El hecho educativo basado en el diálogo puede llegar a equivocarse y caer en error -que sólo puede ser temporal

puesto que el diálogo no termina-, pero nunca en la inautenticidad que representa el dejar de pensar, dejar de intentar, de vivir.

El diálogo es la forma auténtica del hecho educativo, ya que éste es uno de los encuentros más íntimos entre dos personas, es una de las formas más intensas y elevadas de la vida interindividual, y el diálogo, según Ortega (1985), es una de esas formas:

Tener una idea es creer que se poseen las razones de ella, y es por tanto creer que existe una razón, un orbe de verdades inteligibles. Idear, opinar, es una misma cosa con apelar a tal instancia, supeditarse a ella, aceptar su código y su sentencia, creer, por tanto, que la forma superior de la convivencia es el diálogo en que se discuten las razones de nuestras ideas. (p. 128)

En efecto, el diálogo como vertebra del hecho educativo parte del principio de fundamentarse en el uso de la razón -como función vital-, ésta es, a su vez, su elemento de autenticidad; y es la forma superior de convivir, verbo que indica ‘vivir con otros’, donde las vidas se encuentran, se mezclan dialécticamente, se forman y educan, desde un parámetro elevado como es el de la razón. Esto es posible porque las vidas humanas son constitutivamente dialogantes por compartir una misma estructura vital. La condición de nuestras vidas humanas -nuestra estructura homogénea- y a la vez la individualísima realización de dicha condición -el proyecto vital de cada quien-, son la posibilidad del diálogo, pues no puede existir éste entre dos entidades que sean totalmente iguales, ya que no habría ni sería necesario el encuentro, pero tampoco si fueran completamente distintas, pues no habría entendimiento.

Con la propuesta de la razón como el elemento de autenticidad del diálogo, cerramos el argumento y volvemos al punto que partimos, con lo que se demuestra la congruencia del sistema: la vida humana alcanza su nobleza cuando es auténtica; el hecho educativo es el quehacer para buscar esa autenticidad y formarse para ella; el elemento que hace auténtico al hecho educativo es el diálogo; y éste, a su vez, encuentra su autenticidad si se basa en la razón, misma que sólo puede ser auténtica si no es ideal y pasa a ubicarse como función vital, órgano que utilizamos para orientarnos en la vida, para encontrar su autenticidad.

Llegamos a la conclusión de estos desarrollos sobre mi perspectiva del hecho educativo que, entre otras fuentes, encuentra su principal influencia en Ortega. Como se mencionó, esta categoría servirá para dialogar con las perspectivas de los profesores en el siguiente capítulo, mediante ser el primer paso de la serie dialéctica, quedando, en síntesis, de la siguiente manera: el hecho educativo es lo que el hombre hace para hacerse, para proyectar su vida y desarrollarse procurando vivirla con autenticidad, en ello está su

interés como educando y su ejemplaridad si es educador, ambas potencialidades dinamizadas por el diálogo que interpelando, provocara la crisis de la duda que desarrolla el pensamiento, rehace las creencias y construye nuevas perspectivas; el interés intuye, la ejemplaridad propone, el diálogo dispone para la nueva forma, pero es siempre el individuo quien acepta, se esfuerza y se desarrolla; el hecho educativo, si ha de ser auténtico, nunca intenta trasgredir la decisión individual. Es el hecho educativo con lo que el hombre se forma para ser auténtico, para ser diferente, no para ser igual; es el proceso para humanizarse y rehumanizarse, para ser y mantenerse hombre. Allí donde se detiene la educación, el hombre retrocede en humanidad, tanto el histórico como el individual.

Este hecho educativo es una ocurrencia en la vida humana, es, como la vida, una experiencia individual que se hace con el otro de manera interindividual y con la influencia de lo social. El hecho educativo, como la vida, manteniendo esta estructura, se rehace particular en cada nueva circunstancia. Propongo estos elementos estructurales para, dialogando con los profesores, matizarlos, perfeccionarlos y encontrar otros que ellos hayan descubiertos en su trayectoria vital-educativa.

Así como la condición humana, la estructura del hecho educativo no varía; justo por ello, ya intuía Platón que su atributo era el diálogo. Nos lo dice Ortega (1958):

Platón creía en un único saber que involucra todos -la filosofía-, y hasta su muerte creyó que ese saber se hace en común, conversando. No es un azar literario que escriba en diálogos, ni se debe sólo a su afán de proyectar u objetivar la ciencia en la figura de Sócrates, que fue un puro parlanchín, enemigo del libro. Pensó hasta su muerte Platón que la ciencia es una función social, y además, una creación colectiva en que interviene toda la ciudad, si bien necesita un órgano colectivo especial -lo que los romanos llamarían una socialitas o asociación-, encargado de su cultivo. Por esta razón fundó una escuela, y desde entonces, hasta su extinción, la filosofía ateniense conservará esta forma de vivir, de ser, que es la figura social de escuelas. (p. 171)

Capítulo III

Donde está mi pupila no está otra. Somos insustituibles. Somos necesarios.

Narrativas autobiográficas y serie dialéctica.

Soy hombre: poco duro y es enorme la noche. Pero miro hacia arriba: las estrellas escriben. Sin entender comprendo: también soy escritura y en este mismo instante alguien me deletrea.

Hermandad de Octavio Paz.

Aristóteles no dudaba en decir que toda historia bien narrada enseña algo.

P. Ricoeur

Introducción

El último capítulo de este trabajo se compone del aparato metodológico, las narrativas de los profesores y la serie dialéctica del hecho educativo. El apartado metodológico se compone de la propuesta de narrativas de Antonio Bolívar, tanto su técnica como sus principios y fundamentos metodológicos, articulada y complementada con fundamentos de Ricoeur y con la perspectiva de Ortega. Las narrativas de los profesores son el relato de sus trayectorias vital-educativas donde se destacan los incidentes críticos que van modificando su concepción de hecho educativo. Finalmente, a manera de síntesis, se expone la serie dialéctica que busca develar perspectivas-aspecto del hecho educativo; comienza con mi perspectiva, de manera que sirva de primer paso de la serie, en función de que se integren y amplíen dialécticamente con cada perspectiva de los profesores.

Al final se tendrán cuatro aspectos del hecho educativo revelados por perspectivas que condensan toda una trayectoria vital-educativa; los incidentes críticos dentro de tales trayectos representan las reflexiones, correcciones, superaciones, abandonos y vueltas que una vida recorre para llegar a tener el concepto con el que identifican su vocación, su proyecto vital: saber qué es la educación. La resolución a la que llegan los profesores después de un ejercicio dialéctico, que mediante la síntesis hace sistema de todas estas contradicciones, es su perspectiva-vista del hecho educativo. Las narrativas son el relato de tal resolución; dice Ortega (2012a): “La biografía es eso: sistema en que se unifican las contradicciones de una existencia.” (p. 22)

La contradicción mayor de nuestra existencia se nos revela cuando maduramos, es decir, cuando advertimos dolorosamente la radical diferencia entre lo que queremos que sea la vida y lo que efectivamente es; entre lo que deseamos que sea la educación y lo que es el hecho educativo, noción indispensable para quien ha llegado a la madurez de su pensamiento pedagógico. Madurar, llegar a la plenitud del pensamiento que logra diferenciar -aún en el plano de la abstracción- realidad de deseo, no significa que no se desee, sino que se comprenda lo que es un deseo.

3.1 Aparato metodológico: narrativas desde Bolívar, Ortega y Ricoeur.

El apartado siguiente consiste en los fundamentos metodológicos para las narrativas biográficas que se proyectan en este trabajo. Se recuperará principalmente la metodología y postulados de Antonio Bolívar⁵¹ (2001; 2012); junto con propuestas de fundamentos de P. Ricoeur; todo ello en concordancia y desde el enfoque del raciovitalismo de José Ortega y Gasset. Después de los fundamentos y metodología, se explicará la cuestión técnica de las entrevistas biográficas y las razones para la elección de los perfiles de los profesores de pedagogía.

Antes de proseguir, enunciaré los principales fundamentos que nos proporciona Ortega para el ejercicio de narrativas. Desde luego no son todos los que describí, a ellos habrá que sumar todos los conceptos y categorías del raciovitalismo que hasta ahora se han descrito; entre ellos, el principal es el de ‘vida humana’, de manera que cada vez que se enuncie en este apartado se referirá a todo lo amplio que tal concepto es en el sistema de Ortega.

Entre otros, estos son los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la razón vital a las narrativas: 1) Por ser las realidades humanas constitutivamente históricas, su método de conocimiento no puede ser otro que el narrativo; 2) El hecho educativo, al ser un quehacer vital, necesita de una racionalidad acorde a la vida humana; un tipo de razón que nos ponga, mediante su particular tipo de operación -narrativo-, en contacto con las realidades humanas; 3) El método teórico raciovital que propone la vida como texto,

⁵¹ Dice Bolívar (2001): “La vida como texto. La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur, es entenderla -un tanto existencialmente [un tanto raciovitalistamente diría Ortega, antes que los existencialistas]- como un proyecto biográfico [proyecto vital]- que puede ser narrado o leído. Frente al silencio que un materialismo o, más modernamente, un estructuralismo, quisieron establecer sobre el sujeto, al disolverlo en las estructuras; el individuo emerge como persona distinta y única, que -como resaltó Hanna Arendt- se revela en la acción y el discurso.” (p. 9) De aquí la justificación del actual viraje epistemológico de lo social a lo individual; una suerte de venganza contra metodologías siglo XX que olvidaron al “hombre atrás de la idea”, como decía Ortega, o bien, atrás de su condición social, de su condición material o estructural. Surge la persona de entre la polvareda que causó la caída de los grandes sistemas de sentido, como les nombra Lipovetsky.

como razón y como herramienta de interpretación, fundamenta teórica, filosófica y epistemológicamente las narrativas biográficas; son éstas, por lo tanto, un ejercicio de hermenéutica vital. 4) Se trata, entonces, de utilizar la metodología de las narrativas para descubrir la configuración individualísima que tiene el hecho educativo como una concepción en los profesores de pedagogía que se ha construido en la serie de experiencias y reflexiones -ideas y creencias- que representa la trayectoria de su vida educativa. En suma, busco reconstruir el concepto que han desarrollado los profesores de pedagogía de la Fes-Acatlán, a partir de la racionalidad misma de su vida, condensada en sus narraciones biográficas. 5) La serie dialéctica para articular las perspectivas-vista, construidas con la trayectoria vital-educativa vertida en las narrativas, sobre los aspectos del hecho educativo; así como una propuesta de verdad como alétheia acorde a tal ejercicio.

De manera que el objetivo de esta técnica narrativa es servir de herramienta para organizar y comprender el conocimiento y los saberes que se encuentren a lo largo de la biografía educativa de los profesores, en función de condensarlos en una trayectoria vital-educativa que nos descubra su perspectiva-vista sobre el hecho educativo, que es una forma de entenderlo y vivirlo, su razón vital. Dicha trayectoria vital-educativa consta de tres dimensiones que, si bien se concentran en ciertas etapas, no son exclusivas de éstas, pues el aprendizaje y la enseñanza son procesos vitales; estas tres dimensiones son: la vida de educando donde la resonancia se encuentra en el aprendizaje; la vida de educador, lo propio con la enseñanza; y la vida reflexiva del pensador sobre lo educativo, lo que Ortega llama vida teórica.

Estas dimensiones constituyen la trayectoria de vida educativa, la dimensión educativa del proyecto vital más amplio, que se condensa en una perspectiva-vista sobre el hecho educativo. Es esta última la que deseamos descubrir y describir, de manera que el relato de vida se transforma en narración de la perspectiva-vista, misma que, para el caso de profesores o educadores, Bolívar la denomina como “marco interpretativo individual” (p. 170), del cual nos indica dos elementos constitutivos: a) la identidad profesional: concepciones de sí mismo como profesor, conjunto dinámico de auto representaciones que desarrollan a lo largo del tiempo como resultado de la interacción con su contexto de trabajo; lo que apunté más arriba como vida del educador; y b) teoría pedagógica subjetiva: sistema personal de opiniones, conocimientos y valores de un profesor sobre su enseñanza, la cual sería la vida teórica.

Bolívar no yerra puesto que su objetivo es la enseñanza, no obstante, ya que el mío es el hecho educativo, en tal marco interpretativo personal o perspectiva-vista sobre el hecho educativo, resulta imprescindible

incorporar en la narración vital la dimensión de educando, misma que no se abandona jamás en la trayectoria vital. De esta manera se obtienen las tres dimensiones.

Ahora bien, no es estrictamente a lo largo de toda la amplitud de la trayectoria donde las razones vitales se descubren; por otra parte, tampoco es posible recuperar todo el ancho de la misma; se necesitaría toda una vida para contar otra. La perspectiva-vista que resulta de esta trayectoria narrada no es un cúmulo ascendente y lineal, pues tiene accidentes, retrocesos, contradicciones, saltos más grandes y momentos culminantes. Estos últimos son reconfiguraciones que se concretan en cada coyuntura o crisis que sufre la trayectoria vital-educativa.

Bolívar (2001) les llama “incidentes críticos” (p.172) y, por su parte, Denzin (1989, como se cita en Bolívar, 2001, p. 172), les denomina “epifanías”, manifestación de una transformación, para lo cual se realiza el pensamiento, se pone en operación la función vital de la razón. Acertado el nombre de epifanías, pues sólo en el advertir los incidentes es lo que los vuelve auténticamente críticos, de otra manera, los hechos culminantes empeoran o mejoran la vida, pero no modifican las ideas o creencias y, en consecuencia, tampoco la vida de manera sustancial. Muchas veces nos ocurren incidentes aparentemente críticos que, no obstante su gravedad, no detonan el pensamiento, sea por costumbre o por mediocridad, quedan en vivencias. Estos incidentes críticos son donde tuerce el espiral que es la formación, el instante del aprendizaje que cambia la actitud; es el momento en el que muere una creencia y ante la pérdida de piso que nos brindaba, sentimos el vértigo del hueco del ser y sólo así estamos libres para poder encontrar la verdad. Dice Ortega (1958):

Cuando el hombre cae en la cuenta de que sus creencias no son la única realidad, sino que hay otras distintas, pierde *ipso facto* su virginidad, inocencia y energía de creencias. Se da cuenta de ellas como *meras* creencias, esto es, como <<ideas>>. Adquiere entonces frente a ellas una libertad que antes no poseía. Dejan de tenerle y retenerle. Se hacen revocables, pierden el peso absoluto de su absoluta seriedad y van a *aproximarse* a la poesía, formando parte de un mundo que tiene, frente a aquella dimensión seria, una dimensión de juego. (p. 289,290)

Ahora bien, la epifanía e incidente crítico no son exactamente lo mismo, aquella deviene de estos, y resulta en una vivencia reflexionada, es decir, una experiencia; estos incidentes, son eventos donde la vida se angosta, la circunstancia se cierra, en suma, lo que ocurre es que el horizonte hacia el que caminábamos luce incierto e inauténtico, la vida, que es radical desorientación, llega a su momento más grave; entonces, el ánimo lleva a cambiar la perspectiva, pues la vida ya no se desdobra bien por el sendero hasta ahora tomado, y esto nos obliga a que repensamos las cosas que nos rodean y las reordenamos en función de

construirnos un horizonte y una perspectiva nueva; así, la razón torna a ser función vital de reorganización de las ideas y de las cosas, reacomodo de las creencias, reconfiguración del proyecto vital, ante la radical desorientación de la vida.

Durante este proceso, lo primero que hacemos es desechar las fórmulas pasadas, desde luego no del todo, pero sí de manera sustancial -de aquí que Ortega diga que el pasado va estrechando el futuro-, las formas pasadas que hemos ejercitado y han fracasado o caducado, por lo sustancialmente cambiante de la circunstancia, van eliminando posibilidades futuras. Así, al pensar formas nuevas, desechamos, reincorporamos, matizamos o mejoramos nuestros conceptos sobre el mundo, mismos que nos guían en él -recordemos que Ortega decía que los conceptos son 'las herramientas por las que andamos entre las cosas', según hagamos dialéctica y síntesis entre el antiguo y el nuevo horizonte. Tal momento crítico es el detonador del pensamiento, pues éste último no necesita tanto del solaz como de la coyuntura apremiante, y entonces el reacomodo de los conceptos y las cosas nos hace ver la autenticidad de ellas y la inexactitud de aquellos. Es el momento donde muere de la creencia e inicia el pensamiento para la idea nueva; la vida en sus momentos críticos nos demuestra la falsedad de la creencia, ya sea con su negación o con otra creencia, de esta manera nos obliga a pensar⁵²:

Esa necesidad, ese haber menester o menesterosidad de decidir entre dos creencias, es lo que llamamos <<verdad>>. Ahora, creo, se hace palmario por qué mientras se vive de lleno en la creencia no cabe sentir, ni siquiera cabe entender, qué cosa es eso de la Verdad. (Ortega, 1958, p. 288)

Ese cambio de creencia en idea, tal viraje, es la epifanía que descubre, el momento de la alétheia; la reflexión explica y la contemplación penetra y universaliza, pero sólo la crisis descubre. En la meditación el yo se anula y las cosas relucen por ellas, por ello nos parecen más ciertas, pero esto no es encontrar la verdad, pues descubrirla es verbo, conocer es acción positiva, es vida, coexistencia del yo y la cosa.

Se entiende, pues, que la razón vital se ejerce de manera más auténtica cuando hay crisis, incidentes críticos, donde ponerse a pensar no es cuestión de deporte y distracción sino de supervivencia -no sólo para seguir existiendo, sino para seguir viviendo, es decir, teniendo para qué existir-. La epifanía viene del cambio de perspectiva que precipita tal angostamiento del horizonte; es cuando la razón alcanza su

⁵² Esto que hace la vida -la gran educadora- lo busca rehacer el educador: precipitar con el diálogo esos momentos de crisis que detonan el pensamiento al destruir una creencia con una idea que se le opone. La vida nos educará de alguna u otra manera, basta que la razón sea lo suficientemente aguda para resignificar esos momentos críticos en epifanías o que la cerrazón sea suficiente para que entonces los acontecimientos lejos de formarnos nos deformen. Si hubiera dos vidas, si fuera posible el ensayo en la vida, no habría necesidad de educarnos. El anciano sabio adquiere su sabiduría demasiado tarde.

plenitud y recobra su sentido original de función vital. Después de la fase crítica, viene la calma que trae solaz y reflexión, aquí la razón se enfoca en explicar, desdobra y complejiza, pero sólo en la coyuntura descubre y revela. Lo que hay entre fases críticas es acomodo y desdoblamiento, pero no epifanía ni descubrimiento.

Por lo tanto, no es lo que nos ocurre en la vida estrictamente lo que nos cambia, sino la interpretación que sobre ello hacemos. Por algo Nietzsche decía que no hay hechos sino interpretaciones; pero también decía que nos afecta lo que nos ocurre, pero acaso más lo que no nos ocurre, es decir, nos afecta más que no nos ocurra vivir, ser auténticos, saber qué es la vida y qué deseamos de ella. De manera que lo que ocurre o no ocurre en mi vida me modifica tanto como mi razón lo interprete. De la misma manera, la razón no se detona si no se agita la vida. Razón y vida son irreductibles entre sí y por ello colaboran, como se indicó.

La narración de la vida nos da las razones del ser de esa vida, su identidad, pues el hombre no es una esencia que se enuncia, sino una vida que se narra. Así como la razón abstracta enuncia las esencias, la razón vital narra los acontecimientos de la vida que constituyen su ser. Dado que la vivencia resignifica en experiencia para reestructurar el sistema de creencias e ideas, no son los acontecimientos dentro de dichas vivencias exactamente iguales en importancia. Los que devienen en experiencias son lo que se ha denominado incidentes críticos, mismos resultan en momentos de choque y síntesis entre el cambio puro y la identidad absoluta.

Dice Bolívar (2001), de quien recuperamos la metodología: “El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante la reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras.” (p. 159) Los incidentes críticos son los nudos que enlazan la urdimbre que es la trama narrada en el relato biográfico; por lo cual, afectan los tres tiempos, organizan el pasado, explican el presente y reconfiguran el proyecto de vida para el futuro. Aunque se van conformado desde el pasado, se viven en el presente, pero se sienten como angustia ante el futuro, y es esto último es lo determinante en el cambio de concepción y perspectiva.

En suma, lo que deseo indicar es que la razón vital o epifanía sobre la autenticidad del hecho educativo se encuentra particularmente en los incidentes críticos que constituyen, configuran y reorientan la trayectoria de vida educativa de un hombre. Hemos encontrado dentro de la vastedad de la vida, el lugar donde buscar la autenticidad de las cosas. Queda descrito porque se eligió una metodología de entrevistas biográficas orientadas por incidentes críticos; decisión que después de lo explicado ya no luce caprichosa sino auténtica.

Una vez fundamentado el tipo de estudio, pasare a enunciar algunos postulados de mis autores clave y la concordancia entre ellos. Entre estos postulados se encuentra 1) lo que es la narrativa biográfica (síntesis de los contrarios para Ricoeur) y su relación con la idea de vida de Ortega; 2) matices entre acontecimiento, ocurrencia, interpretación y construcción de sentido de la narrativa; 3) lógica, inteligencia y verdad narrativa; 4) función del investigador en este tipo de estudio y el tipo de verdad a la que se aspira llegar, misma que, por el tipo de estudio, se orienta hacia lo verídico.

Dice Ricoeur en *La vida: un relato en busca de narrador* (2006): “Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada.” (p. 17). El lector podrá advertir a esta altura que tal enunciado no expresa otra cosa que la razón vital, este enunciado indica, con otras palabras, que la razón es una función vital. También para Ricoeur, los acontecimientos de la vida no es lo que nos determinan sino la interpretación que hagamos de ellos. Pero, también, tal postulado encuentra concordancia con la idea de proyecto vital de Ortega. Nuestra existencia (fenómeno biológico para Ricoeur) se humaniza con el proyecto vital, mismo que es una interpretación de la vida, entendible y comunicable por la narración. Narrar la vida no es otra cosa que relatar mi proyecto vital y sus peripecias, es decir, nuestro drama que constituye la trama de tal relato; lo que pudo ser, quise que fuera y termino siendo. Por lo tanto, las narrativas que los profesores me otorguen será el relato de cómo se ha configurado el hecho educativo en el drama y la trama de su proyecto vital. De igual manera, para Bolívar (2012), lo determinante no está estrictamente en los acontecimientos sino en la interpretación:

Una historia de vida, por ejemplo, es una recreación cuyo recuerdo puede no ser exacto, pero-en cualquier caso- será lo que pesa en el presente, que es lo que importa. La descripción de la vida va ineludiblemente unida a una interpretación. (p. 19).

De aquí que mi objeto de estudio no sea estrictamente las vivencias, sino la interpretación que el autor les dio y les da en el presente; es decir, su experiencia, la síntesis entre vivencias y reflexión, su razón vital. El pasado no son las cosas que ocurrieron -a todas las cosas les han ocurrido cosas- sino la conciencia de que ocurrieron, la interpretación de lo que ocurrió; de aquí que sólo el hombre tenga pasado.

Por otra parte, el hecho de que la vida trascienda su aspecto biológico en la interpretación y narración no es otra cosa que la vida individual, la de cada quien, que dice Ortega. Cada narración vital es totalmente individual, y sólo es interpretable por otra persona por la estructura y condición humana compartida por el género. Tal trascendencia de la vida humana de su dimensión biológica se encuentra en ambos autores

reconocida, en Ortega por ser individual y en Ricoeur por ser interpretada. La concordancia es obvia, sencillamente porque interpretar mi vida es individualizarla.

Ahora bien, sobre la cuestión aparentemente paradójica que se presenta en la narrativa biográfica entre identidad homogénea y lo completamente cambiante de los acontecimientos, dice, Ricoeur (2006):

De esta manera, es a través de las *variaciones imaginativas* sobre nuestro propio ego, que intentamos alcanzar una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre las dos se sitúa la *identidad narrativa*. (p. 22)

La comprensión narrativa –razón vital–, escapa a permanecer en el cambio puro y o en la identidad absoluta. Concuera Ricoeur con los postulados de la razón vital, puesto que la comprensión narrativa no es la descripción de la esencia de un ser, ni la cronología de sus cambios, sino la narración de su vida, y sabemos, por el raciovitalismo, que ésta es una estructura homogénea -condición humana- que se realiza en acontecimiento. Dice Ortega (2012a): “Yo soy el Mismo, el punto de identidad o mismidad latente bajo la diversidad e inconexión aparente de los hechos que urden mi vida.” (p. 261)

No es la vida esencialmente cambio u ocurrencia, sino acontecimientos que existen en una circunstancia y una estructura vital que a un tiempo posibilita y limita que esos acontecimientos sean cambios; así se articula lo totalmente homogéneo con lo completamente heterogéneo, pues si bien la circunstancia cambia lo que nunca cambia es que haya circunstancia ni que, por otra parte, exista una condición humana inalterable que denominamos estructura vital. Ricoeur (2006) lo dice de manera similar cuando diferencia acontecimiento de ocurrencia en función del relato: “En este sentido, un acontecimiento es mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que simplemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su final desenlace.” (p. 10)

De la síntesis de estos contrarios (acontecimiento heterogéneo e identidad homogénea) se construye la trama narrativa. Para Ricoeur (2006) la trama es efectivamente síntesis de los contrarios: “La operación de la construcción de la trama puede ser definida, en un sentido amplio, como una síntesis de elementos heterogéneo.” (p. 10). Ortega (2012a), antes que Ricoeur, afirmaba lo mismo con otras palabras: “La biografía es eso: sistema en que se unifican las contradicciones de una existencia.” (p. 22)

Para Ricoeur (2006) la trama sintetiza lo siguiente:

De ese análisis de la historia como, síntesis de lo heterogéneo, podemos, pues retener tres trazos: la mediación entre los sucesos múltiples [acontecimiento] y la historia singular [la identidad] ejercida por la

trama; la primacía de la concordancia sobre la discordancia; y, finalmente, la lucha entre sucesión y configuración. (p. 12).

Sobre la concordancia de la trama (constituida de elementos discordantes) considero que se construye en la medida en la que el propio relato nos lo demuestra, es decir, construirla es ir descubriendo. Razón y vida colaboran por su irreductibilidad, la razón ordena la vida y la vida reacomoda la razón en su lugar auténtico.

En cuanto la sucesión y configuración, Ricoeur nos dice que la composición de una historia narrada tiene dos tiempos:

[...] por una parte una sucesión discreta, abierta y teóricamente indefinida de sucesos (es posible preguntar en todo momento ¿y después? ¿y después?); por otra parte, la historia narrada presenta otro aspecto temporal caracterizado por la integración, la culminación y la clausura, gracias a la cual la historia recibe una configuración. En este sentido, diré que componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión. (2006, p. 11)

Recuperando nuestro fundamento teórico, tendríamos la identificación de dicha configuración de una sucesión con la lógica narrativa (no deductiva, ni inductiva) de la razón vital. El propio Ricoeur (2006) también le denomina “inteligencia narrativa” (p.12). Tal configuración, concordancia, lógica o inteligencia narrativa es la verdad que pretendemos descubrir en las narrativas. En síntesis, la inteligencia narrativa vuelve concordante lo discordante, sintetiza los contrarios mediante dotar a la sucesión de acontecimientos aparentemente inconexos de una configuración particular, otorgando sentido a la narrativa y significatividad a la trama.

Esta inteligencia narrativa es la perspectiva-vista subjetiva que lejos de deformar acomoda y ordena. También concluye así Bolívar (2012):

Como ha definido Ricoeur, son la conjunción de los diversos elementos, en la construcción de una trama, lo que hace que la narración sea significativa y con un sentido (principio, medio, final). La narrativa -cuando contiene una auténtica historia de vida- es también, como hemos visto que ha argumentado Bruner, un modo de ordenar el mundo y construir realidad. Más que en términos de correspondencia, la investigación narrativa habría que juzgarla como un proceso de construcción. (p. 20).

Tal perspectiva subjetiva es la identidad e inteligencia narrativa que tanto Ricoeur como Bolívar reconocen en el autor del relato biográfico; sus elementos constitutivos serían -desde Ortega- las ideas y creencias; articuladas, estas últimas dos, forman el marco interpretativo del hombre en su vida, por lo que muchas veces se confunden con su propia realidad. Tal marco no es otra cosa que la perspectiva-vista de los autores, construida con la trayectoria vital-educativa que se condensa en ideas y creencias.

Por lo tanto, creencias o ideas encontradas en una autobiografía, bien pueden encontrarse en otra con el matiz que agrega la diferencia de circunstancia y experiencia. Este es uno de los principios de la razón vital; la estructura vital común que compartimos quienes tenemos una vida humana nos permite la identificación de razones y la generalización que, a su vez, permite el conocimiento que de ellas emana. En consecuencia, al analizar los relatos y construir las narrativas lo que haré será reconstruir un proyecto vital, mismo que parte de una estructura vital que el autor comparte con el género humano, y que en su vida se constituye -el proyecto vital- de una trama hecha de sus ideas y creencias, en este caso, enfocadas hacia el hecho educativo.

Ahora bien, dice Ricoeur (2006, p. 10) sobre la cuestión metodológica que la trama que constituye la narrativa es una operación que llega a su plenitud con el lector. Similar cuestión propone Bolívar (2012): “La función del investigador es ampliar la mirada, iluminando la cuestión, o haciendo más compleja o sensible la percepción y el entendimiento.” (p. 21). Suele tejer mejor la trama quien no se encuentra en ella. Aquí se ancla el tema de la función del investigador en narrativas biográficas, misma que no resulta en analizar al sujeto que narra ni al objeto narración, sino, con ambos elementos, ampliar la mirada, fusionar los horizontes, es decir, contemplar una perspectiva y, mediante el diálogo, ampliarla con la propia.⁵³ No es, como se ha insistido, ‘dar’ voz al sujeto de investigación, pues voz y libertad si se otorgan pierden su autenticidad; desaparecen en el momento de ser otorgadas. Es integrar su voz con la mía para formar un coro de perspectivas que rodeen el objeto que es el hecho educativo dentro de un horizonte tan vasto -y por ello tan necesario de muchas perspectivas- como lo es la vida humana.

La articulación de perspectivas o fusión de horizontes es posible porque, como mencionamos, ambos, autor y lector, comparten la estructura vital (condición humana), que les permiten interpretarse, ser empáticos y entenderse. De esta manera, la trama del relato sobre la narración de la vida se completa con la interpretación del lector que acomoda y significa tal trama en contraste con la propia. El lector o investigador, desde su perspectiva y mediante la condición que comparte con el autor, puede darle la

⁵³ Como enuncié en el fundamento teórico, mi intención ulterior no es sólo analizar y exponer el concepto de hecho educativo que los profesores han construido a lo largo de su trayectoria vital-educativa, sino recuperar todo ello y sintetizarlo en una perspectiva-*vista* para ampliarla con la mía y lograr abarcar más el amplio horizonte del objeto ‘hecho educativo’ en la vida humana, constituido a su vez de perspectivas-*aspecto*. Todo ello, como se describió, mediante la construcción de una serie dialéctica, constituida con la articulación progresiva y dialéctica de perspectivas-*vista*.

significación holística y final, que deriva en razones vitales, entendibles, interpretables y aplicables para todo aquel que comparta tal condición de una vida humana. Referente a ello dice Bolívar (2012):

Las generalizaciones [...] pueden venir porque el caso único es descrito en formas que logran la implicación personal del lector, de tal modo que cualquier persona -en esa situación- podría haber vivido (o sentido) esas experiencias. Y, en ese sentido, la experiencia humana es “generalizable”, no porque la muestra sea representativa. (p. 15)

Ricoeur (2006) lo plantea de manera muy similar:

Mi tesis aquí es que el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato. Más concretamente: el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. (p.15)

Estos ‘mundos’ se encuentran gracias a la estructura de vida que comparten autor y lector. Ricoeur (2006) nos recuerda en la misma página: “Gadamer habla en este sentido de fusión de horizontes” (p. 15). Bolívar (2001) hablando de la entrevista biográfica, nos dice: “[...]mediante el diálogo se desarrolla un *significado compartido* y se construye el sentido sobre el asunto.” (p. 150) En otro lugar indica (2012):

Dentro de las exigencias éticas de la investigación se ha resaltado el postulado habermasiano de la verdad como consenso, donde la verdad es intersubjetiva, construida en cooperación, mediante el diálogo. De este modo, la búsqueda de consenso en el diálogo en torno a un relato de vida confiere una nueva visión de la verdad. Las historias, no son nunca de un sólo informante, son el resultado de una interacción entre éste y los oyentes e investigadores. Por eso, devolver la información obtenida para que la modifiquen, apostillen o reinterpreten, es una forma de consensuar y validar. (p. 17)

De aquí que en el ejercicio de narrativas se proyecten tres entrevistas para el constante cambio y reconstrucción del relato en la narrativa de manera consensuada. También aquí se encuentra el fundamento sobre la decisión de que los perfiles de los autores sean profesores con quienes mantengo una estrecha relación que permite el diálogo de manera más profunda.

Resta enunciar el tipo de verdad y conocimiento que pretende generar el estudio. La cuestión radica en la diferencia entre lo verdadero y lo verídico. Ya se mencionó todo lo sustancial en el apartado del fundamento teórico sobre la verdad como Alétheia; resta añadir en este apartado la perspectiva metodológica de Bolívar sobre el asunto.

Sobre ello nos dice Bolívar (2012): “[...] el investigador no se dirige a escudriñar o establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, buscando verificar lo que dice el relato; sino a reflejar de la mejor manera cómo ha sido vivido subjetivamente por el sujeto.” (p. 19). No como fueron los hechos verdaderamente realizados, sino como fueron verídicamente interpretados, puesto que esto último es lo

que termina por influir en la formación de la persona y en su concepción de hecho educativo. Efectivamente, como mencioné, la verdad que busco descubrir se encuentra dentro y no fuera de las vidas humanas; lo verdadero se reconfigura dentro de la trama vital como algo verídico. No interesa, en rigor, cómo fueron los hechos sino cómo fueron vividos por el autor.

Como se apuntó en el apartado teórico, la diferencia entre lo verídico y lo verdadero radica en que este último pretende la Verdad definitiva, incambiable, única, imperecedera, en tanto que lo verídico se identifica con lo concreto, vital y auténtico. No tanto verdad que se guarece en el universo sino la que vive en el hombre y que, por ello, depende de una circunstancia que le hace auténtica⁵⁴.

En suma, se es verdadero en un espacio intemporal y no cambiante, en tanto que verídico sólo puede existir en lo cambiante, circunstancial, vital, y, por ello, auténtico. No sé si el hombre pueda descubrir y enunciar la Verdad, pero puede decir su verdad, la que vive con él. Bolívar (2012) lo explica con intención y conceptos similares: “La cuestión no es decir *la verdad*, como correspondencia exacta con los hechos, cuando *decir verdad*, es decir ser expresión de una autenticidad, sinceridad, expresión de lo que se siente, es decir moral.” (p. 19).

La verdad o conocimiento que encierra lo verídico está en la coherencia interna de la narrativa y no estrictamente en sus referentes externos objetivos. Concluye Bolívar (2012):

En último extremo, como reconoce el propio Eisner, aunque la evidencia pueda provenir de múltiples fuentes [externas a la subjetividad], el asunto se juega en que el informe persuada por su peso, coherencia, lógica de interpretación o la propia narración. (p. 21)

Ahora bien, atendiendo a lo metodológico, recupera Bolívar: “Como decía Lejeune, lo que define al género autobiográfico es la relación entre el autor, el narrador y el personaje principal, no la relación de referencialidad con alguna realidad externa o histórica.” (p. 19). Recupero este postulado para indicar que, al no ser mi intención analizar lo que ocurre en cierto grupo humano a partir de las narrativas de sus integrantes, los referentes objetivos que se recolectarían del contexto que se pretende analizar y que para tal intención los postula Bolívar, no serán recuperados fuera de la propia referencialidad subjetiva del relato de los profesores.

Por ejemplo, el contexto en el que convergemos los autores-profesores y yo es la FES-Acatlán. No es mi intención diagnosticar lo que ocurre en el gremio de profesores de pedagogía de dicha facultad, por lo que

⁵⁴ En el apartado teórico se describió la autenticidad, misma que depende de lo circunstancial.

no es necesario un apartado que describa tal contexto, lo cual no quiere decir, por supuesto, que se omita, sino que se recupera siempre desde la referencialidad subjetiva de los autores, puesto que es lo verídico y auto referenciado lo que me interesa. Sobre ello dice Bolívar (2012): “El marco de referencia de lo que se dice, sin desdeñarlo, debe ser suplido por el de la propia *inserción del relato en la vida*: cómo está inmersa en una práctica, en su autoría, método de composición e interpretación.” (p.19)

Continúa Bolívar (2012):

A la investigación no le preocupa tanto, como al historiador, la verdad factual de la historia narrada, sino cómo la experiencia pasada es rearticulada en un presente y proyectada en un futuro. [...] Cuando un profesor describe por qué enseña de una determinada forma, o sus primeros años de enseñanza, su relato puede expresarnos una *verdad narrativa*. (p. 20)

Huelga decir que dicha verdad narrativa se vincula con la inteligencia narrativa de Ricoeur y con la lógica narrativa de la razón vital orteguiana. Es esta verdad narrativa donde, en suma, se busca lo verídico del hecho educativo en la vida humana.

Concluye Bolívar (2012): “Se le puede exigir “fidelidad”, pero referida no tanto a lo que realmente sucedió (verdad como correspondencia). Cuanto a lo que siente el propio sujeto (sentido moral), es decir, autenticidad o veracidad.” (p. 19-20) Esto se conecta con el tema sobre los perfiles de profesores para la construcción de narrativas biográficas, pues sobre dicha ‘exigencia de fidelidad’, entre otras cuestiones, se ancla la decisión de determinar como una característica necesaria de los perfiles la relación previa con el investigador.

Sobre el fundamento para tal decisión, recupero el siguiente postulado de Bolívar (2001):

Todo esto [se refiera a la construcción de significado compartido que se mencionó anteriormente] requiere ir rompiendo, en la medida que se pueda, la inicial relación asimétrica que suele existir (no sólo por posición social, sino de diferente capital cultural), lo que exige un tiempo previo de relación, que -en principio- podría ser tan largo como el que reclama la amistad. La familiaridad con el tema y la proximidad social, como dice Bourdieu, hace que se pueda dar una comunicación no violenta, dando lugar a una comunidad de sentido, aún cuando una homología perfecta no sea posible [...] (p. 150 y 151)

Por ello, se decidió por profesores con los que tuviera una relación estrecha que me permitiera un análisis más profundo y preciso de las narrativas, ya que, además de conocerlos a ellos -y de contar con una “estructura de interacción establecida” Bolívar (2001 p. 152)-, conozco sus vivencias y sus discursos, conozco su docencia, he vivido la materialización de sus ideas en su enseñanza. En suma, conozco su sistema de ideas y creencias, lo que me otorga un referente necesario que reduce la equivocidad en la profundización de las razones vitales y la lógica narrativa de dicho sistema.

La identificación que mantengo con los profesores de las narrativas me permite construir significados conjuntos, pues se procura un ejercicio que estuviera basado en el diálogo, mismo que en el apartado anterior definimos como nada menos que el elemento autenticador del hecho educativo. Interpretar una narrativa desde la otra, una vida con otra, fusionar los horizontes, resulta en un ejercicio de estrecho contacto humano, el cual no puede dejar de desembarazarse de la frialdad y equivocidad que genera la ausencia de relación previa para este tipo de ejercicios. Lo impersonal, la frialdad y lo lejano a la subjetividad son cualidades de un investigador que se encuentra muy lejos de la razón vital, las narrativas y el diálogo.

Sentencia Bolívar (2001): “La cuestión no es sólo que el diálogo sea metodológicamente adecuado, sino también *humanamente significativo* [...]” (p. 153). No sólo es una cuestión metodológica -conocer previamente el sentido general de las narrativas por la relación previa que achica las posibilidades de equivocidad-, sino ética.

Por todo ello, basado en estos postulados identifiqué entre el profesorado de pedagogía de la FES-Acatlán, perfiles que fueran acorde en el profesor Ernesto Álvarez y la profesora Clara Flores⁵⁵; catedráticos de dicha facultad con quienes, por una parte, mantengo una relación estrecha que permite la construcción conjunta de la narrativa biográfica, y, por otra parte, son compañeros del mismo gremio y contexto, por lo que, por ambas razones, comparto la idiosincrasia que propone Bolívar como necesaria: “Dado que no hay un yo personal o sustancial al que se debiera acceder, sino que la identidad se construye y reconstruye en el curso mismo del relato interactivo, lograr unas idiosincrasias compartidas entre entrevistador y entrevistado es clave.” (p. 152).

Como un tercer elemento para estos perfiles se procuró que fueran pedagogos de profesión y estudios, ya que comparto una relación estrecha con otros profesores del gremio, pero no son pedagogos de formación profesional. El hecho de que fuesen pedagogos de profesión se determinó por la tercera dimensión de la vida educativa, la vida teórica; estos profesores se han educado toda la vida, han sido educadores desde hace mucho tiempo y desde el mismo han sido pensadores de la educación. No indico que quien no sea pedagogo no haya tenido una vida teórica sobre la educación, pero si propongo que quien lo sea necesariamente la ha tenido.

⁵⁵ Por petición de los profesores, sus nombres cambiaron a seudónimos después de que la narrativa fue construida. Situación que confirma la recomendación de Bolívar sobre preguntar antes, durante y después si el autor desea poner su nombre o permanecer anónimo.

Hasta aquí los fundamentos teóricos y metodológicos; prosigo y finalizo con la cuestión técnica de la investigación. Sobre ella nos indica Bolívar (2001) que la narración de vida se construye entre entrevistado e investigador y necesita de por lo menos tres entrevistas sucesivas semiestructuradas (p. 170,171), mismas que contienen tres momentos: entrevista acontecimiento (p. 160); entrevista registrada, “donde se perciben auditivamente las reacciones (tono, expresión) de la interacción y puesta en palabra” (p. 161); y la entrevista texto (p. 161).

Indica Bolívar que entre entrevistas es necesario construir biogramas en función de orientarse para la narración; sobre ellos menciona: “Es, pues, una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia.” (2001, p. 178). Sobre su función, destaca: “Una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional es mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria, que conjugue los acontecimientos y la cronología” (p. 177); y sobre su forma, sugiere: “Se trata de representar la estructura básica por medio de un esquema, que puede adoptar una estructura arbórea, mapa o, como hemos hecho nosotros, analizando verticalmente los soportes estructurales de cada relato de vida.” (p. 178). Recupero esta última forma e indico que, según lo planteado, en las columnas se añaden los incidentes críticos con sus epifanías del hecho educativo, de manera que se advierta el desarrollo y evolución del concepto de hecho educativo a lo largo de la trayectoria. El biograma queda de la siguiente manera:

Cronología	Acontecimientos	Incidentes críticos	Valoración	Concepción de hecho educativo

Siguiendo la metodología de Bolívar, las tres entrevistas que se realizaron son las siguientes:

1. Primera entrevista: trató sobre las generalidades de la trayectoria de vida educativa, de manera que puedan explorarse y advertirse las fases e incidentes críticos, así como temáticas particulares, para su posterior análisis en la entrevista registro y entrevista texto. El autor esboza su identidad narrativa. En este primer acercamiento se optó por reconfigurar la entrevista en un relato sin guion sobre la trayectoria educativa en función de que el autor recurriera a la asociación libre. Se pidió que se realizara un relato autobiográfico de asociación libre donde se recuperaran las dimensiones

de vida de educador, educando y vida teórica, de tal manera que se estructurara a partir de puntos coyunturales y tuviera la intención de que el relato fuera una síntesis y explicación de la evolución de su concepto actual de educación.

El producto de esta fase fue la creación del biograma inicial esbozado por el investigador y construido en conjunto con el autor, con el cual se preparará el guion individualizado por incidentes críticos, para la segunda entrevista.

2. Segunda entrevista: trata sobre las fases e incidentes críticos, y, dentro de ellos, las cuestiones específicas que van configurando, al integrarse, la totalidad del sentido de la trayectoria vital-educativa. Esta entrevista profundiza y precisa, además, en los aspectos de ideas, creencias, suelo, subsuelo, adversario, proyecto vital⁵⁶ y, finalmente, al perspectiva-vista integral del hecho educativo. Se añaden preguntas sobre el interés y la ejemplaridad, tanto en su vida de educadores, educandos y vida teórica, así como la forma en que interpretan la interpelación entre educando y educador, y, si es el caso en que coinciden con la forma dialógica, se preguntó la forma particular en que lo advierten y piensan. El producto es nuevamente un biograma más detallado y sintético que da cuenta, junto a una narrativa construida, de tal perspectiva-vista.
3. Tercera entrevista: trata sobre la síntesis de la narrativa. Se expone ante el entrevistado para acordar el sentido holístico de la narrativa y detallar lo que resulte necesario. La perspectiva-vista con su narrativa está realizada. Dice Bolívar (2001) sobre esta entrevista: “[...] la tercera entrevista sirve para discutir la síntesis presentada, reflexionar sobre lo dicho, y consensuar el análisis. Ello da lugar a modificar la síntesis efectuada” (p. 171)

La pregunta sobre el anonimato fue tanto inicial como al final de todo el recorrido. Recalco que fue al final, también, porque el profesor después de revelarnos las coyunturas de su vida está en derecho de retractarse sobre la cuestión de anonimato, puesto que este ejercicio revela muchas cuestiones sensibles para el autor del relato, que antes solían pasar desapercibidas.

Últimas consideraciones sobre la dimensión de vida teórica de la narrativa. La vida teórica de los profesores se analiza con el siguiente postulado de Ortega para la interpretación de textos:

⁵⁶ El proyecto vital de los profesores que se expone no lo abarca completamente, no es ni pretende ser exhaustivo; lo que se procuró fue descubrir y exponer una síntesis sobre su dimensión profesional y vocación como educadores y pedagogos. Ningún proyecto vital es posible de exponerse por completo, pues nunca luce completamente claro, además de estar en continua reestructuración; por otra parte, no es reductible a la profesión, pues, como indica Ortega, las profesiones no son vocaciones sino necesidades sociales.

Enunciado con última sobriedad, se trata de esto: el pensamiento de un pensador tiene siempre un *subsuelo*, un *suelo* y un *adversario*. Ninguna de estas tres cosas son lo que, literalmente entendido, está expreso en el pensamiento de un pensador. Queda fuera, y casi nunca el pensador alude a ello. Sin embargo, actúa en su pensar y forma parte de él. Por eso, para entender éste hay que completarlo con aquello. Todo texto es fragmento de un contexto impreso. (Origen y epílogo Parte VI La filosofía parte...)

Enseguida, explica:

El *subsuelo*, constituido por capas profundas y originadas en lo antiguo del pensar colectivo dentro del cual brota un pensamiento de un pensador determinado, suele ser ignorado por éste. El *suelo* es de constitución reciente: son las admisiones fundamentales de que el pensador se da cuenta, pero que ha encontrado ya recientemente establecidas. En ese suelo se halla instalado, y desde él piensa sus propias, singulares ideas. Por lo mismo, no habla de él, como no enseñamos a la gente el terreno sobre que en cada instante se afirman nuestros pies. En fin, todo pensar es un *pensar contra*, manifiéstese o no en el decir. Siempre nuestro pensar creador se plasma en oposición a otro pensar que hay a la vista y que nos parece erróneo, indebido, que reclama ser superado. Esto es lo que llamo *adversario*, acantilado hostil que vemos elevarse actualmente sobre nuestro suelo, que, por tanto, *surge también de éste* y en contraste con el cual descubrimos la figura de nuestra doctrina. El adversario no es nunca inefectivo pasado: es siempre contemporáneo que nos parece una supervivencia.

Estas categorías las construye Ortega para su humilde propósito: aplicarlas a Parménides y Heráclito en función de esclarecer si la ocupación filosófica es permanente y casi natural en el hombre, o si, por el contrario, es histórica, lo que implica que nació un día con estos autores y en su circunstancia, llegando así hasta nosotros sin ninguna garantía de futura continuación, pues todo lo que nace debe morir en algún momento. Lo primero que descubre es que estos autores efectivamente nombraron una realidad que antes no existía, lo que conocemos con el nombre de filosofía fue nombrado auténticamente por estos fundadores como *alétheia*; aquel nombre cursi de filosofía -dice Ortega- fue producto de la presión social ejercida hacia quienes se ocupaban del oficio de *alétheia*, develadores del ser.

Se recuperan las categorías de subsuelo, suelo y adversario para comprender la vida teórica de los profesores; agrego el matiz siguiente matiz: al parecer, el subsuelo contiene las creencias que hereda el pensador, el suelo las ideas también heredadas, y el adversario el contraste para la construcción de nuevas ideas, ahora sí, las del autor.

Otra precisión: en el uso de estas categorías se descubre una vez más la necesidad de relación previa entre el investigador de narrativas y o los autores, pues resulta muy ventajoso compartir, en gran medida, un mismo subsuelo. Mi subsuelo fue en parte su suelo, y no es muy distinto nuestro adversario: todo aquel que intenta falsear el hecho educativo; desde luego, este adversario cambia de cara según la

circunstancia⁵⁷; para mí, por ejemplo, es toda tentativa que reduzca la finalidad de la educación a cualquier otra que no sea la vida humana, por ejemplo, la que pretende que tal fin sea la ciudadanía o, peor aún, la barbarie del usuario de plataformas digitales.

En este análisis sobre Parménides y Heráclito en función de descubrir lo que es y cómo llego a ser la filosofía, Ortega aplica su razón histórico-vital; no da nada por hecho, ve como se haciendo la cosa. También lo aplica para el pensamiento de Aristóteles; sobre lo que son los principios en y de este autor se constituye su texto *La idea de principio en Leibniz* (1958). Destaco esto porque en tal texto describe Ortega cómo Aristóteles, al construir sus principios, ignoró que partía, a su vez, de un principio sensualista que se encontraba en su subsuelo, por lo que formaba parte de su perspectiva, pero de manera inconsciente.

La afirmación de que en los sentidos se hace presente el Ser es el primer principio del aristotelismo, y es un puro error de Aristóteles y la escolástica subsecuente suponer que el primer principio es el de contradicción. Para Leibniz lo será; con buen derecho, porque en él no significan primariamente un principio ontológico, sino lógico. Pero en Aristóteles el principio de contradicción presupone el principio de la presencia de lo Real. Y esta presencia, según él, tiene lugar en el *aísthesis*, en la intuición sensible [...] Lo que acontece es que ese principio es tan primero, está de tal modo antepuesto en Aristóteles y en el vulgo a todo otro pensamiento, que ni siquiera se tiene conciencia aparte de él, y menos, concepción teórica de él como tal principio. Por eso no se le ocurre, ni de lejos, a Aristóteles formularlo, como pasa con todo lo que es verdaderamente fundamento de nuestra vida. Pertenece a lo que yo llamo << principios *a tergo*>>, a las *creencias*, y no a las *ideas*. (Ortega, 1958, p. 258)

De manera que en la vida teórica, como en el resto de la vida, se vive desde creencias; existen principios de creencia que el pensador suele no advertir. Esto también se toma en cuenta en las narrativas, pues la idea de hecho educativo que tengan los autores parte de principios, algunos advertidos -los de ideas- y otros inconscientes -los de creencia-.

⁵⁷ Para Ortega el sujeto de la historia son las generaciones; ellas también, como pensadoras, comparten estas categorías. En el México del siglo anterior, el Ateneo de la juventud -Vasconcelos, Reyes, Caso, Henríquez Ureña, entre otros- tuvieron como adversario al positivismo, pero, también lo tuvieron como suelo; recuérdese que dice Ortega que el adversario nos luce como tal puesto que parte del mismo suelo. Al parecer las generaciones revolucionarias y fundadoras -puesto que son pensadoras- así se caracterizan, y pareciera que atienden al principio de Ortega: 'toda auténtica superación es integración'; es decir, que la superación parte de, rompe y eleva el elemento anterior, pues si se empecina en olvidarlo, entonces no es superación, sino sencillamente cambio. Otro ejemplo de esto es la generación fundadora que concibió el mito de la Guadalupe/Tonantzín. Por otro camino, las generaciones rebeldes no tienen como adversario alguien que parte del mismo suelo porque, como indica Paz, la rebelión es el estallido violento contra una injusticia y no el cambio de racionalidad que es la revolución, para Ortega. La del Ateneo se nos revela, así, como una generación fundadora que recuperó e integró la exigencia de exactitud, el amor al conocimiento, el ánimo de progreso, pero superó cambiando el tipo de racionalidad que dejando de lado los esencialismos, abraza la historia y, así, al hombre. Queda la pregunta obvia: ¿Quién es el suelo de mi generación? ¿Quién su adversario?

3.2 Narrativas y perspectivas- vista de los profesores de pedagogía

El apartado se constituye de las narrativas que condensan las entrevistas y biogramas, así como la perspectiva- vista sobre el hecho educativo. Se omiten reproducir biogramas y entrevistas, mismas que por ser herramientas de investigación y, por lo tanto, estar condensadas en la narrativa, resultan repetitivas. Al relato que me brindaron los profesores, añadí la interpretación de una concepción de hecho educativo correspondiente a cada incidente crítico de manera que se pudiera advertir su evolución a lo largo de la trayectoria vital-educativa; desde luego, tal interpretación fue aprobada por los autores y añadida a la narrativa. Se fortalece el análisis a partir del desglose de las narrativas a partir de las categorías de Ortega: ideas, creencias, suelo, subsuelo, adversario, interés, ejemplaridad, diálogo, principios de idea y de creencia, y, finalmente, la perspectiva- vista integral del hecho educativo junto con su autenticidad.

Profesor Ernesto Álvarez

Narrativa:

Nació en 1958 en la ranchería del Naranjo, municipio de Coyuca de Catalán en el estado de Guerrero. Su abuelo fue general de división en la revolución y fue quien fundó el pueblo 'Álvarez' donde creció el niño Ernesto. Su familia, por la figura de su abuelo, mantiene respeto en la región, cuestión que, dado el medio hostil y violento, lo salva de la violencia y una muerte temprana. Sus padres cuentan con educación primaria trunca, no obstante, valoran mucho la educación, cuestión peculiar para el tiempo y el medio; lo obligan a estudiar en un principio, después, lo animan. El ejemplo del valor de la educación aprendido en casa no le abandonará jamás. Aquí se origina su primera concepción de la educación y un principio de creencia: la educación es una herencia.

Su infancia fue campesina, pero no de extrema pobreza pues su familia tenía propiedades para la producción. La formación inicial y aprendizaje para la socialización se realizó dentro de este medio rural. Esta identificación con el medio rural le formarían una perspectiva de dimensión social que jamás abandonaría. Aquí la concepción educativa se complejiza: la educación se realiza en la vida comunitaria; es en y para ella.

Ya en edad para la educación escolar, es obligado a ir a ella; no le gustaba, prefería aprender en el campo. Entra a una escuela multigrado donde tiene un primer encuentro desafortunado con la educación formal, pues el ambiente resulto terno y violento. Este evento le forma una perspectiva desdeñosa de la educación escolarizada y formal que no abandonaría hasta pasada su formación profesional de la licenciatura, no

obstante que, al tener experiencias formativas satisfactorias, el encono contra la escolarización va disminuyendo. Para entonces, concibe que la educación se realiza de manera más auténtica fuera de la escuela, en el campo y su vida comunitaria.

No obstante, descubre que la escuela primaria cuenta con actividades agrícolas. Encuentra, entonces, en la institución escolar la identificación con su medio familiar y rural. La escuela, al contar con actividades agrícolas, logra resolver el problema de falta de identificación y polarización entre el medio escolar y el campesino-familiar. Agudiza su perspectiva comunitaria, popular y altruista: la educación formal también puede ser campesina, comunitaria y popular, piensa.

Comienza a destacar en la escuela. Encuentra en este logro escolar una manera de hacerse respetar, ante el contexto de extrema violencia tanto escolar como familiar y social, pues en los bailes realizados por la comunidad se llegaba hasta el asesinato. El niño Ernesto atiende a la escuela donde advierte manchas de sangre en el piso, ya que dichos bailes se realizaban en ocasiones en la escuela. El respeto hacia su familia, por entonces, le protege hasta cierto punto. No obstante, los logros de la educación son merecedores de respeto propio y ante los demás, por lo que interpreta que la escuela es escenario social que revela sus extremos, pero también plataforma para ganarse el respeto y salvarse de la violencia.

Desde tercer grado de primaria cambia de escuela hacia una que ya no es multigrado, en el poblado de Santa Teresa. Esta escuela todavía mantiene y fomenta la cuestión popular, pero añade la perspectiva de lucha de clases; se llamaba 'Liberación campesina'. Al ir hacia la nueva escuela, en el transporte dos tipos bajan a un tercero y lo asesinan enfrente del niño Ernesto. Se genera el trauma ante situaciones de este tipo de violencia que fija una creencia: la violencia del medio rural se destaca por todas partes, en la familia, escuela y resto de la sociedad; el espacio rural necesita emancipación de esa violencia. Su perspectiva educativa se afianza: la educación puede ser la posibilidad de esa emancipación.

En suma, su educación en la infancia, tanto familiar como escolar, le forma otro principio de creencia: la educación es la forma para emancipar el medio rural pues es donde se gana el respeto, se salva de la violencia, se da la lucha de clases. La autenticidad del hecho educativo es su dimensión de emancipación popular, tanto individual como comunitaria, pero, puesto que también es violenta, cerrada al diálogo y desgastante, sólo tiene valor futuro y preparativo.

Viene al centro del país a estudiar la secundaria, mientras vive con sus tíos en la Quebrada, Estado de México. Su adolescencia fue, entonces, citadina, permeada en todo momento por la necesidad de trabajar

para seguir estudiando. Siendo adolescente, tiene ya la conciencia de que la educación tiene tanto valor como para trabajar con tal de estudiar. Su perspectiva revaloriza la educación: ésta vale la pena del trabajo adolescente. No obstante, tanto su educación escolarizada primaria y secundaria fue expositiva, instructiva, de disciplinamiento y violencia. La violencia escolar le obliga a obtener buenas calificaciones para escapar de ella lo más rápido posible. Se afianza una perspectiva despectiva de la educación adoctrinante, cerrada al diálogo y violenta. Para el joven Ernesto la educación tiene valor, pero sólo preparativo; no vale en el presente, pues es violenta. Es, en efecto, emancipación individual y comunitaria-rural, pero tal emancipación sólo puede venir después de la escuela, ya que ella misma es violenta.

Terminada la secundaria, su intención lógica fue entrar al CCH para facilitar el paso hacia la licenciatura en veterinaria, misma que hasta entonces representaba su pasado, vocación e intención; pero el azar interviene y, ante la necesidad inexorable de trabajar, le presenta a su alcance la Escuela Normal que tiene la ventaja del horario flexible. Sus decisiones educativas no se tomaron tanto desde el interés formativo, como de la practicidad y necesidad presente, pero irónicamente le descubrirían su verdadero interés y vocación.

Hasta este punto sigue la perspectiva de valor educativo únicamente como preparativo y se fortalece el vínculo educación y trabajo. No obstante, su formación en la Escuela Normal le descubre el valor presente de la educación; se revela que ésta tiene gusto lúdico y artístico, en suma, valor didáctico. Al descubrir el valor presente de la educación, descubre su vocación de enseñante.

En 1981, ya con la veterinaria olvidada y su verdadera vocación descubierta, ingresa a estudiar la licenciatura en pedagogía en la FES-Acatlán, UNAM. Junto con la veterinaria, se van la intención de volver a su pueblo en su futuro de corte y mediano plazo. Su perspectiva sobre educación, en este punto, le indica que ésta también tiene el aspecto de una vocación y la dignidad de una profesión. Aquel principio de creencia de la educación como emancipación individual y comunitaria jamás le abandona y se ensancha con su formación pedagógica profesional de corte marxista y de psicología social, es decir, con un principio de idea. Por otra parte, su formación en tronco común le abre espacios de diálogo con otras disciplinas; esto es fundamental para su vida teórica: en aquel momento se desarrolló un principio de idea sobre la interdisciplinariedad.

Durante su licenciatura forma parte del movimiento estudiantil que toma la dirección exigiendo cambios en el plan de estudio. La participación política y comunitaria se revela como fundamental de la formación profesional. El movimiento logró abrir especialidades y prácticas en el plan de estudio, pero a costa de

eliminar el enfoque histórico y el tronco común; balance que a la postre luce negativo para el joven Ernesto. La educación es participación política y comunitaria, pero sin fundamentos, puede ser dañina.

Por otra parte, en este mismo periodo advierte que obtiene mayor desarrollo de su pensamiento fuera de las aulas, en diálogo con colegas de otras disciplinas. Las lógicas cerradas y monológicas en ese espacio de enseñanza superior provocar que persiste la perspectiva de que la enseñanza escolar tiene el único fin de la aprobación de exámenes y la obtención del certificado y que el aprendizaje auténtico se encuentra fuera de las aulas, en el diálogo. Para cuando termina su formación profesional, su concepto de educación involucra la creencia de desescolarización, emancipación y participación, las ideas marxistas y de psicología social y una mirada interdisciplinaria y dialógica.

Ingresa a la Maestría en Educación con beca en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. El equipo docente fue coordinado por Olac Fuentes Molinar, intelectual de izquierda. La perspectiva de Ernesto, por sí misma de origen popular, se afianza con el enfoque izquierdista del posgrado, mismo que contaba con la posibilidad de movilidad entre instituciones; esta cuestión, entre otras, le permitieron la participación en proyectos con refugiados centroamericanos, participación en la actualización del magisterio en el Estado de México y en la reforma a la educación normal de 1984, así como varias visitas a Cuba y el Salvador. La perspectiva se ensancha: la educación no es sólo la escolarización, sino la formación que ofrece la práctica, y, dentro de ella, el contacto con las realidades sociales. El aspecto de compromiso ético y político del educador se profundiza. Por otra parte, descubre la complejidad del fenómeno educativo por toda su experiencia formativa y en la realización de su tesis sobre 'Prácticas Pedagógicas en la Formación del Magisterio'; se vuelve manifiesta, entonces, su vocación como investigador educativo.

Ya egresado, participa en la creación del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México, (CCECMEM); tal experiencia afianza su perspectiva sobre el trabajo colaborativo y la participación. Dentro de dicha institución se desempeña como formador docente, lo que le afianza su interés por la formación, eje de su posterior vida teórica. Posteriormente, coordina el programa de posgrado en la sede de Ecatepec del ISCEEM donde se encuentra con una élite de pensadores de la educación; la ejemplaridad de estos le forma y prepara para el doctorado, al tiempo que enfatiza su mirada interdisciplinaria sobre la educación.

Realiza su doctorado en educación en la UPN. Éste resulta en un proceso formativo que amplía su encuentro con pensadores como H. Zemelman, Enrique De la Garza, entre otros, lo que afianza su

concepto de educación como un campo de discursos y prácticas que posibilita combinar el razonamiento con acciones concretas. Sobre su concepción de la pedagogía como disciplina, comprende que es necesaria y fundamental, pero insuficiente para comprender las realidades educativas; es necesaria la interdisciplinariedad.

En su incorporación al espacio universitario de la FES Acatlán, afianza su responsabilidad de una sólida formación académica, misma que desarrolla y refleja en su trayectoria académica dentro de la misma institución. Su perspectiva sobre el trabajo de académico de tiempo completo abre espacios de mucha riqueza para el desarrollo profesional y la participación en comunidades académicas diversas, asimismo resulta en un espacio de respaldo académico en la realización de proyectos de investigación inscritos en la DGAPA como son los proyectos PAPIME y PAPIIT sobre formación docente y académica del profesorado universitario. Su línea de investigación ha sido la formación de educadores en el campo de la docencia universitaria, misma que actualmente se ha complementado con proyectos de lectura y escritura de estudiantes universitarios, posibilitando la producción y difusión de resultados de las investigaciones desarrolladas.

Actualmente, su vida teórica ha dado un cambio de perspectiva del sujeto central del educador hacia el educando, entendiendo a éste como una condición de alteridad y enclave en la vida académica e institucional. Sin abandonar su interés central por la formación de sujetos, amplía su perspectiva hacia el otro actor fundamental del hecho educativo; por ello, actualmente coordina y desarrolla el proyecto de investigación PAPIME sobre lectura y escritura en estudiantes universitarios.

Desglose desde las categorías del pensamiento de Ortega y Gasset:

Categoría	Contenido
Ideas	<p>La educación es participación, tanto en su realización como en su comprensión. Es un campo de discursos y prácticas que posibilita combinar el razonamiento con acciones concretas.</p> <p>La formación es uno de los ejes fundamentales que posibilita articular las perspectivas interdisciplinarias para conocer el fenómeno educativo.</p> <p>El estudiantado universitario es la condición de alteridad y de enclave de la vida académica e institucional.</p>
Creencias	<p>La educación es la forma para redimir el medio rural pues es donde se gana el respeto, se salva de la violencia, se da la lucha de clases.</p> <p>La dimensión radical de la educación es la social y, por lo tanto, su compromiso es ético y político.</p>

	La pedagogía como disciplina es fundamental, pero insuficiente para la comprensión holística del fenómeno educativo. Es irrenunciable la interdisciplina y el diálogo.
Subsuelo	Democracia, marxismo y cristianismo. Tres formas de emancipación.
Suelo	Psicología social, pedagogía crítica de Freire, interdisciplinariedad
Adversario	Intenciones de emancipar a partir de la imposición y la violencia, no desde la educación y el diálogo. Una visión de pedagogía popular ortodoxa que, distorsionando la concepción de emancipación y concientización, busca que los educandos repitan los dogmas en lugar de decir su voz. ⁵⁸
Interés	Educando: Su interés fue aprender las maneras en que la educación sirve para la emancipación social e individual. (tiene que ver con el proyecto vital) Pensador: formación, diálogo, comunidad, participación e interdisciplinariedad en la comprensión del fenómeno educativo; estudiantado como una condición de alteridad y enclave en la vida académica.
Ejemplaridad	Sus padres; su encuentro con la élite de pensadores de la educación latinoamericanos durante la licenciatura, maestría, doctorado y, particularmente, en la coordinación de la maestría del ISCEEM.
Diálogo/Interpelación entre educador y educando.	Diálogo emancipatorio
Proyecto vital	La lógica nos indicaría que, al provenir de un medio rural, el joven Ernesto estudiara veterinaria, tal era su pasado y su intención en aquel momento, por lo que resulta contradictorio que con tal intención no ingresara al CCH -cuestión que facilitaría la entrada a la UNAM para veterinaria- y sí a la normal. Pero en el momento de ingresar al nivel medio superior se encuentra que su circunstancia le exige trabajar y estudiar y, al mismo tiempo, le presenta la Normal con un horario flexible. De esta manera, tanto la parte de azar que tiene la circunstancia, es decir, la oportunidad de la normal a su alcance, como la parte de pasado y creencias que se condensan en la experiencia infantil que le despierta su vocación de pedagogo, le deciden, en tal momento crítico, su proyecto vital hacia la educación. Este incidente crítico es un ejemplo de razón vital-narrativa que demuestra la biografía del profesor Ernesto como una síntesis de los contrarios; acontecimientos -el azar de la normal, la circunstancia de necesidad de trabajo y educación, y la vocación originada en la experiencia infantil- que entretejidos

⁵⁸ Se cumple el análisis de Ortega: el adversario surge del mismo suelo, pero propone métodos y formas distintas, y por ello parece un ‘superviviente’. En el caso del profesor Ernesto, su adversario tiene el mismo suelo -la pedagogía crítica- y subsuelo -marxismo, democracia- pero aún mantiene las formas impositivas y monológicas del tradicionalismo pedagógico, de allí que luzca -porque lo es- como una supervivencia.

	nos revelan su proyecto vital de educador y pedagogo con una orientación popular y emancipatoria.
Perspectiva-vista integral sobre el hecho educativo:	Es un campo de discursos y prácticas que posibilita combinar el razonamiento con acciones concretas, en función de la formación integral del individuo que permite su emancipación. La pedagogía como disciplina es necesaria y fundamental, pero insuficiente para comprender las realidades educativas; es necesaria la interdisciplinariedad.
Elemento de autenticidad	Tener como finalidad la emancipación tanto individual como social y popular.

Profesora Clara Flores

Narrativa:

La maestra Clara Flores nos da otro matiz importante de las trayectorias de vida: éstas comienzan y se configuran desde antes de que nos encontremos en la vida. En su caso, su bisabuelo rompió con la creencia y el uso social que condenaba a las mujeres fuera de toda educación escolar al mandar a su hija a la escuela para aprender a leer y escribir. Sus abuelas y sus padres continúan con esta visión en la que educan a sus hijos y particularmente a sus hijas.

Desde su infancia expresa su vocación por la educación y la enseñanza. Ya entonces advierte la educación como un problema, como una complejidad que requiere preparación y reflexión. Su madre, teniendo su papel dentro de la crianza como un problema, repite frecuentemente la anécdota sobre la expresión de tal vocación en su hija, la cual va abonando a crear una identidad como educadora en ella. No tarda esa vocación en materializarse: cada que tiene oportunidad, enseña a otros compañeros algo que ella comprende bien; rápidamente encuentra gusto tanto en aprender como en enseñar.

El gusto por el conocimiento de diversos temas que ejemplifica su padre, hace que vacile en la hora de elección de la profesión; pero la vocación de enseñante se impone y se concreta en la elección por pedagogía. De esta manera, ingresa a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM a estudiar pedagogía en 1976; ya desde primer semestre, su profesor Roberto Caballero Pérez, le enseña mediante el ejemplo que la educación es un fenómeno complejo y que la enseñanza no es la respuesta simple, sino la pregunta de vuelta que fomenta el desarrollo del pensamiento. Realiza su servicio profesional construyendo materiales audiovisuales para la Facultad de Química y la de Medicina de la UNAM; allí, descubre y

asume el enfoque de tecnología educativa; advierte, por otra parte, lo inexorable del encuentro multiprofesional y la necesidad del pedagogo de diversificar su pensamiento. Su perspectiva se ensancha.

Trabaja en el DIE del CINVESTAV en un proyecto para niños de 11 a 14 años rezagados que no pueden inscribirse a la primaria escolarizada ni a los procesos de educación de adultos. Participa en la construcción de los Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI), donde adquiere primeras experiencias de trabajo colaborativo, diseño curricular, docencia y formación de instructores. Descubre enfoques de freireanos para la enseñanza de lectura y escritura en infancia; congruente con el enfoque, aprende la categoría de Actividades Socialmente Relevantes, que buscan vincular sociedad y escuela, al tiempo que funcionan como temas generadores al estilo de Freire. La experiencia hace que profundice en su perspectiva de educación popular; en efecto, la educación está estrechamente ligada con la sociedad, ambas se benefician cuanto más se relacionen. El aprendizaje debe ser una actividad socialmente relevante.

El trabajo en los CEBI se reconfigura como programa y alcanza relevancia, diversificándose por algunos estados de la República. La maestra se muda a Morelia en 1981 para ser Coordinadora Académica y General del programa. Obtiene experiencia en administración y gestión educativa y general (presupuestos, compras, etc.). Comprende la dificultad del trabajo administrativo que lo vuelve insufrible. Paralelo a este trabajo labora en una secundaria popular, donde la docencia es de voluntariado; tal experiencia resulta en un contraste que le alivia de las lógicas administrativas. Para ambos trabajos, recurre teóricamente a Makárenko, Freinet y Mario Lodi. Continúa profundizándose su perspectiva de educación popular, pues si bien la educación tiene un lado desagradable pero necesaria en su administración, producto de los intereses que se manejan, se salva en el contacto, en el encuentro que representa la educación popular.

Terminada la experiencia laboral como Coordinadora General, se concentra en la crianza de su primera hija y su proceso de titulación por medio de tesina sobre la experiencia laboral de formación de instructores. La experiencia formativa en la construcción de su tesina la pone en contacto con el ejemplo y perspectiva en el análisis curricular de Ángel Díaz Barriga. La reflexión sobre su experiencia laboral configura y da unidad a su identidad y perspectiva, pues consistió en sistematizar una experiencia de educación popular. Su vida teórica alcanza un primer nivel de madurez, pues comprende que la reflexión educativa tiene el gran valor de sistematizar las experiencias, de manera que recupera muchos aspectos que por la inercia de la práctica pasan desapercibidos.

Posteriormente, ingresa como docente en la Escuela Normal Superior de Michoacán; además se desempeña como Subjefa del Departamento de Contenidos y Métodos de la Secretaría de Educación del

Estado de Michoacán. Desde el enfoque de Rockwell, realiza investigaciones etnográficas en el medio rural, en una primaria de Tacícuaro. Comienza bien la experiencia, pero el cambio de jefe da al traste el trabajo y vuelve tóxico el ambiente laboral. En ambos espacios advierte la confrontación entre universitarios y normalistas, de donde surge presión hacia ella por ser universitaria, además de no contar con antigüedad en dicho sistema burocrático y ser mujer. Su perspectiva sobre educación popular se amplía en su vida teórica; no obstante, advierte que la educación es, también, un espacio de confrontación de intereses no siempre altruistas.

El ambiente tóxico le empuja a dejar este último trabajo que, en el aspecto laboral, resultaba bien pagado y posicionado pues era una plaza federal. Con una amiga psicóloga, funda una consultoría psicopedagógica, lo que le impone la necesidad de ampliar la dimensión psicológica de su vida teórica. Comienza a tener experiencias con escuelas privadas y de orientación familiar; estas experiencias, justo por requerir procesos educativos de carácter intervencionista y directivo, para lo cual exigen una postura del educador como poseedor del conocimiento, provocan que la maestra termine por definir conscientemente su trabajo educativo desde un modelo no directivo. De manera que, rompiendo creencias, comienza a volver dialógicas y de escucha activa las sesiones educativas con las mamás-educandas de la orientación familiar. Su perspectiva se matiza; la maestra comprende que la educación auténtica vuelve responsable al educando de sus aprendizajes y procesos educativos. El educador tiene la responsabilidad de crear las condiciones de aprendizaje, pero son los educandos quienes tienen que asumir sus propias responsabilidades frente a los aprendizajes y las decisiones que resultan en consecuencia.

Al mismo tiempo, colabora con una asociación civil que se dedica al trabajo educativo con mujeres de colonias populares. La experiencia amplía perspectiva feminista, llevando este tema a la dimensión de la vida teórica. Su perspectiva se afianza en uno de sus aspectos importantes. De esta manera, concibe que la educación popular tiene un matiz importante de género; aquella fundamental, originaria y antiguo principio de creencia sobre el valor de la educación de la mujer que ejemplificaban sus abuelas, se agudiza con la experiencia profesional y la reflexión teórica.

Conoce a Lilia Ortega, encargada de un departamento en la ENEP Acatlán y, de esta manera la circunstancia, aliada con toda su preparación, construyen la oportunidad: ingresa a la docencia en dicha institución para impartir, en la carrera de pedagogía, la asignatura de 'Formación y práctica profesional', misma que desde entonces ejerce. Su experiencia y perspectiva sobre la educación en espacios no escolarizados logra su plenitud en un espacio académico dedicado a tal tema. Ante esta oportunidad,

advierte la necesidad de profundizar en su vida teórica pedagógica, para poder conceptualizar y sistematizar toda su experiencia profesional educativa; de esta manera redescubre su pasión por la pedagogía como disciplina, por lo cual ingresa a la maestría en la Facultad de Psicología de la UNAM. Ya por entonces es encargada de coordinar las prácticas en EDNICA, IAP, organización que trabaja con niños en situación de calle; esta experiencia evitó que su práctica se psicologizara demasiado debido al tipo de maestría que cursaba. Este fue un incidente crítico en su vida teórica que le reafirmó su orientación por la dimensión social de la educación; de manera que su trabajo de tesis, recuperando la categoría de Bourdieu sobre 'habitus', busca comprender los factores que intervienen en las decisiones de los niños en situación de calle.

Su experiencia y perspectiva profesional continúan ampliándose en su orientación hacia la dimensión social del fenómeno educativo y su práctica no escolarizada. Colabora con otra organización civil para trabajo comunitario en Cuajimalpa, de nuevo con orientación familiar. En cuanto a su vida teórica, ésta se ve reforzada en los concursos de oposición para la base y definitividad en diversas asignaturas de la FES-Acatlán; finalmente, consigue la plaza de tiempo completo en el área de Intervención Pedagógica Profesional. La experiencia de la maestra, indica que estos procesos, cuando son auténticos, fortalecen el pensamiento y la docencia de los profesores y profesoras. Por otra parte, entre 2001 y 2004 se desempeña como Secretaria Académica de la División del Sistema Universidad Abierta al tiempo que cursa el Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Todas estas experiencias fuera del espacio tradicional del aula amplían su perspectiva. No obstante, la experiencia de educación a distancia le confirma que ésta se queda en el nivel instructivo; su perspectiva se complejiza, la instrucción no es identificable ni reductible con la educación, por lo cual el medio a distancia no alcanza ésta última logrando apenas aquella. La educación es presencia, contacto, intercambio de miradas y vidas.

Su experiencia con educación no formal, con dimensión social, enfocada en poblaciones vulnerables, le descubre que la educación sólo es posible en la medida que reconozcamos la libertad del educando para tomar su propio camino, sin que esto signifique la irresponsabilidad del educador.

Realiza su doctorado en pedagogía sobre las representaciones sociales en la infancia, ampliando su perspectiva profesional al reconocer que dicha edad se encontraba dentro de sus preocupaciones teóricas centrales. Como resulta lógico, la maestra también comienza a impartir la asignatura de Pedagogía Social. En 2020 imparte la asignatura de Fundamentos de la Pedagogía de primer semestre, con lo que se enfrenta

por primera vez a estudiantes que inician y no a los que van terminando, como estaba acostumbrada. El incidente crítico, al ponerla en una situación distinta, le descubre nuevos horizontes y otras verdades, entre ellas, que la docencia, cuando es auténtica, representa el ejercicio donde quien busca enseñar termina aprendiendo más de lo que enseña. Su amplia trayectoria en la asignatura de Intervención Pedagógica Profesional (prácticas profesionales) le ha enseñado que una de las virtudes más importantes del educador es la prudencia, el resistirse a vivir por el otro, dejándolo ser y aprender a ser. En efecto, es muy difícil, al coordinar a pedagogos en formación, lograr el equilibrio entre permitirles sus errores de manera que aprendan de ellos y evitar que se pierdan en ellos.

Desglose desde las categorías del pensamiento de Ortega y Gasset:

Categoría	Contenido
Ideas	La educación no escolarizada contiene un vínculo igual o muchas veces más auténtico que el escolar entre educando y educador. La edad adulta representa una etapa educativa tan amplia y necesaria como las demás. La educación más importante es la popular.
Creencias	La educación autentica es libertad para el educando y responsabilidad para el educador. La dimensión radical de la educación es la social. La educación es irreductible al aula. Una de las virtudes más importantes del educador es la prudencia, el resistirse a vivir por el otro, dejándolo ser y aprender a ser. La educación es indispensable para la vida de una mujer para su desarrollo como ser social.
Suelo	Educación problematizadora; Paulo Freire; Violeta Núñez; Carl Rogers; marxismo
Subsuelo	Estilo de crianza de su padre que responsabiliza al educando de sus propios actos.
Adversario	La intervención pedagógica violenta, monológica, antidialógica e impositiva. La acción aparentemente educativa que busca cambiar al otro para que mejore a partir de la acción altruista y cerrada del educador redentor.
Interés	Educando: despierta su vocación desde temprana edad, su interés fue aprender las maneras de enseñar. En su formación y desempeño profesional su interés fue por la educación no escolar y popular. Pensador: la sistematización del concepto de educación.
Ejemplaridad	La ejemplaridad de sus dos abuelas sobre el valor de la educación para sortear las adversidades de la vida. El estilo de crianza de su padre que responsabiliza a los educandos de sus actos.

	<p>Su padre le demostró el amor a los libros y a la diversidad en los estudios. Ambos padres, ejemplificaron el ánimo de estudiar la universidad.</p> <p>Al entrar en la universidad, su profesor de Teoría Pedagógica rechaza dar una respuesta simple sobre lo que es la educación, ejemplificando la labor del pensador que demuestra la complejidad de los fenómenos; también, le enseña mediante el ejemplo que el educador no da respuestas simples, sino que responde con más preguntas para que el educando desarrolle su pensamiento.</p>
Diálogo/interpelación entre educador y educando	Encuentro, vínculo e intercambio de miradas entre educando y educador.
Proyecto vital:	<p>Dedicar su vida profesional a la reflexión y la práctica de la educación en espacios no escolarizados (práctica profesional, popular, orientación familiar, entre otros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circunstancia: formación profesional y espacios laborales con dimensión social y orientados hacia lo popular. • Azar: conocer a Lilia Ortega, lo que le ayudó, junto con su preparación, a entrar a la docencia y la investigación en la UNAM. • Vocación: hacia la enseñanza y educación periférica, para sujetos no tradicionales en espacios no escolares. Por su condición de mujer y el ejemplo de las abuelas, la elección de espacios no escolarizados, ni socialmente aceptados e ideales.
Perspectiva-vista sobre el hecho educativo	<p>La educación es presencia, contacto, intercambio de miradas y vínculo; su autenticidad no es la institucionalidad, sino el encuentro real. Es, por ello, un fenómeno irreductible al aula; existen espacios desescolarizados que suelen tener un contacto educativo más auténtico, pues escapan de las lógicas mecánicas, burocráticas y credencialistas de la educación escolar. Este contacto educativo, sólo es posible en la medida en que no sea impositivo; será tan fecundo cuanto deje en libertad, problematizadora y autorreflexiva, al educando para decidir su camino. Al dejar en libertad al educando, se permite que éste advierta en todo su rigor las consecuencias de sus actos, evitando crear espacios artificiales donde por una mal entendida estima -que en realidad es compulsión por controlar- se evitan tales consecuencias o se cambian por las que elige el educador. De aquí que la entrega de calificaciones con un intercambio intenso entre argumentos del educador y el educando signifique una actividad formativa muy importante.</p> <p>Lejos de que la libertad del educando suponga la inactividad del educador, propone que éste asuma su rol de orientación y su responsabilidad de modelamiento. Además, supone que una de las virtudes más importantes del educador sea la prudencia, el resistirse a vivir por el otro para que el, en efecto, viva y aprenda a vivir.</p>
Elemento de autenticidad	El encuentro, que permite el vínculo humanizante, articula teoría y práctica, educando y educador, es la autenticidad del hecho educativo; de aquí que éste deba

procurar escapar de las lógicas institucionales que impiden el encuentro auténtico por medio de la rutina.
--

3.3 Serie dialéctica y conclusión

La conclusión de este trabajo, que se condensa en este apartado, se organizará de la siguiente manera: 1) Se describirá un ejemplo de ejercicio de narrativas y razón vital del propio Ortega; 2) De acuerdo con ese ejemplo se describen algunos descubrimientos particulares derivados de las narrativas; 3) A partir de ello, se expondrá la serie dialéctica con mi perspectiva, la de los profesores y la síntesis desde la perspectiva de Ortega. Finalmente, se realiza una reflexión a manera de cierre.

Ortega pone en práctica el ejercicio de la razón vital en su escrito *Memorias de Mestanza*⁵⁹, desde donde extrae o confirma algunos aspectos de su pensamiento. Al realizar el comentario sobre la autobiografía del español Gaspar de Mestanza, Ortega recurre a la razón vital y a su concepto de ‘generación’ como sujeto de la historia para describir el contexto y características de la generación de Mestanza, así como la particular participación de Gaspar en ella:

Nació en 1855, y esto le consigna a la generación que <<tuvo el grito>>en las postrimerías del siglo [...] Ha sido el tiempo en que el europeo sintió más radical confianza en sí mismo y en el porvenir. Ese exceso de confianza le hizo abandonarse, perder toda cautela [...] Pero no suele faltar en ninguna generación un hombre que vive un poco al fondo de la escena, un hombre deslizante, que pasa inadvertido y que es su testigo excepcional. Hombre de ojo claro y frío, implacable en el ver, que lleva, como no puede menos, en su entraña los atributos de su generación, pero que no queda sumergido en ella, sino que la mira flotando sobre ella y por eso se salva cuando ella transcurre y sigue apto para vivir otros tiempos que subsiguen. (Ortega, 2012a, p. 325 y 326)

Al observar de manera integral la biografía de Gaspar, deduce y añade un matiz a su concepto histórico de generación: el del individuo testigo que participa en su generación dando fe de lo ocurrido. Es ese

⁵⁹ Como indica el propio Ortega, realizó el comentario a las memorias de Mestanza a petición de la familia de éste, la cual le facilitó todos los manuscritos. De manera que encontramos en la propia vida de Ortega un elemento de azar y circunstancia que le lleva a reflexionar sobre la vida humana. Sin duda es el asombro que sintió ante la lectura de Dilthey una de las condiciones principales que lo lleva a reflexionar sobre la vida humana, pero ¿cuáles otros acontecimientos, acaso más radicales, de la biografía de Ortega explicarían tal interés teórico? Describir las influencias teóricas de un filósofo apenas es decir algo sobre su vida teórica, pero de ninguna manera significa dar cuenta del porqué de sus intereses como pensador; Platón no leyó a Sócrates, sino que lo ocurrió encontrarse a Sócrates en su vida, y fue esto, quizá, lo más importante que le ocurriera en su vida teórica. Quede el comentario para quien se anime a hacer la narrativa biográfica de Ortega y Gasset para descubrir y describir en ella su pensamiento, trabajo que -hasta donde he visto- no se ha realizado aún: aplicar la razón vital en el creador de la misma. Hay biógrafas de él y trabajos que exponen su pensamiento; habrá que hacer dialogar ambos.

personaje que siempre está a la zaga y que, por lo mismo, suele ser quien nos cuenta la historia. Otro ejemplo de esto sería Bernal Díaz del Castillo quien literalmente estuvo en la zaga. Los protagonistas suelen estar demasiado atentos en su actividad, lo que no les permite el solaz necesario para reflexionar y testimoniar aquello que realizan.

Al analizar la carrera diplomática de Mestanza realiza un comentario que describe -y descubre- bien a los intelectuales infiltrados que se sirven de su oficio de diplomáticos sólo para aprovecharlo para su verdadera vocación. Al parecer esto es recurrente, lo descubre Ortega en Mestanza, en Stendhal y perfectamente puede aplicarse a Octavio Paz:

A veces, sin embargo -recuérdese el caso de Stendhal-, la carrera diplomática es el mejor antifaz que un hombre distante de los demás hombres puede elegir para circular entre ellos sin que sospechen los ricos hontanares de espíritu que lleva dentro. (Ortega, 2012a, p. 327)

La carrea de diplomático le brindó a Mestanza la necesaria distancia que exige la perspectiva para cumplir su papel de testigo generacional; recuérdese que el testigo, para serlo o por serlo, siempre está a la zaga. Vemos en la vida de Mestanza, cómo operó la circunstancia en función del proyecto vital.

Ortega expone un fragmento de las memorias que contiene una fuerte identificación con el pensamiento de Ortega, en lo concerniente al vínculo entre vida y razón, así como la forma en que trabaja la perspectiva para descubrir el objeto. Mestanza, al comentar que en cierto nivel de la vida se llega a la plenitud de experiencias en torno a ciertos objetos, comenta, de acuerdo con la cita de Ortega:

No debiera, después de todo, sorprendernos tanto la cosa porque la vida será todo lo rica, varia y profunda que se quiera, pero es, al fin y al cabo, una realidad finita, determinada. Irla viviendo es, a la par, irla conociendo, y este conocimiento llega en un cierto momento a su propia plenitud. En cada orden de asuntos tardaremos más o menos tiempo, pero en caso todos concluimos por haber dado la vuelta entera alrededor de ellos. Tal vez es ésta la expresión que mejor declara la plenitud de conocimiento en que, queramos o no, nos sentimos estar: haber dado la vuelta entera al tema, haberlo visto por todas sus caras. Antes, como nos faltaba alguna cara por ver, nuestro conocimiento no se cerraba sobre sí mismo, no era hermético, y en aquel vacío de ilusión hacían su nido las ilusiones y ponían su trampa generosas esperanzas. (Mestanza, como se cita en Ortega, 2012a, p. 329)

Este conocimiento, Mestanza no lo produjo mediante su reflexión únicamente, sino que lo vivió. Más que su mente se lo indicará, se lo mostró su vida; Ortega indica que estos niveles de plenitud sobre ciertos conocimientos los encuentra, sobre la mujer a los cincuenta años y sobre la política a los sesenta y tres. Esta forma de conocimiento que se da por rodeo de la cosa a partir de sus experiencias es la narrativa biográfica y su razón vital; el profesor Ernesto, por ejemplo, diría que después de rodear tantas veces al

hecho educativo, después de verlo desde tan distintas perspectivas, siempre encuentra en él, cuando es auténtico, la emancipación.

Por otra parte, nos cuenta Ortega que Mestanza descubrió el influjo de las creencias y usos sociales – y Ortega con él- en su interpretación de lo que es la juventud. Tres veces pensó que se había terminado y tres veces se equivocó; alude que este error se debía a que era creencia popular de su generación que la juventud terminaba puntualmente a los 30 años. Al reflexionar, Mestanza descubre que la sensación de juventud depende sí, de la vida de cada individuo, pero también de las circunstancias de cada época. Para una generación diferente a la de Mestanza que, por sus condiciones históricas, aspira vivir hasta los 60 años, es normal que luzcan lo 30 como término de la juventud. De la biografía de Mestanza, se puede, también, extraer conocimientos pedagógicos, pues esta reflexión de Mestanza sobre la juventud indica que la educación no pueda ser la transmisión de la cultura de una generación a otra, pues en el caso que nos ocupa transmitiría sin duda un error; puesto que la circunstancia ha cambiado, la cultura para ser formativa debe ser rehecha por cada nueva generación que se educa en función de su propia circunstancia.

De aquí que el dogma, independientemente de su origen, destruya el pensamiento, porque al proponer una explicación fija desde la cual vivir, propone una quietud para lo que es puro cambio; detiene el pensamiento y, así, obnubila la cultura que, por detenerse, ya no entiende la circunstancia cambiante y ya no sirve como herramienta para vivir en ella. Una vez más: el adoctrinamiento que se basa en el dogma y propone como medio el monologo para educar, incapacita para vivir, en tanto que el diálogo reconstruye la cultura y la hace fructífera para la formación y la vida.

Continúo con el comentario de las memorias de Mestanza. Ortega expone otro extracto que sin duda influyó en su concepto de ‘creencias’:

Hay opiniones en cuya formación nos damos cuenta de haber intervenido [...] Pero hay otras opiniones de que nos sabemos por completo inocentes. Nunca intentamos formárnoslas, no fuimos ni remotamente sus conscientes creadores. Al contrario: nos las encontramos un buen día formadas en nosotros por generación espontánea, sin que sepamos de donde vinieron y cuál ha sido su gestación. (Mestanza, como se cita en Ortega 2012a, p. 331,332)

Como Sócrates y Platón, cuesta mucho trabajo diferenciar donde termina Mestanza y comienza Ortega, pues en el siguiente fragmento de aquel se descubre la inspiración del tratado *El hombre y la gente* de éste, tanto la categoría de uso social como el mismo ejemplo sobre el saludo que brinda, y, para abundar a la confusión, escriben con el mismo estilo y elegancia. El parecido es tan agudo que me encuentro tentado en pensar que Ortega afinó los manuscritos de Mestanza, pero, debido a que la familia que se los otorgó

seguramente los leyó y esperaba ver el comentario de Ortega, me deciden a pensar que no pudo haber modificación alguna; no me queda más que permanecer en mi perplejidad o proponer a Mestanza como el elemento de ejemplaridad en la vida y el pensamiento de Ortega. El extracto es el siguiente:

Una criatura humana en cuya existencia no tuviesen la menor intervención usos, costumbres y leyes -por tanto, lo social- no podría sostenerse porque ello implicaría tener que inventar en absoluto con la propia Minerva todos sus pensamientos, deseos y medios de satisfacción. El problema empezaría al despertarse con el natural apetito mañanero. ¿Qué desayunar? Por fortuna la sociedad sale al paso de este problema ofreciéndonos cierto repertorio de costumbres alimenticias matinales entre las cuales nos es relativamente fácil elegir. Sin este auxilio de la sociedad como directora de nuestra conducta, cada paso sería para nosotros un conflicto. ¿Qué hacer, por ejemplo, al entrar en una reunión? [...] La dificultad nos es dada hoy tan resuelta que casi nos cuesta trabajo representárnosla. Pero imagínense dos hombres que nunca se han visto y que se encuentran de pronto en un desierto. Cada uno ignora las intenciones del otro: ¿es un enemigo?, ¿es un necesitado pacífico? Evidentemente se hace preciso un acto que preceda a todos los demás y cuya única finalidad resida en mostrar la intención benévola de ambos, que constituya desde luego el área de trato sobre la cual van a moverse los actos subsecuentes. La sociedad nos ahorra el esfuerzo y el riesgo de inventar ese comportamiento inicial adelantándonos pródica el uso del saludo, un acto convencional, en sí mismo ridículo, pero que sirve a aquel ineludible menester de iniciar la relación. (Mestanza, como se cita en Ortega, 2012a, p. 333)

En la reconstrucción de las influencias del pensamiento de Ortega se deben considerar los grandes autores como Dilthey, Platón, Nietzsche, Unamuno y Kant, pero sin duda para su concepto de creencias y para su propuesta sociológica de usos sociales y el tipo de influencia de la gente sobre el individuo que representan es necesario contar a Mestanza como influencia principal. El extracto anterior es el resumen de *El hombre y la gente*⁶⁰; por su contenido y su estilo se puede introducir en cualquier parte del tratado y nadie notaría la intromisión.

Estos son, entre otros, algunos elementos de su pensamiento que Ortega extrae de la vida misma, de la razón vital, de la biografía de su amigo Mestanza. Ortega busca en la vida humana misma su filosofía, su pensamiento y sus principios para la historia, que es para él, la ciencia de lo humano, menesterosa de principios. Lo mismo procuré hacer con la pedagogía; todo este trabajo tiene la intención de enfocarse en el concepto de hecho educativo desde la vida humana, pero encontré, además, algo particular, a saber, el origen de la vocación.

⁶⁰ El tratado de Ortega, *El hombre y la gente*, se construyó después del comentario sobre las memorias de Mestanza, pero él y Ortega eran buenos amigos, lo cual deja la oportunidad de que haya sido Ortega quien influyó en el pensamiento de Mestanza y no al revés. Otro pendiente por aclarar para quien realice el análisis del pensamiento de Ortega desde su biografía.

Las narrativas de los profesores nos descubren lo siguiente: las raíces de la vocación se encuentran en los acontecimientos de la infancia. Al parecer, se origina allí para después solamente ser confirmada. En el caso del profesor Ernesto, él le dedica su vida a la educación puesto que en la infancia encuentra en ella un medio de emancipación del individual primero, social después. Por su parte, para la profesora Clara, su vocación nace del ejemplo de sus abuelas y su padre. La voz interna se conforma en la infancia; es un acumulado de principios de creencia.

Dice Borges que la puerta (el destino) elige al hombre; es verdad, si por puerta entendemos únicamente el componente azaroso del proyecto vital, pero que en nada influiría en nuestra vida sin la vocación. Al crecer, la vida va consistiendo en acontecimientos aparentemente caprichosos que arrojan a una persona a su destino, o que le van cercando para que se decida por él. Los acontecimientos parece que desean cerrar el horizonte para, acorralado el hombre, se decida por el destino que le queda. Pero el aparente capricho de los acontecimientos contiene una lógica narrativa que los demuestra como necesarios para la vocación. No es que los acontecimientos nos acorralen hacia un destino, sino que la vocación, originada en la infancia, provoca que le demos una interpretación vocacional a tales acontecimientos, de manera que después de recorrida la carrera ya no lucen como caprichosos sino como necesarios. Fue la interpretación, cargada de la perspectiva de la vocación nacida en la infancia, la que formó una identidad en la persona, con la cual eligió el destino. Pero no es la puerta quien elige, sino la persona que, eligiendo con su voz interna y dándole significación a los acontecimientos con dicha voz, juega a que existe una condición sobrehumana que da coherencia a su vida eligiéndole el destino. Es verdad que existen elementos azarosos en la elección del proyecto vital, pero siempre a merced de la vocación.

La persona elige su destino escuchando la voz interna conformada en su infancia. Desde luego se puede vivir aceptándola o negándola hasta cierto punto -nunca se niega ni se acepta absolutamente-, pero siempre escuchándola, partiendo de ella. Por ejemplo, el profesor Ernesto siempre mantuvo en su proyecto vital la condición social y popular de la educación, pero no regreso a ese medio; la profesora Clara, le dedicó su vida profesional a espacios no escolarizados, pero se formó en espacios escolarizados. De manera que se puede elegir romper o seguir con la educación que en la infancia brinda generalmente la familia, lo que no se puede es ignorarla, esto es imposible; no hay más parámetros para mi vida que las otras vidas entre las que nací y me eduqué; siempre que encuentre, en mi madurez, otras formas de vivir, será bajo la luz de aquel parámetro infantil originario. La ejemplaridad de los padres es, a un tiempo, posibilidad y límite del horizonte de sus hijos; sus vidas son el horizonte de sus hijos, no tienen más remedio que vivir a partir

de él. El hijo del pianista será pianista u odiará el piano, pero nunca será indiferente ante su presencia. Se pueden buscar otros frutos, pero no se puede cambiar de raíces.

Dice Ortega que la vida del hombre tiene un pie forzado que es la circunstancia; se vive en ella, negándola, temiéndole o aceptándola y encontrando en ella la autenticidad, pero siempre viviendo con y en ella. De la misma manera, el pie forzado en la vida del educando es la vida de su educador. El interés del educando -vocación y proyecto vital- tiene su pauta en la ejemplaridad de sus educadores. En la búsqueda de lo que deseamos ser no tenemos otro repertorio que el ejemplo de los educadores ya sea para negarlo o continuarlo. Curiosa paradoja de la educación: para encontrar el interés del educando, el educador debe buscar la pauta en su ejemplo; lo que más busco en él está en mí, su intimidad es su interpretación de mi ejemplaridad. Se confirma y profundiza aquella propuesta antedicha: el hecho educativo es la forma más intensa de la vida interindividual. La ejemplaridad del educador es el primer paso de la serie dialéctica del proyecto vital del educando; los pasos subsecuentes pueden negar o diferenciarse, pero nunca ser indiferentes u otros. Yo soy yo y mi circunstancia, y ésta última se condensa en el otro, en el educador; es él el gran otro que me encuentro en la vida, es la personificación de mi circunstancia.

La voz interna es la autenticidad de la vida humana, aquello que hay que hacer para evitar hacer cualquiera cosa, de manera que las decisiones de tal vida sean necesarias y no caprichosas, la pauta para encontrar la autenticidad la da la circunstancia. En el caso del profesor Ernesto esto se descubre de la siguiente manera: su circunstancia infantil fue de violencia en variadas y extremas formas, por lo que su yo busca la forma de emancipación de esas violencias y la encuentra en la educación. De aquí que su vocación sea la educación y dentro de ella encuentre como su elemento fundamental el diálogo emancipatorio como encuentro que contrasta y alivia la violencia; su principio de creencia sería que las vidas humanas se topan, ya sea para chochar en la violencia o para encontrarse en el diálogo educativo. Su narrativa nos confirma la verdad de Ortega: yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella, no me salvo yo. Esta afirmación es la descripción de la vocación. El incidente crítico fundamental fue aquel evento donde ve morir a una persona; lo que le grito la circunstancia en aquella jornada se transformó y reconfiguró de grito exterior de violencia en voz interna que indica el destino educativo como encuentro y diálogo que busca que los hombres se hagan, evitando que se deshagan.

En suma, la voz interna es la de la infancia; el destino que nos llama no proviene de fuera, sino de dentro, de esa voz interna conformada de creencias que forjaron el ánimo del niño a partir de la circunstancia y la ejemplaridad de sus educadores, y que son, por ello mismo, la raíz de las decisiones. Por todo ello, indica

Ortega que esa voz interna es nuestro ‘fondo insobornable’. Para el caso particular de la vocación de educador, resulta importante resaltar que en ambas narrativas de los profesores se advierte que no fueron las experiencias escolares las decisivas, sino las familiares. Inclusive, para el caso particular del profesor Ernesto, la escuela por poco le quita su vocación de educador.

Finalmente, la serie dialéctica. Al construir sus pasos con mi perspectiva y la de los profesores, resultó evidente un cuarto paso con la perspectiva de Ortega. No obstante, sobre dicha perspectiva aclaro que es un ejercicio no exhaustivo sino inicial, pero que sirve para la síntesis temporal de la serie dialéctica. No fue, en rigor, mi intención derivar una pedagogía del raciovitalismo; no obstante, una primera formulación ayudó a darle forma a la serie. Los pasos quedarían de la siguiente manera:

- 1) Yo: La educación es lo que el hombre hace para hacerse. Es el proceso de humanización producto del toque entre vidas que se forman, haciéndose y rehaciéndose. Su autenticidad es del diálogo que realiza el interés del educando y la ejemplaridad del educador.
- 2) Profesor Ernesto: Sí ha de humanizar, sólo si esto significa que el hombre se forme libre, es decir como sujeto y no objeto de su circunstancia; por lo que la intención del hecho educativo debe ser la emancipación individual y social. La educación es lo que el hombre hace para emanciparse; una vez emancipado entonces se humaniza. Es un campo de discursos y prácticas realizado en un momento histórico, y tiene, por lo tanto, un compromiso ético y político.
- 3) Profesora Clara: Si su intención es emancipar, su forma no puede ser otra que el encuentro que genera el vínculo humanizante, el intercambio de miradas entre sujetos que evita, al igualarse en la mirada, objetivarse. La educación es lo que el hombre hace para encontrarse; una vez que se encuentran verdaderamente los hombres y forman un vínculo educativo, en consecuencia, se emancipan.
- 4) Ortega: Si es un encuentro entre vidas que busca humanizar y tiene la intención de emancipar su finalidad no puede ser reductible a ningún otro aspecto de la vida humana más que a ella misma y su autenticidad. Cualquier otra finalidad disminuye su humanidad y malogra su emancipación. La educación es lo que el hombre hace para hacer de su existencia una vida humana que tiene intención y por ello, autenticidad.

Así como se describió y propuso el tipo de serie dialéctica, se advierte que la construida aquí no tiene la dinámica del pensamiento analítico puesto que el segundo paso no está necesariamente en potencia en el primero, ni el tercero en el segundo, etc. Cada paso es autónomo y se avanza porque éstos se co-implican

dialécticamente pero no implican analíticamente; van rodeando el objeto en lugar de avanzar hacia la profundidad del primer pensamiento que se asume como correcto.

Proponer el hecho educativo como lo que el hombre hace para hacerse, para humanizarse, no implica forzosamente que tal humanización sea emancipación; pero si se co-implican los pensamientos, pues para el uno la finalidad es la humanización que atiende más a la dimensión vital y para el otro la emancipación, que también es humanización, pero atiende más lo político e histórico. Son dos perspectivas sobre la misma cuestión que no se deducen la una de la otra, sino que se co-implican porque destacan aspectos distintos de un mismo objeto, el primero vital, el otro político. El segundo paso tampoco implica necesariamente al tercero, pues la emancipación que es concientización no implica la necesaria igualdad en el encuentro y el intercambio de miradas entre educando y educador, ya que hay propuestas monológicas e impositivas que buscan de esa manera la concientización, como el traslado de los contenidos correctos de una conciencia a otra, sin contextualización alguna. Por otra parte, el tercero no está implicado en el primero, pues ver al hecho educativo como toque de vidas es correcto, si se amplía a que dicho toque genera vínculo, de manera que no es momentáneo si ha de ser formativo.

El cuarto paso no es idéntico al primero, ni está en potencia en el segundo o el tercero, sino que los co-implica a todos a manera de síntesis; en lugar de que sea el primero el que implique a los demás -como en el pensamiento analítico-, va siendo el último el que en síntesis los co-implica dialécticamente. El cuarto paso propone una perspectiva sintética que acepta la humanización como finalidad, pero enfocándolo hacia la autenticidad de la vida que supone tal humanización de manera que, bien enfocada la finalidad, no se pierdan esfuerzos; acepta también el segundo pero no es únicamente una derivación de él, pues, en efecto, la educación ha de emancipar, si por ello se entiende que el hecho educativo deba evitar en su finalidad cualquier reducción que no sea la vida misma y su autenticidad; por lo mismo es un encuentro que genera el vínculo humanizante, sólo a causa de que éste se dé entre la totalidad de las vidas humanas, es intercambio de miradas a condición de que éstas contengan y reflejen la totalidad de las vidas humanas que las producen.

De manera que todas las perspectivas no son deducciones sino pensamientos sobre aspectos del hecho educativo que se co-implican y por lo tanto son entre ellos irreductibles e identificables; educar es humanizarse; humanizarse es, en otro aspecto, emanciparse; emanciparse, encontrarse y formar vínculo; humanizarse, emanciparse, encontrarse y vincularse es, desde un aspecto más amplio, atender a toda la extensión de la vida humana evitando cualquier reduccionismo que deshumaniza, enajena, aleja y separa.

Hasta el paso en el que se quedó, la serie dialéctica presentada sobre el hecho educativo puede condensarse en la siguiente síntesis que se compone de los aspectos de humanización, emancipación, encuentro, vínculo y autenticidad: La educación es lo que el hombre hace para hacerse y así rehacer su circunstancia. Desde luego, la síntesis no es conclusión ni reducción de los demás aspectos; es un aspecto más preciso que espera el contraste del siguiente paso con el nuevo aspecto descubierto.

Conclusión

El largo proceso de investigación, reflexión y elaboración de esta tesis deja en mi formación dos elementos bien identificados. El primero es descubrir el grado de profundidad y alcance que tiene todo un sistema de pensamiento como el de Ortega. A lo largo de la formación profesional en la licenciatura se estudian de manera sintética varios sistemas de pensamiento, pero ninguno se aborda completamente. Estudiar de manera completa toda una perspectiva de pensamiento desarrolla pensamiento sistémico y brinda una base para comprender otros sistemas. Cuando me concentre en estudiar otros sistemas -dígase el de Platón- será desde la perspectiva de Ortega; será desde la metafísica vitalista del último que comprenda la metafísica idealista del otro. Si se reflexiona un momento se verá que no son tan distintas, pues el ser como necesidad no es cosa muy distinta que el ser como idea; ambos seres, por no estar aquí, habrá que ponerse a hacerlos.

El segundo elemento es la perspectiva dialógica del investigador educativo que en mí perspectiva se asienta de manera definitiva. Investigar la educación es dialogar entre personas que se educan y piensan la educación. No es un objeto el que se investiga, sino un quehacer que realizan las personas; habrá que dialogar con ellas y para ello es necesario conocerlas. Las narrativas biográficas tienen mucho alcance para conocernos y a partir de ello descubrir cómo hemos realizado el hecho educativo. De manera que es con el diálogo por medio, la vida por interprete y en muchos casos las narrativas por técnica, como descubrimos al hecho educativo; no existe, entonces, el pensador de la educación solipsista, a menos aquel que vea en el educando y el educador un par de objetos.

Dice Ortega que todo conocimiento lo es desde un punto de vista, y, por lo tanto: “Cada hombre tiene una misión. Donde está mi pupila no está otra. Somos insustituibles. Somos necesarios” (Como se cita en Xirau, 1983, p. 24). Todo pedagogo es necesario, cada profesor es insustituible, necesitamos su mirada para continuar enriqueciendo la serie dialéctica del hecho educativo, para seguir aquilatando sus realidades, pues su perspectiva es irrepetible y por ello irreductible a cualquier otra. Por este motivo, el estudio del hecho educativo en las narrativas biográficas de los profesores de pedagogía es una rigurosa exigencia epistemológica orteguiana, que llevó a la búsqueda del diálogo, el contacto con el otro compañero pedagogo, para descubrir lo que ha configurado como hecho educativo a lo largo de su vida.

En rigor, no se analizaron las narrativas para exponerlas, sino para dialogar con ellas; de esta manera se cumplió con la intención de ampliar mi perspectiva mediante el diálogo con otras, cuestión por la cual indiqué que mi categoría expuesta en el capítulo dos no era analítica sino dialógica. En efecto, ahora

advierto que el hecho educativo no es sólo lo que el hombre hace para hacerse, sino para rehacer su circunstancia; sí es verdad que la educación es una condición de humanidad, sólo lo es por lo humano es la convivencia con su mundo, el diálogo entre ambos que los hace y rehace. Al buscar cambiar nuestra circunstancia, somos nosotros los que, en última instancia, nos formamos; buscando darle forma a la circunstancia encontramos y hacemos la nuestra, pretendiendo conocer la circunstancia, nos conocemos a nosotros. O, mejor, al verla a ella, vemos lo que de nosotros hay en ella; la circunstancia es un espejo, nos refleja porque nos contiene, y al mismo tiempo el espejo soy yo, al final lo que contiene soy yo; si yo soy yo y mi circunstancia, también ella es ella y yo, pues no hay circunstancia sin un yo, no hay cosas que rodeen sin el objeto que rodean, no hay realidad sin conciencia, ni ésta sin aquella, lo único posible es la convivencia entre ambas, la vida.

De manera que la sustancia de la vida es el diálogo formativo entre el yo y su circunstancia; dice Ortega que la sustancia última del universo es la perspectiva, es decir, la convivencia entre alguien que ve y algo que es visto, y esto debe ser diálogo, porque nos es patente que más radical que el hecho de que le hablamos a lo que vemos es que eso que vemos nos habla. La educación también es en última instancia diálogo entre alguien que aprende y alguien que enseña, éste último, sea hombre o circunstancia, también se forma, se rehace, al hacerlo. Es verdad lo que afirmaba que el mundo no es lo que en última instancia se conoce, sino una forma de vivirlo que sólo nos la puede decir otro hombre; pero para que esa verdad sea completa, mis profesores añadirían que no hay conocimiento del mundo sin modificación del mismo; esto es emancipación y, para ello, vínculo humanizante. La educación auténtica es emancipatoria, porque solo el hombre libre de cualquier heteronomía puede conocer efectivamente al mundo mediante su modificación. No conozco al mundo como es, sino como lo vivo y lo viven los hombres; conocer el mundo es vivirlo. El hombre enajenado conoce del mundo tan sólo la imagen que el otro le impone; el hombre libre conoce el mundo mediante su acción en él -su vida- que los modifica a ambos. De manera que la educación no debe tener como finalidad el diálogo, la emancipación o el encuentro, sino que, si es la educación una forma de vivir el mundo, ya lo es.

Por otra parte, se puede concluir que se cumplió con el objetivo de las narrativas, pues se descubrió el hecho educativo en la vida de los profesores con todos los elementos de Ortega y de todo ello se concluyó que cada vida que tiene por vocación la educación nos descubre un nuevo aspecto del hecho educativo; cada vida tiene -y es- una perspectiva irreductible a otra. Ortega, por su parte, vivió en un mundo hiperpolítico, por lo que, asqueado de la política, pide una educación en donde la ciudadanía esté en la

vida y no al revés; donde el hecho educativo considere la inmensidad de la vida, por lo que debe ser un ejercicio de jerarquías que atienda a las urgencias e importancias de ese horizonte descomunal; el parámetro de esas jerarquías no puede ser otro que el educando, de sus limitaciones, necesidades y urgencias se debe configurar su educación, misma que será no la transmisión de la cultura sino el desarrollo de las potencialidades vitales para su reconstrucción. Aquí se acerca y se aleja de Rousseau: lo primero porque pide el desarrollo de las potencialidades naturales -para él, vitales-, y lo segundo porque al pedir esto no lo hace por desprecio sino por amor a la cultura, misma que sólo se salva nutrida de vidas que la piensan y la reconstruyen, no que la repiten. Para Ortega, la autenticidad de su circunstancia está en una ampliación del horizonte hacia lo vital que integre, sin perderse en ninguna de ellas, todas dimensiones que tiene. El tema de su tiempo fue la reintegración de la razón en la radicalidad de la vida; de la misma, manera, en pedagogía sería evitar el reduccionismo que representa la exageración de la dimensión intelectual en la educación, de manera que ésta se expanda por igual a las demás dimensiones de la vida; esto significa, abandonar la duda metódica para recuperar la duda vital y radical. La clave de esto no lo ve en la reforma política, sino en la educativa; lo urgente, radical y decisivo no es modificar las leyes, sino las ideas y las creencias.

No sólo se descubrió la perspectiva de los profesores sobre el hecho educativo, sino que al hacerlo se advirtieron nuevos elementos sobre la vida humana. Como se mencionó, no era la intención exponer las narrativas, sino dialogar con ellas sobre el hecho educativo y al hacerlo descubrirles los principios sobre la vida humana que contienen de manera radical. Mencioné el relativo a la infancia y la vocación, pero hay otro sobre la estructura de la vida teórica concluyo lo siguiente: estos pensadores, desde Ortega hasta los profesores, tienen, al parecer, un mismo adversario, a saber, cualquier intento reduccionista del hecho educativo. Ya sea dependencia algún dogma, reducción de su finalidad a un sólo aspecto de la vida, formas de enseñanza discursiva e impositiva, entre otras. Cualquiera de estas resulta en una forma de reducir la autonomía del hecho educativo que debiera atender a la totalidad de la vida, si desea buscar ser auténtico. Basado en el pensamiento dialéctico de Ortega, se descubre el complemento de este principio, pues en todos los casos el adversario fue el contraste de su elemento de autenticidad. De manera que una de las conclusiones a las que puede llegar este trabajo sería, entre otras, el siguiente principio: todo pensador de la educación tiene un adversario que resulta en la representación de la forma reduccionista de lo que es para él el elemento de autenticidad del hecho educativo.

Este sería un principio para analizar la historia de las ideas pedagógicas de occidente. En un rápido acercamiento podría decirse, por ejemplo, que el adversario de Freire sería, al parecer, cualquier forma discursiva y extensiva de enseñanza -educación bancaria-, puesto que para él la autenticidad del hecho educativo es el diálogo que permite al educando decir su voz, volviéndose así sujeto histórico. De Rousseau se podría decir que, si su elemento de autenticidad es la forma natural de desenvolvimiento del educando, es porque su adversario es una educación que desprecia e ignora las cualidades innatas en favor de la cultura como único bien. De Dewey es, al parecer, la insistencia en dicotomizar los elementos de la educación que evitan que se configure como lo que es de manera auténtica: una experiencia. Es decir, el artificio que propone la teoría por un lado y la práctica por otro. De Alexander Neill es evidente que la autenticidad es la educación en y para la libertad, pero esto no indica que su adversario sean las formas impositivas, tanto como las que desresponsabilizan al educando, las que provocan que él mismo se evite su libertad.

Sobre Platón aventuro una hipótesis. Según Castoriadis el imaginario griego es sustancialmente trágico y por ser de tal manera produce la democracia; lo tragedia nos dice, no significa tanto la visión caótica del universo, sino que “Lo que muestra, sobre todo, es que no somos dueños de la *significación* de nuestros actos.” (Castoriadis, 2012, p.167) Ante la frustración evidente que proviene de pensar que el universo no está ordenado y por lo tanto no hay correspondencia exacta entre deseos, acciones y resultados, resulta, por una parte, absurdo que alguien se asuma como virtuoso de la política puesto que no puede haber un elemento extrapolítico -una inteligencia superior- que determine y vuelva heterónimo lo público; de manera que resulta necesaria y legítima la participación de todos los ciudadanos. Platón es, desde luego, la gran excepción y por ello su adversario no es, en rigor, la democracia, sino lo que hay en su raíz: la tragedia. Dice Castoriadis (2012):

En la concepción filosófica de Platón -creo que fue Víctor Goldschmidt, el gran platonizante, quien hizo la observación-, en la visión que Platón tiene de la existencia humana y del ser en general, no hay cabida para lo trágico. Observación profunda y acertada, que va más lejos de lo que parece. En efecto, en una filosofía como la de Platón no hay ni puede haber conflicto irreductible entre dos principios igualmente últimos, ya que todo el espíritu de esa filosofía consiste en unificar, homogeneizar, reducir a principios primeros y a partir de ellos volver a bajar para reconstruir el mundo. En cierto modo, por tanto, es una necesidad ontológica la que hace que lo trágico no pueda sino estar ausente en él. Sabrán, además, que Platón condena la tragedia y hasta la poesía en general y que expulsa a los poetas de su Ciudad ideal, con argumentos sobre la no verdad, la no moralidad del arte de los poetas...283

Castoriadis dice sobre Platón que buscaba ‘reducir a principios primeros y a partir de ellos volver a bajar para reconstruir el mundo’. Esto porque, al parecer, el interés teórico de Platón fue en última instancia

la política; si subió a la metafísica y la ordenó como cosmos, fue porque pretendía bajar desde ella hacia lo político, y de allí a su pedagogía. De manera que siendo su adversario la tragedia, la cual disminuye la capacidad de pensar y ordenar, por lo tanto, su autenticidad educativa sería la educación progresista que no se resigna a repetir y heredar dicho espíritu trágico escondido en la cultura de los poemas, sino que busca mejorar ese contenido con cada ejercicio de educativo. Por ello, Platón expulsando a los poetas de la República no me parece el signo del totalitarismo como quiere Popper, sino el origen del progresismo pedagógico. La visión pedagógica que ve en la educación no un reflejo inmodificable que se resigna a trasladar la cultura con todo y sus errores entre generaciones, sino un fenómeno posible de ser modificado deliberadamente y, por lo tanto, capaz de continuo mejoramiento. Desde luego se puede falsear la educación volviéndola dependiente de un dogma, pero esto no significa que debemos renunciar a buscar mejorarla. El equilibrio, como mencionaba, está en la forma de presentar la enseñanza, mediante el diálogo y como una propuesta; esto último, precisamente, lo inventó Sócrates y lo patentó Platón.

Si la tragedia es su adversario fue porque Sócrates, con su intención de intelectualizar la ética, fue su suelo y Pitágoras y el orfismo su subsuelo. Pero estas son especulaciones, su única intención es ejemplificar, pues resulta evidente después de este trabajo que, para descubrir al adversario, suelo, subsuelo y autenticidad de cada uno de estos grandes pedagogos, incluido Platón, resulta necesario pero insuficiente deducirlos de sus escritos; se nos descubre inexorable buscarlos y entenderlos desde su biografía y añadir a todo esto el nivel histórico donde se desarrollaron sus vidas, es decir, su vida interindividual, social y generacional. De acuerdo con Ortega, sólo así se podría hacer efectivamente una historia de las ideas, misma que resulta irreductible a la descripción de las mismas sin el hombre atrás de ellas; esto es lo que Ortega reclama de las historias de la filosofía, la vida humana donde se originaron. Pero, además, no bastaría con estos grandes pensadores que son, en imagen de Ortega, las cumbres del horizonte histórico que asemeja a una cordillera; faltaría, desde luego, todos los pensadores medianos que van de un gran pensador a otro, es decir todos los valles que conectan a cada montaña. Es decir, que cada que vemos la historia de la pedagogía sería como si, situados desde la perspectiva de un avión, apenas advertimos las cumbres de las montañas sobresaliendo de entre las nubes; el historiar sería descender a los valles para ver cómo se conformaron las moles de la montaña.

Esa es tarea de la historia, dice Ortega, y con ello puede, hasta cierto punto, prever cómo será la vida de la próxima generación, tanto la social como la individual. Por ello la historia es en su mejor hora la ciencia

de lo humano, nos dice Ortega, y, por lo tanto, debiera ser la disciplina auxiliar más importante de la pedagogía. Intentar prever las formas de vida es el parámetro indispensable para organizar la educación.

Cada perspectiva gana en enfoque lo que pierde en horizonte. Los profesores de estas narrativas fueron generación del siglo XX, enfocaron muy bien la cuestión social, pero se cerraron a ver la vida del individuo; acaso de la persona únicamente veían sus estructuras sociales. El tema de su tiempo fue lo político y el ocaso de la razón, dice Ortega, y advierte -por cierto- que el siguiente elemento que dominará la historia será la voluntad. Con esto último quiero indicar que los profesores no se equivocaron para lo que su circunstancia les exigía; fueron, en consecuencia, auténticos, pero es tarea de la siguiente generación recuperar el acierto y evitar el error de la generación que la educa. Es tarea de cada generación que busca su autenticidad, buscar entender su circunstancia, la vida en la que se encuentra; no es otra cosa la educación vista en el nivel de vida generacional.

De manera que la tarea del educador y la del historiador se imbrican, para éste resulta en saber cómo fue la vida humana para desde allí pensar cómo es ahora y será mañana -el historiador es el profeta del revés, recuerda Ortega-, y para aquel dialogar con éste y recuperar su conocimiento para organizar la educación; él mismo, en consecuencia, debe ser en gran medida historiador. Por mi parte, advierto que en el nivel histórico donde vivo, la vida humana corre el riesgo de volatizarse en la inmediatez y banalidad del medio digital y el consumismo. La autenticidad dentro de tal circunstancia resultaría en buscar el medio educativo que vuelva y procure el encuentro entre vidas, al diálogo que evite el monólogo o el ruido de la pantalla. Un hecho educativo que busque formar para la autenticidad de la vida, para lo cual la riqueza de dicha vida deja en evidencia el ridículo que resulta el empobrecimiento de la existencia disminuida en consumir y apantallarse. Si mi juicio es exagerado y producto del aislamiento producido por la pantalla y agudizado por la pandemia, es cosa que el tiempo -la razón vital e histórica- descubrirá. De manera que concluyo que para mi perspectiva, hasta el momento, el elemento de autenticidad del hecho educativo sería devolverlo a la integridad de la vida humana y mi adversario es la reducción de la educación a un objeto de consumo ofrecido a través de una pantalla. Para que el educando deje de ver la pantalla es preciso comenzar el diálogo con él.

Pensar que la cuestión más importante de la pedagogía en el siglo actual es su adecuación al medio digital es una grandísima insensatez; pues es un sinsentido que un medio -que aparte no fue construido para el propósito educativo- se lo más importante. No; ninguna pretensión de reforma puede quedarse en medios y olvidar los fines. El problema más grande a superar en educación es y siempre ha sido devolver la

responsabilidad de la educación al educando y para ello reformar la finalidad educativa ampliándola de lo intelectual a lo vital. Sólo partiendo del interés, urgencia e importancia de la vida del educando se puede resolver este problema. Pero para eso tendríamos que dejar nuestras manías controladoras y eso es harto difícil. Pensar que finalidad, urgencia y salvación del hecho educativo es su adaptación al medio digital es no entender nada y pensar que la educar es trasladar informaciones. Es la vida la única dimensión lo suficientemente generosa para revolucionar el hecho educativo. Pero decir que la educación debe ser para la totalidad de la vida es no decir nada por querer decirlo todo. No podemos educarlo todo; conformémonos con educar lo suficiente, el proyecto vital y la autenticidad.

Todo trabajo de tesis debe parecerse más al ensayo que al tratado, es decir, debe proponer y abrir caminos más que representar metas logradas, pero cerradas. Desde este trabajo y sus conclusiones se descubren nuevas cuestiones advertidas en un horizonte más amplio. Dos investigaciones se advierten necesarias. La primera sería una historia de la pedagogía desde la razón vital que investigara cómo fue la vida social, individual y generacional de los grandes pedagogos -Platón, Comenio, Rousseau, Dewey, Freire, entre otros- para reconstruir su perspectiva educativa configurada con su suelo, subsuelo, adversario y autenticidad, en función de elaborar la serie dialéctica del pensamiento pedagógico occidental. Esto con el fin ulterior de seguir investigando las generaciones entre pensador y pensador de manera que la serie dialéctica se enriquezca; para describir esto -lo que se denominó como el valle entre cumbre y cumbre- se recuperaría el método histórico de generaciones propuesto por Ortega en su libro *En torno a Galileo*, desde el cual se puede advertir el diálogo entre generaciones que es la urdimbre de la historia.

Para decidir cuáles pedagogos serían las cumbres que nos permitirían descender a estos valles, se recuperaría la categoría de Ortega y Gasset sobre revolución y reforma, que indica que aquella busca cambiar los usos y ésta disminuir los abusos; esto porque la revolución es, para Ortega, el intento de someter la realidad a una nueva racionalidad. De manera que para identificar las cumbres de la historia de la pedagogía sería necesaria la sutileza de comprender si el sistema que proponer busca cambiar la racionalidad hasta entonces admitida. Por otra parte, mientras se realiza tal estudio se puede aprovechar para mirar de reojo si desde la dialéctica de Platón hasta el diálogo problematizador de Freire, existe la consistencia necesaria para considerar el diálogo como un principio pedagógico.

La segunda sería una investigación similar, pero a nivel local; es decir, un estudio de generaciones pedagógicas en México que diera cuenta de sus perspectivas y sus influencias. Ya tenemos dos narrativas que funcionarían bien como representantes de su generación y van acorde con el método de Ortega, pues

tanto el profesor Ernesto como la profesora Clara nacieron apenas con un año de diferencia. Así podríamos dar cuenta de cómo el suelo de una generación es el subsuelo de la siguiente; cómo van cambiando de adversario y siendo auténticas según lo identifiquen bien, de manera que se pueda ver como avanza -o retrocede- la historia del pensamiento pedagógico mexicano contemporáneo. Ambos trabajos son monumentales y no alcanza una vida para realizarlos; pero son necesarios e irrenunciables, de manera que la misma verdad nos seduce para el diálogo que integrando perspectivas alcanza a ver más lejos.

También resulta necesario seguir pensando la vida humana. Además de los principios antedichos, algo puedo añadir desde la categoría de diálogo. La vida, dice el maestro, es la coexistencia del yo con la cosa; por sus características, se nos descubre como una perpetua emigración al otro. Además, añade, que pensar, es dialogar con la circunstancia. Con lo que podemos deducir lo siguiente: la vida no es un monólogo interno, sino un diálogo con el otro y lo otro; es el diálogo entre el yo y su circunstancia que tiene por tema la autenticidad del proyecto vital. El ruido que hace la gente imposibilita el diálogo, pero la vida tampoco es silencio, pretender que lo sea es falsearla, volverla inauténtica; tan sólo se calla la voz externa, la interna comienza su diálogo; en efecto, en el fondo insobornable de cada quien no hay vacío ni silencio, sino voz interna, la vocación con la que también dialogamos la gran contradicción de la vida: el choque de lo deseamos que sea y lo que efectivamente es. La narrativa de mi vida sería el diálogo de mis contradicciones entre mis realidades y mis deseos; es decir, tiene un sentido trágico. La vida no es unívoca, no hay una sola voz -ya sea la del deseo o la de la circunstancia-; tampoco es equívoca, no todo tiene el mismo valor. La vida es diálogo, acuerdo con la circunstancia que nos da la vida plena, óptima, auténtica. La autenticidad es dialógica, es la suma del ánimo y empuje del yo y la exigencia de la circunstancia que nos dicta lo que hay que hacer en lugar de hacer cualquiera cosa. No sólo la educación, sino la vida misma tiene su elemento de autenticidad en el diálogo.

Cerrarse a la circunstancia falsea la vida tanto como pretender que el yo se desborde en ella. La vida no es lo que deseamos ni lo que nos impone la circunstancia, es lo que nos va ocurriendo con ella mientras dialogamos un acuerdo. No es verdad que nunca se llega al óptimo, tampoco es cierto que siempre se llegue, se llega a veces, es la hora de la plenitud de la historia del hombre, género e individuo. Pero de estos momentos, dice el maestro:

Tiempos de afán y de esperanza, de contraste entre una ambición clara y una realidad que no le corresponde, pero por fin llega un día en que el viejo deseo se cumple, la realidad lo recoge y obedece (porque la circunstancia es precisa); hemos puesto el pie en la altura prevista, en la meta anticipada, la historia hace en aquella jornada balance emparejando el debe y el haber. Pero esta dicha de cumplimiento arrastra en sí

un germen fatal, el que está satisfecho es que ya no desea, los deseos que tuvo se cumplieron y el deseo muere de satisfacción como muere el tábano afortunado después del vuelo nupcial; he aquí porque a estas épocas de aparente plenitud siguen otras de extrema desazón como la nuestra; el hombre ha perdido el don de desear y no sabe bien para que vivir, porque el deseo, señores, es lo mejor de la vida y una vez más llevaba la razón Cervantes cuando aseguraba que es más divertido el camino que el arribo.

Lo mejor de la vida es dialogar con la circunstancia, intercambiar deseos. La consistencia de la vida nos da la clave de su satisfacción si se le descubre desde la perspectiva correcta, pues por nunca ser lograda por completo nos permite seguir deseando, seguir queriendo ser en lugar del desangelado ser. La vida se ensancha con el esfuerzo y se achica en el logro; de aquí que se disfrute más el camino que el arribo, el ir dialogando durante el recorrido en lugar del silencio que causa el descubrimiento del acierto. No es pleno quien llegar a cierta forma, sino aquel que vive haciéndose y rehaciéndose, educándose. Quien ya no se educa es que ya no desea; tiene existencia, pero no vida.

Lo único que el hombre posee es aquello que lo constituye; en otras palabras, su única verdadera posesión es aquello que es él mismo: su educación. El hombre no tiene naturaleza, tiene historia, dice el maestro, y en otra parte indica que para él la figura del hombre es aquella de la flecha lanzada que en el aire olvido su blanco. Esa historia que constituye al hombre es la narración de su educación; aquella flecha lanzada es la vida que se nos dispara a quemarropa, por lo cual el hombre se educa, para enderezarse su trayectoria buscando el blanco. Atinar es ser auténtico, educarse es hacerse trayectoria y mantenerse en ella. En su vida, nada tiene el hombre que no sea la historia de su trayectoria en busca del blanco.

Nada, en rigor, posee el hombre, todo se le desvanece, se le escapa o se le olvida, sólo tiene lo que es; todo escapa de la mano menos la mano; nada logra retener el alma más que sus cambios. Siendo la forma que se dio con su educación lo único que auténticamente tiene el hombre, quizá, por ello, sea lo único que pueda llevarse al otro mundo; dice Platón: 'Porque el alma se encamina al Hades sin llevar consigo nada más que su educación.' (Fedón, 107d). Dice Ortega que no hemos logrado otear todo lo que Platón alcanzó a ver; con esta cita nos es patente que, para el divino autor, la educación es lo más valioso que hay en esta vida, pues es lo único que la trasciende. Pareciera, pues, que escucháramos a Sócrates interpelándonos: ¿No te parece insensato quien no se esfuerce por acrecentar el único bien que supone imperecedero?

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2010). Estudio Introductorio. En *Platón I*. España: Gredos.
- Bolívar, A. (2012). *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica*. Ponencia para el V Congreso Internacional de Investigación Autobiográfica. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacion_auto_biografica. Consultado el 12/06/2020
- Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La muralla. Madrid, España.
- Borel, J. (1969). *Introducción a Ortega y Gasset*. Madrid, España: Ediciones Guadarrama.
- Castoriadis, C. (2012). *La ciudad y las leyes*. México: FCE.
- Ferrater, J. (1973). *Ortega y Gasset. Etapas de una filosofía*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Garagorri, P. (1970). *Introducción a Ortega*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Guthrie, W. (1967). *Los filósofos griegos de Tales a Aristóteles*. México: FCE.
- Inciarte, E. (1986). *Ortega y Gasset: una educación para la vida*. D.F., México: SEP y Ediciones El Caballito
- Lasaga Medina, J. (2012a). Estudio introductorio. En *Ortega y Gasset I*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Marías, J. (1999). *Historia de la filosofía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Montes, S. (2013). *Clásicos de la pedagogía*. Estado de México, México: FES-Acatlán, UNAM. Unidad de Servicios Editoriales.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Apuntes sobre el pensamiento*. Madrid, España.
- Ortega y Gasset, J. (1980a). *El Espectador. Antología*. Madrid, España: Alianza Editorial Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *El Espectador*. España: Editorial Salvat.
- Ortega y Gasset, J. (2014). *Ensimismamiento y alteración. Meditaciones de la técnica y otros ensayos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *En torno a Galileo; El hombre y la gente*. México: Porrúa.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *España invertebrada. Bosquejo de algunos pensamientos históricos*. Barcelona, España: Folio.
- Ortega y Gasset, J. (1984) *Historia como sistema*. España. Editorial Sarpe
- Ortega y Gasset, J. (1972a). *Kant, Hegel y Dilthey*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1958). *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. Buenos Aires, Argentina: Emece.
- Ortega y Gasset, J. (1975). *Misión de la Universidad*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1974). *Mocedades*. Madrid, España: Espasa-Calpe, Colección Austral.
- Ortega y Gasset, J. (1986). No ser hombre ejemplar. En Inciarte, E. *Ortega y Gasset: una educación para la vida*. D.F., México: SEP y Ediciones El Caballito
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas*. XII. Madrid: Alianza/Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1972b). *Origen y epílogo de la filosofía*. Madrid, España: Editorial El Arquero.
- Ortega y Gasset, J. (2012a). *Ortega y Gasset II*. Madrid, España: Editorial Gredos.

- Ortega y Gasset, J. (2012b). *¿Qué es filosofía?; Unas lecciones de metafísica*. México: Porrúa.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *El tema de nuestro tiempo. La rebelión de las masas*. México: Porrúa.
- Ortega y Gasset, J. (1980b). *Una interpretación de la historia universal*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Vieja y nueva política*. Madrid, España: Editorial El Arquero
- Paz, O. (1997). *Fundación y disidencia. Dominio Hispánico. Obras completas*. México; FCE.
- Paz, O. (2014). *Ideas y costumbres. La letra y el cetro. Usos y símbolos. Obras completas VI*. México; FCE.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25/2, p. 9-22.
- Rossi, A. (2014). Lenguaje y filosofía en Ortega. En Salmerón, F. [coord.] *José Ortega y Gasset*. (p. 11-40). México; FCE.
- Valle Vázquez, A; Pontón, C. (2015). *Filosofía y educación: vínculos y desarticulaciones*. México, D.F.: UNAM. Posgrado en Pedagogía.
- Vargas Llosa, M. (2018). *La llamada de la tribu*. México; Alfaguara.
- Vasconcelos, J. (2002). *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía Estructurativa*. Monterrey, México: Senado de la República.
- Xirau, R. (2016). *Introducción a la historia de la filosofía*. México; UNAM.
- Xirau, R. (1983). *José Ortega y Gasset, razón histórica, razón vital, Velázquez, Goya y otros temas*. México; Colegio Nacional.